



Estácio

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FILIPE FERREIRA MARTINS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO
(RJ): PERCEPÇÕES SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS LOCAIS**

**RIO DE JANEIRO
2024**

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FILIPPE FERREIRA MARTINS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO
(RJ): PERCEPÇÕES SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS LOCAIS**

Tese de Doutorado

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/ UNESA), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Cultura Contemporânea.

Linha de pesquisa: Políticas, Gestão e Formação de Educadores (PGFE)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Regina Mendes dos Santos

**RIO DE JANEIRO
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

M386f Martins, Filipe Ferreira

A formação continuada de professores na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ): percepções sobre as ações formativas locais. / Filipe Ferreira Martins. – Rio de Janeiro, 2024.

240 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2024.

1.Formação de professores. 2.Formação continuada de professores. 3.Desenvolvimento profissional docente. 4.Práticas de formação docente. 5.São Gonçalo (RJ).
I. Título.

CDD 370.1

FOLHA DE APROVAÇÃO



Estácio

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

A Tese

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO (RJ): PERCEPÇÕES SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS LOCAIS

elaborada por

FILIFE FERREIRA MARTINS

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de abril de 2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS
Data: 22/05/2024 10:51:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos – Presidente
Universidade Estácio de Sá

Profa. Dra. Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Diego Jorge Ferreira
Universidade Estácio de Sá

Profa. Dra. Cintia Chung Marques Correa
Universidade Católica de Petrópolis

Profa. Dra. Giselle Martins dos Santos Ferreira
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho às professoras e aos professores do Brasil que, com grande dedicação, empenho e zelo, têm buscado alcançar, conduzir, ensinar e transformar gerações e gerações de brasileiros e brasileiras, apesar de todos os pesares.

#Gratidão

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida e por me guiar em todos os meus caminhos, segurando nas minhas mãos e por me conduzir com sublime sabedoria e graça.

Agradeço aos meus pais, Admir e Aldilene, por serem a minha base, o meu tudo. Sem eles, nunca poderia ter pensado em chegar tão longe, sendo as minhas referências de amor, de cuidado, de resiliência, de trabalho e de vida. Preciosos da minha vida!

Agradeço aos meus amigos, em especial à Daniela Gomes, à Taiane Mello e a Roberto Luiz por terem sido grandes incentivadores e por estarem ao meu lado, sendo suporte nos momentos de alegria, de tristeza, de ansiedade... vocês são fundamentais para mim!

Agradeço, com muita gratidão, à Prof.^a Dr.^a Laélia Carmelita Portela Moreira, minha primeira orientadora de doutorado, por todo incentivo, cuidado e colaboração na condução e no desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço imensamente à Prof.^a Dr.^a Sonia Regina Mendes dos Santos, minha atual orientadora, por ter me recebido de braços abertos e por ter sido a segurança e a palavra de encorajamento que eu precisava nos momentos de incerteza e de dúvidas, no período de conclusão desse trabalho.

Agradeço à Universidade Estácio de Sá (UNESA) pela concessão da bolsa institucional, sem a qual seria inviável a realização do curso de Doutorado. Minha eterna gratidão a esta grande instituição e ao Prof. Dr. Rafael Mario Iorio Filho (na ocasião, Vice-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão), à Prof.^a Dr.^a Alzira Bathalha Alcântara (na ocasião, Coordenadora do PPGE/UNESA) e a todo o Colegiado do PPGE-UNESA pela grande oportunidade concedida.

Agradeço também aos grandes mestres do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com especial agradecimento à Prof.^a Dr.^a Rita de Cassia Pereira Lima, atual coordenadora do PPGE/UNESA.

Agradeço aos queridos colegas de curso, em especial à minha querida amiga Aline Lemos. Muito obrigado por todo o companheirismo e pelo suporte ao longo desses anos!

Agradeço aos meus queridos colegas do grupo de pesquisa da linha de pesquisa “Políticas, Gestão e Formação de Educadores” (PGFE). Muito obrigado por todo o suporte nesse período!

Agradeço à toda equipe da secretaria acadêmica do PPGE/UNESA pelo acolhimento e carinho desde o meu primeiro contato com a instituição. Trata-se de uma equipe muito comprometida, capacitada e dedicada aos alunos do Programa. Eles foram fundamentais nesse processo! Aproveito para dedicar especial agradecimento à Grace Maria Brasil Fontanet, por toda generosidade, gentileza e colaboração ao longo de todo o curso.

Finalmente, agradeço aos professores Dr.^a Cintia Chung Marques Corrêa, Dr. Diego Jorge Ferreira, Dr.^a Giselle Martins dos Santos Ferreira e Dr.^a Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa por gentilmente aceitarem o convite para a participação na Banca de Defesa de Tese de Doutorado e pelas contribuições valiosas à esta pesquisa.

“Não é verdade que o desenvolvimento profissional de professores se restrinja unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmos, ao desenvolvimento cognitivo ou ao teórico, mas é tudo isso e muito mais, pois deve ser inserido em uma situação trabalhista (salário, clima de trabalho, profissionalização etc.) que permite ou impede a realização de uma carreira docente”

Francisco Imbernón

RESUMO

MARTINS, Filipe Ferreira. **A formação continuada de professores no município de São Gonçalo (RJ): percepções sobre as ações formativas locais.** Rio de Janeiro, 2024. 240 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá (UNESA).

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, trata das percepções de diretores escolares e de orientadores pedagógicos acerca da formação continuada de professores que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino do município de São Gonçalo, localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, por meio do Centro Municipal de Referência em Formação Continuada "Prefeito Hairson Monteiro dos Santos" (CREFCON-SG). Há muito se tem associado a qualidade da formação que os professores recebem à qualidade do ensino que é oferecida aos alunos, no contexto das escolas nas quais atuam e, por consequência, com efeitos no sucesso ou êxito escolar desses alunos. Partindo-se dessa compreensão, ações formativas oferecidas aos professores após a formação inicial e realizadas ao longo do exercício profissional, adquirem importância ímpar no cenário educacional brasileiro. A tese sustenta-se na literatura relacionada à formação continuada de professores e ao desenvolvimento profissional docente na atualidade. O principal objetivo dessa pesquisa é compreender quais as percepções de diretores escolares e de orientadores pedagógicos que atuam em escolas dos 5 distritos de São Gonçalo (RJ), a respeito das ações de formação continuada disponibilizadas pela instituição investigada. A pesquisa traz em seu cerne, cinco questionamentos principais, quais sejam: [a] identificar quais foram as principais ações de formação continuada oferecidas aos profissionais da educação vinculados à Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), no contexto do CREFCON-SG, nos últimos três anos, [b] conhecer quais as percepções dos participantes da pesquisa a respeito tanto da instituição quanto das ações de formação continuada oferecidas pelo CREFCON-SG, [c] verificar se as necessidades e os anseios dos participantes da pesquisa quanto as ações de formação continuada oferecidas pelo CREFCON-SG estavam sendo atendidos, [d] identificar se houve a participação efetiva dos profissionais que atuam nas escolas no que se refere ao planejamento e a construção dessas respectivas ações formativas ofertadas pela instituição, e [e] compreender quais foram os principais desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa no que tange à formação continuada durante a pandemia de COVID-19. Para isso, foram utilizadas entrevistas contendo questões semiestruturadas como instrumentos voltados à geração de dados. As entrevistas foram transcritas e os dados foram categorizados e analisados sob a luz da Análise de Conteúdo. Os dados apresentados permitem concluir que apesar de as ações formativas coordenadas e oferecidas por essa secretaria de educação serem compostas, em sua maioria, por ações pontuais e conteudistas, corporificadas em palestras e cursos de curta duração, alinhadas à uma perspectiva tradicional e individualista de formação continuada, os profissionais da educação entrevistados têm uma visão positiva a respeito do trabalho realizado pelo centro de formação continuada investigado e pelas ações formativas por ele oferecidas.

No entanto, por afirmarem não se sentirem plenamente atendidos, nos termos dos seus estatutos e regulamentos, quanto à garantia do seu direito à participação nessas (e em outras) ações formativas, torna-se urgente a incorporação de medidas, de parte do poder público, que favoreçam a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ).

Palavras-chave

Formação de professores. Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional docente. Políticas de formação docente. Práticas de formação docente. São Gonçalo (RJ).

ABSTRACT

MARTINS, Filipe Ferreira. **Continuing education of teachers in the city of São Gonçalo (RJ): perceptions about the local training actions.** Rio de Janeiro, 2024. 240 p. Doctoral Dissertation – Graduate Program in Education, Estácio de Sá University (UNESA).

This qualitative research study investigates the perceptions of school principals and pedagogical coordinators regarding the continuous teacher training offered by the Municipal Center for Continuing Education "Prefeito Hairson Monteiro dos Santos" (CREFCON-SG) in the Municipal Public Education Network of São Gonçalo, RJ, Brazil. The quality of teacher training has long been associated with the quality of education offered to students, which in turn affects their academic success. Therefore, training activities provided to teachers after their initial training and throughout their professional career are of paramount importance in the Brazilian educational scenario. This thesis is based on the literature related to continuous teacher training and professional development of teachers in the current context. The main objective of this research is to understand the perceptions of school principals and pedagogical coordinators working in schools in the 5 districts of São Gonçalo (RJ), regarding the continuous training actions made available by the institution under investigation. The research focuses on five main research questions: [a] to identify the main continuous training actions offered to education professionals linked to the Municipal Education Network of São Gonçalo (RJ), in the context of CREFCON-SG, in the last three years, [b] to understand the perceptions of the research participants regarding both the institution and the continuous training actions offered by CREFCON-SG, [c] to verify whether the needs and desires of the research participants regarding the continuous training actions offered by CREFCON-SG were being met, [d] to identify whether there was effective participation of the professionals working in the schools in the planning and construction of these respective training actions offered by the institution, and [e] to understand the main challenges faced by the research participants regarding continuous training during the COVID-19 pandemic. To this end, interviews containing semi-structured questions were used as instruments for data generation. The interviews were transcribed, and the data were categorized and analyzed using Content Analysis. The results indicate that despite the training actions coordinated and offered by this education department being mostly composed of punctual and content-based actions, embodied in lectures and short courses, aligned with a traditional and individualistic perspective of continuous training, the interviewed education professionals have a positive view of the work carried out by the investigated center for continuing training and the training actions it offers. However, since they claim not to feel fully satisfied, in terms of their statutes and regulations, regarding the guarantee of their right to participate in these (and other) training actions, it is urgent for the public authorities to incorporate measures that favor the continuous training and professional development of the professionals working in the schools of the Municipal Education Network of São Gonçalo (RJ).

Keywords

Teacher training. Continuing education of teachers. Professional development of teachers. Teacher training policies. Teacher training practices. São Gonçalo (RJ).

RESUMEN

MARTINS, Filipe Ferreira. **La formación continua de profesores en el municipio de São Gonçalo (RJ): percepciones sobre las acciones formativas locales.** Rio de Janeiro, 2024. 240 p. Tesis Doctoral – Programa de Posgrado en Educación, Universidad Estácio de Sá (UNESA).

Esta investigación de carácter cualitativo tiene como objetivo comprender las percepciones de los directores escolares y coordinadores pedagógicos sobre la formación continua de profesores que se ofrece en el Centro Municipal de Formación Continua "Prefeito Hairson Monteiro dos Santos" (CREFCON-SG) en la Red Municipal de Educación Pública de São Gonçalo, RJ, Brasil. La calidad de la formación del profesorado se ha asociado durante mucho tiempo con la calidad de la educación que se ofrece a los alumnos, lo que a su vez repercute en su éxito académico. Por lo tanto, las actividades de formación que se ofrecen al profesorado después de su formación inicial y a lo largo de su carrera profesional son de suma importancia en el panorama educativo brasileño. Esta tesis se basa en la literatura relacionada con la formación continua del profesorado y el desarrollo profesional docente en el contexto actual. El objetivo principal de esta investigación es comprender las percepciones de los directores escolares y coordinadores pedagógicos que trabajan en las escuelas de los 5 distritos de São Gonçalo (RJ) sobre las acciones de formación continua que ofrece la institución investigada. La investigación se centra en cinco preguntas de investigación principales: [a] identificar las principales acciones de formación continua ofrecidas a los profesionales de la educación vinculados a la Red Municipal de Educación de São Gonçalo (RJ), en el contexto del CREFCON-SG, en los últimos tres años, [b] conocer las percepciones de los participantes en la investigación tanto sobre la institución como sobre las acciones de formación continua ofrecidas por el CREFCON-SG, [c] verificar si se satisfacían las necesidades y deseos de los participantes en la investigación en cuanto a las acciones de formación continua ofrecidas por el CREFCON-SG, [d] identificar si hubo una participación efectiva de los profesionales que trabajan en las escuelas en la planificación y construcción de estas acciones formativas respectivas ofrecidas por la institución, y [e] comprender los principales desafíos que enfrentaron los participantes en la investigación en cuanto a la formación continua durante la pandemia de COVID-19. Para ello, se utilizaron entrevistas con preguntas semiestructuradas como instrumentos para la generación de datos. Las entrevistas fueron transcritas y los datos fueron categorizados y analizados mediante Análisis de Contenido. Los resultados indican que, a pesar de que las acciones formativas coordinadas y ofrecidas por esta secretaría de educación están compuestas en su mayoría por acciones puntuales y basadas en contenidos, materializadas en conferencias y cursos de corta duración, alineadas con una perspectiva tradicional e individualista de la formación continua, los profesionales de la educación entrevistados tienen una visión positiva del trabajo realizado por el centro de formación continua investigado y de las acciones formativas que ofrece. Sin embargo, como afirman no sentirse plenamente satisfechos, en términos de sus estatutos y reglamentos, en cuanto a la garantía de su derecho a participar en estas (y otras) acciones formativas,

es urgente que las autoridades públicas incorporen medidas que favorezcan la formación continua y el desarrollo profesional de los profesionales que trabajan en las escuelas de la Red Municipal de Educación de São Gonçalo (RJ).

Palabras clave

Formación de profesores; Educación continua de profesores; Desarrollo profesional docente; Políticas de formación docente; Prácticas de formación docente. São Gonçalo (RJ).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perspectivas de Formação Continuada de Professores (Candau, 2011).....	79
Figura 2 - Mapa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro 2019 (Adaptado)	104
Figura 3 - Divisão distrital do município de São Gonçalo (RJ)	104
Figura 4 - Convite para o Curso FER (oferecido pelo CREFCON-SG).....	114
Figura 5 - Relações existentes entre o CREFCON-SG, as escolas e os participantes da pesquisa.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudos analisados (2017-2021)	93
Gráfico 2 - Ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG (2021-2023)	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Constituição do "Saber Docente"	78
Quadro 2 - Instituições responsáveis pelas ações de formação continuada de professores identificadas na revisão de literatura.....	94
Quadro 3 - Número total de participantes das pesquisas realizadas nos trabalhos selecionados	96
Quadro 4 - Principais ações/estratégias formativas identificadas nos trabalhos selecionados	98
Quadro 5 - Divisão de bairros por distrito do município de São Gonçalo (RJ)	105
Quadro 6 - Principais ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG (2021-2023).....	116
Quadro 7 - Composição das escolas participantes da pesquisa	119
Quadro 8 - Composição dos sujeitos da pesquisa	120
Quadro 9 - Caracterização das escolas investigadas.....	122
Quadro 10 - Caracterização dos diretores escolares participantes	127
Quadro 11 - Caracterização dos orientadores pedagógicos participantes	128
Quadro 12 - Categorias temáticas identificadas	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- CEFAPRO – Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de Mato Grosso
- CEP – Conselho de Ética em Pesquisa
- CF – Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
- C/H – Carga Horária
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CP – Conselho Pleno
- DE – Diretor Escolar
- ERE – Ensino Remoto Emergencial
- ERER – Educação de Relações Étnico-Raciais
- FCP – Formação Continuada de Professores
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996)
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação (Brasil)
- MS – Estado do Mato Grosso do Sul
- NCL – Núcleo das Ciências e Linguagens
- NEPERRE – Núcleo de Estudos Pesquisas em Relações Raciais e Educação
- NTA – Núcleo de Tecnologia Assistiva
- NTM – Núcleo de Tecnologia Municipal
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OP – Orientador Pedagógico
- OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde
- PCCS – Plano de Cargos, Carreiras e Salários

PCD – Pessoas com Deficiência

PEI – Plano Educacional Individualizado

PGFE – Políticas, Gestão e Formação de Educadores

PMSG – Prefeitura Municipal de São Gonçalo (RJ)

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RJ – Estado do Rio de Janeiro

SE – Secretaria de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ)

SEDUC-TO – Secretaria de Educação do Estado do Tocantins

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNESA – Universidade Estácio de Sá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA JUSTIFICATIVA PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	33
2. DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: COMPREENDENDO A TEMÁTICA DA PESQUISA	52
2.1. Algumas ações formativas empreendidas no contexto brasileiro	61
2.2. Perspectivas e conceitos: intencionalidades e propósitos formativos	70
2.3. Processos de avaliação da formação continuada	79
2.4. Formação continuada de professores: um olhar para o futuro	84
3. INICIATIVAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA	90
3.1. Análise dos estudos	92
3.2. Algumas considerações	99
4. DA METODOLOGIA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	102
4.1. Delineamento da pesquisa	102
4.2. O município de São Gonçalo (RJ): uma breve apresentação	103
4.3. História do município de São Gonçalo (RJ)	106
4.4. Breve cenário sobre a Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo (RJ)	108
4.5. A instituição de formação continuada de professores do município: o Centro Municipal de Referência em Formação Continuada Prefeito Hairson Monteiro dos Santos (CREFCON-SG)	109
4.6. Dos procedimentos gerais da pesquisa	117
4.7. Características das escolas visitadas	122
4.8. Participantes da pesquisa	126
4.9. Instrumentos de pesquisa e procedimentos para a coleta de dados	129
4.10. Análise de Conteúdo: metodologia de análise dos dados	131
5. DESBRAVANDO AS ENTREVISTAS: DA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA	135
5.1. A formação continuada na visão dos diretores escolares participantes	135
5.1.1. Das demandas para a formação: participação e planejamento	143
5.1.2. O CREFCON-SG em debate: a visão dos diretores escolares entrevistados sobre a instituição	151
5.1.3. Olhar sobre a pandemia de COVID-19 e seus desafios	156
5.1.4. É possível pensar em alternativas?	165
5.2. A formação continuada na visão dos orientadores pedagógicos	168

5.2.1. Os orientadores pedagógicos e as demandas para a formação	184
5.2.2. O CREFCON-SG sob a ótica dos orientadores pedagógicos....	189
5.2.3. Os orientadores pedagógicos frente a pandemia de COVID-19 e seus desafios	195
5.2.4. Os orientadores pedagógicos e as possíveis alternativas	201
5.3. As percepções dos participantes de ambos os grupos: aproximações e distanciamentos	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	215
Apêndice I – Trabalhos selecionados na revisão sistemática de literatura	223
Apêndice II – Palavras-chave utilizadas para a indexação e categorização dos trabalhos analisados na revisão sistemática de literatura.....	225
Apêndice III – Ações formativas disponibilizadas pelo CREFCON-SG (2021-2023).....	226
Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	231
Anexo II – Parecer Consubstanciado do CEP/UNESA.....	234
Anexo III – Carta de anuência (PMSG)	236
Anexo IV – Roteiro de entrevistas	237
Anexo V – Lei Municipal nº 407, de 22 de dezembro de 2011	239

INTRODUÇÃO

Há muito se tem associado a qualidade da formação que os professores recebem à qualidade do ensino que é oferecida aos alunos no contexto das escolas e, por consequência, com relação ao seu sucesso escolar. É importante mencionar que posicionamentos como este não são observados apenas da perspectiva da pesquisa em Educação no Brasil. No escopo da temática da formação de professores, arena de profundos debates e críticas por parte de pesquisadores de diferentes áreas e países, observa-se no discurso, especialmente de organismos e instituições internacionais, argumentos em defesa da relevância dessa “boa formação” como imprescindível para a oferta de uma educação dita “de qualidade”.

Essa perspectiva que perpassa pelo ideário da qualidade está baseada, principalmente, na premissa de que professores “bem formados” seriam capazes de oferecer um melhor ensino aos seus alunos e, por consequência, a partir do êxito obtido por esses alunos (sendo tal êxito caracterizado e materializado no progresso na formação e no avanço das etapas de ensino), seria refletido na melhoria dos índices e dos resultados obtidos por esses alunos em avaliações (sejam estas internas ou externas) e em estudos relacionados, por exemplo.

A Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), na seção I de seu capítulo III, passa a tratar especificamente da Educação e estabelece direitos, deveres e diretrizes com relação à sua oferta, abrangência e garantias aos indivíduos, no território nacional. Dentre as suas especificações, a Carta Magna estabelece que a Educação, essa tratada como um direito acessível a todos os cidadãos, envolve diretamente a participação do Estado (especialmente, em virtude da sua responsabilidade e obrigatoriedade para com a oferta e manutenção desse direito estabelecido), das famílias e dos demais membros da sociedade. Nesse sentido, conforme estabelecido pelo seu art. 205, à Educação é proposto ter como principais funções promover o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, fazer com que estes se tornem cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e deveres, e prepará-los e capacitá-los profissionalmente para atuarem no mercado de trabalho.

Já em seu art. 206, a Constituição apresenta nove princípios sob os quais o ensino deverá ser estabelecido e praticado. Dentre esses princípios, dar-se-á

destaque (a) ao inciso V, que trata da valorização dos profissionais da Educação, estabelece a garantia de um plano de carreira aos docentes e determina que o ingresso no magistério nas redes públicas de ensino seja realizado através de concursos públicos de provas e títulos; (b) ao inciso VII, que dispõe que a oferta educacional deve atender a critérios e a padrões de qualidade estabelecidos pelas normas e legislações vigentes; e (c) ao inciso VIII, que determina o estabelecimento de um piso salarial nacional para todos os profissionais da Educação, em exercício nas redes públicas de ensino.

A década de 1990 foi um período que comportou grandes mudanças no cenário educativo global e, certamente, o contexto brasileiro não esteve alheio a essas transformações. Um dos grandes marcos desse período foi a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), aprovada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), realizada no período de 5 a 9 de março de 1990. Na ocasião, representantes dos países participantes reafirmaram que a educação se trata de um direito fundamental de todos e estabeleceram como uma das grandes metas propostas por essa Declaração, a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” dos indivíduos. No item 1, do seu artigo 1, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos estabelece que

[...] cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, art. 1)

Ao propor esse objetivo, a Declaração de Jomtien reconhece a necessidade de que a educação seja expandida e viabilizada a todos os indivíduos, sem distinção, especialmente àqueles que a ela não tiveram acesso. Os países participantes da Conferência passam, assim, a firmar compromissos

e a guardar obrigações voltadas ao alcance das metas dispostas nos termos da Declaração, tendo estas como enfoques principais, conforme disposto no item 2 do artigo 2: (a) “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”; (b) “concentrar a atenção na aprendizagem”; (c) “ampliar os meios e o raio de ação da educação básica”; (d) “propiciar um ambiente adequado à aprendizagem”; e, (e) “fortalecer alianças” (UNESCO, 1990).

No intento de reforçar a necessidade de se dedicar atenção especial à aprendizagem dos indivíduos, o item 1 do artigo 4 da Declaração adverte que

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990, art. 4)

Nesse sentido, a Declaração de Jomtien dispõe que a compreensão a respeito da educação básica deva passar por uma mudança de paradigma, na qual a qualidade da educação deixe de ser encarada e avaliada apenas por seus números (no que se refere, por exemplo, ao aumento no número de matrículas e/ou de alunos diplomados em um determinado estágio escolar) e que se busque um salto qualitativo nos processos de ensino-aprendizagem, cujos objetivos envolvam o pleno desenvolvimento das possibilidades e das potencialidades dos indivíduos.

O art. 7 da Declaração de Jomtien não se furta em reconhecer e em valorizar a importância dos educadores e das famílias para o alcance de seus objetivos e metas, ressaltando, inclusive, que “as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas” (UNESCO, 1990, art. 7). A importância do investimento na formação e na valorização do profissional docente é também ressaltada no item 33, do subitem

1.6 do documento, referente às ações prioritárias a serem desenvolvidas a nível nacional. Em tal medida, o texto da Declaração de Jomtien destaca que

[...] o proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e **melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente**, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNESCO, 1990, item 33; grifos do autor)

Como se pode observar, o desenvolvimento profissional dos docentes ganha destaque e reconhecimento na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), enquanto elemento de relevância para a oferta de uma educação básica de qualidade para todos. O documento estabelece que é necessário aos países signatários que prezem por oportunizar aos profissionais da educação qualidade de vida, oportunidades de formação e de capacitação profissional (formação inicial e continuada) e o acesso a condições satisfatórias de trabalho e de carreira.

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) é um documento relevante em nível mundial e seus princípios e concepções influenciaram diretamente a educação brasileira, especialmente no que tange às diretrizes e às legislações que tratam objetivamente da educação nacional (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, por exemplo).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Além de ter como objetivo reafirmar e garantir o direito à educação aos cidadãos brasileiros, a LDBEN (Brasil, 1996) trata de regulamentar e de estabelecer princípios e parâmetros para a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro, compreendendo todas as etapas de ensino, desde a primeira etapa da educação básica ao ensino superior. É importante ressaltar que, de acordo com o *caput* do seu art. 1º, observa-se que esta legislação reconhece e valoriza processos

formativos dos mais diversos, que se desenrolam e se desenvolvem nos mais diferentes contextos, envolvendo as famílias, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e outras organizações (e.g. manifestações culturais).

O art. 2º reafirma a educação como dever próprio do Estado e das famílias, conforme já disposto na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), sendo esta educação inspirada por “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” cuja finalidade última envolve o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dentre os princípios sob os quais a educação deve ser ministrada, de acordo com o inciso VII do seu art. 3º, a LDBEN (Brasil, 1996) determina que seja promovida a valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, observa-se que o texto da legislação não se priva de ressaltar a importância e o reconhecimento da profissão docente e dos demais profissionais da educação, viabilizando e garantindo uma formação de qualidade, sendo essa inserida em um contexto de valorização profissional e de condições adequadas de trabalho e de salário.

Em uma seção dedicada a tratar especificamente “dos profissionais da educação” (Título VI), a LDBEN (Brasil, 1996) traz disposições como, por exemplo: (a) estabelecer quais trabalhadores se enquadram no rol dos “profissionais da educação escolar básica” (art. 61), (b) qual a formação mínima para a atuação e exercício do magistério (art. 62), e (c) sobre a promoção da valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino (art. 67).

A Lei 12.014/2009 (Brasil, 2009a) faz algumas alterações no art. 61 da LDBEN (Brasil, 1996), com o objetivo de discriminar as categorias de trabalhadores que passam a ser reconhecidas como profissionais da educação. Das inclusões realizadas à LDBEN, propostas pela lei 12.014/2009, destacando-se, aqui, os adicionados incisos I, II e III do parágrafo único do art. 61, o qual estabelece que a formação desses profissionais deve estar vinculada às especificidades e as suas necessidades profissionais, além de atender aos objetivos planejados para as respectivas etapas e modalidades de ensino da educação básica nas quais atuam. O inciso I estabelece que essa formação deve estar baseada em uma sólida formação básica inicial, “que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de

trabalho” (art. 61, parágrafo único, I). Quanto ao inciso II, este institui a necessidade da vinculação entre os conhecimentos teóricos relativos ao campo educacional e as práticas educativas realizadas no dia a dia em sala de aula, viabilizados por meio dos estágios supervisionados (realizados durante a formação inicial) e dos cursos e das atividades de capacitação em serviço, oferecidos aos docentes em atuação nas escolas brasileiras. Já com relação ao inciso III, contempla e confere validade à formação e às experiências adquiridas pelos docentes ao longo de suas carreiras profissionais, tanto em instituições de ensino quanto por meio de outras atividades não especificadas pela lei.

O artigo 62 da LDBEN (Brasil, 1996) é um artigo importante no que tange a formação de professores no Brasil. O respectivo artigo determina que a formação necessária aos docentes para a atuação na educação básica deverá ser realizada em instituições de ensino superior (através de cursos de licenciatura), estabelecendo como requisitos mínimos para a atuação no magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), a formação recebida pelos professores formados nos cursos normais de nível médio. Do referido artigo, destaca-se o disposto nos parágrafos § 1º e § 2º, com relação especificamente à formação continuada dos professores, cuja redação foi dada a partir de 2009, por meio da lei 12.056 (Brasil, 2009b):

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, **deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.**

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 1996, art. 62; grifos do autor)

O artigo 62 dispõe nos respectivos parágrafos citados que, além da obrigatoriedade dos entes federados quanto à oferta e à promoção da formação inicial aos docentes, por meio do curso normal e dos cursos de licenciatura, cabem a eles, também, por dever (e em regime de colaboração), conforme a lei estabelece, providenciar e oportunizar a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Além disso, o parágrafo § 2º (art. 62) do artigo citado dá aval para que a formação continuada de professores e a sua

capacitação profissional sejam realizadas, inclusive, através de recursos e de ferramentas tecnológicas, intrínsecas ao ensino à distância.

Ainda com relação ao artigo 62 da LDBEN (Brasil, 1996), um outro parágrafo que cabe destaque aqui trata-se do § 8º (art. 62), o qual estabelece uma relação direta entre os currículos dos cursos de formação (inicial e continuada) de professores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O respectivo parágrafo foi acrescentado à LDBEN a partir da lei n. 13.415 (Brasil, 2017).

Um outro artigo da LDBEN (Brasil, 1996) que faz menção direta à temática da formação continuada de professores é o art. 62-A, incluído pela lei n. 12.769 (Brasil, 2013). De acordo com o parágrafo único desse artigo, a formação continuada de professores passa a ser garantida “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. 62-A, parágrafo único).

Quanto à responsabilidade das instituições de ensino superior com relação à formação dos professores, o art. 63 da LDBEN (Brasil, 1996) determina que estas mantenham (a) cursos voltados para a formação dos profissionais da educação, incluindo o curso normal superior (inciso I), (b) programas de formação pedagógica para profissionais de áreas afins que tenham interesse de atuar na educação básica (inciso II) e, (c) programas de formação continuada para os profissionais da educação que exercem suas funções nos diversos níveis de educação (inciso III).

Dentre as medidas voltadas à valorização dos profissionais da educação, a LDBEN (Brasil, 1996), em seu art. 67, delega aos sistemas de ensino a responsabilidade pela promoção de medidas voltadas para esse objetivo. O texto da lei deixa claro que é mandatário que esta valorização também esteja refletida “nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (art. 67). Dentre as determinações estabelecidas, verificam-se:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - **aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;**

III - piso salarial profissional;

- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, art. 67; grifos do autor)

Em se tratando especificamente da formação continuada de professores, constata-se que o inciso II do art. 67 da LDBEN (Brasil, 1996) reafirma a garantia de acesso à qualificação profissional pelos docentes, sendo-lhes assegurado, inclusive, gozar de um período de licença especial remunerada, para a realização de sua formação, quando em serviço.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 anos (2014/2024), foi estabelecido pela lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014), e surge em conformidade com princípios e concepções dispostos tanto na Constituição Federal do Brasil como na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996).

Dentre as diretrizes propostas no art. 2º do PNE (2014/2024), dar-se-á destaque aos seus incisos IV e IX. Além da necessidade de busca pela “melhoria da qualidade da educação” (inciso IV), o texto da lei dispõe sobre metas voltadas à “valorização dos (as) profissionais da educação” (inciso IX). A questão da elevação da qualidade educacional permeia todas as metas propostas pela lei, reconhecendo-se na meta 7 (Brasil, 2014) uma relação direta entre a valorização dos profissionais da educação (sendo, essa valorização, um importante, mas não único vetor de aprimoramentos) e o alcance das metas para a melhoria das médias estipuladas para o IDEB nacional.

Haja vista que essa pesquisa tem como contexto o município de São Gonçalo (RJ), torna-se necessário um enfoque nos documentos e nas diretrizes que regem a educação nessa localidade. Assim, no que se refere ao Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015/2024), aprovado pela lei municipal n.º 658, de 07 de dezembro de 2015 (PMSG, 2015a), este surge amparado e em resposta ao cumprimento das obrigações legais impostas aos municípios, em virtude do inciso I do art.11 da LDBEN (Brasil, 1996) e do art. 8 da lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014), que estabelecem que os planos estaduais e municipais de educação sejam organizados e construídos “em consonância

com as diretrizes, metas e estratégias” previstas e estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

O Plano Municipal de Educação tem como objetivos: assegurar a continuidade das políticas educacionais; preservar a flexibilidade necessária para fazer face às contínuas transformações; garantir recursos orçamentários e financeiros para a educação municipal, conforme dispõe a legislação em vigor; estabelecer prioridades como metas para que se possa reestruturar o sistema e atender às necessidades no que se refere aos recursos materiais e humanos; fortalecer a gestão democrática; ampliar o atendimento aos níveis e modalidades de ensino de competência do município e melhorar a qualidade do ensino oferecido (PMSG, 2015c).

Dos objetivos previstos no PME (2015/2024), pode-se observar a preocupação de se promover a melhoria da qualidade do ensino ofertada aos cidadãos de São Gonçalo (RJ), destacando-se, por exemplo, a garantia da continuidade de políticas públicas de educação, a manutenção de recursos financeiros e técnicos às escolas da Rede e o destaque para a gestão democrática (PMSG, 2015c).

Como desdobramento das legislações e das diretrizes para a formação dos professores, foi-se instituído o programa de formação continuada de professores organizado e oferecido aos docentes e aos demais profissionais da educação vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG), denominado *Centro Municipal de Referência em Formação Continuada "Prefeito Hairson Monteiro dos Santos"* (CREFCON-SG), a partir da lei municipal n.º 407, de 22 de dezembro de 2011 (Anexo VII). A respectiva lei foi promulgada pela então ex-prefeita Aparecida Panisset (2005-2012) e teve como o objetivo implantar e instituir um centro de formação de professores capaz de oferecer caminhos para o desenvolvimento, o preparo e a qualificação dos profissionais atendidos por meio dessa política. O CREFCON-SG inicialmente esteve localizado à Rua Doutor Getúlio Vargas, nº 1207, no bairro Barro Vermelho, na cidade de São Gonçalo (RJ) (PMSG, 2011).

Desde o seu estabelecimento e início da sua atuação no município, no ano de 2015, o CREFCON-SG assume como seu principal compromisso viabilizar o aperfeiçoamento dos profissionais da Rede Municipal de Educação

de São Gonçalo (RJ). Ao longo de sua história, passa por algumas reestruturações “visando uma maior interlocução com os profissionais da rede, bem como a ampliação de suas estratégias formativas” (PMSG, 2021a). A partir das reorganizações ocorridas, o centro de referência em formação continuada

oferece seu espaço para as formações de todas as Coordenações da Secretaria Municipal de Educação. Hoje, sedia o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), que realiza suas formações em suas dependências, atendendo as necessidades de tecnologia e acessibilidade pedagógica. E a sua mais recente atribuição é a de sediar as instalações do Centro Municipal de Tecnologia Assistiva (CMTA), que tem a função de apoiar professores de sala de recursos, profissionais da área da educação, preparando materiais pedagógicos na área da deficiência visual, bem como realizar cursos de capacitação para os mesmos (PMSG, 2021a)

Após uma pesquisa no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações¹ da CAPES, verificou-se a existência de apenas 1 trabalho de pesquisa sobre o CREFCON-SG. Trata-se da dissertação de mestrado de Nunes (2019). A constatação da importância dessa instituição para a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ) e a existência de apenas um trabalho de investigação sobre a mesma, foram fatores motivadores para a realização dessa pesquisa.

A pesquisa teve como **objetivo geral** compreender quais as percepções de diretores escolares e de orientadores pedagógicos a respeito das ações de formação continuada disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e oferecidas aos professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ).

Quanto aos seus **objetivos específicos**, a pesquisa voltou-se à [a] identificar quais foram as principais ações de formação continuada oferecidas aos profissionais da educação vinculados à Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), no contexto do CREFCON-SG, nos últimos três anos, [b] conhecer quais as percepções dos participantes da pesquisa a respeito tanto da instituição quanto das ações de formação continuada oferecidas pelo CREFCON-SG, [c]

¹ Disponível no endereço eletrônico: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br>>.

verificar se as necessidades e os anseios dos participantes da pesquisa quanto as ações de formação continuada oferecidas pelo CREFCON-SG estavam sendo atendidos, [d] identificar se houve a participação efetiva dos profissionais que atuam nas escolas no que se refere ao planejamento e a construção dessas respectivas ações formativas ofertadas pela instituição, e [e] compreender quais foram os principais desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa no que tange à formação continuada durante a pandemia de COVID-19.

O presente relatório está dividido em 5 capítulos, voltados a apresentar o encadeamento de ideias, construtos e procedimentos que nortearam a construção desta pesquisa, apresentando e discutindo pensamentos presentes no campo científico da educação brasileira, voltados à compreensão teórica da formação continuada de professores.

O capítulo 1 aborda a formação continuada de professores enquanto um vetor essencial para a promoção da qualidade na educação. No entanto, advoga-se por uma perspectiva de qualidade que não se baseia apenas no atingimento de metas e no alcance de bons resultados em exames de larga escala.

O capítulo 2, discute o processo de formação de professores que é realizado após a etapa de formação inicial necessária à docência, envolvendo as ações formativas utilizadas para a ampliação dos conhecimentos técnico-conteudistas e atitudinais dos professores e os diversos outros momentos nos quais são possibilitadas a reflexão a respeito da ação educativa que é realizada no contexto das salas de aulas, nos momentos de interação entre alunos e professores; sendo essa reflexão realizada tanto individualmente pelo próprio professor ou entre pares, de forma colegiada.

O capítulo 3, trata de apresentar iniciativas estaduais e municipais de formação continuada de professores a partir de uma revisão sistemática de literatura realizada com o objetivo de identificar o que tem sido tratado em artigos científicos publicados em revistas conceituadas do campo da Educação, cuja temática trata da “formação continuada de professores”. Como recorte temporal, foram selecionados trabalhos referendados, de âmbito nacional e em língua portuguesa, publicados no período de 2017 a 2021.

O capítulo 4 delinea os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, apresentando o município-contexto da pesquisa, bem como, brevemente, sua história e formação, os instrumentos de pesquisa e os

procedimentos para a coleta dos dados, as características dos espaços escolares visitados ao longo da pesquisa de campo, além do perfil dos profissionais participantes da pesquisa.

O respectivo capítulo também tem por finalidade apresentar o CREFCON-SG como a instituição responsável pela formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ). Ao longo do capítulo são apresentados marcos históricos e atos normativos importantes da história da instituição, além de sua estrutura e exemplos de formações por ela oferecidas.

O capítulo 5 tem por objetivo apresentar, explorar e discutir os dados principais da pesquisa. Além de apresentar a percepção dos profissionais entrevistados a respeito da temática da formação continuada, o capítulo também se propõe a tratar de temas tais como os principais desafios enfrentados por eles no contexto do município investigado, as suas necessidades e demandas formativas identificadas, e a discussão de ideias e alternativas de mudança para a realidade educacional do município.

Por tratar com seres humanos para a coleta de dados, a proposta inicial de tese foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estácio de Sá (CEP-5284), o qual tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O projeto de pesquisa foi registrado na Plataforma Brasil², recebendo por identificação o protocolo CAAE 64418722.0.0000.5284. A partir da publicação do Parecer Consubstanciado do CEP (Parecer nº: 5.968.781), em 28 de março de 2023, o projeto foi aprovado para a sua realização.

² Disponível no endereço eletrônico: <<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em: 12/11/2023.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA JUSTIFICATIVA PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Pensar sobre a melhoria do ensino escolar, em seu sentido amplo, envolve o tratamento de questões profundas e complexas. Além disso, surgem novos desafios os quais estão diretamente envolvidos na organização e no planejamento de ações voltadas ao aprimoramento desse ensino que é ofertado pelas escolas. Nessa perspectiva, no decorrer dos debates, embates e esforços voltados a esse objetivo de melhoria, passou a ser comum observar o termo “qualidade” inserido nos discursos e nos processos envolvidos no alcance desses objetivos e metas. A partir das novas exigências da sociedade capitalista, o chamado “ensino de qualidade” passa a fazer parte das discussões no campo de estudos da educação, em especial, no escopo das discussões daqueles que se dedicam à compreensão e análise das políticas públicas voltadas à educação.

Para a construção de propostas que visem o dito “ensino de qualidade”, é importante que se leve em consideração as respectivas necessidades demandadas pelas diferentes escolas, inseridas em distintas comunidades, não deixando de fora seus respectivos professores e alunos. Nesse sentido, é preciso que se avalie e que se garanta a adequada distribuição de recursos voltados à melhoria da infraestrutura dessas escolas e que também haja maiores investimentos financeiros em variados recursos pedagógicos e na valorização dos docentes e dos demais profissionais da educação atuantes nesses respectivos contextos. Conforme propõem Oliveira e Araujo (2005), faz-se necessário

levar em conta as desigualdades entre os alunos e as escolas, bem como as suas diferentes necessidades educativas, para distribuição de recursos, implica especificação da qualidade da educação financiada pelo Estado e debate sobre quanto é possível gastar para atingir a qualidade especificada (Oliveira; Araujo, 2005, p. 20)

Diretamente associado ao campo econômico e comercial, o conceito de “qualidade” envolve e perpassa as relações de consumo, próprias do mercado, as quais abrangem múltiplas variantes que estão diretamente relacionadas às percepções de quem consome, projetadas a um determinado objeto e/ou

serviço, sendo este último, “desejado” e/ou “consumido”. É nesse sentido que Silva (2009) evidencia que

[...] no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil. De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. O conceito de qualidade construído na relação entre negociantes e consumidores modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. Na relação mercantil, o produto, o objeto, o artefato, o símbolo, a coisa une os interesses de ambos e, ao mesmo tempo, os distingue de outros produtos pelas suas características. A qualidade é negociada, dinâmica, transitória e contém as marcas históricas da opinião pública, o que estimula o ato comparativo (Silva, 2009, p. 219)

Já no que tange à qualidade em educação, é preciso que se tenha em mente que este termo está imbuído de diversos significados a ele associados, o que torna importante ressaltar as características polissêmicas que este conceito adquiriu dentro desse campo de estudos. Nesse sentido, conforme Fernandes e Nazareth (2011) propõem,

a qualidade da educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, etc.) e extra-escolares (condições de vida da população, capital econômico e cultural das famílias dos alunos, entre outros) (Fernandes; Nazareth, 2011, p. 65)

Partindo-se desta compreensão apresentada pelas autoras, pode-se perceber que a complexidade que permeia o termo “qualidade”, associado ao processo de ensino-aprendizagem, envolve fatores tanto internos quanto externos ao contexto escolar, os quais o influenciam direta ou indiretamente, e que trazem consequências, sejam elas facilitadoras ou dificultadoras, a este processo que é realizado no meio escolar. Apesar dessas constatações, conforme descrevem Nunes e Oliveira (2017),

[...] muitos gestores públicos tendem a atribuir os baixos índices de resultados dos alunos à falta de motivação e de compromisso dos

professores. No entanto, ao fazê-lo, desconsideram que as condições de trabalho e, sobretudo, de remuneração desses profissionais os impelem muitas vezes a buscar outras atividades remuneradas, às vezes até informais e paralelas ao exercício da docência (Nunes; Oliveira, 2017, p. 76-77)

E, por esses gestores adotarem tais percepções, acabam por direcionar a responsabilização pelo (in)sucesso escolar dos alunos às equipes de profissionais das escolas, em especial, aos docentes.

Silva (2009) aponta quatro fatores externos à escola que são determinantes desse processo e que influenciam diretamente a qualidade da educação escolar, são eles: [a] fatores socioeconômicos, [b] fatores socioculturais, [c] financiamento público adequado e [d] compromisso dos gestores centrais.

Ao discorrerem sobre o contexto histórico educacional brasileiro, no que se refere à relação entre “qualidade” e “ensino”, Oliveira e Araujo (2005) mencionam três correntes de pensamentos as quais carregavam distintos significados relacionados ao conceito de qualidade em sua relação com o campo educacional e, como consequência, também relacionados à escola.

Esses significados citados acompanharam os discursos próprios de cada um dos respectivos momentos históricos nos quais estavam situados e seguiram condizentes com a concepção de *qualidade* até então estabelecidas, nesse caso, no que se refere ao contexto histórico brasileiro.

Nesse sentido, segundo os autores, o critério mais adequado para se apurar a qualidade do sistema educacional seria através da utilização de determinados indicadores de medição apropriados e específicos. Assim, para cada uma das correntes de pensamento sobre qualidade citadas, um tipo de indicador foi levado em consideração, cada qual, como mencionado anteriormente, correspondendo aos parâmetros e aos enfoques próprios de cada época. Conforme dispõem os autores,

[...] de um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (Oliveira; Araujo, 2005, p. 8)

A primeira linha de pensamento em questão, referente à “oferta de oportunidades”, possuía relação direta com o número de vagas disponíveis nas escolas e o acesso dos estudantes das grandes massas populares à educação escolar.

Dado que o sistema educacional fora inicialmente organizado para atender aos interesses e os privilégios das elites brasileiras, o número de vagas disponíveis acabava por ser insuficiente para o atendimento das demandas de acesso requeridas por essas populações presentes no país.

Como iniciativa para a solução desse “problema de qualidade”, os governantes entenderam que a ação necessária a ser posta em prática seria a de viabilizar a ampliação do número de escolas e, conseqüentemente, do número de vagas disponíveis para o atendimento desses alunos das classes populares. Nesse sentido, entendia-se que, quanto maior fosse o número de escolas e, como conseqüência, com cada vez mais indivíduos tendo acesso à essa educação oferecida, melhor seria assim a qualidade de um determinado sistema de ensino.

Com o passar do tempo, várias ações foram sendo postas em prática, especialmente, com os objetivos de ampliação do número de vagas nas escolas e de fazer com que cada vez maiores contingentes dessas massas populares pudessem ter acesso à essa escolarização. Conforme destacam Oliveira e Araujo (2005), a década de 1940 compreende um período importante para a expansão dessa escolarização no Brasil, dado que naquele período

[...] foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes (Oliveira; Araujo, 2005, p. 28)

Em um segundo momento que, de acordo com Oliveira e Araujo (2005), compreendeu o período final dos anos 1970 e perpassou os anos 1980, o entendimento sobre o que seria uma “escola de qualidade” mudou. O que antes fora motivado pelas pressões e demandas populares direcionadas aos governantes, e sendo estas demandas voltadas ao crescimento do número de

vagas nas escolas e o acesso à educação escolar pelos estudantes das classes populares, e cujos resultados se sucederam na tentativa do governo em agregar o maior contingente de estudantes em um maior número de escolas possível; nesse novo momento, deu-se lugar um redirecionamento do enfoque para a questão da permanência e do êxito educacional dos alunos.

A perspectiva que antes se voltava para o ingresso dos alunos no sistema educacional, passa a ser estruturada baseada em uma nova perspectiva da qualidade, aquela centrada na ideia de fluxo e permanência (Oliveira; Araujo, 2005). Conforme Oliveira e Araujo (2005, p. 10) afirmam,

[...] a partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade.

Como se pode observar, passou-se a entender qualidade em relação ao número de alunos ingressantes e concluintes de uma dada escola; em uma conta simples, quanto maior o número de alunos formados por uma instituição, esta seria considerada de maior qualidade.

Nesse sentido, com o objetivo de construir estratégias para ampliar os indicadores de permanência e de aprovação, foram sendo organizados procedimentos e mecanismos de seleção, tanto internos quanto externos à escola, cujos objetivos estavam voltados à garantia do que, nesse novo contexto, passou a ser entendido como qualidade do ensino (e da escola); haja vista que este novo movimento de compreensão de qualidade possuía relação direta com a progressão (e aprovação) dos estudantes no contexto das etapas (e séries) estabelecidas pelo sistema educacional do país.

Essa linha de pensamento encerrava uma relação direta com a ideia da necessidade do estabelecimento de critérios rígidos de seleção por parte das escolas e, inclusive, cujas ações contribuíam (e interferiam) na/para a permanência e o prosseguimento dos estudos dos estudantes do sistema educacional. Nesse sentido, ainda nas palavras de Oliveira e Araujo, “os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar” (Oliveira; Araujo, 2005, p. 10).

Dado que o Brasil, ao longo dos anos 1970, construiu uma política de escolarização baseada em expansão do número de vagas e de escolas,

[...] apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam (Brasil, Ministério da Educação, 1998), o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira (Oliveira; Araujo, 2005, p. 10)

Esses dados apresentados pelos autores demonstraram a pouca efetividade das políticas públicas relacionadas à educação postas em prática naquele período, especialmente, no que tange à garantia da aprendizagem desses novos alunos ingressantes, advindos de culturas e de classes sociais distintas, e que foram inseridos nas escolas daquele contexto. Em uma comparação com a realidade atual, é possível se perceber, ainda que pela via da análise de um observador não muito atento, que muitos desses problemas identificados em um passado não muito distante, ainda podem ser observados no contexto educacional brasileiro, mesmo nos tempos presentes.

No que tange a questão da distorção série-idade, Freitas (2006, p. 13) dispõe que as principais consequências (negativas) trazidas por esse grave problema assola o sistema educacional brasileiro, primeiramente, teria uma relação direta com a elevação dos custos em decorrência dessa ineficiência dos sistemas de ensino e, em segundo lugar, estaria relacionado à queda da autoestima, do aproveitamento e do rendimento dos alunos que enfrentam esse obstáculo em suas vidas acadêmicas. Conforme o autor afirma “o desafio continua sendo assegurar as condições de permanência no sistema e a garantia de sucesso escolar”.

Quanto ao período seguinte, relativo aos anos 1990, Oliveira e Araujo (2005) dispõem sobre uma relativa melhoria nos índices de qualidade, quando comparados aos resultados apresentados anteriormente. Essa evolução se deu, principalmente, com relação aos alunos concluintes das escolas, especialmente, porque esse período foi marcado

[...] pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e

dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (lei n. 9.394/96), mas que já vinham sendo adotados em vários estados e municípios desde a década de 1980 (Oliveira; Araujo, 2005, p. 10)

Já em um terceiro momento, o movimento de busca pela qualidade em educação no Brasil tem um novo reajuste de rumos, passando a ter seu enfoque direcionado para a avaliação da aprendizagem dos alunos e para a verificação do desempenho das escolas a partir dos resultados apresentados em avaliações em larga escala, aplicadas em etapas específicas da Educação Básica, pelas diferentes esferas administrativas responsáveis pela gestão das respectivas pastas da educação.

Essa mudança de enfoque se deve basicamente à necessidade de apuração da qualidade do ensino, que inicialmente esteve relacionada ao acesso dos estudantes à escola e, em um segundo momento, esteve associada à ideia de fluxo, contabilizando-se basicamente as entradas (matrículas) e as saídas (alunos concluintes) das escolas avaliadas.

Em virtude de um contexto cada vez mais complexo, notou-se a necessidade de se levar em consideração fatores que envolvessem não apenas os números de “entregas” das escolas, ou seja, aquilo que era considerado como “efetividade” dessas instituições (quando se comparava o número de alunos ingressantes nas escolas com o número de alunos concluintes e formados no contexto dos diversos sistemas de ensino em questão). Sendo importante ressaltar que esse fator ganha especial importância na medida em que, conforme Oliveira e Araujo (2005) apontam,

[...] a adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão (Oliveira; Araujo, 2005, p. 11)

Nesse sentido, a partir da adoção dessas medidas voltadas à permanência dos alunos, visando reduzir o número de reprovações nas escolas e com o objetivo de incentivar um maior número de alunos a alcançarem a conclusão das respectivas etapas escolares nas quais estavam inseridos, houve, conforme mencionam os autores, uma sensível redução no número de

reprovações, já que, até então, a diferença entre as entradas e as saídas de alunos nos sistemas educacionais era o que, basicamente, se levava em consideração como o principal critério adotado nas análises postas em prática, para a definição dos parâmetros de qualidade, no que tange ao ensino.

Oliveira e Araújo (2005) prosseguem sua reflexão mencionando que o impacto dessas políticas adotadas surtiu os efeitos esperados sobre o problema do fluxo, posto à época; isso porque, como mencionado anteriormente, os índices apresentados pelas escolas quanto às aprovações e às retenções de alunos correspondiam aos indicadores, até então utilizados, para a medição do quão eficiente era um determinado sistema de ensino.

No entanto, é imperativo destacar que, apesar das soluções adotadas terem alcançado os resultados esperados, estas não incidiram diretamente sobre o cerne do “novo” problema gerado, diretamente associado à questão do ensino/aprendizagem dos alunos. Com efeito,

[...] se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de “produtividade” dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. Se existem políticas e programas que induzem a aprovação, a tarefa de aferir a qualidade num sistema com um índice de conclusão igual ou superior a 70% torna-se mais complexa (Oliveira; Araujo, 2005, p. 11-12)

Houve, como consequência das ações organizadas e postas em prática pelas instâncias de ensino, um gradativo aumento no quantitativo das aprovações dos alunos, refletindo diretamente no número relativo às reprovações e à evasão escolar. Oliveira e Araujo (2005) destacam ainda que, apesar dos números denotarem uma suposta melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas, especialmente porque era a partir desses parâmetros (ou seja, do quantitativo das aprovações), que se definia a qualidade de um sistema de ensino, as ações implementadas não incidiram diretamente sobre os reais problemas do ensino escolar no Brasil. Outrossim, essas mudanças trouxeram novos desafios e obstáculos para se aferir a qualidade do ensino oferecido pelas escolas brasileiras.

Os autores prosseguem afirmando que, no cenário internacional, especialmente, no que se refere ao contexto norte-americano, novas políticas de

avaliação passam ganhar força nos Estados Unidos e vão sendo rapidamente disseminadas por diversos outros países, incluindo o Brasil. Trata-se da utilização de exames e/ou testes padronizados, desenvolvidos para serem aplicados em larga escala, com o objetivo de verificar se os estudantes participantes possuíam as competências e os conhecimentos pré-estabelecidos para os seus respectivos estágios e/ou anos de escolaridade. “Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos” (Oliveira; Araujo, 2005, p. 12).

Esses exames externos, geralmente são produzidos a partir de currículos, diretrizes e parâmetros pré-estabelecidos por governos e/ou organismos internacionais, e tendem a não considerarem as diferentes realidades das diversas comunidades escolares, deixando de lado suas diferentes culturas, suas especificidades, suas características peculiares e suas necessidades particulares.

Oliveira e Araujo (2005) destacam que essa forma de avaliação encontra muita resistência por parte dos profissionais da educação, justamente pelo fato de que “não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida” (Oliveira; Araujo, 2005, p. 12). Além disso, os autores defendem que,

[...] apesar da resistência dos profissionais da educação à aferição da qualidade mediante os testes padronizados, em relação ao ensino fundamental, etapa obrigatória de escolarização, os resultados permitem a constatação de que a ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas (Oliveira; Araujo, 2005, p. 12)

Nesse sentido, os autores evidenciam certa validade na utilização desses testes padronizados como uma ferramenta útil para averiguação da qualidade do ensino. Haja vista que, apesar das resistências encontradas nos debates realizados no campo educacional, os autores defendem que os dados apontados pelos exames externos possibilitaram conhecer as desigualdades existentes entre diferentes regiões do país, inclusive, dentro dos próprios sistemas de ensino (os quais compõem diferentes realidades no contexto da sua estruturação).

Como contraponto, Ximenes (2012, p. 358) ressalta que a utilização desses testes padronizados trazem em suas bases um alinhamento à perspectivas neoliberais de mercado, as quais acabam por reduzir “o direito à educação, e suas dimensões coletiva, igualitária e processual, à ideia de direito à aprendizagem, de viés fortemente individualista e centrado no resultado”.

A partir das análises apresentadas por Oliveira e Araujo (2005), pode-se compreender que o direito à uma educação que possa se considerada como “de qualidade” não tem sido garantido de forma igualitária e justa aos alunos das escolas brasileiras, principalmente, em virtude das grandes diferenças existentes entre as distintas regiões do país e entre os seus respectivos sistemas de ensino (e mesmo dentro deles próprios). Desta forma, os autores afirmam, a partir de dados estatísticos sobre a realidade educacional analisados em seu trabalho, que

[...] apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos (Oliveira; Araujo, 2005, p. 13)

Conforme Ximenes (2012) destaca, torna-se de fundamental importância que o direito a aprendizagem de todos seja garantido, respeitadas as características e necessidades individuais, dado que tal propósito é o que se espera como efeito último do processo de escolarização dos indivíduos. Entretanto, essa questão

[...] não pode ser entendida como o único bem jurídico a ser protegido pelo direito à educação. Dimensões como a garantia de insumos, como professores valorizados e espaços adequados de convívio; e de processos educacionais, que possibilitem o exercício dos direitos humanos *na* educação, assim como a formação cidadã e o exercício prático da cidadania, são igualmente relevantes (Ximenes, 2012, p. 372-373; *itálicos do original*)

Ao discorrerem sobre o que se poderia compreender como uma escola dita “de qualidade”, Fernandes e Nazareth (2011) mencionam duas visões (ou perspectivas) atuais inseridas nesse panorama, que defendem o estabelecimento de um modelo de escola alinhado cada qual aos parâmetros

particulares de cada corrente, apresentando diferentes diretrizes e alinhamentos quanto aos atributos, características e funções esperados de parte dessa instituição.

A primeira das visões apresentadas pelas autoras é aquela inserida no contexto das políticas neoliberais e de mercado, que depreende como missão principal da escola

[...] fazer com que os alunos tenham bons desempenhos em exames que abarcam conteúdos arbitrários, padronizados e mundializados. Isso significa dizer, entre outras coisas, que o problema da má qualidade está na ineficiência da escola e baixo desempenho dos alunos se comparados a outros países do mundo (Fernandes; Nazareth, 2011, p. 67)

Já a segunda visão, de cunho progressista, por estar baseada em questões sociais e humanas mais amplas, compreenderia preocupações

[...] fundamentalmente políticas, voltadas para a democratização do acesso à escola e do sucesso escolar, englobando práticas de gestão democrática e de formação, relacionamento com a comunidade local e a preocupação com a formação dos sujeitos para o exercício pleno da vida (Fernandes; Nazareth, 2011, p. 67)

Como forma de complementar o entendimento a respeito dessa última perspectiva apresentada pelas autoras, encontra-se em Ximenes (2012) a compreensão de que essa concepção traz consigo uma visão expandida do conceito de qualidade. Nessa perspectiva, enfatiza-se a existência de outros fatores que influenciam na questão da *qualidade*, para além da melhoria da formação recebida pelos professores. Para esse autor,

[...] essa concepção ampliada de qualidade leva a que se privilegiem os aspectos do financiamento e dos insumos educacionais, que devem ser assegurados na legislação como requisitos indispensáveis. Privilegia-se a aposta na gestão e avaliação democráticas como instrumentos de garantia da qualidade socialmente referenciada, que passa a ser exigível na medida em que são asseguradas pelo Estado as condições elementares de funcionamento das instituições escolares. Requer, por consequência, a substituição do enfoque das atuais avaliações externas, que deveriam incorporar essencialmente os aspectos dos insumos e dos processos, complementados por indicadores de desempenho e de sucesso escolar. Ou seja, substituiríamos os indicadores de aprendizagem por indicadores de direito à educação (Ximenes, 2012, p. 373)

E esses “indicadores de direito à educação” estariam diretamente associados, nesse sentido, à um fazer educativo que atenda às necessidades e expectativas de todos os envolvidos nesse processo e que compreende que a formação integral humana não se resume a meros resultados apresentados em testes e exames, produzidos a partir da participação em testagens de avaliação, realizados em larga escala.

Já para Dourado e Oliveira (2009), a função social da escola seria a de produzir e disseminar saberes e conhecimentos historicamente construídos e compartilhados pelos seres humanos ao longo de sua história, trajetória e constituição.

Ao tratar da escola como uma escola dita “de qualidade”, Silva (2009) faz referência a esta como uma instituição cujos objetivos envolvem o atendimento e o alcance das necessidades e das expectativas dos alunos, dos pais e da sociedade como um todo.

Na visão do autor, essa escola “de qualidade” se preocupa com o que dela é esperado por todos, ocupando-se em atender aos marcos legislativos que organizam as diretrizes e as orientações para o seu funcionamento, as questões socioambientais que envolvem a relação entre homem e a natureza e as suas relações com outros indivíduos, as questões políticas inseridas em seu contexto e fora dele e que a influenciam (direta ou indiretamente). Além disso, ela ainda está engajada nas lutas pela valorização de seus profissionais, no fortalecimento das suas funções sociais e na sua incumbência de transformar os espaços e tempos nos quais ela está inserida. Assim,

[...] a escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens (Silva, 2009, p. 224)

A partir dos estudos apresentados, defende-se, aqui, que uma escola “de qualidade” pode ser entendida como uma instituição que busca trabalhar com

autenticidade por se apropriar e por estar vinculada à realidade social, histórica, espacial e temporal em que se localiza, construindo e estruturando suas bases com o objetivo de aprimorar e desenvolver os indivíduos os quais dela fazem uso e que, ao mesmo tempo em que são transformados por ela, colaboram para a sua transformação e seu desenvolvimento.

Como se pode verificar, pensar a qualidade do ensino envolve questões tanto internas quanto externas ao meio escolar, ao ambiente da sala de aula e das interações que nela ocorrem. Partindo-se desta compreensão é que se pode afirmar que

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados (Dourado; Oliveira, 2009, p. 205)

Verifica-se, assim, das contribuições trazidas por Dourado e Oliveira (2009), que não é possível se compreender a questão da qualidade da educação apenas levando-se em consideração aspectos relativos ao financiamento, das verbas e dos insumos destinados à essa área que é, de fato, estratégica para o desenvolvimento do país. Obviamente, quanto maiores são os investimentos direcionados à Educação, a tendência, pela lógica, seria a de que melhor esta seria; no entanto, esses subsídios são fatores necessários, porém não suficientes para encerrar a discussão sobre a problemática da qualidade da educação.

Dourado e Oliveira (2009), afirmam que, por se tratar de um fenômeno complexo e multidimensional, a compreensão da qualidade da educação é composta por diferentes aspectos, dentre os quais se pode destacar as questões socioculturais e econômicas da comunidade e dos alunos que fazem uso da escola, as diferentes perspectivas de currículo adotadas nos projetos políticos e pedagógicos dessas instituições, e outras questões sociais mais amplas que acabam por influenciar, direta ou indiretamente, na garantia dessa qualidade

esperada (a violência urbana, o trabalho infantil e a insegurança alimentar são alguns desses exemplos).

Para se pensar em qualidade do ensino é importante ter ciência da necessidade do estabelecimento de critérios e de padrões claros para o que se propõe e se espera com relação à qualidade. A definição desses parâmetros e o estabelecimento de metas de melhorias possibilitam e permitem a construção de caminhos para o alcance desses padrões desejados de qualidade para a formação e para o aperfeiçoamento docente, assim como busca-se a garantia de oferta de um ensino de qualidade para todos. Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2009) propõem que

[...] é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (Dourado; Oliveira, 2009, p. 207)

Nesse sentido, pode-se dizer que a partir do estabelecimento de padrões determinados para o que se espera de um ensino de qualidade, seria possível se pensar em formas de avaliação e de monitoramento das ações propostas pelas diferentes esferas governamentais, e que são projetadas para serem postas em prática pelas escolas.

A importância central dessa avaliação de qualidade estaria diretamente relacionada à construção de uma escola efetiva em suas ações, cujo projeto é legitimado socialmente, sendo dada especial ênfase em seu reconhecimento enquanto um lugar vivo, onde há a produção do conhecimento e cuja importância e papel sejam percebidos pela sociedade.

Dada a complexidade do dilema da qualidade da educação e dos diversos aspectos que acompanham essa temática, é útil refletir sobre os principais desafios que têm permeado esse tema atualmente. A esse respeito, Dourado e Oliveira (2009) expõem que, dentre os principais desafios para o desenvolvimento de uma proposta de educação de qualidade, que se volte para além da garantia do acesso e da permanência dos estudantes matriculados nas escolas, da formação para a cidadania, para a autonomia, e para a liberdade,

envolve o esforço de que esse ensino seja oferecido de forma igualitária, democrática, não excludente e com equidade. Conforme os autores destacam,

[...] parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social (Oliveira; Araujo, 2005, p. 16-17)

Dessa maneira, pensar uma escola de relevância social, estabelecida nos princípios da garantia do direito a uma educação de qualidade para todos, abrange pensar também naquela formação oferecida aos professores que atuam nessas escolas.

Haja vista que a formação dos professores em serviço pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a reflexão sobre os princípios que a embasam, as principais estratégias a serem adotadas e os processos imbricados no seu planejamento e execução, tornam-se de grande importância para o contexto dos estudos no campo da educação na atualidade.

Dentre as dimensões que envolvem essa qualidade, está a formação e a qualificação dos profissionais que estão diretamente envolvidos nas atividades escolares. Haja vista que a formação inicial não é suficiente para formar integralmente um professor, é necessário que políticas e ações sejam postas em prática com a finalidade de garantir o aperfeiçoamento do corpo docente e dos demais profissionais da educação que atuam nas escolas brasileiras. Sendo assim, torna-se importante o investimento por parte dos governos no planejamento, na construção e na oferta de um sólido programa de formação continuada a ser oferecido aos docentes em exercício.

Apesar da importância que se é dada aqui à formação docente, defende-se que é imprescindível que se haja a rejeição, de forma veemente, a qualquer tipo de movimento de responsabilização direcionado unicamente à escola e/ou ao corpo docente pelo (in)sucesso escolar dos alunos, especialmente, quando se relaciona, de forma direta, a questão da qualidade da educação à formação recebida pelos professores. Tal discussão é relevante em razão do perigo de se

impor uma culpabilização descabida a esses profissionais, principalmente, quando não se levam em consideração outras questões que interferem (in)diretamente na problemática da qualidade. Conforme estabelecem Nunes e Oliveira (2017),

[...] algumas condições são essenciais, como tempo, espaço e recursos pedagógicos, com vistas ao professor aprender e promover, coletiva e individualmente, inovações nos conteúdos e novas formas de ensiná-los aos estudantes, de modo a incentivá-los (os estudantes) no desejo de aprender. É necessário apoio sistemático de outros profissionais da educação que dão suporte ao trabalho do professor, além das condições sociais favoráveis, com valorização do trabalho docente, compreendida como condições adequadas de trabalho, incentivo à carreira e à formação e remuneração salarial compatível, e da escola como um todo, de modo que a ambiência nos contextos em que se inserem colabore para que as pessoas atribuam a ela um respeito coletivo, que contribua para elevar sua importância (Nunes; Oliveira, 2017, p. 75-76)

Nesse sentido, de acordo com os pressupostos apresentados pelos autores, torna-se necessário reconhecer e pôr em evidência a diversidade de condições e de requisitos necessários para que seja possível oferecer aos alunos um ensino “de qualidade”, sem que se impute unicamente às escolas e aos professores que nelas atuam, a responsabilização exclusiva pelo (não) êxito escolar de seus alunos.

Assim como Nunes e Oliveira (2017), outros autores tais como Ximenes (2012), Oliveira (2020) e Voss e Garcia (2014) apresentam reflexões importantes a respeito da relação entre “qualidade”, “sucesso escolar” e “(auto)responsabilização docente”, e colaboram para a construção de uma compreensão crítica sobre o discurso da qualidade e de suas implicações para os profissionais da educação, em especial, para os professores.

De acordo com Ximenes (2012), ao se adotar uma postura estabelecida na responsabilização da escola e, conseqüentemente, dos profissionais que nelas atuam, baseadas em metas e em resultados, abre-se caminho para o estabelecimento de uma conduta orientada na competição, inserida em um ambiente de comparação e de diferenciação entre escolas, direcionada pelos resultados apresentados por essas respectivas instituições em testes e nas posições e colocações alcançadas por essas escolas em rankings avaliativos.

No entendimento do autor, essa perspectiva, enviesada pelo viés do mercado, entende o direito à educação alinhado à um modelo de pensamento “fortemente individualista e centrado no resultado, capaz de criar oposições entre o estudante e o sistema, compreendidos como cliente e empresa” (Ximenes, 2012, p. 358), convertendo as relações educativas, as quais entendidas aqui como plurais, colaborativas e coletivas, em relações de consumo de produtos e de serviços educacionais.

Ximenes (2012) postula, assim, a aderência a uma concepção na qual a responsabilização esteja centrada nos deveres dos atores políticos e nos direcionamentos coletivos da educação, na qual se tenha por meta

[...] o cumprimento das determinações em termos de financiamento da educação pública em cada ente federado, a valorização dos trabalhadores da educação nos termos da legislação, a garantia de oportunidades de aprendizagem e de insumos básicos em todas as unidades públicas do país (Ximenes, 2012, p. 373)

Tal proposição conduz a um afastamento de uma perspectiva que evoca a culpabilização das escolas e, conseqüentemente, dos profissionais da educação que nelas atuam, reconduzindo, assim, a proposição da responsabilização que, ao mesmo tempo em que está direcionada ao coletivo, volta-se, também, aos entes políticos diretamente envolvidos na oferta dessa educação que se almeja como “de qualidade”.

No caso brasileiro, ao se estabelecerem os resultados apresentados no IDEB como índices balizadores da qualidade educacional no país, verifica-se uma perspectiva fundamentada e centrada em uma lógica gerencialista e performativa que “produz efeitos de vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores e acirram disputas entre as instituições e os sujeitos, fortalecendo as lógicas empresariais da concorrência e da competitividade na gestão da educação” (Voss; Garcia, 2014, p. 392).

Por esta última se tratar de uma perspectiva gerencialista (e, por isso, pautada na avaliação e no controle) e performativa (sendo focada no desempenho e na maximização de resultados), essa concepção gera um ambiente de competição (Voss; Garcia, 2014, p. 392) no qual, segundo Oliveira (2020) dispõe,

[...] para obter maior performatividade, a instituição já não se organiza de acordo com os seus interesses discutidos com os sujeitos que a compõem, mas, ao contrário, ela se ajusta constantemente ao que é demandado de fora, e esforça-se por apresentar-se bem, por tornar-se auditável. Assim, muitas escolas, nessa busca por adequarem-se às exigências de desempenho (ou de performatividade), tornam seus projetos educativos esvaziados, perdem sua autenticidade (Oliveira, 2020, p. 11)

Conforme expresso em Oliveira (2020), esse movimento direcionado à adequação do fazer escolar ao mero alcance de metas e de resultados, em que se visa o alcance de uma suposta “qualidade” cuja definição se resumiria a uma boa performance nas avaliações, traz como consequência um movimento de reajuste das ações pedagógicas postas em execução pelas escolas. Essas instituições passam, assim, a se desviarem de seus fins e propósitos fundamentais de formação humana, reconduzindo o seu enfoque no treino e na prática preparatória dos alunos para o alcance de bons resultados nos testes aplicados; daí o referido “esvaziamento” das práticas escolares, conforme relatado pelo autor.

Tal postura se estabelece, nesse sentido, com a função de adequação das escolas à realidade educacional do país, entretanto, também, como uma espécie de medida de “defesa” de parte dessas instituições, em razão das políticas de responsabilização e de culpabilização vigentes, nas quais os profissionais de ensino e/ou os gestores escolares são responsabilizados diretamente pelo (in)sucesso escolar de seus alunos. Dado que, conforme se verifica, “fazer um bom trabalho, [e] demonstrar competência profissional passa a significar para o professor garantir a excelência dos resultados, podendo, inclusive, receber recompensas em seus salários” (Voss; Garcia, 2014, p. 399). Além disso, conforme expressam Voss e Garcia (2014),

[...] o discurso da melhoria da qualidade da educação, centrado na elevação do IDEB, produz efeitos de autorresponsabilização no governo das condutas docentes, gerando sentimentos ambíguos e contraditórios que mesclam crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha e autodeterminação. O trabalho pedagógico é direcionado a uma política de resultados, na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas são ignoradas ou então subsumidas a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional. A qualidade na educação, neste sentido, perde o seu

caráter de relação social e reduz-se a uma média estatística (Voss; Garcia, 2014, p. 393)

Defende-se aqui a rejeição da inserção desses princípios neoliberais no fazer educativo que se efetiva nas salas de aula e que também influenciam a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Visões que adotam tais princípios orientam a conversão de uma educação integral, democrática, inclusiva e de qualidade, em um processo de alcance de metas e de resultados pelos alunos em testagens em larga escala.

No fim, essas perspectivas compreendem como o principal objetivo do processo de escolarização, uma mera adequação do desempenho das escolas, dos professores e dos alunos aos consensos burocráticos pré-estabelecidos, em última instância, por organizações internacionais multilaterais influenciando e guiando as instâncias governamentais locais.

Sendo assim, além de prezar por uma educação de qualidade socialmente referenciada, que vai além da busca pelo êxito nas avaliações disponibilizadas, torna-se fundamental o empenho de toda a sociedade para que o direito ao acesso à essa educação almejada seja ampliado e esteja disponível para todos os estudantes, sem quaisquer distinções e/ou restrições.

2. DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: COMPREENDENDO A TEMÁTICA DA PESQUISA

Dadas as profundas transformações trazidas pelos novos tempos, provocadas, de forma primordial, pelas novas relações de produção e de consumo, foi necessário pensar e propor novos caminhos e possibilidades para os processos educativos que se desenvolvem no interior das escolas, para que esses processos fossem capazes de atender as novas demandas apresentadas e impostas pela sociedade, a exemplo das novas relações comerciais entre os países, o rápido desenvolvimento tecnológico, e a demanda por mão de obra especializada. Nesse sentido, essas mudanças trouxeram, como consequência, novas incumbências e atribuições à escola.

Muito é dito sobre a escola ainda preservar características particulares que retomam as suas origens e que ainda são observáveis no tempo presente. Dessas características mencionadas, podem-se citar a presença dos professores enquanto profissionais responsáveis pela transmissão de informações e de conhecimentos aos seus alunos, a disposição das carteiras enfileiradas no espaço das salas de aulas e a valorização da memorização e da aprendizagem de conteúdos e de conhecimentos gerais por meio de aulas expositivas e de exercícios de fixação. No entanto, autores como Imbernón (2011) criticam a permanência dessas características e modelos, advogando pela mudança da escola chamando-a a profundas modificações, não apenas às suas estruturas fundacionais como, também, no que tange à formação e ao exercício da docência. Tal mudança se justificaria, assim, em decorrência das novas necessidades requeridas pela sociedade contemporânea já mencionadas.

Conforme o autor propõe, dentre as modificações propostas a serem implementadas, no que se refere, especificamente, ao exercício da profissão docente, está a necessária mudança de um paradigma de perfil instrucional e prescritivo, que já não atenderia mais ao que se é requerido da instituição escolar contemporânea, rumando em direção a outro paradigma, de características democráticas e inclusivas, que comportam e valorizam a diversidade, e que se estrutura na formação de cidadãos críticos e engajados na redução de desigualdades e na transformação da realidade social.

Imbernón (2011) defende, nesse sentido, que essa mudança estrutural deveria incluir profundas transformações na escola como um todo, reverberando, inclusive, em uma mudança em sua cultura organizacional. Nesse caso, segundo o autor, se partiria, inicialmente, da superação de uma proposta educacional tecnicista e transmissora de conteúdos que, nos termos de Paulo Freire, se compreende por “educação bancária” (Freire, 2018), direcionando-se, assim, à uma perspectiva mais abrangente, na qual se é ressaltado “seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição” (Imbernón, 2011, p. 8).

No entendimento de Nóvoa (1995), a partir do momento em que a escola se converte em um espaço de formação, no qual os professores se formam ao mesmo tempo em que exercem a sua profissão, abre-se caminho para mudanças nessa instituição; e essa mudança não se realiza sem o engajamento e a mudança dos professores. Esse movimento de transformação, configurado em uma via de mão dupla, se constitui em um fazer reflexivo, coletivo e articulado entre a escola e os profissionais que nelas atuam.

A partir das mudanças estruturais propostas à instituição escolar, é de se supor que a formação de professores também acompanhe tal processo de transformações. Sem que haja as devidas mudanças nesse campo, é improvável que as modificações desejadas (e desejáveis) à escola se concretizem e essa instituição permaneça com seus propósitos em desacordo com as atuais necessidades dos alunos e da sociedade. Nesse sentido, pensar uma proposta de formação de professores que vá além de uma perspectiva conteudista e reprodutivista, deve sempre fazer parte das pautas de planejamento dos responsáveis pela organização dessas políticas. Especialmente, quando se parte do princípio 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” (Nóvoa, 1995, p. 25)

Por meio das contribuições desses autores, pode-se ter uma ideia mais ampliada do que é e do que se espera de uma formação que prepare os professores para os novos desafios que venham a se fazer presentes no dia a dia das escolas, no decorrer do seu exercício profissional. Como se pode

observar, a formação adquire novas funções para além da aquisição e/ou atualização de conteúdos pelos professores, para se transformar em um processo de desenvolvimento contínuo que se estabelece e se produz em um ambiente de instabilidade, de incertezas e de constantes transformações, e cujo processo de compreensão da realidade e de intervenção nesse contexto, se constitui através da reflexão e da colaboração entre pares. Além disso, conforme Gatti (2003, p. 192) afirma, “os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais”. Apontando-se, assim, para uma formação holística e contextualizada.

Ao se falar em mudanças e transformações na instituição escolar, faz-se necessário entender que cada contexto é único e específico e que, por tais características, determinadas propostas de soluções homogeneizadas e pré-fabricadas não seriam capazes de dar conta da singularidade de cada realidade escolar existente. Partindo-se da seguinte constatação apresentada por Imbernón (2011, p.17), é possível compreender que, “como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas”. E como se observa em Nóvoa (1995, p. 27; itálicos do original), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo portanto *respostas únicas*”.

Essa visão discutida pelos autores citados contribui com avanços para o entendimento da importância da construção de ações formativas que preparem o professor para agir conforme as demandas que se lhe venham a apresentar durante a ação educativa, no processo de interação com os seus alunos. Assim, por meio de um olhar cuidadoso e investigativo, seria possível, ao professor, levantar questões e buscar por soluções para os problemas que possam vir a enfrentar. Sem deixar de mencionar, segundo Gatti (2003, p. 192) defende, que

[...] programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas.

Não é possível se falar em formação docente estando essa formação desvinculada de um processo de construção da identidade profissional dos professores, já que essa identidade se constrói e se constitui concomitantemente ao contato que esse profissional em exercício tem, ao longo tanto do processo formativo inicial quanto do continuado. Esses conhecimentos e destrezas necessários ao exercício da profissão docente são construídos ao longo da formação inicial (licenciamento), no decorrer da prática diária desses profissionais, e nos mais diferentes contextos com os quais venham a ter contato no seu dia a dia nessas escolas. Tal formação se daria, assim, juntamente com seus alunos, com seus pares, e com toda a comunidade escolar envolvida nesse processo. E, no que tange a prática docente, Imbernón (2011, p. 36) ensina que por estar diretamente associada à profissionalização do professor, essa prática se encontra imbricada em uma “rede de relações de poder”, a qual regulamenta e influencia tanto o exercício profissional docente em si, quanto a prática que se realiza em sala de aula.

Nesse sentido, ao se compreender a prática docente como um processo que é construído na interação e na coletividade entre os professores, Imbernón (2011) defende a importância de que aqueles que estão envolvidos nessa prática, ou seja, os próprios professores, tomem as rédeas da sua própria profissão e adquiram para si a responsabilidade de planejá-la, construí-la, desenvolvê-la, avaliá-la e retroalimentá-la, tornando a profissão docente uma profissão totalmente plena, de fato. Essa visão também é compartilhada por Nóvoa (1995), o qual destaca a necessidade de que os professores se transformem em protagonistas ativos dos processos que envolvem a sua própria formação.

Para que tal mudança de perspectiva se torne realidade, faz-se necessário que os responsáveis pela gestão da pasta da educação compreendam a importância de se oferecer e de garantir aos professores a possibilidade de que estes construam e organizem a sua própria profissão de forma conjunta e colaborativa.

Essa mudança de perspectiva traria como possibilidade a construção de uma profissão baseada em princípios democráticos e de participação coletiva, apresentando, conforme Imbernón (2011) afirma, novos caminhos e possibilidades para o desenvolvimento profissional dos professores e

contribuindo, de forma direta ou indireta, para a melhoria do ensino que é oferecido por esses professores aos seus respectivos alunos. Nessa perspectiva, “a formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação” (Imbernón, 2011, p. 41).

A formação continuada de professores alinhada à essa nova perspectiva teria como objetivo principal formar professores que reflitam sobre a sua própria prática e que convertam sua própria experiência profissional em recursos que possam colaborar como um instrumento valioso para o desenvolvimento profissional de outros colegas, a partir das trocas que realizam com outros pares, ao mesmo tempo em que esses indivíduos constroem, fortalecem e reafirmam a sua profissão, nesse ambiente de colaboração e de crescimento mútuo. Reconhecendo-se, aqui, conforme aponta Nóvoa (1995, p. 26), que “o diálogo entre profissionais é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Um fator que ganha destaque e importância no processo de formação continuada dos professores é a relevância da observação, da pesquisa e da teorização sobre a prática, realizada pelos próprios professores, seja de forma individual ou coletiva. Imbernón (2011) ensina que as situações que ocorrem em sala de aula são únicas, contextualizadas e, em muitas das vezes, irrepetíveis. Dada essa característica, faz-se necessário que os professores estejam preparados para lidar com as mais diversas situações que possam vir a ocorrer, ao longo do seu exercício profissional. Partindo-se dessa percepção, o autor defende que a utilização da pesquisa, pelos próprios professores, pode ser uma ferramenta de grande utilidade para a aprendizagem profissional a partir de uma postura investigativa, na qual se busca a solução de problemas e a melhoria do ensino.

E, muito além de apenas pensar e propor questões relativas à oferta de ações de formação continuada aos professores, é fundamental que todos os pilares que compõem e que estruturam o desenvolvimento profissional docente estejam resguardados e garantidos. Partindo-se desse pressuposto, torna-se possível a construção de condições plenas e favoráveis para o alcance de profundas mudanças planejadas e esperadas para o fazer educativo,

especialmente, no que se refere à questão da melhoria do ensino e da garantia da aprendizagem dos alunos.

Torna-se importante destacar que há outros fatores que também precisam estar garantidos para que haja uma melhoria, de fato, dos processos educativos que se desenvolvem no contexto escolar. Conforme Imbernón (2011) propõe, há outros vetores que contribuem e colaboram para que essa melhoria seja alcançada. Nesse sentido, questões relativas ao plano de carreira e de salários, à infraestrutura adequada, à disponibilidade de bons e variados recursos didáticos e à qualidade de vida no trabalho, são apenas alguns dentre os vários fatores que vão influenciar, diretamente ou indiretamente, na melhoria do ensino e da aprendizagem escolar.

Faz-se importante, também, ressaltar a relevância do fazer educativo diário como um dos elementos primordiais para a (auto)formação dos professores, dado que é nesse fazer prático real que as aprendizagens formais recebidas na formação inicial sobre a docência e sobre as técnicas de ensino são postas em execução e contribuem para a construção e para a expansão da experiência profissional dos professores. Além disso, conforme afirma Nóvoa (1995, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Como se pode verificar, o cenário complexo e único da prática educativa possibilita forjar os profissionais docentes durante o exercício de sua profissão. E, em virtude da complexidade inerente ao ato educativo, torna-se imprescindível que esses profissionais sejam dotados de uma capacidade reflexiva eficaz que lhes possibilite debruçarem sobre as problemáticas e as dificuldades que possam vir a enfrentar no seu dia a dia, tratando cada situação de aprendizagem como contextual e singular, para as quais respostas prontas e pré-fabricadas não seriam capazes de dar conta, sendo necessário, também, uma reflexão coletiva por parte desses docentes, com o objetivo de se alcançar soluções mais adequadas para cada situação-problema. Busca-se, assim, “uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve” (Imbernón, 2011, p. 72).

Quanto às bases da formação continuada dos professores, no que tange às ações formativas oferecidas aos docentes, Imbernón (2011) destaca que essa formação, ao mesmo tempo que se estabelece na aprendizagem de conteúdos formais e de técnicas de ensino, também se dá por meio da constituição de um perfil reflexivo-investigativo nos professores, direcionado à compreensão da realidade – e dos problemas – que os cercam e da descoberta de soluções conjuntas para essas dificuldades, relacionadas diretamente ao seus contextos reais de atuação.

Dessa compreensão, destaca-se, aqui, a possibilidade da (re)avaliação, pelo professor, de forma individual e/ou coletiva, de quaisquer das etapas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, seja partindo do momento de planejamento da ação ou mesmo da análise dos resultados gerados em decorrência dessa ação. A reflexão possibilita o reajuste das práticas e o realinhamento das estratégias utilizadas em cada um dos contextos de aprendizagem avaliados, além de oportunizar o redirecionamento das práticas, no sentido último de propiciar uma melhoria da aprendizagem dos alunos. Conforme afirma Nóvoa (1995, p. 26; *itálicos do original*), “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a «sua» vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a «sua» profissão*”.

O exercício da profissão docente tem por pressuposto a necessidade de uma atualização constante dos professores, já que a sociedade contemporânea está em constante transformação e evolução. Por essas mudanças influenciarem diretamente o fazer educativo, torna-se imprescindível que os professores estejam preparados para lidar com os alunos desses novos tempos e para exercer sua função nesse cenário de igual complexidade, dotado de um olhar investigativo, alicerçado na pesquisa.

É preciso, dessa maneira, que a formação docente abandone algumas características e aspectos tradicionais, geralmente voltados à construção e a oferta de ações formativas genéricas e conteudistas, caracterizadas por atributos que as qualificam como soluções pré-fabricadas e adaptáveis a quaisquer realidades e contextos. De forma oposta, torna-se fundamental que esta formação se estabeleça em uma perspectiva que busque formar professores que adotem uma postura investigativa e colaborativa.

Quanto à questão da formação de professores em um contexto de colaboração, Imbernón (2011) reafirma a necessidade da colegialidade e do trabalho colaborativo, no interior das escolas, para uma aprendizagem conjunta. Segundo o autor, um ambiente de colaboração poderia oportunizar caminhos para que os professores pudessem compartilhar apoio e suporte mútuo, em prol de uma aprendizagem em comunidade. Esse movimento de descoberta e de partilha de conhecimentos entre os pares poderia contribuir para a proposição de novas ideias para a solução de problemas e para a troca de experiências exitosas entre os docentes. O contexto de atuação se tornaria, assim, um campo fértil para a pesquisa e para a produção de conhecimentos a respeito da prática educativa e da profissão docente.

A partir dessa mudança de postura, calcada nas bases da colaboração e direcionada à busca contínua por soluções em conjunto para problemas diretamente relacionados ao contexto escolar, espera-se que seja possível trilhar caminhos para superar as dificuldades que se apresentem e que se possibilite contribuir para o alcance de bons resultados relacionados à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, deslocar a formação continuada para o ambiente escolar abre possibilidades para que a equipe diretiva, os coordenadores/ orientadores pedagógicos e os professores possam, de forma cooperativa e conjunta, investigar e analisar as principais dificuldades e problemas que afetam os seus próprios contextos de trabalho e de atuação. Por meio da adoção de uma postura de trabalho voltada para a investigação, estima-se que, a partir das soluções apresentadas e propostas de forma colegiada, seja possível contribuir para a melhoria dos processos de ensino aprendizagem que se realizam a partir (e através) da escola.

Dessa forma, partindo-se do pressuposto da valorização da carreira docente e dos conhecimentos produzidos na/pela escola, faz-se importante ressaltar a necessidade que os governantes têm de se conscientizarem a respeito da construção e do estabelecimento de uma secretaria de educação que seja coesa, autônoma e independente, capaz de resistir às interferências e às influências de possíveis rearranjos políticos e de trocas de gestão que, inevitavelmente, possam vir a comprometer o andamento de práticas bem-sucedidas e a continuidade de ações e de projetos planejados, sejam eles de

curto, de médio ou de longo prazos, enquanto políticas de Estado. Sem contar o fato de que “a continuidade das equipes de gestão facilita a identificação das necessidades da rede e leva, portanto, a um aprimoramento das práticas formativas” (Davis *et al.*, 2011, p. 837).

Como o fazer escolar não se estabelece de forma isolada e em um vácuo, as mudanças que se esperam para a escola também não poderão ser possíveis sem o suporte o apoio de toda uma comunidade em rede. De maneira integrada, tal rede poderia contribuir para que as propostas de mudança e de melhorias tomem forma e se estabeleçam efetivamente. Dessa forma, seria possível observar resultados e aprimoramentos nas práticas dos professores, as quais resultariam em potenciais melhorias nos processos de ensino que se realizam no interior das escolas.

Como se verifica, esse movimento de mudanças não é e não pode ser de responsabilidade única e exclusiva dos professores, dos gestores das escolas e dos formadores de professores. Trata-se de todo um conjunto de fatores, de personagens e de parcerias, que envolvem, inclusive, as estâncias administrativas da educação e, por que não dizer, de toda a sociedade como um todo, nessa empreitada. As melhorias propostas e esperadas para a escola só poderão ser viabilizadas de forma concreta e efetiva se esse projeto de mudanças receber todo o suporte global necessário (a exemplo da oferta de insumos e de materiais pedagógicos de qualidade, de melhorias estruturais, da qualidade de vida no trabalho, da valorização profissional, dentre outros) para a sua implementação e execução.

No ano de 2017, Roldão publica um trabalho reafirmando a defesa da necessidade de superação de uma ideia, ainda presente no cenário educacional sobre a existência de uma dualidade entre formação inicial e a formação continuada, então consideradas como etapas subseqüentes, em detrimento de uma perspectiva que compreendesse essas duas etapas de formação como parte de um *continuum* que perpassa e que articula, de forma intrínseca, toda a história e trajetória dos profissionais envolvidos. De acordo com a autora, essa

perspectiva estaria alinhada à compreensão trazida por Marcelo Garcia³, quando esse último trata de denominar essa perspectiva por *desenvolvimento profissional docente*. Além disso, a autora defende o estabelecimento de uma profissionalidade pautada na reflexão a respeito da/ na/ sobre a prática e afirma que essa prática deveria ser tida como fonte de conhecimentos sobre a docência e como parte constituinte da formação integral dos professores.

Ao reafirmar a importância da clarificação do objeto de estudo, dos objetivos e dos princípios que estruturam e que regem, no cenário atual, o campo de estudos da formação de professores, alinhado a uma necessária compreensão dos conceitos de profissionalidade docente e da importância (e do papel) da prática experienciada pelos docentes para a sua própria formação, a autora se posiciona de forma a indicar o alinhamento à esta perspectiva de formação como uma possibilidade da melhoria da qualidade do ensino oferecida aos estudantes, decorrente de uma melhoria da qualidade da formação oferecida/recebida pelos professores, ao longo de sua trajetória profissional.

2.1. ALGUMAS AÇÕES FORMATIVAS EMPREENDIDAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A respeito das ações formativas voltadas a formação continuada de professores implementadas em algumas localidades do território brasileiro, Davis *et al.* (2011) apresentam uma visão geral dos resultados de uma pesquisa que buscou mapear e compreender como as secretarias de educação investigadas estavam pondo em prática as ações de formação continuada de professores. Além de abordar as principais características dessas ações, a pesquisa buscou investigar como essas ações foram construídas, organizadas e oferecidas aos professores vinculados às respectivas redes de ensino envolvidas no estudo.

Na pesquisa realizada, as autoras apontam para a existência de diferentes perspectivas de compreensão do processo de formação continuada de professores, abordando, por exemplo, uma perspectiva que encara a

³ Carlos Marcelo Garcia é um pesquisador espanhol e professor de Universidade de Sevilha (Espanha).

formação inicial dos professores como insuficiente, deficitária e incapaz de preparar os professores concluintes para o pleno exercício das suas atividades profissionais requeridas. Nesse caso, as ações de formação continuada propostas sob o amparo dessa perspectiva teriam como função a de compensar uma alegada “falta” de conhecimentos, de competências e de técnicas e de preencher possíveis lacunas de formação, de incumbência dessa formação inicial que, porventura, teriam sido postas de lado, quando em momento oportuno e apropriado, ao longo dessa etapa, na formação dos professores. Nas palavras das autoras, esse modelo ficou conhecido como o “modelo do déficit” (Davis *et al.*, 2011, p. 829).

Como se pode observar, essa abordagem tem por princípio o entendimento de que a formação inicial para docência seria insuficiente e deficitária. Conforme as autoras afirmam, essa perspectiva teria como base a ideia de que os professores não seriam competentes o suficiente para planejar, definir e estabelecer os objetivos, as diretrizes e a estruturação das ações formativas que objetivam o prosseguimento continuado de seus estudos e de demais aprendizagens a respeito do que se é estabelecido como conhecimentos necessários e requeridos para o exercício pleno e competente da docência. Compreende-se, assim, que seria necessário que essa responsabilidade seja transferida para as mãos de profissionais e de especialistas do campo educacional. No entanto, esses profissionais geralmente estão desvinculados das unidades escolares e são desconhecedores das reais necessidades e das demandas dos professores e das comunidades escolares locais.

A dita “abordagem do déficit”, nesse sentido, descredencia a experiência profissional dos professores e todo o conhecimento acumulado por esses docentes ao longo de suas carreiras. Passa-se aí a direcionar o poder decisório a respeito das ações de formação para as mãos dos formuladores das políticas de formação de professores e dos especialistas envolvidos na construção dessas respectivas ações, passando, esses últimos, a definir as características e os objetivos a serem alcançados pelas ações de formação oferecidas.

Davis *et al.* (2011, p. 830) também tecem uma crítica contundente a respeito do tipo e do formato das ações de formação continuada que costumam ser propostos seguindo essa abordagem citada. Segundo as autoras, as ações apresentadas geralmente são compostas por “propostas uniformes, no formato

“tamanho único” e “unissex”, cuja meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de sua idade, tempo de experiência, disciplina lecionada e interesses”. E por essas ações desconsiderarem as características contextuais e necessidades particulares de cada um dos professores participantes individualmente, acabam por não contribuir para mudanças efetivas na prática de ensino desses respectivos docentes.

Em virtude dos novos desafios que se fazem presentes aos profissionais da educação nos tempos atuais, especialmente, no que se refere às rápidas transformações econômicas, sociais e contextuais de amplitude global, os modelos que se organizam em torno da atualização e da expansão dos conhecimentos dos professores, tanto individualmente quanto coletivamente, possuem características diferentes e são organizados e oferecidos aos docentes a partir dos resultados e das modificações que se esperam alcançar a partir do fazer desses professores.

No que se refere ao modelo estabelecido em uma perspectiva individualista, pode-se identificar uma tendência em se considerar o professor e suas necessidades formativas individuais como parâmetros para o planejamento e a oferta dessa formação continuada. Nesse sentido, partindo-se do que se objetiva formar nesses docentes – seja um conteúdo específico, uma nova técnica de ensino ou uma outra proposta de formação genérica qualquer –, as ações formativas são construídas e oferecidas para que essas finalidades planejadas sejam alcançadas.

Segundo Davis *et al.* (2011), essa perspectiva individualista, centrada no professor, está estabelecida sobre [a] as necessidades requeridas pela sociedade contemporânea, em especial, com relação à função social exercida pelos professores na atualidade, [b] a recomposição de uma considerada defasagem de aprendizagem dos conhecimentos necessários ao exercício da docência, de incumbência da etapa de formação inicial dos professores, e [c] o tempo de exercício profissional e a experiência adquirida por esses professores ao longo do exercício da docência.

Além disso, segundo Davis *et al.* (2011), faz-se necessário que a construção dos projetos de formação continuada esteja devidamente assentada sobre um tripé constituído de aspectos éticos, políticos e motivacionais,

diretamente relacionados à formação, ao exercício profissional e à identidade docente.

Nesse sentido, as autoras argumentam que, ao se partir dessa concepção para a construção das ações de formação continuada, ainda que se partisse de ações alinhadas a um viés individualista, sendo essas ações perspectivadas por essas três dimensões citadas (*i.e.* “ética”, “política” e “motivacional”), se estaria, de qualquer forma, contribuindo para a constituição de uma profissão docente [a] baseada em princípios éticos de valorização e de respeito aos alunos enquanto indivíduos e direcionada ao desenvolvimento pleno desses estudantes, [b] fundamentada em princípios democráticos e voltada para uma formação que seja crítica e capaz de formar professores engajados e atuantes socialmente em seus próprios contextos de trabalho e de vivência, colaborando para que essas condutas sejam refletidas direta ou indiretamente na formação que é oferecida aos estudantes, e [c] pautada na descoberta do novo a partir da condução livre da criatividade e do resgate da motivação para o exercício da investigação e da identificação de possíveis soluções para os desafios que se apresentem a esses docentes, ao longo do exercício profissional.

Dessa forma, concorda-se, aqui, com as autoras, que as ações de formação continuada oferecidas aos docentes deveriam possibilitar o desenvolvimento profissional integral desses professores, de forma que fosse permitido a esses docentes viverem, no exercício de sua profissão, “uma experiência prazerosa, valorizada por permitir desvendar novas formas de ser, pensar e sentir, e por levar à construção de projetos coletivos para o mundo em que se vive” (Davis *et al.*, 2011, p. 830).

Ao tratarem, de forma mais particularizada, sobre a perspectiva individualista de formação continuada de professores, Davis *et al.* (2011) destacaram a relevância dessa perspectiva para momentos específicos nos quais se verifica a necessidade de oferta de ações formativas diversificadas para os professores, nas quais se levam em consideração as necessidades particulares de cada indivíduo, em exercício na profissão docente.

Nesse caso, propostas formativas de configuração individualista, conforme as autoras afirmam, geralmente são recorridas quando se observa a necessidade de oferecer formações específicas para os professores, principalmente, quando se julga e/ou se parte do pressuposto que esses

determinados professores não receberam uma formação inicial adequada para o exercício profissional da docência.

Recorre-se, também, a ações formativas alinhadas à essa perspectiva quando se faz necessário realizar a apresentação de novos programas, políticas e/ou propostas pedagógicas ou mesmo quando se é verificada a necessidade de modificações específicas no fazer pedagógico dos professores, sugeridas e/ou requeridas por parte das instâncias superiores de administração e de gestão da educação.

De forma geral, a pesquisa apresentada pelas autoras demonstrou haver uma proeminência da oferta de cursos de curta duração nas secretarias de educação investigadas, geralmente, oferecidos aos professores na modalidade presencial, abordando os mais variados conteúdos e temáticas. É possível notar que algumas secretarias de educação, pelos idos de 2011⁴⁴, já apontavam para a utilização de ferramentas virtuais de aprendizagem e de comunicação para a formação continuada dos professores, antes mesmo de se poder imaginar a chegada de uma pandemia, como se presenciou no ano de 2020, quando a virtualização emergencial do ensino se tornou essencial para o prosseguimento dos trabalhos educacionais de forma remota, em razão da necessidade do distanciamento social imposto.

No decorrer da pesquisa, Davis *et al.* (2011) também trazem como resultados dados que sinalizam para a ampliação dos esforços impetrados pelas secretarias de educação na busca pela institucionalização da formação continuada, com a criação e/ou expansão de instituições próprias, responsáveis pelo planejamento, a oferta e a gestão das ações de formação continuada oferecidas aos professores.

Segundo as autoras, esses centros especializados ainda não são realidade para a grande maioria dos municípios, dado que, na ocasião da pesquisa realizada, apenas 5 das 19 secretarias de educação investigadas possuíam tal política. No entanto, foi possível perceber, a partir das entrevistas realizadas pelas autoras citadas, que algumas dessas secretarias possuíam o

⁴⁴ Ano de publicação da pesquisa proposta por Davis et al. (2011).

interesse e a intenção de criar uma instituição voltada especificamente para a formação continuada de professores.

Na ocasião do relatório de pesquisa que aqui se apresenta, buscou-se evidenciar a formação continuada que é desenvolvida por um centro de formação continuada mantido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Gonçalo (RJ). Esse dado de pesquisa, em paralelo aos achados de DAVIS *et al.* (2011), torna-se relevante por reforçar a justificativa desta pesquisa que aqui se apresenta, especialmente, em virtude da possibilidade do compartilhamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas nesse centro de formação continuada de professores citado, com outras secretarias de educação brasileiras. Nesse sentido essas outras realidades poderiam se beneficiar com os conhecimentos e as práticas desenvolvidas no contexto gonçalense para que, talvez em tempo futuro, fosse possível propor a construção e o desenvolvimento de suas próprias instituições de formação continuada de professores, a partir das experiências e dos conhecimentos produzidos e compartilhados pelo centro de formação aqui estudado.

Outro fator interessante reportado pela pesquisa apresentada por Davis *et al.* (2011) tem relação com a constatação de que tem havido uma mudança de percepção da maior parte das secretarias de educação no que tange à oferta de atividades e de ações formativas pontuais e genéricas, oferecidas aos professores, com o objetivo de formação continuada.

Partindo-se dos dados e das discussões apresentadas pelas autoras, pode-se testemunhar uma certa mudança de perspectiva de parte das secretarias de educação por elas investigadas, no que se refere à formação continuada como sendo mais produtiva e eficaz quando esta envolve a coletividade das equipes docentes e pedagógicas das escolas.

Assim sendo, seria de se esperar que, apesar do uso constante de ações formativas de caráter mais individualista, é possível verificar certo movimento, por parte das secretarias de educação investigadas, direcionado a um olhar mais amplo sobre a formação continuada, abandonando-se a visão dessa formação enquanto uma alternativa de suplementação e de complementação de aprendizagens em defasagem, geralmente corporificadas em ações formativas de características instrucionais e conteudistas.

A formação continuada passa, assim, a ser observada como um instrumento de valorização da carreira docente, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento desses profissionais e, por extensão, das escolas, rumando a uma trajetória de melhorias dos processos de ensino desses profissionais. Além disso, conforme orientam Gatti e Barreto (2009),

[...] a introdução de processos formativos que utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual, implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados (Gatti; Barreto, 2009, p. 211)

Um outro dado relevante apresentado na pesquisa proposta por Davis *et al.* (2011) tem relação com o fato de que, a partir da investigação realizada pelas autoras, foi possível perceber que as redes de ensino que possuíam uma política e um sistema estabelecido e consolidado de formação continuada de professores, quando em comparação com outras redes que não possuíam tal estrutura, apresentavam notáveis avanços e melhorias de desempenhos nos indicadores avaliados.

Apesar de já se haver certo movimento direcionado à uma compreensão mais ampla do que se poderia entender por formação continuada de professores, Davis *et al.* (2011) verificam que as secretarias de educação ainda recorrem fortemente a ações formativas de características pontuais e conteudistas, tais como “palestras, seminários, congressos, jornadas, encontros pedagógicos e outros eventos similares, embora considerem que eles não são ideais” (Davis *et al.*, 2011, p. 838).

O fato dessas modalidades de ações não serem “ideais”, conforme propõem as autoras, tem relação direta com as mudanças efetivas que outros tipos de ações, especialmente, aquelas de longo prazo e que são centradas na realidade e nas necessidades dos professores (e dos alunos) poderiam proporcionar. Além disso, as pesquisadoras destacam que essas ações pontuais seriam consideradas “insuficientes quando se pretende promover mudanças duradouras nas práticas pedagógicas e aprimorar a qualidade da educação oferecida”.

Apesar disso, essas ações formativas devem seguir “ocupando o lugar de práticas complementares, interessantes para motivar os docentes, iniciar a reflexão sobre alguns temas e atualizar o conhecimento produzido no campo educacional” (Davis *et al.*, 2011, p. 838).

Os dados apresentados na pesquisa desenvolvida por Davis *et al.* (2011) também revelaram que as secretarias de educação investigadas, conforme identificado nas falas de seus respectivos representantes entrevistados, têm consciência da importância do planejamento e da oferta de ações e de programas de formação continuada de professores de longa duração, em detrimento daquelas de características pontuais e generalistas. Entendem, nesse sentido, que ações formativas de longa duração poderiam oferecer uma formação mais efetiva e concreta aos professores participantes.

Já ao tratarem da perspectiva colaborativa, Davis *et al.* (2011) passam a discorrer sobre as ações de formação continuada de professores que têm como foco a centralidade da escola no processo de formação global dos professores. Propor a importância da escola na/para a formação docente é reconhecer a relevância desse espaço enquanto um lugar privilegiado para o desenvolvimento da observação, da pesquisa e da geração de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, os quais são construídos e constituídos da/na/sobre/para a prática.

Dos exemplos de ações colaborativas apresentadas pelas autoras, pode-se perceber a preponderância de ações cuja centralidade está na figura dos professores enquanto grupo ou equipe. Essa perspectiva, como se observa, valoriza a aprendizagem em conjunto, baseada nas trocas de conhecimentos e de experiências entre os pares, em um ambiente de colaboração mútua. Ações alinhadas à essa perspectiva podem ser mais efetivas que as ações individualistas na medida que, ao trazer a realidade, as necessidades e as práticas dos professores para o centro da formação, podem colaborar para a construção de uma formação mais adequada e efetiva.

As principais diferenças encontradas entre o grupo de ações de caráter individualista, quando comparado ao grupo de ações de caráter colaborativo, estão relacionadas ao fato de que esse último grupo é estabelecido na reflexão a respeito do processo de ensino como sendo um todo integrado e dependente da participação de vários atores ao longo desse processo, de forma coesa e

colaborativa. Além disso, as ações de características colaborativas estão centradas “no desenvolvimento das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, que deve ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas enfrentados” (Davis *et al.*, 2011, p. 831).

A participação nas referidas “comunidades de aprendizagem” possibilitaria aos professores integrantes desses grupos, momentos de aprendizagem coletiva, nos quais são possibilitadas reflexões conjuntas a respeito da realidade local, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento profissional desses docentes. Direcionando-se, assim, a equipe de professores a um trabalho formativo contínuo, orientado para o aprimoramento e para a melhoria das práticas (individuais e coletivas) que se realizam no interior das escolas, as quais poderiam reverberar na melhoria de todo processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a palavra de ordem é a reflexão na prática, sobre a prática e para a prática, conforme os ensinamentos de Donald Schön (Schön, 1995).

De forma geral, pode-se afirmar que a formação continuada de professores não pode (e nem deve) se fazer sem a presença e a participação ativa dos professores. Estes devem estar inseridos em todas as fases do processo de elaboração e de construção das ações a serem desenvolvidas, com o objetivo de ampliar e de aprimorar conhecimentos pertinentes e relacionados à docência. Nesse sentido, para que a formação continuada de professores se torne um instrumento eficaz para o desenvolvimento profissional docente, conforme afirmam Davis *et al.* (2011, p. 845), faz-se necessário que esses professores “sejam considerados como sujeitos ativos, capazes de assumir o papel de especialistas em processos de ensino-aprendizagem e comprometidos com a educação das gerações futuras”.

Pensar ações de formação continuada adequadas para as diferentes etapas da carreira docente pode ser de grande valia para o processo de desenvolvimento profissional dos professores como um todo. Levar em consideração tanto as necessidades mais imediatas dos docentes, assim como aquelas que eles possam vir a ter futuramente, em outros momentos de sua carreira, faz com que se ampliem as possibilidades dos professores quanto à aquisição de novos conhecimentos gerais sobre a didática, próprios do campo

do ensino, como daqueles conhecimentos específicos relacionados às suas respectivas áreas de atuação, além de possibilitar a construção e o reforço da identidade profissional desses indivíduos, concebidas tanto de forma individual quanto de forma coletiva.

Davis *et al.* (2011) também não se furtam de ressaltar a importância de parceiros externos às escolas que poderiam contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e para a construção de um projeto de formação continuada colaborativo e rico.

Desta forma, valorizar as redes de colaboração da escola, com destaque especial para a presença e a participação da universidade nesse processo, pode ser de grande utilidade para a ampliação e a consolidação dos processos e das ações de formação oferecidas aos professores.

Além disso, a presença das instituições de ensino superior integrada aos processos formativos que envolvem a docência adquire máxima relevância na medida que essas instituições, para além de serem responsáveis pela formação acadêmico-instrucional desses profissionais, possibilitam o acesso e a ampliação do repertório cultural desses professores, quando da oferta, por exemplo, de diversos eventos e de atividades significativas e interessantes, as quais colaboram, de forma direta ou indireta, para o desenvolvimento integral desses profissionais.

2.2. PERSPECTIVAS E CONCEITOS: INTENCIONALIDADES E PROPÓSITOS FORMATIVOS

A formação continuada de professores é um campo multifacetado e, por essa razão, assume diferentes características a depender das perspectivas e dos propósitos que norteiam seus direcionamentos. Diante de tal constatação, verifica-se uma grande quantidade de conceitos cunhados e utilizados com o intuito de propor uma definição mais apropriada para esse termo. Essa subseção tem por objetivo apresentar e discutir alguns desses conceitos relacionados à formação continuada de professores utilizados comumente na atualidade.

Inicialmente, recorre-se a Prada (1997) dado que além de tratar da formação docente em serviço e das principais perspectivas e conceitos relacionados aos processos formativos que envolvem a carreira docente, este

ratifica a necessidade de a formação continuada ser realizada no decorrer do exercício profissional desses professores. Segundo o autor,

[...] a formação de docentes em serviço, dependendo da concepção teórica que a fundamente, a região, o país, as instituições ou outros fatores que influenciem seu desenvolvimento pode ser sinônimo de *capacitação, qualificação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, compensação, profissionalização* (Prada, 1997, p. 87; itálicos do original)

Partindo desse conceito inicial (*i.e.*, “formação de docentes em serviço”), o autor apresenta algumas das principais definições associadas a esse termo, e que fazem referência direta ao processo de educação continuada de professores como um todo. Essas definições são geralmente utilizadas em diversos contextos, a depender, especialmente, dos objetivos propostos para as respectivas ações formativas disponibilizadas aos docentes e/ou do entendimento da função estabelecida para cada um desses processos formativos diversos, a partir da concepção que os gestores e/ou que os organizadores têm a respeito dessas políticas. Dessa forma, na percepção do autor, as principais definições identificadas são as seguintes:

- *Capacitação*, proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes descapacitados ou incapacitados.
- *Qualificação*, não implica ausência de capacidades, como no caso anterior, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
- *Aperfeiçoamento*, implica tornar os professores perfeitos, sendo que a natureza humana é imperfeita. É associado à maioria dos outros termos antepondo-se, entre outros a: permanente, cotidiano, da formação docente, da função docente, da formação docente.
- *Reciclagem*, termo próprio de processos industriais e, principalmente, referente à recuperação do lixo. Os professores desenvolvem um trabalho social no qual não são convertidos em resíduos da sociedade e muito menos pode-se compará-los com o lixo.
- *Atualização*, é uma ação similar à do jornalismo; informar aos professores para mantê-los na atualidade dos acontecimentos, é algo semelhante à criticada educação bancária. Às vezes se fala de atualização continuada e atualização em serviço.
- *Formação continuada*, alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem. Geralmente são atividades de extensão universitárias.

- *Formação permanente*, realizada constantemente, visa a formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal, todavia, nos outros aspectos, é quase similar à continuada.
- *Especialização*, é a realização de um curso superior sobre um tema específico.
- *Aprofundamento*, tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
- *Treinamento*, adquirir uma habilidade por repetição, utilizada para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas, construindo conhecimento.
- *Re-treinamento*, voltar a treinar o que já havia sido treinado.
- *Aprimoramento*, melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
- *Superação*, subir a outros patamares, ou níveis, por exemplo de titulação universitária, ou, pós-graduação.
- *Desenvolvimento profissional*, procura de melhor desempenho profissional. Cursos de curta duração que procuram a "eficiência" do professor.
- *Compensação*, suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.
- *Profissionalização*, tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma. (Prada, 1997, p. 87; itálicos do original, grifos do autor)

Interessante é notar as diferenças presentes em cada uma das definições a respeito dessas ações formativas apresentadas por Prada (1997), demonstrando este se tratar de um campo de estudos amplo e que comporta múltiplos objetivos formativos, a depender das necessidades específicas estabelecidas para cada um dos eventos formativos propostos, sejam eles desenvolvidos e oferecidos por iniciativa da instância administrativa da educação ou por parte da própria escola local.

É praticamente uma ideia unânime no campo de investigação da formação de professores que há outros fatores que influenciam as questões educativas e que extrapolam os limites dos muros da escola: há questões sociais, históricas e culturais mais gerais que acabam por interferir no fazer pedagógico dos professores em suas respectivas salas de aula e no processo de aprendizagem de seus alunos, quando em interação com seus professores e/ou com seus pares.

Chentraine-Demailly (1995) defende a existência de quatro modelos-ideais de formação continuada. A autora classifica cada um deles de acordo com as dinâmicas que fundamentam e direcionam as ações formativas neles empreendidas. São eles: [a] forma universitária, [b] forma escolar, [c] forma contratual, e [d] forma interactiva-reflexiva.

O primeiro modelo, denominado como de “forma universitária”, tem por característica a valorização da instrução e da transmissão de saberes e de conhecimentos teóricos, inserida em um contexto de investigação e de divulgação científica. Além de se dar de forma institucionalizada, a formação caracterizada nessa perspectiva teria por sentido último, a diplomação/titulação de seus participantes.

Já o segundo modelo, o da “forma escolar”, a formação é estruturada a partir de um órgão ou instância administrativas centralizadora que toma as decisões a respeito do que seria válido para ser ensinado e oferecido aos docentes como formação, a partir das necessidades de modificações esperadas para o respectivo sistema educacional. Nessa perspectiva, as ações formativas oferecidas são planejadas e organizadas externamente ao contexto de exercício profissional dos docentes e esses profissionais não possuem qualquer tipo de gerência sobre esse processo formativo.

O terceiro modelo, definido como de “forma contratual”, tem como base uma relação pactuada entre os provedores de formação, os aprendentes e os demais parceiros envolvidos, no que tange a organização e o desenvolvimento de um determinado programa de formação. Nesse modelo, há um contrato firmado entre os interessados, no qual são estabelecidas as diretrizes e as orientações metodológicas para as formações propostas.

Quanto ao quarto e último modelo de formação apresentado por Chentraine-Demilly (1995), o da “forma interactiva-reflexiva”, a formação se desenvolve a partir de uma relação de colaboração e de ajuda mútua entre os profissionais envolvidos. As ações propostas estão baseadas em uma abordagem direcionada à busca de soluções práticas para problemas reais enfrentados por esses participantes, os quais estão diretamente relacionados aos respectivos contextos de exercícios desses profissionais. De acordo com a autora, a “*fabricação colectiva de novos saberes (de saberes do ofício) durante a formação, saberes que são postos em prática paralelamente ao processo de formação, é a característica principal deste modelo*” (Chentraine-Demilly, 1995, p. 145; itálicos do original), haja vista que essa formação se faz concomitantemente ao exercício profissional.

Já Candau (2011)⁵, ao tratar da temática da formação continuada de professores, apresenta um trabalho de fundamental importância para o tema em questão, abordando as tendências “atuais” para essa formação dos professores, realizada em serviço e a complexidade que permeia as discussões que envolvem esse tema.

A autora defende que independentemente do objetivo e/ou da proposta que venha a ser pensada com a intenção de promover mudanças que envolvam a instituição escolar (e, paralelamente, a ação do professor), no que tange, especificamente, à renovação da escola enquanto instituição e/ou à renovação das práticas pedagógicas educativas inseridas e desenvolvidas em seu interior, a formação continuada dos professores será uma componente fundamental e de grande importância para a implementação e a execução de quaisquer dos objetivos planejados.

Outra questão importante reside na necessidade de o professor compreender e de perceber o sentido implicado por essas mudanças (na escola e em seu trabalho), para que essas mudanças possam a vir de fato a ocorrer, já que o professor é uma figura central nesse processo.

Candau (2011) trata, dessa forma, de estabelecer dois grupos (ou modelos) de formação continuada de professores, levando-se em consideração, principalmente, as configurações e as características das respectivas ações formativas disponibilizadas e realizadas pelos professores. A estes grupos, a autora denomina como: (a) perspectiva “clássica” de formação continuada de professores e (b) tendências “atuais” de formação continuada de professores.

Inicialmente, a autora trata de apresentar a perspectiva “clássica” de formação continuada de professores. Segundo a autora afirma, grande parte das ações de formação oferecidas atualmente estariam mais alinhadas a esse modelo. No âmbito desse modelo, a pesquisadora menciona que o destaque é dado ao movimento de “reciclagem” dos professores; e a “reciclagem”, nesse

⁵ Vale ressaltar que, conforme a própria autora dispõe, o referido capítulo refere-se a um trabalho previamente apresentado no contexto de uma mesa-redonda, realizado no ano de 1995, ou seja, há quase 30 anos atrás, lavando-se em consideração o ano de 2024. A partir desse fato, pode-se observar que as investigações relacionadas à formação continuada de professores no Brasil não se constituem em como temáticas inéditas para os pesquisadores do campo da Educação, especificamente para os que focalizam seus estudos na Formação de Professores, já que fazem referência a estudos anteriores à década de 1960.

caso, teria relação direta com a atualização de conhecimentos dos professores, os quais seriam necessários ao exercício do magistério, e realizados em um momento posterior à formação inicial.

Como se pode verificar, a formação continuada de professores alinhada à perspectiva denominada “clássica” teria por ênfase a realização de ações formativas empreendidas em um ambiente reconhecidamente estabelecido como próprio para a formação, a exemplo da universidade ou de um centro de estudos especializado: ambientes formais (e tradicionais) de formação.

Candau (2011) apresenta, assim, alguns exemplos de ações formativas voltadas ao desenvolvimento profissional do professor, no escopo da perspectiva “clássica” de formação continuada. Dentre elas, a autora propõe como exemplo a oferta e a realização de cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), a participação em cursos, palestras, seminários e congressos dos mais variados tipos e a frequência a encontros de formação (muitas vezes oferecidos pelas próprias secretarias de educação). Além desses exemplos, a autora argumenta que, nos diferentes sistemas de ensino, as ações de formação continuada de professores podem adquirir diferentes modalidades de oferta.

A autora também menciona a possibilidade da construção de acordos e de parcerias entre universidades e as secretarias de educação quando da oferta de formação superior para professores com formação em nível médio (Curso Normal), a proposição de convênios para oferta de cursos de aperfeiçoamento dos professores regentes e o suporte oferecido diretamente às escolas e aos seus profissionais. Sendo essas ações realizadas tanto por iniciativa das próprias universidades e/ou através de parcerias com a iniciativa privada, com o objetivo de oferta de formação continuada aos professores.

Já com relação as ações identificadas como pertencentes à perspectiva das “tendências atuais” de formação continuada de professores, Candau (2011) afirma que, com o desenvolvimento das pesquisas relacionadas a este campo, diversos esforços foram sendo empreendidos com o intuito de oferecer oportunidades formativas mais condizentes com a realidade e com as necessidades das escolas e, paralelamente, dos professores.

A autora salienta que, mesmo que fossem feitos esforços com o objetivo de “renovação” dessa nova perspectiva de formação continuada, quando em comparação com a perspectiva “clássica” e, nesse sentido, pensando-se em

uma nova forma de se compreender a formação continuada de professores, “diferentes modelos de formação continuada construídos a partir de distintas perspectivas não existem na prática em estado puro e podem apresentar interfaces uns com os outros” (Candau, 2011, p. 55). Com isso, a autora defende que ações formativas, independentemente de que perspectiva essas ações estejam alinhadas, elas tendem a ter características próprias de diferentes modalidades, as quais farão parte de sua composição, sejam elas quais forem.

É importante destacar que, conforme afirma a autora, os esforços empreendidos pelas novas tendências de formação continuada de professores apresentam como principais características: (a) ter a escola como o *locus* privilegiado para a formação continuada de professores, (b) levar em consideração o conhecimento produzido no seio da escola a partir da prática docente – o “saber docente”⁶ – como um saber válido, aplicável, e de alguma forma, reproduzível, quando se trata do trabalho realizado pela escola e em sala de aula, e (c) considera as etapas de desenvolvimento profissional (“ciclo de vida profissional dos professores”⁷) nas quais os professores se encontram (início de carreira, estabilização na carreira e final de carreira/aposentadoria). Conclui-se, assim, que a diversidade de contextos e de necessidades impõe que se planeje e se organizem formações menos “homogêneas e padronizadas” (Candau, 2011, p. 56).

Candau (2011) também defende que a escola seria o local mais apropriado para a formação continuada dos professores dado que é neste espaço que, quando em interação com os seus pares, com seus alunos, com a comunidade escolar, e com a comunidade que circunscreve a escola, é que este professor se desenvolve profissionalmente e se aprimora enquanto profissional. A autora adverte que estabelecer a escola como o *locus* privilegiado para a formação continuada de professores implica um trabalho planejado, consciente e crítico com relação ao que será desenvolvido a partir das ações a serem nela postas em prática.

⁶ Conceito discutido por Maurice Tardif, na década de 1990.

⁷ Com relação ao ciclo de vida profissional dos professores, conferir o capítulo de Michaël Huberman, publicado no livro *Vidas de Professores* (1992), organizado por António Nóvoa (Porto Editora).

Não menos importante é se levar em consideração o fato de que as ações empreendidas, sejam elas realizadas dentro ou fora do contexto escolar, precisam fazer sentido para os professores. Tal fato poderia ser explicado em virtude da demanda desses professores de uma oferta formativa que leve em consideração suas necessidades, dificuldades e desafios reais os quais enfrentam, no dia a dia do seu exercício profissional, nos diversos contextos em que atuam.

Candau (2011) também aponta que algumas outras ações importantes necessitam ser instituídas (além das que já foram citadas anteriormente), para que essa formação continuada centrada na escola se concretize. Nesse sentido, a proposição de ações e de atividades formativas ofertadas com o objetivo explícito de levar em consideração e de discutir as demandas e as necessidades apresentadas pelos professores – individualmente ou em grupo – no exercício de suas respectivas funções (e, sendo essas ações desenvolvidas no contexto da instituição escolar e em momentos apropriados e específicos para a realização de discussões em grupo e/ou para o tratamento de questões demandadas e instituídas de forma coletiva), seriam os tipos de ações os quais se diferenciariam daqueles definidos por Candau (2011) como próprios da dita perspectiva “clássica”. A partir dessa compreensão apresentada pela autora, esse conjunto de ações faria parte de um outro perfil de práticas formativas, as quais estariam vinculadas às “tendências atuais” de formação continuada de professores.

No contexto dessas “tendências atuais”, além da valorização da escola como um centro de produção de conhecimentos relacionados à docência e ao ensino, Candau (2011) afirma que o “saber docente” adquire relevância nessa nova perspectiva. E, esse saber, segundo a autora, pode ser definido como “plural, estratégico e desvalorizado” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 216). Nesse sentido, esse “saber docente” seria (a) *plural* porque compreende saberes de diversas categorias, (b) *estratégico* dada a importância tanto dos professores quanto da educação para o desenvolvimento e o progresso da sociedade, e (c) *desvalorizado* haja vista que a profissão docente tem enfrentado certo descrédito e desvalorização de parte de grande parcela da sociedade e de governos. O quadro (Quadro 1) a seguir, sintetiza as três características principais que compõem o “saber docente”, apresentadas pela autora:

Quadro 1 - Constituição do "Saber Docente"⁸

SABER DOCENTE	
Característica	Composição
PLURAL	- Saber das disciplinas; - Saberes curriculares; - Saberes profissionais; - Saberes da experiência
ESTRATÉGICO	- Importância social da educação e dos professores
DESVALORIZADO	- Desvalorização e desprestígio social da profissão e do profissional professor (apesar de sua importância)

Fonte: Elaboração do autor (2024)

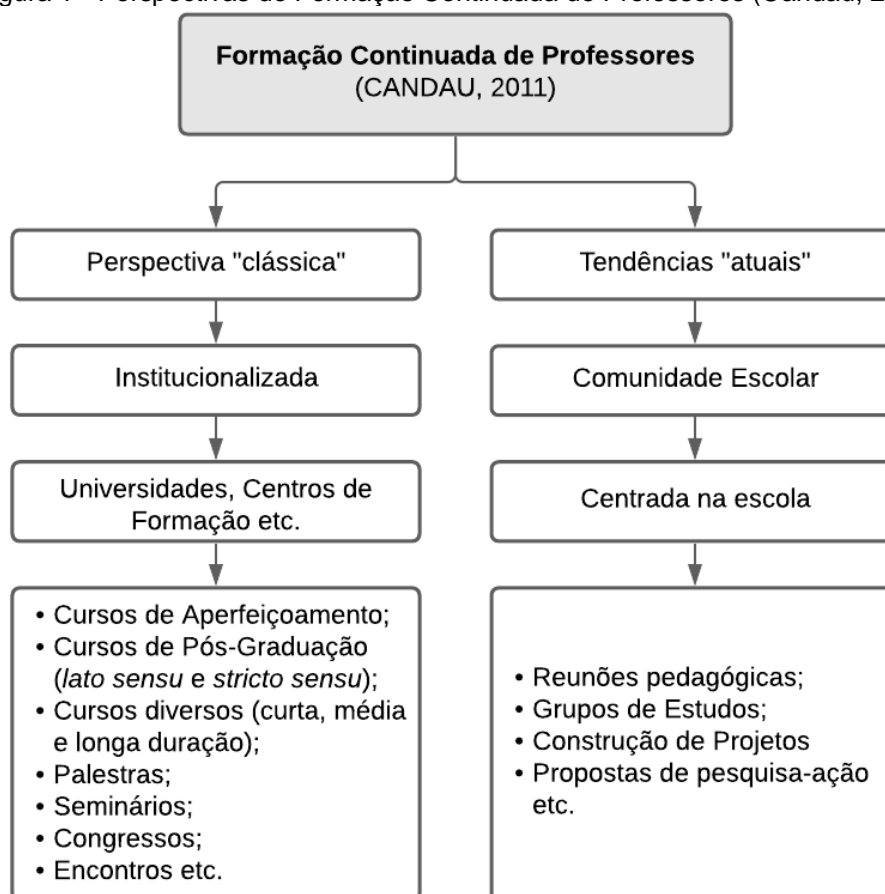
Partindo da compreensão proposta por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Candau (2011) ressalta a importância da valorização do conhecimento construído pelos professores ao longo de sua atuação profissional, destacando que o reconhecimento do saber proveniente dessa experiência profissional torna-se essencial para o desenvolvimento profissional do professor.

Além de salientar a importância do reconhecimento desse saber adquirido na experiência profissional pelos professores, Candau (2011) também faz uma reflexão crítica a respeito de ações formativas que são realizadas no contexto da universidade; ações estas que, segundo a autora, muitas vezes, não levam em consideração os saberes e os conhecimentos sobre a docência e sobre o ensino, trazidas pelos professores, e construídos ao longo de suas respectivas trajetórias profissionais.

Para sintetizar a concepção de formação continuada de professores abordada por Candau (2011), lança-se mão do seguinte esquema, apresentado na figura (Figura 1) a seguir:

⁸ Baseado em Tardif, Lessard e Lahaye (1991 *apud* Candau, 2011, p. 59).

Figura 1 - Perspectivas de Formação Continuada de Professores (Candau, 2011)



Fonte: Elaboração do autor (2024)

2.3. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Em um artigo publicado originalmente no ano de 2002 e traduzido recentemente para a língua portuguesa, Guskey (2023) discute de forma bastante pertinente a possibilidade de avaliar ações de formação continuada, oferecidas aos professores ao longo do seu exercício profissional. Nesse respectivo trabalho, o autor propõe a possibilidade de avaliar essas ações formativas a partir de “cinco níveis críticos de avaliação”, cujos objetivos envolvem avaliar: [a] “reação dos participantes”, [b] “aprendizagem dos participantes”, [c] “apoio e mudança institucionais”, [d] “uso de novos conhecimentos e habilidades pelos participantes”, e [e] “resultados de aprendizagem dos estudantes” (Guskey, 2023, p. 3-4).

Para fundamentar as bases de uma proposta de avaliação das ações formativas já disponíveis aos professores e/ou mesmo em fases anteriores, de planejamentos e de discussões dessas ações, o autor parte do argumento de

que para se haver condições de se realizarem boas avaliações desses processos formativos, faz-se necessário pensar em um bom planejamento prévio, especialmente, quanto à proposição dos objetivos pretendidos para essas ações formativas; sendo requerida, nesse processo avaliativo, a habilidade de se fazer os questionamentos certos e de desenvolver a capacidade de alcançar os meios para se encontrar respostas que poderiam ser consideradas válidas para dar conta das perguntas propostas.

Ao tratar especificamente dos cinco níveis de avaliação citados no artigo, Guskey (2023) dispõe sobre a possibilidade do uso de diversos meios para a realização da coleta das informações necessárias para a análise posterior dos respectivos dados coletados através dos instrumentos utilizados.

Quanto ao primeiro nível (Nível 1), Guskey (2023, p. 4) volta-se para a avaliação das “reações dos participantes”. Nessa etapa, busca-se compreender as percepções iniciais dos participantes dos eventos de formação continuada oferecidos. Nas palavras do autor, essa etapa costuma ser a mais adotada quando se trata de avaliações de ações formativas, dado que os procedimentos metodológicos postos em prática na avaliação são mais simples e, geralmente, compostos por questões dedicadas ao levantamento da “satisfação inicial [dos participantes] com a experiência” formativa oferecida.

Já no segundo nível (Nível 2), o enfoque avaliativo da formação direciona-se para a avaliação da “aprendizagem dos participantes” (Guskey, 2023, p. 5) a respeito dos conteúdos, conhecimentos, técnicas, habilidades e atitudes, adquiridos a partir das ações formativas oferecidas. Para que essa etapa de avaliação seja efetiva, torna-se necessário, segundo o autor, que os parâmetros que definem o que se considera uma aprendizagem satisfatória dos objetivos propostos para a oferta formativa em questão estejam claros e sejam previamente planejados durante o processo de organização da formação continuada em questão.

No que tange ao terceiro nível (Nível 3), essa fase versa sobre a avaliação do “apoio e mudança institucionais”. Nessa etapa, o enfoque da avaliação volta-se para a instituição educacional a qual o professor participante está vinculado. De acordo com Guskey (2023), o apoio e o incentivo dados pela instituição quanto à implementação das novas aprendizagens e das novas práticas adquiridas pelos professores são fundamentais. Nesse sentido, torna-se

importante mencionar que “a falta de apoio institucional e a ocorrência de mudanças pode sabotar qualquer esforço de formação continuada, mesmo que quando todos os aspectos individuais da formação continuada são providenciados corretamente” (Guskey, 2023, p. 6). Assim, para esse nível, tem-se como interesse de avaliação “a defesa, o apoio, a acomodação, a facilitação e o reconhecimento institucionais” (Guskey, 2023, p. 5) a respeito de possíveis mudanças decorrentes da formação continuada.

Quanto ao quarto nível (Nível 4), Guskey (2023, p. 5) discorre a respeito do “uso de novos conhecimentos e habilidades pelos participantes”. Nessa fase, são avaliados o “grau e qualidade da implementação”, ou seja, avalia-se o trabalho que passou a ser realizado (ou não) pelos participantes das ações formativas. Investiga-se se os participantes adaptaram e/ou aplicaram os conhecimentos adquiridos em sua prática, a partir das aprendizagens adquiridas nos eventos de formação continuada oferecidos.

Já com relação ao quinto e último nível (Nível 5), esse tem como objetivo avaliar os “resultados de aprendizagem dos estudantes”. Dos aspectos avaliados nesse nível, o autor expõe que nessa etapa se busca compreender os efeitos das ações de formação continuada, de forma direta ou indireta, na vida acadêmica dos estudantes. De acordo com Guskey (2023),

[...] as medidas de aprendizagem dos estudantes tipicamente incluem indicadores cognitivos de desempenho e aproveitamento, como avaliações de aprendizagem, notas e resultados em testes padronizados. Além disso, pode haver a intenção de medir resultados afetivos (atitudes e disposições) e psicomotores (habilidades e comportamentos) (Guskey, 2023, p. 8)

Partindo-se dessa afirmação, é possível notar que os indicadores utilizados nessa etapa, com fins de avaliação dos efeitos das formações continuadas oferecidas aos professores, envolvem o acompanhamento dos estudantes em áreas que se interrelacionam e que se complementam. Nesse sentido, pensar uma avaliação de resultados de aprendizagem que envolva aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, é pensar em uma avaliação que compreenda esses estudantes em sua complexidade.

Interessante perceber que o autor defende que, pelo fato de as escolas trabalharem com várias frentes de formação, ainda que se utilize os cinco níveis

de avaliação propostos, será impossível elencar uma relação de causa e efeito de apenas uma ação formativa específica implementada. A existência desse fator complicador não impede, entretanto, a geração de dados importantes para a análise e a avaliação das formações continuadas e da proposição de argumentos voltados a justificarem a sua continuidade.

O autor também traz para a discussão a importância de pensar esse processo de avaliação partindo de um “planejamento reverso”. Ou seja, faz-se necessário pensar caminhos para a construção das ações de formação continuada partindo-se, primeiramente, do que se pretende construir de mudanças e de novas aprendizagens para os estudantes, seguindo em direção às etapas de fundamentação e de planejamento dessa respectiva ação de formação continuada.

Ao propor o planejamento “reverso” de uma proposta de formação continuada, Guskey (2023) sugere que seria preciso estabelecer, primeiramente, os objetivos a serem alcançados por meio da implementação da respectiva ação formativa em construção. Sendo importante, também, levar em consideração os resultados esperados como efeito dessa ação formativa, os quais são projetados para serem alcançados, futuramente, pelos alunos.

Com os resultados de aprendizagem esperados para os alunos em mente, torna-se fundamental aos que planejam a formação continuada buscarem meios para fundamentar teoricamente, a partir de resultados de pesquisas e/ou de relatos de experiências, os caminhos e as estratégias que podem possibilitar o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos.

Não menos importante, é necessário também ter conhecimento a respeito das condições institucionais, no que se refere ao apoio e ao suporte requeridos pelas novas ideias de mudança. Segundo Guskey (2023), o apoio institucional pode impedir que as mudanças sejam implementadas no cotidiano da escola e a formação continuada não alcance os resultados esperados, como efeito de sua realização. Nesse sentido, o que poderia ser feito para possibilitar e facilitar o sucesso das ações formativas oferecidas pela instituição, torna-se de grande importância durante o planejamento “reverso” dessas ações.

Na etapa seguinte desse processo, referente a quais seriam os saberes, as competências, as atitudes e os conhecimentos necessários para que se alcance os futuros resultados planejados (e esperados) para as aprendizagens

dos alunos, provenientes da ação (in)direta da formação continuada, torna-se necessário levar em consideração aquilo que precisa ser aprendido pelos professores para que essa formação oferecida possa, de fato, promover mudanças e oferecer reais oportunidades de aprendizagens a esses estudantes.

Para concluir as fases desse processo “inverso” de avaliação, Guskey (2023) defende que essa última etapa envolveria a preparação de um contexto favorável à aquisição e à construção desse conjunto de experiências e de expectativas de aprendizagem a serem adquiridas pelos professores, na construção dessa trajetória formativo-avaliativa.

O processo de avaliação que aqui se apresentou está voltado, no fim, a uma esperada melhoria da qualidade do ensino que é oferecida aos alunos pelos professores participantes de ações formativas desenvolvidas com objetivo de oferecer formação continuada aos docentes.

Quanto as avaliações de algumas ações de formação continuada analisadas no contexto brasileiro, Davis *et al.* (2011) mencionam que as secretarias de educação investigadas em sua pesquisa, normalmente, têm recorrido a dois processos distintos, voltados para esse objetivo. São eles:

[...] no primeiro, o professor participante avalia a formação que recebeu; no segundo, as SEs [Secretarias de Educação] buscam verificar o impacto dessa formação na aprendizagem dos alunos, principal meta a ser alcançada. As avaliações do primeiro tipo empregam questionários pouco extensos e, portanto, pouco detalhados; apenas em alguns casos constatou-se o uso de roteiros de avaliação mais aprofundados. Em geral, os participantes não recebem feedback das opiniões que emitiram sobre a FCP [Formação Continuada de Professores]. Na segunda perspectiva, a avaliação dos resultados da FCP é indireta, realizada por meio do rendimento dos alunos nas avaliações externas locais e nacionais (como a Prova Brasil) e dos indicadores de qualidade da educação, como o Ideb (Davis *et al.*, 2011, p. 842)

Nesse sentido, de acordo com as autoras, a primeira modalidade de avaliação citada estaria mais diretamente relacionada à avaliação da ação formativa propriamente dita. Além da satisfação dos professores participantes da ação em questão, nesse referido processo, geralmente, são verificadas a pertinência das temáticas e das propostas trabalhadas durante o evento de formação, o desempenho dos palestrantes, a clareza com que as informações e

os conteúdos foram apresentados, entre outras questões relacionadas à duração da ação e à estrutura do local onde essa se desenvolveu, por exemplo.

Quanto à segunda modalidade de avaliação, associada aos resultados apresentados pelos alunos nas avaliações externas aplicadas em larga escala, essa teria como função verificar a efetividade de uma determinada ação de formação continuada, no fazer e na prática dos professores, a partir dos indicadores de aprendizagem estabelecidos e dispostos nos exames em questão. Apesar de se tratar de uma avaliação indireta, esta tem sido geralmente utilizada com a função de verificar a eficácia de ações de formação continuada postas em prática pelas secretarias de educação de forma geral. Dessa forma, ao se constatar melhorias nos desempenhos e nos resultados dos estudantes nos exames aplicados, seria possível se supor e/ou se atestar o sucesso da ação de formação em questão, haja vista que, em tese, teria sido possível observar avanços e melhorias nas aprendizagens dos alunos, em razão da implementação dessa determinada ação.

Apesar de serem necessários diferentes indicadores e métricas para se poder avaliar de forma efetiva a eficácia de uma determinada ação de formação continuada, dada a infinidade de fatores que podem contribuir e/ou interferir para o (in)sucesso dessa ação, essa modalidade de avaliação é largamente utilizada pelas secretarias de educação e bastante difundida como instrumento de avaliação capaz de mensurar a qualidade de uma ação formativa oferecida aos professores.

Ainda que não seja possível encontrar soluções definitivas quanto a questão da construção de ações de formação continuada que deem conta e que respondam como soluções completas para problemas crônicos existentes no contexto educacional brasileiro, a realização de boas avaliações sobre as ações formativas oferecidas atualmente (cujos resultados apresentados nos indicadores avaliativos contribuam para a (re)construção de outras ações de formação continuada mais efetivas e voltadas ao alcance da melhoria das aprendizagens dos alunos) poderiam conduzir, conseqüentemente, à melhorias na qualidade educacional como um todo.

2.4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O FUTURO

Já com relação a perspectivas futuras para a formação continuada de professores, Roldão (2017) aponta para a necessidade de se planejar, organizar e oferecer uma formação profissional inicial pautada no estabelecimento de um conjunto organizado e estruturado de elementos que envolve saberes, habilidades e conhecimentos de base, capazes de conduzir os futuros professores em formação para a sua integração e para a realização do seu exercício profissional, associado ao prosseguimento de estudos de forma continuada. Estudos esses que estariam voltados à ampliação e a expansão de conhecimentos que são desenvolvidos de forma concomitante ao seu exercício profissional, em sua atuação em sala de aula, juntamente com os seus alunos e em colaboração com os seus pares.

Nesse sentido, ao tratar da perspectiva de uma formação docente mais voltada à uma forma de ensino de característica escolar, conteudista e transmissora de conhecimento aos profissionais em formação, Roldão (2017), levando em consideração o contexto português, aponta que esta perspectiva traz consigo características de uma concepção e/ou visão tradicional de educação (e ensino). Desse panorama, pode-se, novamente fazer um paralelo ao trabalho já mencionado neste relatório, publicado por Candau (2011), ainda na década de 1990, sobre o contexto brasileiro, no qual essa autora também faz menção à esse modelo de visão tido como “tradicional” de formação, que ainda ocupa espaço significativo no imaginário tanto dos professores como dos planejadores (formuladores) das políticas e das ações formativas, assim como dos formadores de professores, e que ainda podem ser observadas em ambos os contextos desses dois países, mesmo na atualidade.

Roldão (2017) também trata de uma outra perspectiva de formação baseada em uma visão a qual compreende a formação de forma diferente, sendo essa mais alinhada às discussões e aos debates mais recentes realizados no campo da formação de professores. Nessa outra perspectiva, a formação é tida como sendo “um processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional” (Roldão, 2017, p. 194).

Partindo-se desse entendimento trazido pela autora, nessa perspectiva, a formação adquire um caráter mais particularizado, no sentido de esta estar mais próxima da realidade que circunda o professor e por converter as suas

necessidades e demandas em objetos de estudos dessa referida formação. Além disso, essa formação passa a ser entendida como um processo contínuo, que não se finda com a finalização da etapa de formação inicial, transformando-se em um processo que se estende e perpassa toda a trajetória profissional dos professores em exercício.

A autora também menciona a tomada de poder de decisão e de gestão dessa formação pelos próprios participantes envolvidos, já que se trata de uma formação reflexiva, que envolve trocas de experiências e de saberes entre esses pares, inserida em um ambiente acolhedor que possibilita e proporciona a construção coletiva de novos conhecimentos e de saberes originados a partir dessa prática e que possibilita a socialização e a construção da profissão docente a partir dessas vivências formativas construídas de forma colaborativa.

Roldão (2017) também traz para o debate uma discussão importante a respeito da necessidade de levar em consideração o que a autora chama de “ponto de partida” dos docentes, quando da oferta de ações formativas direcionadas ao público-alvo que se almeja atingir.

Nem todos os professores partem do mesmo nível de formação e de capacidades profissionais e, a partir dessa constatação, de acordo com a autora, torna-se relevante e fundamental levar-se em consideração as fases alcançadas pelos professores, em seus respectivos percursos formativos e profissionais, quando do planejamento e da oferta de ações formativas direcionadas a esses docentes. Importante pôr em evidência a existência de diferentes necessidades formativas que são encontradas nos diferentes momentos da carreira dos professores, sendo necessário, também, levar em consideração os interesses individuais de cada um dos participantes envolvidos.

Ao direcionar seu enfoque para a formação de professores com mais tempo de carreira e, teoricamente, tidos como “mais experientes”, Roldão (2017) afirma que a formação desses profissionais “terá de apelar crescentemente à incorporação da vivência prática, para questioná-la, bem como para articular teoricamente e reinvestir em práticas melhoradas e produtoras de novos saberes”. Entretanto, a autora também apresenta como contraponto o que de fato vem ocorrendo na realidade do campo da formação de professores, cuja estrutura está baseada em uma formação que se supõe “mais teórica ou formal, de modalidade escolar” (Roldão, 2017, p. 196), que difere daquilo que se tem

sido posto em destaque nos atuais debates sobre a formação, os quais embasam as novas tendências de formação, referindo-se à formações contextualizadas, personalizadas e particularizadas (mas que também se dão de forma conjunta e colaborativa entre os pares participantes).

Uma crítica relevante apresentada pela autora, no que tange as discussões e aos debates realizados na atualidade a respeito da formação e a realidade praticada diariamente nas instituições de ensino e de formação, tem a ver com o descompasso existente entre o que se é pregado e o que é posto em prática de fato.

Para que essa realidade seja transformada, a autora ressalta a necessidade de se “refletir sobre a alteração dessa postura paradoxal extremada-escolarizante na prática, mas sempre antiescolarizante nos pressupostos do discurso” (Roldão, 2017, p. 196). Nesse sentido, adotar tal postura seria de grande valia para a formação docente, na medida em que esta possibilitaria, partindo do que foi proposto pela autora, pôr em evidência a realidade na qual os docentes atuam, com a finalidade de questionar e de refletir sobre essa prática, em direção à construção de novos saberes desenvolvidos a partir da reflexão sobre essa realidade analisada. Faz-se importante também considerar os momentos os quais dessa formação se é requerida uma aprendizagem mais formal e conteudista, a depender dos objetivos propostos para determinada ação formativa, quando assim for necessário, haja vista que, segundo a autora defende, na formação para a docência também seria fundamental haver a aquisição de conhecimentos específicos a respeito dos conteúdos pedagógicos e dos conteúdos referentes às especialidades curriculares de cada área de conhecimento, de forma específica.

Dessa argumentação apresentada pela autora, pode-se depreender que as ações formativas precisam compor tanto a aquisição e o domínio de componentes curriculares e de conhecimentos relativos a conteúdos, princípios e fundamentos – ainda que de forma inicial – necessários para o exercício profissional dos professores em formação, assim como dos professores em exercício. Sem deixar de lado a presença da componente prática do exercício profissional a qual, fundamentada nos conhecimentos teóricos adquiridos nos momentos formais-instrucionais das ações formativas, seria possibilitado a

construção de novas práticas e de novos conhecimentos provenientes de uma reflexão adequada a respeito dessas respectivas práticas.

A partir dessa tomada de posição baseada em Roldão (2017) , torna-se também fundamental proporcionar meios e estratégias para dotar os professores de motivação e de capacidades para ousarem em suas ações, transformando-os em profissionais engajados na transformação e no aperfeiçoamento de suas práticas, e convidando-os a aderir a uma nova forma de encarar os seus próprios fazeres profissionais, partindo de uma postura de investigação e de ousadia para tentar o *novo*, uma nova abordagem, uma nova forma de conduzirem suas aulas, uma nova forma de agirem com seus alunos, enfim, professores que se colocam em direção à busca de alternativas diferenciadas e interessantes para o planejamento de suas aulas.

Uma distinção apresentada pela autora, no que tange à diferenciação entre a posição do *profissional* em detrimento da do *funcionário*, é a de que a posição do profissional estaria relacionada à adesão e à execução por parte de um indivíduo à um conjunto de ações, condutas, práticas e posturas próprias de um determinado grupo de indivíduos que compartilham saberes e convenções próprias de uma determinada área de interesse social, geridas e reguladas por esses próprios indivíduos.

Na posição de profissionais, no entendimento de Roldão (2017), os professores teriam não apenas o papel de executores de tarefas previamente planejadas por especialistas, mas de planejadores de ações pensadas e organizadas por esses próprios profissionais que, por terem competências específicas e por terem suas ações reguladas por seus próprios pares, esses teriam condições de, por meio de um processo reflexivo, pensar caminhos, propostas e estratégias para o planejamento das condições necessárias ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Vale ressaltar que, conforme a autora discute, a formação precisa ter uma relação direta e intrínseca com os interesses desses profissionais, levando-se em conta os seus contextos de vivência, suas condições de trabalho, suas experiências profissionais e suas necessidades particulares. Não se trataria, assim, de pensar e propor formações que se pretendem como receitas previamente organizadas, desenvolvidas para oferecer soluções práticas e genéricas voltadas à resolução de problemas complexos (os quais, na maioria

das vezes, ultrapassam os muros das escolas). Além disso, formações não relacionadas às realidades e aos contextos de trabalho dos professores correm o risco de não alcançarem os objetivos e as mudanças que se pretendiam para elas, na ocasião de seus planejamentos.

Dessa forma, conforme propõe Roldão (2017), pode-se depreender que, em virtude das novas necessidades e das demandas apresentadas por esses novos tempos, há a necessidade urgente do estabelecimento de um modelo de formação docente que valorize a autonomia profissional dos professores e a confiança desses profissionais quanto à (auto)gestão de suas tarefas, compromissos e responsabilidades privativas dessa profissão. Nesse sentido, trata-se de estabelecer uma formação que colabore para a melhoria da qualidade das aprendizagens desses profissionais e que corrobore para a reafirmação do *status* de profissionalidade da docência enquanto uma profissão plena, (auto)gerida, avaliada e aprimorada por esses próprios profissionais organizados e de forma colaborativa.

3. INICIATIVAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

A etapa de revisão de literatura é uma fase de bastante relevância na/para a construção de uma proposta de investigação científica. Nessa fase, os pesquisadores têm por demanda realizar um levantamento minucioso dos achados mais recentes de um campo científico e trazidos a público a partir de periódicos, de publicações científicas e de relatórios de trabalhos acadêmicos produzidos nas universidades e nos centros de pesquisa.

Meios tecnológicos encurtaram caminhos ao conhecimento produzido nas mais variadas áreas, democratizando e facilitando o acesso, por exemplo, a teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos científicos referentes a pesquisas inéditas e artigos de revisão compreensiva, por exemplo, publicados em diversos suportes (físicos e virtuais) e desenvolvidos no contexto de diferentes instituições tanto nacionais como estrangeiras.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico visando identificar o que tem sido tratado em artigos científicos publicados em revistas conceituadas do campo da educação, a respeito da “formação continuada de professores”. O enfoque dado na busca pelos artigos teve como direcionamento a utilização do descritor “formação continuada de professores” associado ao descritor “secretaria”⁹. Como recorte temporal, elegeu-se trabalhos referendados, de âmbito nacional e em língua portuguesa, publicados no período de 2017 a 2021.

Para a realização das buscas dos artigos acadêmicos, lançou-se mão da ferramenta de buscas por assuntos do Portal Periódicos CAPES¹⁰ e de seus mecanismos de “filtragem” para a seleção dos trabalhos mais alinhados aos objetivos de pesquisa propostos nesse trabalho. Adiante, utilizou-se do recurso de “buscas avançadas”, na página principal do Periódicos CAPES, para fins de realizar outros refinamentos à pesquisa. Em seguida, na ferramenta de buscas

⁹ Fazendo-se referência à conexão da temática de interesse principal dessa investigação, com o que se tem realizado no contexto de secretarias de educação, tanto municipais quanto estaduais, no Brasil.

¹⁰ Portal Periódicos CAPES. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>.

do sistema, restringiu-se a exibição apenas de “artigos” como sendo os “tipos de materiais” acadêmicos a serem apresentados nos resultados das buscas, tendo-se também optado, na seleção dos artigos, pela exibição apenas daqueles materiais publicados em “periódicos revisados por pares”, dentro do período de 2017 a 2021.

A partir dos quesitos aqui apresentados, e tendo como referência o descritor “formação continuada de professores”, foi ajustado um outro recurso da plataforma que permitia a exibição dos trabalhos os quais, na sua estrutura, apresentavam esse descritor citado apresentado em “qualquer campo”. Em decorrência disso, a ferramenta de buscas apresentou, inicialmente, 552 artigos que cumpriram com os referidos critérios estipulados.

Com o objetivo de aprimorar o levantamento dos trabalhos publicados, outros filtros e restrições de buscas disponibilizados pela plataforma foram aplicados, um deles é o de restrições de idioma, o qual, no contexto dessa pesquisa, foi utilizado para realizar apenas o levantamento de artigos publicados em língua portuguesa. Com a utilização do recurso, o total de trabalhos apresentados foi reduzido para 304 artigos.

Em um momento posterior ao processamento das buscas utilizando os recursos disponibilizados pela plataforma, passou-se para uma etapa de realização de uma leitura em forma de varredura (*scanning*) dos títulos, palavras-chave e dos resumos dos trabalhos, em busca dos artigos mais alinhados aos interesses propostos para a realização dessa etapa da pesquisa, ou seja, o levantamento de artigos que tratassem da formação continuada de professores, relacionados ao campo da educação¹¹ e contendo uma relação direta com iniciativas e propostas de formação continuada de professores desenvolvidas por secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, no que tange à Educação Infantil e aos anos iniciais e finais da etapa do Ensino Fundamental. Dessa última etapa, restaram 30 artigos pré-selecionados para uma leitura mais atenta e em profundidade dos textos publicados.

¹¹ Excluindo-se trabalhos desenvolvidos no âmbito das áreas de Psicologia, Antropologia ou Sociologia, por exemplo.

Após a realização de uma leitura detida e em profundidade desses 30 artigos pré-selecionados, 15 trabalhos foram desconsiderados desta revisão por não tratarem de iniciativas e/ou propostas de formação continuada de professores desenvolvidas por secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, dentro dos critérios estabelecidos.

3.1. ANÁLISE DOS ESTUDOS

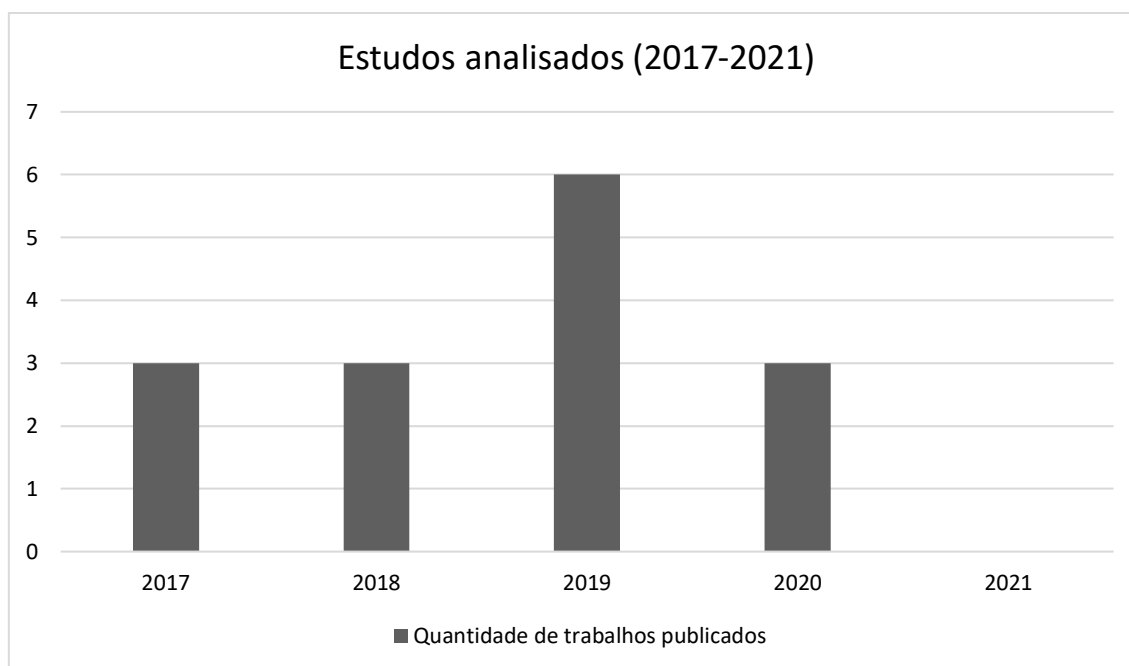
Essa revisão sistemática de literatura teve por objetivo selecionar e analisar estudos sobre iniciativas de secretarias de educação estaduais e municipais para a formação continuada de professores publicados no período de 2017 a 2021.

Do total de trabalhos analisados durante essa etapa, os resultados apontam para o fato de a maioria das publicações terem sido realizadas no ano de 2019 (6) e o restante dos 9 outros trabalhos, sendo publicados ao longo dos anos de 2017 (3), 2018 (3) e 2020 (3). Não houve publicações alinhadas às propostas e aos critérios estabelecidos nessa revisão de literatura, no ano de 2021, até a data de finalização das buscas¹²; sendo importante destacar que os critérios de busca específicos para esta revisão podem ter influenciado diretamente na quantidade de estudos relacionados à essa temática, no que se refere ao ano citado. É importante notar, também, que nesse período, a pandemia de COVID-19 ainda estava em curso no país, e tal questão pode ter colaborado para uma possível baixa nas pesquisas e/ou publicações a respeito das ofertas de formação continuada oferecidas pelas secretarias de educação, dadas as dificuldades e as restrições apresentadas naquele período.

O gráfico (Gráfico 1) a seguir apresenta os estudos analisados, dispostos em forma de colunas, com o objetivo de explicitar a relação existente entre a quantidade de trabalhos publicados, pelo ano de publicação dos respectivos trabalhos:

¹² A finalização do levantamento dos trabalhos junto à plataforma Periódicos CAPES se deu no dia 27/11/2022. A data também marca o início da fase das leituras e análises dos respectivos trabalhos, para a escrita e produção dessa revisão sistemática de literatura.

Gráfico 1 - Estudos analisados (2017-2021)



Fonte: Elaboração do autor (2024)

Para fins de classificação e para facilitar a organização da análise, os 15 (quinze) trabalhos analisados nessa revisão sistemática de literatura receberam um código (*T1, T2, T3... T15*), tal código foi dado em função da ordem do seu respectivo ano de publicação (em ordem cronológica reversa). O Apêndice I indica os títulos de cada um dos trabalhos selecionados, os seus respectivos anos de publicação, seu(s) autor(es), as revistas científicas nas quais foram publicados e as respectivas classificações recebidas por esses periódicos científicos, no QUALIS, no quadriênio 2017-2020. Como se pode verificar, a grande maioria desses trabalhos foi publicada em periódicos científicos referenciados na área da educação, com a classificação QUALIS A2 (*T1, T3, T6, T7, T8, T9, T10, T11 e T15*).

Quanto às palavras-chaves mais utilizadas nos artigos analisados, tem-se como destaque, os termos “formação continuada” (*T1, T2, T3, T4, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13 e T14*), “ensino” (*T3, T7, T8, T10, T11 e T12*), “professores” (*T2, T3, T4, T5, T9, T10, T11 e T12*) e “educação” (*T2, T4, T5 e T9*).

No Apêndice II, pode-se verificar todas as palavras-chaves que foram utilizadas pelos autores dos trabalhos que compuseram o *corpus* desta revisão de literatura, com o objetivo de realizar a indexação e a categorização das suas

respectivas produções junto aos periódicos científicos nos quais foram publicados.

Com relação às instituições/órgãos responsáveis pela oferta e/ou pela realização das ações de formação continuada de professores disponibilizadas, os dados apresentados nos trabalhos analisados nessa revisão sistemática de literatura permitem que se observe que as principais instituições/órgãos responsáveis pela oferta das ações formativas voltadas à formação em serviço dos professores foram os municípios, através de suas respectivas secretarias de educação (*T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T10, T11, T12 e T14*), ainda que os eventos formativos fossem realizados na própria escola.

Dos trabalhos analisados, pode-se identificar, também, que as ações formativas analisadas pelos autores dos trabalhos selecionados ocorreram, majoritariamente, na região *Sul* do Brasil (5 trabalhos, com destaque para os estados do Paraná/ PR e Santa Catarina/ SC), seguidos das regiões *Sudeste* e *Centro-Oeste* (ambas com 3 trabalhos cada) e das regiões *Norte* e *Nordeste* (ambas com 1 trabalho cada).

No quadro (Quadro 2) a seguir, pode-se verificar as instituições responsáveis pelas ações de formação continuada de professores identificadas nos estudos analisados, bem como os locais (municípios e/ou estados) onde as formações ocorreram e as suas respectivas localizações regionais¹³, dentro do território nacional brasileiro.

Quadro 2 - Instituições responsáveis pelas ações de formação continuada de professores identificadas na revisão de literatura

Classificação	Instituição de FCP	Local da Formação	Região Brasileira
T1	Uma escola pública municipal	São José de Ribamar (MA)	Nordeste
T2	Município de Sorocaba (SP)	Sorocaba (SP)	Sudeste
T3	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SP)	São Paulo (SP)	Sudeste

¹³ Com exceção do trabalho *T11* que, provavelmente por questões éticas, não mencionou nem o órgão/instituição responsável pela oferta de formação continuada aos professores ou sequer o local/região onde as ações formativas investigadas pela pesquisa ocorriam.

T4	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba/PR	Curitiba (PR)	Sul
T5	Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR	Cascavel (PR)	Sul
T6	Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC-MT)	Mato Grosso (MT)	Centro-Oeste
T7	Três redes municipais de ensino	Blumenau (SC), Gaspar (SC) e Timbó (SC)	Sul
T8	Dois municípios de Santa Catarina (SC)	Santa Catarina (SC)	Sul
T9	IFSul - Campus Lajeado	Vale do Taquari (RS): Lajeado (RS) e Bom Retiro (RS)	Sul
T10	Um município brasileiro	Brasil (BR)	-
T11	Duas escolas públicas municipais da cidade de Araraquara (SP)	Araraquara (SP)	Sudeste
T12	Dois municípios de Mato Grosso (MT)	Cuiabá (MT) e Pontes e Lacerda (MT)	Centro-Oeste
T13	Escola pública estadual	Boa Vista (Roraima)	Norte
T14	Escola pública municipal	Campo Grande (MS)	Centro-Oeste
T15	Secretaria Estadual de Educação de Tocantins (SEDUC-TO)	Tocantins (TO)	Norte

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Já com relação aos participantes dos estudos apresentados pelos trabalhos selecionados, verifica-se que seus respectivos autores optaram, predominantemente, pela escuta atenta dos professores participantes das ações de formação continuada em questão (*T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T10, T11, T12 e T14*). Além desses profissionais, outras personagens importantes para a oferta e a condução da formação continuada de professores também foram levadas em consideração por alguns dos autores, tais como gestores e assessores das secretarias de educação (*T1, T3, T4 e T8*), professores formadores (*T3*) e coordenadores pedagógicos (*T1*). Destaca-se, também, que os principais instrumentos de coletas de dados utilizados pelos autores dos trabalhos selecionados foram os questionários (*T1, T4, T5, T9 e T13*) e as entrevistas (*T1, T3, T4, T5, T7, T8, T10, T11 e T12*).

No quadro (Quadro 3) a seguir, pode-se identificar, de forma resumida, o número total dos participantes das pesquisas realizadas em cada um dos trabalhos selecionados, além de suas respectivas funções e cargos. Esse quadro também apresenta os principais instrumentos utilizados pelos autores dos estudos analisados para a coleta e a obtenção de dados para as respectivas pesquisas.

Quadro 3 - Número total de participantes das pesquisas realizadas nos trabalhos selecionados

Classificação	Participantes	Instrumentos
T1	11 participantes: 1 coordenadora pedagógica, 9 professores, 1 secretária adjunta	Questionários e entrevistas
T2	-	-
T3	4 participantes: 1 assessora, 1 formadora, 2 professoras	Observação, análise de documentos e entrevistas
T4	2 professoras e 2 assessoras técnicas	Questionários e entrevistas
T5	10 professores (2 homens e 8 mulheres)	Entrevistas
T6	-	-
T7	Agentes responsáveis pela FCP	Entrevistas
T8	8 gestores	Entrevistas
T9	90 professores (59 respondentes)	Questionários
T10	20 professores (18 mulheres e 2 homens)	Entrevistas
T11	14 professores	Entrevistas
T12	20 professores	Entrevistas
T13	14 professores	Questionários
T14	-	Observação
T15	-	Documental

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Quanto às principais estratégias adotadas pelas instituições/órgãos responsáveis e pelos entes federados (estados e municípios) para a oferta de formação continuada aos professores, foram identificadas nos trabalhos analisados nessa revisão sistemática de literatura a disponibilização, principalmente, de “cursos” (*T2, T4, T5, T9, T10 e T15*), de “encontros” (*T3, T4, T8, T13 e T14*), de “palestras” (*T7, T8, T12 e T13*) e de “reuniões” (*T2, T11 e T12*).

Dois casos interessantes também foram identificados nessa revisão sistemática e cabe, aqui, destacá-los: o primeiro deles envolveu a construção e o estabelecimento de uma instituição (um centro de formação) com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores de uma determinada rede municipal de educação (*T6*), quanto ao segundo caso, este envolveu o desenvolvimento e a implementação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo estabelecida uma plataforma centralizada de oferta de cursos sobre diversas temáticas, também, com o objetivo de oferecer aprendizagem continuada aos docentes (*T15*) vinculados à uma rede estadual de educação. Considerou-se, nesses dois casos citados, que o processo de institucionalização da formação continuada de professores se configura como um veículo que viabiliza o desenvolvimento e a oferta de ações formativas a serem disponibilizadas pelos órgãos/instituições responsáveis com o objetivo de promover a formação continuada dos profissionais da educação a elas vinculados. Por essa razão, achou-se, aqui, pertinente o destaque dado a esses dois casos específicos.

Vale também destacar que, a partir das descrições e dos relatos apresentados pelos autores dos trabalhos selecionados, foi possível inferir que as ações formativas ofertadas tinham o caráter instrucional e conteudista, geralmente, considerando e colocando o professor em uma posição de sujeito passivo e receptor de conhecimentos e de técnicas desenvolvidas por especialistas da área. Raros foram os casos (*T11* e *T14*) nos quais se percebeu algum movimento e/ou modelo de formação cuja proposta envolvesse a reflexão dos próprios professores participantes das ações sobre questões pertencentes aos seus respectivos contextos escolares locais, sobre as suas realidades e necessidades, ou mesmo que tomasse a escola como o *lócus* de formação continuada de professores e/ou como um centro de produção de conhecimentos sobre a docência e sobre a profissão docente.

No quadro (Quadro 4) a seguir, pode-se conferir, resumidamente, as principais ações/estratégias adotadas pelas instituições/órgãos responsáveis pela oferta de formação continuada aos professores identificadas nos trabalhos selecionados. Além disso, também é possível verificar as principais características das ações formativas citadas, conforme foram descritos pelos

autores dos trabalhos analisados no contexto dessa revisão sistemática de literatura.

Compreende-se, aqui, as formações tidas como de características “instrucionais”, as ações formativas que, por seu perfil escolar e institucional, tendem a dotar os professores de conhecimentos técnico-conteudistas, de forma genérica. Quanto as formações de características “reflexivas”, essas fazem referência a ações formativas que possibilitam aos professores, a partir de um exercício prático-reflexivo, identificar caminhos e meios para melhorar o seu fazer pedagógico e que contribuam para a aprendizagem de seus estudantes, levando-se em consideração a sua realidade e o seu contexto de atuação.

Quadro 4 - Principais ações/estratégias formativas identificadas nos trabalhos selecionados

Classificação	Tipos de Ações/ Estratégias de Formação	Característica da Formação
T1	Reuniões de planejamento, treinamentos e capacitações	Instrucional
T2	Cursos, reuniões e discussões	Instrucional e reflexiva
T3	Encontros	Instrucional
T4	Cursos, conferências, encontros, seminários, festivais e fóruns	Instrucional
T5	Cursos	Instrucional
T6	Institucionalização da FCP (a criação do Centro de Formação)	-
T7	Seminários, palestras e oficinas	Instrucional
T8	Palestras, encontros e reuniões pedagógicas	Instrucional
T9	Cursos	Instrucional
T10	Cursos	Instrucional
T11	Reunião (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)	Instrucional e reflexiva
T12	Rodas de conversa, palestras e reuniões pedagógicas	Instrucional e reflexiva
T13	Encontros, debates, oficinas, seminários e palestras	Instrucional
T14	Encontros bimestrais, estudos coletivos, palestras e discussões	Instrucional e reflexiva
T15	Criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem e cursos	Instrucional

Fonte: Elaboração do autor (2024)

3.2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação continuada de professores é parte fundamental do desenvolvimento profissional docente. Já se tornou senso comum, nos discursos de teóricos e de pesquisadores do campo educacional, que a aprendizagem continuada de docentes, ao longo do seu exercício profissional pode ser considerada – mas não só – como um dos vetores-chave para a melhoria da qualidade do ensino que é oferecido aos alunos, no contexto das escolas brasileiras.

A depender das diferentes perspectivas assumidas pelas instituições e órgãos responsáveis pela formulação das políticas educacionais de formação de docentes em serviço a respeito delas, as ações formativas oferecidas terão, geralmente, por característica, ou (a) um direcionamento à instrução e ao treinamento (a exemplo de cursos, palestras etc.) ou (b) a resolução e ao enfrentamento de problemas que se apresentem aos professores, durante o seu exercício profissional em sala de aula, através da reflexão e da participação de todos os envolvidos, em busca de uma solução comum e em conjunto.

Por meio dessa revisão sistemática de literatura foi possível verificar, por meio da análise de 15 trabalhos acadêmicos publicados em periódicos científicos, como tem se dado o desenvolvimento e a oferta da formação continuada de professores em alguns municípios e estados brasileiros analisados e relatados nos artigos selecionados para a análise.

Nessa etapa da pesquisa, buscou-se identificar quais eram as principais características dessas iniciativas desenvolvidas e oferecidas aos professores pelas instâncias governamentais descritas nos artigos que compuseram o corpus desta revisão de literatura, além de ter o intuito de se conhecer onde e como elas vinham ocorrendo no país. Os trabalhos analisados foram publicados em periódicos científicos referenciados, exclusivamente, da área da educação.

Das principais palavras-chave utilizadas pelos autores dos trabalhos selecionados, estabeleceu-se, como destaque, termos tais como “formação continuada”, “ensino”, “professores” e “educação”. A presença desses termos justifica a seleção desses trabalhos selecionados em decorrência do atendimento aos critérios de busca estabelecidos ainda na etapa de levantamento e de seleção dos artigos que foram analisados nessa fase da

pesquisa. Nesse sentido, as palavras-chaves utilizadas pelos autores dos respectivos trabalhos selecionados para a sua indexação e categorização corresponderam (e responderam) aos objetivos da revisão sistemática de literatura que aqui se apresenta.

Os dados apresentados nos trabalhos analisados também possibilitaram identificar que as principais instituições/órgãos responsáveis pela oferta das ações formativas, voltadas à formação em serviço dos professores, foram os municípios, através de suas respectivas secretarias de educação, ainda que as ações ocorressem no contexto das de escolas. Revelou-se, também, que a maior parte dos trabalhos analisados trataram de ações formativas realizadas na região *Sul* do Brasil, com destaque para os estados do Paraná e Santa Catarina.

Quanto aos participantes dos estudos analisados, observou-se que os autores desses trabalhos optaram, de forma predominante, pela escuta atenta dos professores participantes das respectivas ações por eles analisadas. Vale-se ressaltar que outras personagens importantes para a oferta e a condução da formação continuada de professores também foram levadas em consideração por alguns dos autores; assim, profissionais como gestores, assessores das secretarias de educação, professores formadores e coordenadores pedagógicos, por exemplo, também foram ouvidos.

Já com relação aos principais instrumentos de coletas de dados utilizados pelos autores dos trabalhos selecionados, pode-se citar, predominantemente, a utilização de questionários e/ou de entrevistas com os participantes das respectivas pesquisas realizadas.

Quanto às principais estratégias adotadas pelas instituições/órgãos responsáveis e pelos entes federados (estados e municípios) para a oferta de formação continuada aos professores, foram identificadas nos trabalhos selecionados nessa revisão sistemática de literatura a disponibilização, principalmente, de cursos, de encontros, de palestras, de reuniões, entre outras ações formativas. Em alguns dos estudos, foi possível, inclusive, observar que o processo de institucionalização da formação continuada de professores se configura como um veículo que viabiliza o desenvolvimento e a oferta de ações formativas a serem disponibilizadas pelos órgãos/instituições responsáveis com o objetivo de promover a formação continuada dos profissionais da educação a elas vinculados. Foi possível também verificar a criação de uma ferramenta

tecnológica para a oferta de formação continuada, por uma secretaria estadual de educação brasileira.

Verificou-se, também, que as ações formativas ofertadas tinham ainda por característica terem um perfil instrucional e conteudista e raras foram as iniciativas nas quais se percebeu algum movimento e/ou modelo de formação cuja proposta envolvesse a reflexão dos próprios professores participantes das ações, e que fossem realizadas no próprio contexto das escolas.

Como palavras finais dessa revisão sistemática de literatura é preciso ressaltar que, dada a complexidade do tema e das diferentes perspectivas e possibilidades de análise e de compreensão do que viria a ser a formação continuada de professores, faz-se necessário que novas análises e novos trabalhos sejam desenvolvidos, com o intuito de ampliar a compreensão desse tema. Certamente, esses novos trabalhos podem servir para futuros planejamentos e aperfeiçoamentos de estratégias formativas e para a criação de novas políticas públicas educacionais de formação de professores. Além disso, torna-se importante que essas estratégias e políticas públicas tenham, por objetivo final, a melhoria da formação continuada em serviço recebida pelos professores e que, conseqüentemente, poderão incidir na melhoria da qualidade da educação recebida pelos alunos das escolas brasileiras.

4. DA METODOLOGIA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nesse capítulo que trata da metodologia da pesquisa, são abordadas questões concernentes aos procedimentos da pesquisa, aos instrumentos de análise e aos procedimentos de coletas de dados utilizados. Além disso, são apresentados dados relacionados ao município-contexto dessa pesquisa, a instituição de formação continuada de professores presente no município, a caracterização das escolas visitadas, e o perfil dos diretores escolares e dos orientadores pedagógicos participantes da pesquisa.

4.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Haja vista que a pesquisa que aqui se relata versou sobre a temática da formação continuada de professores, com enfoque nas percepções de diretores escolares e de orientadores pedagógicos a respeito das ações formativas oferecidas no contexto do município de São Gonçalo (RJ), teve-se, por intuito, conhecer como os participantes da pesquisa percebiam as ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio do Centro de Referência em Formação Continuada “Prefeito Hairson Monteiro dos Santos” (CREFCON-SG).

A pesquisa realizada teve por característica ser uma pesquisa qualitativa, aberta a explorar o campo de pesquisa e conhecer a percepção dos participantes envolvidos. Haja vista que pesquisas de natureza qualitativa se dedicam a “interpretações das realidades sociais”, conforme propõem Bauer e Gaskell (2008, p. 23), esse estudo não teve por objetivo apresentar conclusões ou generalizações prévias a respeito do objeto de estudo em questão.

Além de identificar e de analisar as legislações e diretrizes que tratam da formação continuada de professores em âmbito nacional e local, a pesquisa também teve como objetivo identificar os documentos e as diretrizes que estabelecem o CREFCON-SG, assim como conhecer as ações formativas realizadas recentemente pela instituição, tendo como referência os últimos 3 anos (2021-2023).

No que tange aos participantes da pesquisa, quais sejam, os diretores escolares e os orientadores pedagógicos, buscou-se identificar qual a percepção desses participantes provenientes de cada uma das escolas selecionadas, uma de cada distrito do município de São Gonçalo (RJ), a respeito das ações formativas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), através do CREFCON-SG. Além disso, a pesquisa teve por intento verificar se essas ações formativas atenderam as necessidades, as expectativas e as demandas de formação desses profissionais participantes.

4.2. O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO (RJ): uma breve apresentação

O município de São Gonçalo, localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, teve por valor populacional estimado, no ano de 2022, o total de 896.744 pessoas, de acordo com dados publicados pelo IBGE¹⁴, sendo considerado o segundo município mais populoso do Estado, atrás apenas da cidade do Rio de Janeiro (capital). De acordo com o respectivo instituto¹⁵, fazem parte da Região Metropolitana 22 municípios¹⁶ os quais compreendem uma área significativa do território do Estado do Rio de Janeiro e que concentraram, no ano de 2021, um total aproximado de 13,19 milhões de habitantes¹⁷.

O território do município compreende uma área total de 248,160 km². A figura (Figura 2) a seguir representa a localização geográfica do município de São Gonçalo no Estado do Rio de Janeiro, além de apresentar os municípios vizinhos com os quais esse município faz fronteira.

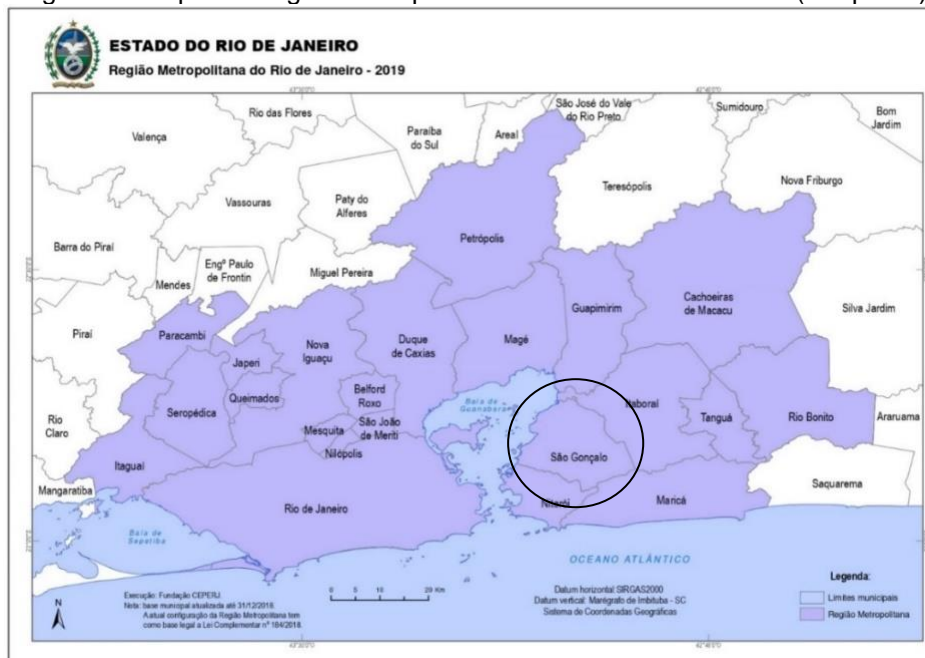
¹⁴ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 09/11/2023.

¹⁵ Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/territorio#/N6/IN%20N13%20330101>>. Acesso em: 12/11/2023.

¹⁶ Os municípios que compõem a Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro são: Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Queimados, Rio Bonito, Rio de Janeiro (Capital), **São Gonçalo**, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

¹⁷ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31458-populacao-estimada-do-pais-chega-a-213-3-milhoes-de-habitantes-em-2021>>. Acesso em: 12/11/2023.

Figura 2 - Mapa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro 2019 (Adaptado)



Fonte: <<http://bit.ly/3s9yVI3>>

A cidade de São Gonçalo compreende uma extensão territorial de 248.160km² e está a aproximadamente 22km de distância da capital do Estado. O mapa (Figura 3) a seguir representa a divisão distrital do Município de São Gonçalo (RJ).

Figura 3 - Divisão distrital do município de São Gonçalo (RJ)



Fonte: <<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/Distritos-mapa-refeito.png>>. Acesso em: 26/09/2023.

O município de São Gonçalo está dividido em 5 distritos, quais sejam: (a) 1º Distrito: “São Gonçalo (sede)”; (b) 2º Distrito: “Ipiíba”; (c) 3º Distrito: “Monjolos”; (d) 4º Distrito: “Neves”, e (d) 5º Distrito: “Sete Pontes”. Cada Distrito comporta os seguintes bairros, conforme dispostos e listados no quadro (Quadro 5) a seguir:

Quadro 5 - Divisão de bairros por distrito do município de São Gonçalo (RJ)¹⁸

Classificação	Denominação	Lista Nominal de Bairros		
1º Distrito (30 Bairros)	São Gonçalo (sede)	<ul style="list-style-type: none"> • Alcântara • Antonina • Boaçu • Brasilândia • Centro (Rodo de S.G.) • Colubandê • Cruzeiro do Sul • Estrela do Norte • Fazenda dos Mineiros 	<ul style="list-style-type: none"> • Galo Branco • Itaoca • Itaúna • Lindo Parque • Luiz Caçador • Mutondo • Mutuá • Mutuaguaçu • Mutuapira • Nova Cidade • Palmeira 	<ul style="list-style-type: none"> • Porto do Rosa • Recanto das Acácias • Rocha • Rosane • Salgueiro • São Miguel • Trindade • Tribobó • Vila Lara • Zé Garoto
2º Distrito (20 Bairros)	Ipiíba	<ul style="list-style-type: none"> • Almerinda • Anaia Grande • Anaia Pequeno • Amendoeira • Arsenal • Arrastão • Coelho • Eliane 	<ul style="list-style-type: none"> • Engenho do Roçado • Ieda • Ipiíba • Jardim Amendoeira • Jardim Nova República • Jóquei 	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Paula • Rio do Ouro • Sacramento • Santa Isabel • Várzea das Moças • Vila Candoza
3º Distrito (17 Bairros)	Monjolos	<ul style="list-style-type: none"> • Barracão • Bom Retiro • Gebara • Guaxindiba • Guarani • Jardim Catarina 	<ul style="list-style-type: none"> • Laranjal • Lagoinha • Largo da Idéia • Marambaia • Miriambi • Monjolo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pacheco • Raul Veiga • Santa Luzia • Tiradentes • Vila Três • Vista Alegre
4º Distrito (13 Bairros)	Neves	<ul style="list-style-type: none"> • Boa Vista • Camarão • Gradim • Mangueira • Neves 	<ul style="list-style-type: none"> • Paraíso • Parada 40 • Patronato • Porto da Madama 	<ul style="list-style-type: none"> • Porto da Pedra • Porto Novo • Porto Velho • Vila Lage
5º Distrito (10 Bairros)	Sete Pontes	<ul style="list-style-type: none"> • Barro Vermelho • Covanca 	<ul style="list-style-type: none"> • Novo México • Pita • Santa Catarina 	<ul style="list-style-type: none"> • Venda da Cruz • Zumbi

¹⁸ Disponível em: <<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros/>>. Acesso em: 26/09/2023.

		<ul style="list-style-type: none"> • Engenho Pequeno • Morro do Castro 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenente Jardim 	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração do autor (2024)

4.3. HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO (RJ)

A história e o desenvolvimento da cidade de São Gonçalo (RJ) têm uma relação próxima e direta com o desenvolvimento histórico do Brasil. De acordo com dados oficiais disponibilizados pela Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG), presentes em um sítio de internet dedicado à história do município¹⁹, a cidade de São Gonçalo (RJ) está localizada geograficamente em uma região habitada anteriormente pelos índios tamoios.

Tendo como seus principais conquistadores os portugueses e os franceses, a cidade de São Gonçalo (RJ) foi fundada em 6 de abril de 1579, sendo desbravada pelo então colonizador Gonçalo Gonçalves.

O século XVI é marcado por um período de exploração e povoamento de suas terras. O novo território passa então a ser explorado pelos padres jesuítas que, ao longo do século XVII, estabelecem uma importante fazenda na região, na localidade do atual bairro Colubandê. A Fazenda Colubandê ainda se encontra preservada, sendo considerada um dos principais pontos turísticos da cidade, localizada às margens da Rodovia RJ-104 (PMSG, 2021b).

Entre os séculos XVIII e XIX, a cidade (até então uma sesmaria, no respectivo período) encontra grande desenvolvimento econômico, especialmente com o cultivo da cana-de-açúcar (e a expansão dos seus engenhos). Também eram prósperas as plantações de outros gêneros agrícolas como o feijão, o milho, o arroz e a mandioca. Assim, “engenhos de açúcar, associados à lavoura de milho e criação de gado, e exploração de minérios explicam as ocupações (europeias) em núcleos iniciais” (PMSG, 2021b).

O plantio de café também fez parte da história do município. No entanto, apesar de ter sido o primeiro lugar no Brasil a receber as primeiras mudas de

¹⁹ Disponível no endereço eletrônico: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/?page_id=4804>. Acesso em: 19/06/2021.

café, vindas da Guiana Francesa, o cultivo não foi exitoso dado o tipo de solo presente na localidade (PMSG, 2021b).

É importante destacar que o comércio também alcança destaque no período citado, principalmente em virtude do trânsito de pessoas e de mercadorias com o Rio de Janeiro e demais freguesias, através dos antigos portos presentes na cidade.

No século XVIII, a capela de São João, no Porto do Gradim e a Fazenda da Luz na ilha de Itaóca são lembranças de um passado colonial em São Gonçalo onde predominava um modelo primário exportador que beneficiava as zonas portuárias da então cidade do Rio de Janeiro. Neste século a freguesia de Itaipú às margens das lagoas de Itaipú e Piratininga completava a expansão de São Gonçalo (PMSG, 2021b).

Além disso, no ano de 1895, é inaugurada uma linha ferroviária responsável pela conexão da cidade de São Gonçalo (RJ) com um outro importante município vizinho, Maricá (RJ). Mais adiante, surge uma outra linha que conectava São Gonçalo (RJ) à cidade de Niterói (RJ) (PMSG, 2021b). As estradas de ferro corroboraram para o desenvolvimento e para a ocupação urbana no interior do município. De acordo com o relato apresentado no sítio de internet da PMSG, as linhas ferroviárias citadas

[...] definiram e foram responsáveis pelo seu desenho urbano de ocupação observado na cidade, que se inicia em torno das estações dos trens e segue por suas margens. Posteriormente houve um processo de ocupação urbana nas proximidades das estradas que cortam a cidade (PMSG, 2021b).

Somente a partir do século XX é que São Gonçalo (RJ) alcança, definitivamente, a categoria de “cidade”, por meio da lei estadual n.º 2.335, de 27 de dezembro de 1929. No entorno desse período, surge um novo gênero de cultivo agrícola voltado para o comércio exterior na região, a citricultura (PMSG, 2021b).

No ano de 1943, dada uma nova redistribuição territorial ocorrida no Estado do Rio de Janeiro, a cidade de São Gonçalo (RJ) perde parte de seu território para o município de Niterói (RJ): o antigo distrito de Itaipu. A partir de então, o território de São Gonçalo (RJ) passa a ser composto por 5 (cinco)

distritos: São Gonçalo (sede), Ipiíba, Monjolos, Neves e Sete Pontes (PMSG, 2021b).

Entre os anos 1940 e 1950, a cidade de São Gonçalo (RJ) alcança um período de rápido desenvolvimento e expansão com a instalação de fábricas e de indústrias no município. Tal fato, fez com que a cidade fosse apelidada à época como a “Manchester Fluminense”, em alusão ao rápido crescimento industrial experienciado pela cidade de *Manchester*, na Inglaterra (PMSG, 2021b).

4.4. BREVE CENÁRIO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO GONÇALO (RJ)

A Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ) compreende atualmente²⁰ um total de 110 escolas, sendo que 96 delas são classificadas como escolas urbanas e 14 são classificadas como rurais.

Com relação ao número de docentes em exercício no município em 2021²¹, ainda segundo o IBGE, compreendeu um total de 8.955 docentes. Esse quantitativo de professores em atuação estava distribuído nas seguintes etapas: [a] 1.140 docentes na Educação Infantil, [b] 2.511 docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, [c] 3.196 docentes nos anos finais do Ensino Fundamental, e [d] 2.433 docentes no Ensino Médio.

Quanto ao panorama geral das matrículas nas escolas públicas municipais de São Gonçalo (RJ), no que se refere aos dados relativos ao ano de 2022²², pode-se afirmar que foram registradas 1.268 matrículas em creches, 5.033 matrículas em pré-escolas, 26.872 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 6.610 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, 3.582 matrículas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 2.039 matrículas assinaladas como de Educação Especial.

²⁰ Refere-se ao ano de 2023, período de realização dessa pesquisa.

²¹ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/13/78117>>. Acesso em: 09/11/2023.

²² Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/3304904-sao-goncalo/censo-escolar>>. Acesso em 09/11/2023.

No quadro das metas e da evolução de resultados projetados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município de São Gonçalo (RJ) apresentou no ano de 2021²³ como resultado as notas 5.2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (apesar do índice projetado para o período tenha sido o de 6.0) e 4.2 nos anos finais (embora o índice projetado para o período tenha sido o de 5.0), no âmbito das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação.

4.5. A INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO: O CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA PREFEITO HAIRSON MONTEIRO DOS SANTOS (CREFCO-SG)

Partindo-se de demandas tanto internas quanto daquelas requeridas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), o município de São Gonçalo (RJ), através de sua Secretaria Municipal de Educação (SEMED), estabeleceu, como política pública de formação para professores em exercício, a criação do Centro Municipal de Referência em Formação Continuada Prefeito Hairson Monteiro dos Santos, o CREFCO-SG.

Nesse sentido, a criação de um espaço físico dedicado à formação e ao desenvolvimento profissional torna-se um instrumento chave para a formação dos professores e que contribui para a melhoria do ensino que é oferecido aos alunos da Rede Municipal de Educação do município em questão.

A lei responsável pela criação do CREFCO-SG leva em consideração princípios estabelecidos tanto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o texto da respectiva lei, além de ressaltar a necessidade de uma educação de qualidade, enfatiza o necessário aprimoramento dos docentes que atuam no município. Além disso, o CREFCO-SG objetiva atuar como um centro de promoção e de divulgação de conhecimentos relacionados ao campo educacional.

²³ Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/3304904-sao-goncalo/ideb>>. Acesso em 09/11/2023.

Desde o seu estabelecimento e início da sua atuação no município, no ano de 2015, o CREFCON-SG assume como compromisso viabilizar o aperfeiçoamento dos profissionais da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ). Ao longo de sua história, a instituição passa por algumas reestruturações “visando uma maior interlocução com os profissionais da Rede, bem como a ampliação de suas estratégias formativas” (PMSG, 2021a). O CREFCON-SG está submetido hierarquicamente à Subsecretaria de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED).

No mesmo ano de sua fundação, a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED) realizou uma chamada pública²⁴ voltada à seleção de professores formadores (ou “professores ministrantes”) para atuarem em ofertas de formação continuada no CREFCON-SG, cabendo-lhes, conforme apresentado no *item 1.1*, da seção que trata das disposições preliminares da respectiva Chamada Pública, a incumbência de “ministrar cursos/ oficinas/ palestras/ minicursos nas diversas áreas de interesse da Educação Básica atendida pela rede municipal de São Gonçalo” (PMSG, 2015b).

Dos pré-requisitos necessários para o exercício da função, constam do documento a necessidade de [a] “ter formação em nível superior” e [b] “nível de qualificação profissional compatível com a área de conhecimento da proposta didática ou áreas afins”. Além disso, dentre as atribuições estabelecidas para o cargo de formador (item 6), o documento traz como referência as seguintes obrigações:

- 6.1 Elaborar a ementa da proposta didática;
- 6.2 Planejar as atividades didáticas e ministrá-las;
- 6.3 Adequar a atividade às necessidades específicas do público-alvo;
- 6.4 Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia às necessidades dos/as participantes;
- 6.5 Propiciar ambiente de acolhimento e debate com os/as participantes;
- 6.6 Avaliar o desempenho dos/as participantes;
- 6.7 Participar dos encontros de coordenação, promovidos pela equipe gestora da Coordenação de Desenvolvimento Profissional;
- 6.8 Participar de outras atividades para o bom desempenho da Coordenação de Desenvolvimento Profissional;
- 6.9 Realizar o acompanhamento da frequência dos/as participantes;

²⁴ 1ª chamada pública para ocupação de vagas de formadores. Disponível em: <https://do.pmsg.rj.gov.br/diario/2015_09_28.pdf>. Acesso em: 28/02/2024.

6.10 Responsabilizar-se por providenciar o material necessário ao desenvolvimento das atividades (a SEMED responsabiliza-se em viabilizar equipamento multimídia, quando necessário, e espaço adequado para a realização das atividades). (PMSG, 2015b)

De acordo com Imbernón (2011), uma personagem fundamental no processo de desenvolvimento profissional do professor é a figura do formador de professores. Para o autor, o profissional que exerce a função de formador teria a função de ser um mediador de conhecimentos, além de ser um elemento fundamental no processo de construção, de desenvolvimento e de avaliação das ações de formação continuada, em colaboração com os professores.

Partindo-se da realidade contextual da escola e das necessidades e demandas dos professores, caberia ao professor formador gerar (e gerir) um ambiente acolhedor e de colaboração, no qual são propostas estratégias formativas direcionadas ao alcance de modificações positivas no fazer dos professores participantes.

Estando claras as atribuições desses profissionais, faz-se necessário também que se estabeleça, se cultive e se reforce um ambiente de parceria e de cooperação para o alcance dos objetivos e das metas de mudanças planejadas em conjunto, firmados em um pacto entre todos os profissionais envolvidos, em prol dos avanços desejados. E para essas transformações se concretizarem, conforme lembra o autor, torna-se fundamental haver um trabalho de reflexão entre os pares e que desta reflexão se possibilite o desenvolvimento de uma teoria fundamentada que, por ser baseada na própria prática escolar cotidiana, retorna a ela com contribuições que viabilizem possíveis modificações e aprimoramentos à essa mesma prática e, conseqüentemente, à essa respectiva realidade.

Além disso, cabe aos formadores de professores entenderem que para essa relação – que visa, em última instância, que os alunos tenham êxito nas aprendizagens – prosperar, é preciso que se estabeleça uma relação entre iguais, na qual a cooperação, a escuta atenta e a partilha de conhecimentos sejam valorizadas e o debate, a diversidade e o embate de ideias estejam presentes (e sejam respeitados).

O formador de professores deverá ser, nesse sentido, um profissional capacitado a motivar os professores a empreender mudanças em suas

respectivas práticas a partir de um olhar reflexivo, que se constrói em um ambiente de ajuda e de respeito mútuos, em direção à busca de soluções efetivas para os respectivos problemas identificados.

Ao se colocarem na posição de parceiros, os formadores encontram abertura e envolvimento dos professores (entendidos como pares e/ou semelhantes), a partir de uma caminhada de suporte entre ambos. Nesse sentido, afastando-se de um ambiente onde se há disputas hierárquicas de poder, que poderiam gerar possíveis afastamentos ou distanciamentos dos participantes, dado o estabelecimento de uma visão que subalterniza os professores e que os compreende como indivíduos incapazes de produzir conhecimentos a respeito de suas próprias práticas e de sua própria profissão, sendo necessário que algum especialista externo (nessa visão, o formador) traga soluções prontas e homogêneas para serem apropriadas e aplicadas acriticamente.

Conforme Imbernón (2011) apresenta, para se evitar esse tipo de afastamento por parte do professor e no intuito de aproximá-lo do formador, é preciso que haja um movimento de horizontalização de comunicação, de forma engajada e integrada, inserida em um ambiente de parceria entre iguais.

No ano seguinte ao de criação da instituição, a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ) estabelece o seu regimento único direcionado à Rede Pública Municipal de Educação, por meio da Portaria SEMED n.º 66/2016 (PMSG, 2016). De acordo com o artigo nº 189 do documento, *O Centro Municipal de Referência em Formação Continuada Prefeito Hairson Monteiro dos Santos* passa a ser estabelecido como

[...] uma instituição de educação que tem por finalidade promover a formação continuada dos profissionais de educação e do magistério, tendo em vista o fomento à pesquisa, à produção acadêmica (artigos, revistas e periódicos), à produção de materiais didático-pedagógicos, realizando eventos educativos e culturais, como Congressos, Seminários, Jornadas, Cursos formativos na perspectiva de Extensão, contribuindo com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes através de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e demais instituições de formação, sobretudo, universidades públicas e privadas (PMSG, 2016; itálicos do autor).

Já no artigo nº 190 da respectiva Portaria citada, estão dispostos quais são os principais objetivos elencados para o CREFCON-SG. O documento menciona os seguintes:

- I - Analisar e discutir os processos educativos em diferentes tempos e espaços;
- II - Fomentar a articulação entre ensino e pesquisa no intuito de promover a relação dialógica entre teoria e prática;
- III - Contribuir para melhoria dos processos educacionais, dos ambientes de trabalho e de qualidade de vida dos profissionais da educação e do magistério;
- IV - Oferecer subsídios para a construção da autonomia intelectual dos profissionais da educação e do magistério do município;
- V - Oportunizar reflexões coletivas em que sejam valorizadas as interações dos saberes produzidos nos diferentes espaços escolares, observadas as diretrizes conceituais na promoção da educação na perspectiva dos Direitos Humanos;
- VI - Levantar sistematicamente as demandas de formação dos profissionais da Rede Municipal de Educação, bem como das unidades escolares, para efetivação de suas propostas pedagógicas (PMSG, 2016)

Dados os impactos e os desafios trazidos pela pandemia de COVID-19, o CREFCON-SG não esteve alheio às mudanças e readaptações requeridas por esse novo momento. Dentre algumas de suas ações realizadas a partir do ano de 2020, foi a oferta de um curso realizado de forma on-line, com o objetivo de oferecer capacitação aos professores para a utilização de ferramentas virtuais, com o objetivo de viabilizar o ensino remoto. A partir do mês de junho de 2020, a instituição passou a oferecer o curso “Ferramentas online para o ensino remoto – FER” (Figura 4).

Figura 4 - Convite para o Curso *FER* (oferecido pelo CREFCON-SG)²⁵



Fonte: PMSG (2020)

O CREFCON-SG oferece palestras, seminários, webinários, rodas de conversa e cursos de curta duração (com cargas horárias que variam entre 30 e 120 horas), disponibilizados oferecidos através de encontros presenciais, semipresenciais e totalmente virtuais, a depender do objetivo da ação formativa oferecida aos professores do município participantes.

O principal meio de divulgação das atividades oferecidas pelo CREFCON-SG é a internet, via redes sociais, com especial destaque para a sua página no *Facebook*²⁶ e seu perfil no *Instagram*²⁷, através dos quais a instituição apresenta suas propostas de formação vigentes, os caminhos para a inscrição e participação nos eventos, e disponibiliza o registro de ações previamente realizadas para consultas posteriores, quando de interesse dos professores. Além disso, a instituição mantém um canal no *YouTube*²⁸ também como meio de

²⁵ Disponível em: <<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/crefcon-cria-ferramentas-online-para-profissionais-da-educacao-de-sao-goncalo/>>. Acesso em: 09/11/23.

²⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/CrefconSg/>>. Acesso em: 26/07/2022.

²⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/crefcon_sg_rj/>. Acesso em: 05/12/2023.

²⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCSkNFqS8rSjCvSRvk03h9w>>. Acesso em: 26/07/2022.

divulgação, compartilhamento de conteúdo e de interação com os profissionais interessados nas formações disponíveis.

A participação dos profissionais da educação nas formações oferecidas pela instituição é voluntária e por adesão individual e não está restrita aqueles vinculados diretamente à secretaria de educação do município em questão, o que possibilita a democratização do conhecimento que é oferecida a partir dessa política à um maior número de profissionais possível.

Conforme se verifica no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG), em uma aba referente ao CREFCON-SG²⁹, a informação presente é a de que a política passou por uma reformulação e reestruturação para adequar as ofertas de formação aos direcionamentos estabelecidos para as diferentes áreas de conhecimento dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa reorientação provocou mudanças na estrutura do CREFCON-SG, passando a instituição a ser subdividida em núcleos, imbuídos na organização e na oferta adequada das ações de formação, são eles: “NTM (Núcleo de Tecnologia Municipal), NTA (Núcleo de Tecnologia Assistiva), NEPERRE (Núcleo de Estudos Pesquisas em Relações Raciais e Educação) e NCL (Núcleo das Ciências e Linguagens)”.

No Apêndice III, pode-se verificar uma listagem contendo as formações oferecidas pelo CREFCON-SG no período de 2021 e 2023, conforme levantamento realizado junto aos perfis da instituição nas redes sociais, previamente citadas. Para fins de contabilizar e de traçar o perfil das ações formativas oferecidas, optou-se pela estruturação de um quadro (Quadro 6) contendo dados sobre as categorias de ações oferecidas (cursos, palestras etc.), suas cargas horárias, bem como os seus períodos de realização, durante os respectivos anos letivos. O quadro a seguir apresenta, de forma resumida, as principais ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG, no período de 2021 a 2023:

²⁹ Disponível em: <<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/educacao-3/crefcon/>>. Acesso em: 26/07/2022.

Quadro 6 - Principais ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG (2021-2023)

Categoria	Período			Subtotal
	2021	2022	2023	
Bate-papos	11	03	01	15
Cursos	19	12	11	42
Festival	01	-	-	01
Oficina	-	-	01	01
Palestras	09	06	03	18
Webinários	18	-	-	18
Total	58	21	16	95

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Como se pode observar no quadro anterior, o ano de 2021 é notadamente o ano no qual se verificou a maior incidência de ofertas formativas por parte do CREFCON-SG, apresentando um total de 58 ações formativas disponibilizadas. Quanto ao ano de 2022, observou-se o quantitativo de 21 ações formativas ofertadas. Por último, verificou-se o ano de 2023, com o total de 16 ações formativas a disposição dos profissionais da Rede. Dessa forma, durante o período selecionado no recorte deste estudo, contabilizou-se o total de 95 ações formativas oferecidas pela instituição aos profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ).

Em uma análise mais detida sobre as principais categorias de ações formativas disponibilizadas pela instituição, pode-se verificar os seguintes tipos de ações oferecidos:

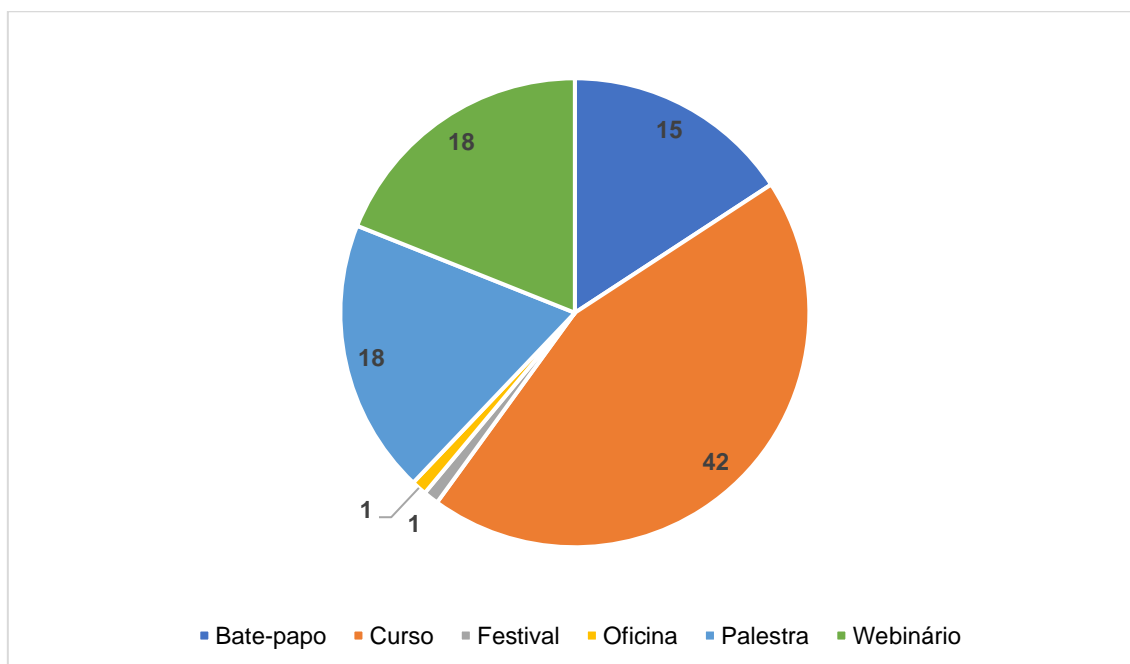
- Cursos (42)
- Webinários (18)
- Palestras (18)
- Bate-papos (18)
- Festival (01)
- Oficina (01)

Das ações identificadas no levantamento realizado, pode-se verificar a tendência da oferta de ações de formação continuada de caráter genérico, em

sua maioria, e oferecidos de forma pontual aos profissionais da Rede. Apesar de as ações ofertadas tratarem de tópicos e de temáticas importantes, relacionados ao campo educacional, as ações formativas não eram voltadas ao tratamento direto de questões específicas relacionadas às diferentes realidades e contextos experienciados pelos profissionais participantes.

O gráfico (Gráfico 2) a seguir representa o quantitativo de ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG no período de 2021 a 2023, fazendo uma relação entre os tipos de categorias de ações formativas disponibilizadas e a quantidade total dessas respectivas ações ofertadas, no período selecionado:

Gráfico 2 - Ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG (2021-2023)



Fonte: Elaboração do autor (2024)

4.6. DOS PROCEDIMENTOS GERAIS DA PESQUISA

Na fase inicial da pesquisa, foi feita a opção metodológica pela análise de documentos. Nessa primeira etapa, foram analisados documentos e diretrizes publicadas em canais oficiais como o Portal da Legislação³⁰, um sítio da internet

³⁰ Disponível no endereço eletrônico: <<https://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 26/03/2024.

mantido pelo Governo do Brasil, no qual é disponibilizado o acesso, de forma online, a leis, a decretos e a estatutos, de abrangência nacional, e o Portal do Ministério da Educação³¹, com suas diretrizes, normas e resoluções voltadas à organização e sistematização da educação nacional.

Em um segundo momento da pesquisa, foi realizada uma pesquisa de campo. Para essa etapa, foram feitas visitas às escolas selecionadas com o objetivo de conhecer, a partir de entrevistas, as percepções dos diretores escolares e dos orientadores pedagógicos que concordaram em participar da pesquisa.

Atualmente, o município de São Gonçalo (RJ) tem sob a responsabilidade e administração de sua Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o número aproximado de 110 escolas públicas³², de características tanto urbanas quanto rurais. A partir do Decreto Municipal n.º 258/2019³³, as escolas da Rede Pública Municipal passaram a ser organizadas por polos, de acordo com a localização das unidades escolares, no território do município. Nesse universo, as escolas foram alocadas em 8 polos, cada qual correspondendo e compreendendo um agrupamento de bairros e as respectivas escolas presentes nesses territórios.

Somente após a assinatura da Carta de Anuência (Anexo III) e da aprovação do Parecer Consubstanciado do CEP/UNESA (Anexo II), em 28 de março de 2023, é que foram iniciados os primeiros contatos com possíveis escolas participantes da pesquisa.

O principal critério estabelecido para a seleção das escolas teve relação com a sua localização no território do município de São Gonçalo (RJ). Foi estabelecido por questões de ordem metodológica que seriam selecionadas pelo menos uma escola de cada um dos 5 distritos da cidade.

Assim, no contexto desses 8 polos existentes, foram escolhidas 5 escolas, sendo que cada uma das escolas foi selecionada com o intuito de representar cada um dos 5 distritos do município de São Gonçalo (RJ). Partiu-se do princípio de que a seleção de uma escola em cada distrito poderia oferecer uma visão

³¹ Disponível no endereço eletrônico: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acesso em: 26/03/2024.

³² Disponível no endereço eletrônico: <<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/educacao-3/escolas/>>. Acesso em: 26/03/2024.

³³ Disponível no endereço eletrônico: <https://do.pmsg.rj.gov.br/diario/2019_11_12.pdf>. Acesso em: 26/03/2024.

relativamente mais ampla do alcance das ações e das estratégias de formação continuada ofertadas, em todas as cinco regiões do município. O quadro (Quadro 7) a seguir representa a composição das escolas participantes da pesquisa:

Quadro 7 - Composição das escolas participantes da pesquisa

POLOS (SEMED)	DIVISÃO DISTRITAL (SÃO GONÇALO/ RJ)	ESCOLAS PARTICIPANTES
8 PÓLOS	1º Distrito: "São Gonçalo (sede)"	Escola A
	2º Distrito: "Ipiíba"	Escola B
	3º Distrito: "Monjolos"	Escola C
	4º Distrito: "Neves"	Escola D
	5º Distrito: "Sete Pontes"	Escola E

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Definidas as escolas pré-selecionadas, partiu-se para a realização de um primeiro contato com os respectivos diretores convidando-lhes à participação na pesquisa. A partir do aceite por parte do gestor, foram agendadas datas para que o pesquisador comparecesse às escolas participantes para tratar com os respectivos diretores a respeito da sua presença no *lócus*, dos aspectos éticos da pesquisa e do tratamento do material empírico (*i.e.* das entrevistas e de suas respectivas gravações) ao qual o pesquisador teria acesso durante etapa da pesquisa de campo, assim como foi realizada a apresentação e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sua respectiva assinatura, expressando a concordância da participação voluntária desses profissionais na pesquisa.

Além dos diretores escolares, um outro grupo de profissionais das escolas foi convidado a participar da pesquisa; trata-se dos orientadores pedagógicos. O grupo que constituiu o estrato "Orientadores Pedagógicos" foi composto por 5 profissionais de cada uma das unidades, em atuação na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ). Haja vista que foram consideradas, ao todo, 5 escolas, no universo da pesquisa, 5 orientadores pedagógicos foram convidados a participar da pesquisa, cada qual, atuando como representante de sua respectiva escola.

Da mesma forma que o convite e a explanação das informações e dos procedimentos da pesquisa foi procedida aos diretores das escolas, também o foram com os orientadores pedagógicos participantes.

Na ocasião da pesquisa, recorreu-se ao uso de entrevistas semiestruturadas com os profissionais participantes, realizadas de forma voluntária e consentida. As questões propostas aos participantes tiveram como objetivo principal compor os dados da pesquisa. No quadro (Quadro 8) a seguir está disposta a composição dos sujeitos da pesquisa, cada qual em seu respectivo estrato:

Quadro 8 - Composição dos sujeitos da pesquisa

ESTRATOS	COMPOSIÇÃO (PARTICIPANTES)	INSTRUMENTOS	NÚMERO DE PARTICIPANTES
DE	Diretores escolares	Entrevistas (gravadas)	5
CP	Orientadores pedagógicos	Entrevistas (gravadas)	5
TOTAL DE PARTICIPANTES			10

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Haja vista que essa pesquisa se propôs a investigar como as ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), realizadas através do CREFCON-SG eram percebidas pelos profissionais da educação que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), foi necessário pensar em uma proposta metodológica a qual, dentro das limitações existentes, permitisse alcançar profissionais que atuavam em diferentes localidades do município.

Conforme já mencionado no início do presente capítulo, o território do município de São Gonçalo (RJ) é dividido em 5 regiões/distritos. Nesse sentido, dadas as dimensões territoriais do município, tomou-se por decisão que seria preciso conhecer como essa formação alcançava diferentes escolas presentes em cada uma das distintas regiões que dividem o território gonçalense, bem como essa formação alcançava os respectivos profissionais em atuação nessas escolas.

Desta forma, sendo o CREFCON-SG a instituição central responsável pela oferta de formação continuada do município de São Gonçalo (RJ), buscou-se compreender a relação existente entre esse centro “emanador” das ações de formação continuada e as escolas selecionadas nessa pesquisa enquanto instituições-alvo dessa formação.

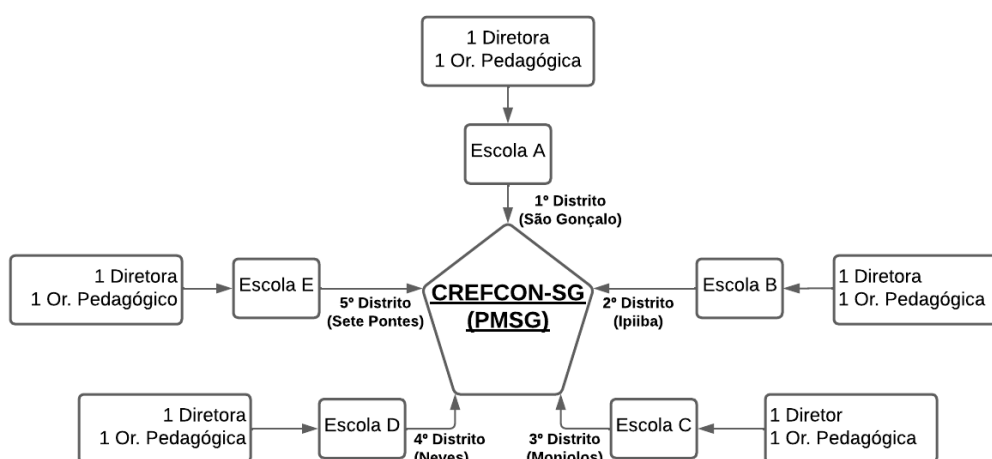
De forma geral, ao propor e lançar uma nova ação formativa, o CREFCON-SG fazia o envio de convites a essas escolas, realizando um

chamamento aos profissionais do município interessados em aderirem e participarem dessa respectiva ação disponibilizada. Nota-se que a participação desses profissionais era facultativa e dependente do número de vagas disponíveis na ocasião. Nesse sentido, os profissionais interessados se direcionavam ao CREFCON-SG para a participação nas respectivas ações formativas de acordo com os seus interesses e necessidades.

Apesar de as limitações existentes condicionarem a escolha de apenas 5 escolas para a participação nessa pesquisa, acredita-se que foi possível compreender como essa formação tem sido desenvolvida pelo CREFCON-SG e recebida nas escolas, por meio da percepção dos profissionais da educação entrevistados.

Dessa forma, em resumo, foram selecionadas 5 escolas das 5 diferentes regiões/distritos do município de São Gonçalo (RJ) com o objetivo de verificar como a formação continuada “emanada” pelo CREFCON-SG era percebida pelos profissionais entrevistados, os quais atuavam nessas respectivas instituições investigadas. Conforme representado na figura (Figura 5) a seguir, pode-se observar as relações existentes entre o CREFCON-SG, as escolas selecionadas e os participantes da pesquisa:

Figura 5 - Relações existentes entre o CREFCON-SG, as escolas e os participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2024)

Na etapa de realização das entrevistas com os participantes da pesquisa de campo, as falas foram captadas por meio de um aparelho *smartphone* e

salvas em mídia digital. Após a realização das entrevistas, os áudios foram transcritos. Os dados gerados a partir dessas transcrições foram analisados baseando-se na metodologia da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2021).

4.7. CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS VISITADAS

Para a realização dessa pesquisa, foram selecionadas 5 escolas³⁴ pertencentes aos 5 distritos do Município de São Gonçalo (RJ). A maior parte das escolas visitadas (4 escolas) tinha por características serem escolas urbanas, com o quantitativo de matrículas variando entre 456 matrículas (*Escola D*) e 891 matrículas (*Escola C*). Apenas uma delas (*Escola B*) tinha por característica ser uma escola rural. Por questões de ética da pesquisa, os nomes reais das escolas foram omitidos e em seu lugar foram utilizados nomes fictícios, fazendo menção aos respectivos distritos dos quais faziam parte. O quadro (Quadro 9) a seguir apresenta a caracterização das escolas investigadas:

Quadro 9 - Caracterização das escolas investigadas

Classificação	Nome da Instituição	Localização	Característica	Total de Matrículas (2022)	Total de Professores (2022)
ESCOLA A	Escola Municipal Primeiro Distrito	1º Distrito	Urbana	700	46
ESCOLA B	Escola Municipal Segundo Distrito	2º Distrito	Rural	700	47
ESCOLA C	Escola Municipal Terceiro Distrito	3º Distrito	Urbana	891	47
ESCOLA D	Escola Municipal Quarto Distrito	4º Distrito	Urbana	456	13
ESCOLA E	Escola Municipal Quinto Distrito	5º Distrito	Urbana	483	17

Fonte: Elaboração do autor (2024)

(a) Escola Municipal Primeiro Distrito (São Gonçalo/ Sede)

³⁴ Por questões de ética e de sigilo na pesquisa, todos os nomes reais das escolas foram substituídos por nomes fictícios.

A Escola Municipal Primeiro Distrito é uma escola pública localizada em um bairro importante do 1º Distrito do Município de São Gonçalo (RJ). A escola tem por característica ser uma escola urbana, que atende, atualmente, a alunos de diversas idades, nas etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental, divididos entre a modalidade regular de ensino e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola contabilizou 231 alunos matriculados nos Anos Iniciais e 469 alunos matriculados nos Anos Finais, alcançando um total de 700 matrículas na etapa do Ensino Fundamental, de acordo com o último Censo Escolar de 2022. Desse total, 261 alunos foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 70 alunos possuíam matrículas vinculadas à Educação Especial. Além disso, no período citado, a equipe docente da escola contava com um total de 46 profissionais³⁵.

Quanto à sua infraestrutura, além de salas de aula, essa instituição possuía os seguintes espaços: [a] Sanitário com Acessibilidade, [b] Biblioteca, [c] Cozinha, [d] Laboratório de Informática, [e] Sala de Leitura, [f] Quadra de Esportes, [g] Sala da Diretoria, [h] Sala de Professores e [i] Sala de Atendimento Especial. Já com relação aos equipamentos tecnológicos disponíveis para uso pedagógico, a escola contava com aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor/projetor e TV³⁶.

(b) Escola Municipal Segundo Distrito (Ipiíba)

A Escola Municipal Segundo Distrito é uma escola pública localizada em um bairro do 2º Distrito do Município de São Gonçalo (RJ). A escola tem por característica ser uma escola rural, que atende, atualmente, a alunos de diversas idades, tanto na Educação Infantil como nas etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental, divididos entre a modalidade regular de ensino e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

³⁵ Disponível em: <<https://bit.ly/3rwGulx>>. Acesso em: 26/09/2023.

³⁶ Disponível em: <<https://bit.ly/3QzjSuy>>. Acesso em: 26/09/2023.

A escola contabilizou 60 alunos matriculados na Educação Infantil (Pré-escola), 500 alunos matriculados nos Anos Iniciais e 331 alunos matriculados nos Anos Finais, alcançando um total de 891 matrículas, somando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), de acordo com o último Censo Escolar de 2022. Desse total, 150 alunos estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 30 alunos possuíam suas matrículas vinculadas à Educação Especial. Além disso, no período citado, a equipe docente da escola contava com um total de 47 profissionais³⁷.

Quanto à sua infraestrutura, além de salas de aula, essa instituição possuía os seguintes espaços: [a] Sanitário com Acessibilidade, [b] Biblioteca, [c] Cozinha, [d] Sala de Leitura, [e] Quadra de Esportes, [f] Sala da Diretoria, [g] Sala de Professores e [h] Sala de Atendimento Especial. Já com relação aos equipamentos tecnológicos disponíveis para uso pedagógico, a escola contava com aparelho de DVD, impressora, copiadora e TV³⁸.

(c) Escola Municipal Terceiro Distrito (Monjolos)

A Escola Municipal Terceiro Distrito é uma escola pública localizada em um grande bairro do 3º Distrito do Município de São Gonçalo (RJ). A escola tem por característica ser uma escola urbana, que atende, atualmente, a alunos de diversas idades, na Educação Infantil e nas etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental, divididos entre a modalidade regular de ensino e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola contabilizou 96 alunos matriculados na Educação Infantil (Pré-escola), 525 alunos matriculados nos Anos Iniciais e 259 alunos matriculados nos Anos Finais, alcançando um total de 891 matrículas, somando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), de acordo com o último Censo Escolar de 2022. Desse total, 139 alunos estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 36 alunos tinham suas

³⁷ Disponível em: <<https://bit.ly/3FuW7NQ>>. Acesso em: 26/09/2023.

³⁸ Disponível em: <<https://bit.ly/3Qg3WMP>>. Acesso em: 26/09/2023.

matrículas vinculadas à Educação Especial Além disso, no período citado, a equipe docente da escola contava com um total de 47 profissionais³⁹.

Quanto à sua infraestrutura, além de salas de aula, essa instituição possuía os seguintes espaços: [a] Sanitário com Acessibilidade, [b] Biblioteca, [c] Cozinha, [d] Sala de Leitura, [e] Quadra de Esportes, [f] Sala da Diretoria, [g] Sala de Professores e [h] Sala de Atendimento Especial. Já com relação aos equipamentos tecnológicos disponíveis para uso pedagógico, a escola contava com aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeto/projetor e TV⁴⁰.

(d) Escola Municipal Quarto Distrito (Neves)

A Escola Municipal Quarto Distrito é uma escola pública localizada em um bairro do 4º Distrito do Município de São Gonçalo (RJ). A escola tem por característica ser uma escola urbana, que atende, atualmente, a alunos de diversas idades, divididos entre a Educação Infantil e a os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo disponibilizada apenas a modalidade regular de ensino.

A escola contabilizou 78 alunos matriculados na Educação Infantil (Pré-escola) e 378 alunos matriculados nos Anos Iniciais da etapa do Ensino Fundamental, alcançando um total de 456 matrículas, somando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), de acordo com o último Censo Escolar de 2022. Desse total, 29 alunos tinham suas matrículas vinculadas à Educação Especial. Além disso, no período citado, a equipe docente da escola contava com um total de 13 profissionais⁴¹.

Quanto à sua infraestrutura, além de salas de aula, essa instituição possuía os seguintes espaços: [a] Sanitário com Acessibilidade, [b] Biblioteca, [c] Cozinha, [d] Sala de Leitura, [e] Quadra de Esportes, [f] Sala da Diretoria, [g] Sala de Professores e [h] Sala de Atendimento Especial. Já com relação aos

³⁹ Disponível em: <<https://bit.ly/3Qv4C1w>>. Acesso em: 26/09/2023.

⁴⁰ Disponível em: <<https://bit.ly/49bUySA>>. Acesso em: 26/09/2023.

⁴¹ Disponível em: <<https://bit.ly/40eLL1R>>. Acesso em: 26/09/2023.

equipamentos tecnológicos disponíveis para uso pedagógico, a escola contava com aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeto/projetor e TV⁴².

(e) Escola Municipal Quinto Distrito (Sete Pontes)

A Escola Municipal Quinto Distrito é uma escola pública localizada em um bairro do 5º Distrito do Município de São Gonçalo (RJ). A escola tem por característica ser uma escola urbana, que atende, atualmente, a alunos de diversas idades, apenas na etapa inicial do Ensino Fundamental e somente na modalidade regular de ensino.

A escola contabilizou um total de 483 alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o último Censo Escolar de 2022. Desse total, 21 alunos tinham suas matrículas vinculadas à Educação Especial. Além disso, no período citado, a equipe docente da escola contava com um total de 17 profissionais⁴³.

Quanto à sua infraestrutura, além de salas de aula, essa instituição possuía os seguintes espaços: [a] Sanitário com Acessibilidade, [b] Biblioteca, [c] Cozinha, [d] Sala de Leitura, [e] Quadra de Esportes, [f] Sala da Diretoria, [g] Sala de Professores e [h] Sala de Atendimento Especial. Já com relação aos equipamentos tecnológicos disponíveis para uso pedagógico, a escola contava com aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeto/projetor e TV⁴⁴.

4.8. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa contou com o número total de 10 participantes. São compreendidos, nesse total, 5 diretores escolares e 5 orientadores pedagógicos. O Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo (PMSG, 2004), documento normativo da esfera municipal responsável por organizar o sistema de ensino municipal, trata de definir e de estabelecer as

⁴² Disponível em: <<https://bit.ly/3Q54kwQ>>. Acesso em: 26/09/2023.

⁴³ Disponível em: <<https://bit.ly/46Nbjbi>>. Acesso em: 26/09/2023.

⁴⁴ Disponível em: <<https://bit.ly/40a1aNd>>. Acesso em: 26/09/2023.

atribuições de cada uma das funções e cargos relacionados aos profissionais participantes de cada um dos estratos da pesquisa.

(a) Diretores Escolares

Quanto aos Diretores Escolares (DE), o Regimento Escolar do município de São Gonçalo (RJ), em seu artigo 20º, trata de definir as atribuições básicas estabelecidas para esses profissionais. Dentre as suas competências estabelecidas no documento citado, destaca-se, aqui, o inciso XI (art. 20), que cabe ao diretor escolar “divulgar eventos de natureza pedagógica que visem à formação continuada do profissional do magistério, incentivando e viabilizando a participação dos interessados” (PMSG, 2004, p. 6) em participar desses eventos formativos.

Na ocasião dessa pesquisa, participaram 5 diretores escolares dos 5 distritos do município. Assim como no extrato referente aos orientadores pedagógicos, é possível perceber a presença majoritária de profissionais do gênero feminino (*DE1D*, *DE2D*, *DE4D* e *DE5D*), sendo apenas 1 profissional do gênero masculino (*DE3D*). Quanto as idades, essas variavam entre 49 (*DE4D*) e 63 (*DE2D*) anos. Quanto ao tempo de serviço nos quadros da educação do município de São Gonçalo (RJ), pode-se observar que esses tempos variam entre 11 (*DE2D*) e 34 (*DE3D*) anos. Quanto ao maior grau de instrução alcançado pelos profissionais participantes, pode-se verificar que todos os entrevistados já haviam realizado pelo menos um curso de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. O quadro (Quadro 10) a seguir apresenta a caracterização dos diretores escolares participantes:

Quadro 10 - Caracterização dos diretores escolares participantes

Classificação	Gênero	Idade	Ano de Admissão	Tempo de Serviço (PMSG)	Maior Grau de Instrução
DE1D	F	50	1996	27	ESPECIALIZAÇÃO
DE2D	F	63	2012	11	ESPECIALIZAÇÃO
DE3D	M	60	1989	34	ESPECIALIZAÇÃO
DE4D	F	49	1999	24	ESPECIALIZAÇÃO
DE5D	F	54	1990	33	ESPECIALIZAÇÃO

Fonte: Elaboração do autor (2024)

(b) Orientadores Pedagógicos

Quanto aos Orientadores Pedagógicos (OP), de acordo com artigo 29º do Regimento Escolar do município de São Gonçalo (RJ), cabe a esses profissionais, dentre muitas outras de suas obrigações, o dever de

[...] coordenar e viabilizar trocas de experiências e informações entre os professores, bem como ser aquele que dinamiza a relação entre direção, pais, alunos e comunidade escolar, com vistas ao bom êxito do processo ensino aprendizagem (PMSG, 2004, p. 7)

Dentre as competências estabelecidas no documento citado para esses profissionais, destacam-se, aqui, os incisos III e X (art. 30). O primeiro inciso trata da necessidade desse profissional de “garantir tempo e espaço para reflexão e discussão sobre a prática pedagógica e a relação com os alunos” e o segundo, que tem relação com a sua obrigatoriedade na participação em “reuniões, capacitações, cursos e oficinas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação” (PMSG, 2004, p. 8).

Na ocasião dessa pesquisa, participaram 5 orientadores pedagógicos dos 5 distritos do município. É possível verificar, novamente, a presença majoritária de profissionais do gênero feminino (*OP1D*, *OP2D*, *OP3D* e *OP5D*), sendo apenas 01 profissional do gênero masculino (*OP4D*). Quanto as idades, essas variavam entre 37 (*OP3D*) e 42 (*OP1D*) anos. Quanto ao tempo de serviço nos quadros da educação do município de São Gonçalo (RJ), pode-se observar que esses tempos variavam entre 01 (*OP1D* e *OP5D*) e 12 (*OP3D*) anos. Quanto ao maior grau de instrução alcançado pelos profissionais participantes, pode-se verificar que, em sua maioria, já haviam realizado pelo menos um curso de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização (*OP1D*, *OP4D* e *OP5D*), e 02 desses profissionais, um curso de pós-graduação *stricto sensu*, ainda que em curso, em nível de mestrado (*OP4D* e *OP5D*). O quadro (Quadro 11) a seguir apresenta a caracterização dos orientadores pedagógicos participantes:

Quadro 11 - Caracterização dos orientadores pedagógicos participantes

Classificação	Gênero	Idade	Ano de Admissão	Tempo de Serviço (PMSG)	Maior Grau de Instrução
OP1D	F	42	2022	1	ESPECIALIZAÇÃO
OP2D	F	-	2016	6	MESTRADO
OP3D	F	37	2011	12	MESTRADO
OP4D	M	41	2012	11	ESPECIALIZAÇÃO

OP5D	F	40	2022	1	ESPECIALIZAÇÃO
------	---	----	------	---	----------------

Fonte: Elaboração do autor (2024)

4.9. INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Planejar e selecionar de forma criteriosa os instrumentos de coleta de dados para a realização de qualquer pesquisa se torna fundamental para o sucesso de qualquer projeto investigativo. Para responder às perguntas dessa pesquisa e para alcançar os objetivos nela propostos, verificou-se que a entrevista seria o instrumento de coleta de dados mais adequado nessa ocasião.

Oliveira, Fonseca e Santos (2010) apresentam uma análise interessante a respeito da entrevista e de sua utilização no contexto de pesquisas realizadas no campo da Educação.

As autoras ressaltam a importância de se refletir a respeito desse instrumento para o levantamento de dados realizados pelos pesquisadores que por ela optarem, especificamente, no que se refere à sua finalidade de utilização, aos conceitos relacionados a ela, aos diferentes tipos de entrevistas existentes e aos cuidados éticos necessários, quando da sua opção de aplicação.

Primeiramente, as autoras tratam dos propósitos da entrevista e dos seus objetivos de utilização. De acordo com Oliveira, Fonseca e Santos (2010), o uso dessa ferramenta para o levantamento de dados possibilita o diálogo e a interação entre o pesquisador e o participante da pesquisa, trazendo como vantagens importantes a possibilidade de conhecer, por exemplo, seus pensamentos, posicionamentos e visões a respeito de um determinado tópico. Quando bem planejada e aplicada corretamente, a entrevista pode colaborar para a identificação e a compreensão de diferentes dimensões que envolvem a conjuntura educacional, em seus diferentes aspectos. É nesse sentido que

[...] a entrevista, compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo, possibilita a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções, e se constitui em importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, considerando ter a educação uma dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de construção de identidade. Nesta perspectiva, a dialogicidade se constitui como um fator fundamental na pesquisa em educação (Oliveira; Fonseca; Santos, 2010, p. 39).

Em um segundo momento, as autoras se voltam para o intento de conceituar o que se entende por entrevista. Oliveira, Fonseca e Santos (2010, p. 39) mencionam a existência de dois tipos distintos de concepções no que se refere à entrevista: a (a) técnica e a (b) dialógica-reflexiva.

No caso da entrevista concebida enquanto “técnica”, as autoras fazem referência à uma perspectiva que considera a entrevista como um instrumento voltado para coleta de dados, a partir do qual o entrevistado é, de certa forma, concebido como um “provedor de informações” ao entrevistador (no caso, o pesquisador) e, conseqüentemente, a entrevista contribuiria enquanto “fonte de informação” para uma pesquisa, com o objetivo de uma posterior análise dos dados coletados através dela.

Já com relação a entrevista concebida a partir de uma perspectiva “dialógico-reflexiva”, as autoras, além de argumentarem que este tipo de perspectiva seria a mais adequada no contexto da pesquisa em Educação, declaram que a entrevista, muito além de um instrumento de coleta de dados, perpassa por um processo comunicativo e interacional entre seres humanos (no caso, representados pelas figuras do entrevistador e do entrevistado, no decurso de uma “conversa planejada”).

Nesse sentido, quando da realização de uma entrevista, diferentes percepções e concepções de mundo e da realidade, diferentes culturas e saberes, e distintas relações de poder assumem posição durante as interações que ocorrem ao longo desse evento comunicativo, realizado entre seres humanos. Nas palavras das autoras,

[...] a entrevista caracteriza-se por ter uma estrutura aberta e flexível, que pode surgir das interações sociais no processo investigativo, constituindo-se a linguagem uma mediação de apreensão da realidade, não se limitando a uma verbalização, como evidenciado na entrevista concebida como técnica, na visão positivista. Os atores da entrevista, então, são considerados como sujeitos possuidores de capacidade de construir conhecimento sobre a realidade, tornando-se copartícipes do processo investigativo (Oliveira; Fonseca; Santos, 2010, p. 42).

Oliveira, Fonseca e Santos (2010) ainda deixam claro que se faz necessário ter cuidado quando do planejamento da entrevista, haja vista que este instrumento possui diferentes tipos de características e, por essa razão, cada tipo deve ser selecionado com o intento de que essa se adeque aos

objetivos, propósitos, problemas, objetos e sujeitos a serem selecionados para as investigações planejadas pelos pesquisadores.

As autoras classificam ainda os tipos de entrevista quanto aos sujeitos: que podem ser (a) “individuais” ou (b) “coletivas”. Sendo a entrevista individual aquela “realizada com o sujeito, a partir de uma interação face a face do entrevistador com o entrevistado. Ela possibilita ao entrevistado, de forma mais personalizada, descrever fatos e narrativas do cotidiano social” (Oliveira; Fonseca; Santos, 2010, p. 43). E a entrevista coletiva, como a própria se denomina, sendo aquela que envolve mais de um sujeito e/ou são realizadas em grupos.

Já com relação à classificação quanto ao tipo de pergunta, as autoras propõem que estas podem ser “estruturadas”, “não estruturadas” ou “abertas”, e “semiestruturadas”. As entrevistas estruturadas são aquelas as quais “o pesquisador segue um roteiro padronizado, com perguntas previamente estabelecidas, com o objetivo de obter, dos entrevistados, resultados uniformes as mesmas perguntas”. As entrevistas não estruturadas ou abertas correspondem àquelas em que “a pessoa entrevistada fala livremente sobre determinado tema ou assunto estimulada pelo entrevistador”. E as entrevistas semiestruturadas são aquelas que “parte[m] de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado” (Oliveira; Fonseca; Santos, 2010, p. 45-46)

Para a pesquisa aqui relatada, optou-se pela realização de entrevistas alinhadas à uma concepção dialógico-reflexiva, do tipo semiestruturada, com o objetivo de compreender quais as percepções de diretores escolares e de orientadores pedagógicos a respeito das ações de formação continuada disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) aos professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ).

4.10. ANÁLISE DE CONTEÚDO: metodologia de análise dos dados

Os dados coletados a partir das entrevistas foram transcritos, categorizados e analisados sob a luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2021). Essa técnica de análise, de acordo com Bardin (2011), se trata de

[...] *um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens* (Bardin, 2011, p. 48; itálicos do original).

Oliveira e Neto (2011), em referência a Franco (2003 *apud* Oliveira; Neto, 2011), propõem que a técnica da Análise de Conteúdo oferece a possibilidade de o pesquisador identificar os mais diversos significados, ainda que estes estejam nas entrelinhas do que se é aparentemente dito, ainda que não estejam explicitamente expressos nas linhas correntes de um determinado texto, sejam eles orais ou escritos. Segundo os autores, os procedimentos próprios dessa técnica envolvem os seguintes momentos:

- a) **Descrição** – consiste em enumerar as características do texto; inferir e estabelecer relações e comparações entre as características do texto.
- b) **Interpretação** – possibilita conceder significado às características comparadas, bem como viabilizar a definição de unidades de análise.
- c) **Unidade de registro** – é a unidade de significação a codificar, visando à categorização e contagem frequencial e pode consistir em palavra; tema; personagem (pessoa classificada pela classe social) e item (ex.: assuntos de um livro ou temas de uma entrevista).
- d) **Unidades de contexto** – compreensão do significado das unidades de registro; possibilita a identificação das contingências contextuais em que as unidades de registro foram produzidas (ex.: a frase para a palavra e o parágrafo para o tema).
- e) **Organização da análise** – efetivada após a definição das unidades analíticas. (Oliveira; Neto, 2011, p. 170; itálicos do original)

O *corpus* de dados analisado nessa pesquisa é composto pelas transcrições das entrevistas concedidas pelos profissionais participantes. Estabelecida essa descrição inicial, partiu-se para a análise dos dados transcritos, optando-se pelo eleger o *tema* como “unidade de registro” e de classificação. De acordo com Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021, p. 105), “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, etc.” e, por essa razão, achou-se, aqui, pertinente a utilização de tal “seguimento de conteúdo” nessa pesquisa. Já a etapa seguinte, relativa à categorização dos dados, essa é entendida como

[...] um procedimento de classificação e agrupamento de dados considerando a parte comum existente entre eles, ou seja, significa

reunir um grupo de elementos (unidades de registo) sob um título genérico, com base nos caracteres comuns (semelhança) destes elementos (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 107-108)

A construção das categorias nessa pesquisa se deu a partir do agrupamento das perguntas realizadas aos participantes entrevistados em temas centrais que fazem referência à temática da formação continuada dos profissionais da educação do município de São Gonçalo (RJ). O quadro (Quadro 12) a seguir apresenta as categorias identificadas:

Quadro 12 - Categorias temáticas identificadas

Categorias (Temas centrais)	Questões propostas aos participantes
Concepções sobre a formação continuada	Na sua opinião, quais são os principais desafios dos professores atualmente, com relação ao seu exercício profissional, no contexto desse município?
	Olhando para a sua trajetória profissional, você sentiu necessidade de dar prosseguimento aos seus estudos? Se sim, o que você buscou fazer? Se não, haveria algum motivo específico ou algum impedimento para tal?
	Quando você ouve o termo “formação continuada de professores”, o que lhe vem à cabeça?
	O que costuma te motivar a participar de uma ação de formação continuada?
	Se você tivesse tempo na sua carga horária de trabalho, você buscaria participar de que tipos de ações de formação continuada?
	Se houvesse a possibilidade de a formação continuada ser construída e realizada na própria escola, como você acha que ela poderia acontecer?
	Você poderia destacar as características de uma ação de formação continuada que você consideraria “excelente” para você? O que não poderia faltar nela?
Demandas para a formação	Se você fosse convidado(a) a participar na construção de uma ação de formação continuada pelo CREFCON-SG, o que você sugeriria de tema para a formação?
	Por que você acredita que essa formação sugerida por você seria útil para os professores do município de São Gonçalo?
	Para você, qual é o papel da escola na formação continuada de professores?
	Quais são as principais demandas dos professores para com a formação continuada?
Percepções sobre o centro de formação continuada	Na sua opinião, como você observa a importância de uma instituição como o CREFCON-SG para a Rede Municipal?
	Você já participou de alguma ação de formação continuada oferecida pelo CREFCON-SG? Se sim, você se lembra de que tipo era essa formação e sobre qual temática ela abordava? Se não, haveria algum motivo específico ou algum impedimento para tal?
	Você tem conhecimento se os professores costumam ser ouvidos no processo de construção de ações de formação continuada de professores no município? Se sim, como funciona essa participação?
	Em conversas informais com outros professores, na sua opinião, como tem sido a percepção dos seus colegas a respeito dessas formações continuadas oferecidas aos professores pelo município?

Desafios da pandemia de COVID-19	Com o advento da pandemia, na sua opinião, quais foram os principais desafios enfrentados por você com relação à formação continuada no município?
	Foram oferecidas a você condições, por parte da SEMED, para a participação nas ações de formação continuada? Se sim, o que foi feito?
	Quais foram as principais estratégias utilizadas por você, no período da pandemia, com o objetivo de formação continuada?
Alternativas de mudança	Na sua opinião, em que medida as ações, positivas ou negativas, de gestores municipais poderiam influenciar (ou não) na busca dos professores pela formação continuada?

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Do exercício de agrupamento realizado, propôs-se o estabelecimento das seguintes categorias identificadas: [a] Concepções sobre a formação continuada, [b] Demandas para a formação, [c] Percepções sobre o centro de formação continuada, [d] Desafios da pandemia de COVID-19, e [e] Alternativas de mudança.

5. DESBRAVANDO AS ENTREVISTAS: DA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

A presente pesquisa buscou identificar como Diretores Escolares (DE) e Orientadores Pedagógicos (OP) percebiam tanto a instituição dedicada à oferta de formação continuada dos professores de São Gonçalo (RJ), o CREFCON-SG, assim como as ações formativas construídas e oferecidas aos professores da Rede Municipal de Educação.

Ao longo das entrevistas⁴⁵, os profissionais participantes da pesquisa foram convidados a refletirem sobre temas tais como os principais desafios enfrentados por eles com relação ao seu exercício profissional, sobre o que entendiam por formação continuada de professores e como essas ações formativas se constituíam no contexto da instituição de formação continuada (CREFCON-SG) e, por conseguinte, no município investigado, de forma mais ampla.

5.1. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DOS DIRETORES ESCOLARES PARTICIPANTES

Na presente subseção, serão analisadas, como o próprio título já adianta, a percepção dos participantes pertencentes ao grupo de “diretores escolares” (DE) participantes da pesquisa. Ao longo das entrevistas, 5 diretores das escolas selecionadas apresentaram apontamentos pertinentes para a reflexão a respeito da temática a qual esse trabalho se propôs.

Inicialmente, ao refletirem sobre os principais desafios gerais relacionados ao seu exercício profissional na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), as falas dos diretores escolares apresentam como destaque fatores tais como os problemas que se originaram (ou que se evidenciaram) durante, e como consequência da pandemia de COVID-19, levando-se em consideração as grandes disparidades e desigualdades sociais existentes no país, sem contar

⁴⁵ É importante mencionar que os textos orais foram ajustados para a realização das transcrições, com o objetivo único de facilitar a compreensão dos conteúdos das falas dos participantes. Tais ajustes não comprometeram, alteraram expressivamente ou trouxeram quaisquer prejuízos aos sentidos e aos entendimentos presentes nas falas dos entrevistados.

outros desdobramentos que incidiram na saúde psicológica dos indivíduos, com casos cada vez mais observáveis de transtornos de ansiedade e depressão, e da grande dificuldade encontrada por muitas famílias para a realização de avaliações psiquiátricas e neurológicas de condições que podem interferir diretamente no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem dos alunos.

Os diretores também não se omitiram a respeito da grande defasagem de aquisição de conteúdos apresentada por esses estudantes, dos mais diferentes níveis de ensino, influenciada, inclusive, pela falta de igualdade e de equidade de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, os quais, na ocasião do período de pandemia, possibilitavam o acesso ao ensino remoto disponibilizado de forma emergencial.

Segundo Thiengo *et al.* (2021, p. 5), o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) pode ser entendido como “uma estratégia adotada em caráter emergencial, com o intuito de cumprir o cronograma letivo, impossibilitado de acontecer presencialmente devido à pandemia da Covid-19”. Por meio do ERE, se buscou viabilizar o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares, por meio da interação virtual entre professores e alunos, através de ferramentas e de equipamentos tecnológicos.

Além disso, a questão dos baixos salários, da desvalorização profissional, da extensa carga horária, da falta de tempo reservado para estudos e demais aprofundamentos nas mais variadas áreas, também ganharam destaque nas falas dos diretores escolares. Tais questões também se fazem importante nesse debate, haja vista que, conforme Nunes e Oliveira (2017) afirmam,

[...] a formação do professor, embora indispensável, não é suficiente para garantir bons resultados em termos de aprendizagem dos estudantes, também não se pode descuidar das condições de trabalho de realização do ensino-aprendizagem e das definições essenciais em relação à carreira, valorização e salários (Nunes; Oliveira, 2017, p. 73)

Dentre os desafios e as dificuldades gerais apresentadas, verificou-se a menção em uma das falas registradas que a questão da oferta de certos tipos de ações formativas propostas pela SEMED, as quais não atendiam às necessidades de toda a equipe da escola, e em cujas elaborações não se observou o interesse por conhecer as dificuldades e os anseios da comunidade

escolar, também foi considerada como um dos muitos fatores dificultadores do processo de formação continuada dos profissionais envolvidos.

Cabe destacar que, no ano de 2021, houve uma modificação no Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) realizada sem o devido debate público e a escuta atenta dos profissionais da educação, principais interessados no caso em questão. Assim, a partir da publicação da Lei Municipal N°. 1.304/2021⁴⁶, que “dispõe sobre a estrutura do plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal e servidores da educação”, houve-se profundas modificações para a carreira docente do município.

De forma geral, pode-se dizer que foram mudanças percebidas como desfavoráveis aos profissionais da educação, as quais contribuíram para o surgimento de um desconforto generalizado com a gestão municipal responsável por tais alterações, influenciando diretamente na motivação desses profissionais e reforçando o desinteresse na busca pelo aperfeiçoamento constante, inerente à profissão docente. É comum se ouvir de profissionais da Rede Municipal de São Gonçalo (RJ) de que esta se tornara uma “rede de passagem”, na qual os profissionais deixam de criar raízes, ao seguirem sempre em busca de melhores condições de trabalho, de carreira e de salário em outras redes de ensino.

Nesse sentido, não é de se estranhar que mais de um dos diretores tenha mencionado a mudança trazida pela nova lei municipal, como sendo um grande (e novo) desafio que surgiu no contexto do município e se apresentou aos profissionais que atuam nas escolas dessa rede.

Já no que tange à compreensão dos diretores entrevistados a respeito dos processos de formação continuada dos profissionais da educação, das falas apresentadas, é possível perceber uma visão positiva a respeito desses processos, especialmente quando se há a menção a termos tais como “mudanças”, possibilidade de “conhecer mais” e de encontrar “novas perspectivas” de compreender as situações que se apresentam.

Quanto ao seu objetivo, é possível observar que esses processos formativos teriam por função “especializar” e prover “capacitação”,

⁴⁶ Disponível em:

<https://portal.pmsg.rj.gov.br/pmsaogoncalo/websis/siapegov/legislativo/leis/lei_documento_anexo.php?id=%2015791&tipo=32>. Acesso em: 08/02/2024.

materializadas em ações já tradicionalmente utilizadas para o objetivo de “formação continuada” tais como “palestras” e “cursos”. Como se verifica em um estudo apresentado por Gatti, Barreto e André (2011), a tendência pela escolha desses tipos de formação tem sido seguida por várias secretarias de educação tanto estaduais como municipais de diversas partes do território brasileiro. No contexto gonçalense, a prevalência da oferta de cursos e de palestras também foi notada em um estudo recente realizado por Nunes (2019).

Faz-se importante destacar a percepção de um dos diretores (DE3D) a respeito da importância de a vivência e a “experiência” dos profissionais participantes das ações formativas oferecidas serem levadas em consideração no planejamento dessas ações, ressaltando que a “própria experiência vivida pelo professor”, quando compartilhada, possa se converter em um instrumento formativo para a formação de outros colegas. Nesse sentido, a existência de momentos em que as “experiências bem-sucedidas” fossem compartilhadas entre os profissionais participantes seriam de grande valia para o sucesso dessa ação formativa e para a conseqüente melhoria da formação continuada dos profissionais da educação.

Quanto à realização dessa formação, os diretores entrevistados destacam a importância de que essas ações formativas sejam realizadas durante o horário de trabalho dos profissionais participantes, levando-se em consideração o respeito à sua respectiva carga horária de trabalho, em um tempo reservado para esse propósito.

Quando questionados a respeito dos principais fatores motivacionais facilitadores para o seu envolvimento e integração nessas ações de formação continuada, os diretores declaram (e com destaque) a necessidade de constante atualização, em especial, em decorrência das novas dinâmicas desses novos tempos, as quais impõem aos profissionais da educação o preparo para o enfrentamento dos novos desafios e demandas que possam vir a se apresentar, haja vista que, conforme menciona uma das diretoras (DE1D), “parece que tudo que você sabe hoje, amanhã, já se torna obsoleto”.

A respeito das novas exigências requeridas às escolas nesses novos tempos, Gatti (2008, p. 58) destaca a “imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo

do trabalho”. Nesse sentido, propor ações formativas que colaborem para o aprimoramento e para a atualização de conhecimentos sobre as áreas de interesse desses profissionais se tornam fundamentais nesse novo contexto histórico.

Questões relacionadas a interesses e curiosidades particulares também estão incluídas nesses fatores entendidos por “motivacionais”. Nesse sentido, a afinidade com determinadas áreas de estudos e/ou com temáticas específicas do campo educacional são percebidas como fatores que geram motivação para a adesão, por parte desses profissionais, à uma determinada ação formativa.

Como se pode observar na fala da diretora DE5D, na qual a profissional ressalta que “a questão da inclusão, que já vem de um tempo para cá, mas é, é... alguns aspectos ainda são muito novos pra gente, né? Então, assim, é um assunto que me interessa bastante!”, é possível se observar a questão do seu interesse particular pela temática da Educação Inclusiva/ Especial e que as novas descobertas apresentadas pelos novos estudos desenvolvidos na área, ou seja, os conhecimentos “mais atualizados” nesse campo de estudos em específico, podem ser considerados vetores favoráveis para a sua adesão e participação em uma ação formativa que possa vir a ser oferecida na ocasião, quando essa ação assumir tais características.

Quanto a relação entre a carga horária de trabalho e a sua influência na possibilidade de adesão e de envolvimento em ações formativas diversas, os diretores escolares participantes relatam, de forma geral, o desejo em dar prosseguimento aos seus estudos, inclusive, em cursos universitários de pós-graduação *stricto sensu*, a exemplo da diretora DE1D.

Das temáticas das formações que se sobressaem nas entrevistas, pode-se citar a “Gestão Escolar”, citada por dois diretores (DE3D e DE5D), “Educação Inclusiva”, “Violência nas escolas” e “Relacionamento Interpessoal” (DE5D). A adesão em um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e/ou em um curso de língua estrangeira também foram observados como ações de formação continuada válidas, como se pode observar na fala da diretora DE4D. Importante notar que as estratégias de cursos de diferentes durações e de capacitações de características diversas são observadas nas falas dos diretores escolares entrevistados como possibilidade de ações de formação continuada.

Uma questão importante e que salta aos olhos ao observar o relato da diretora DE2D é o desestímulo, o desinteresse e o desinvestimento no que se refere ao prosseguimento de seus estudos e da ampliação de sua formação, explicitados em sua fala.

No relato da diretora DE2D, a profissional afirma que “eu acho que não tem mais aquela... é... aquela garra, aquela vontade” e essa situação teria relação direta com questões relacionadas à falta de acesso a oportunidades de formação e à (des)valorização profissional, ainda que não diretamente explicitadas em sua fala. No entanto, o que se observa, são palavras que carregam consigo um certo desestímulo e descrença, muito comuns e presentes nos discursos de muitos profissionais da educação.

Conforme a diretora DE2D declarou, a profissional se encontrava, na ocasião da entrevista, “meio desencorajada”, e esse mal-estar e desesperança provocavam nessa profissional um sentimento de recusa e de rejeição às ações de formação continuada. Assim, o “eu não quero mais para mim, não” revela muito além do que a perda do interesse no investir na sua própria carreira, retrata, aparentemente, um cansaço, uma certa descrença nos efeitos e nas possibilidades da Educação, quase que uma sensação de “perda de tempo”. De acordo com Wagner e Carlesso (2019, p. 3),

[...] a falta de valorização, as condições precárias de trabalho, defasagem nos salários, pouco incentivo à formação docente e também à formação continuada, desrespeito e sobrecarga de trabalho, são alguns dos fatores elementares que colaboram para que os docentes se sintam esgotados. O amor pela profissão transforma-se em desencanto e frustração.

Ao serem questionados a respeito da possibilidade de realização da ação de formação continuada ser desenvolvida *in loco*, ou seja, sendo oferecida diretamente no contexto da escola, os diretores escolares entrevistados fazem menção tanto a algumas ações que já fazem parte de suas realidades, assim como refletem a respeito de outras ações que poderiam vir a ser viáveis de acontecer na escola. De acordo com Batista, Feltin e Becker (2019) torna-se fundamental a

[...] valorização das práticas que já são realizadas nas escolas, isto é, propostas endógenas, cooperativas e pautadas no contexto; e não

simplesmente a implementação de projetos e atividades alienígenas e impostos por membros externos e, muitas vezes, ligados a grupos econômicos em atuação articulada com os objetivos políticos de determinados grupos sociais e que não envolvem os docentes, alunos e comunidades escolares verdadeiramente (Batista; Feltrin; Becker, 2019, p. 204-205)

Das ações identificadas nas falas dos entrevistados, pode-se verificar a menção da “roda de conversa”, da “reunião pedagógica”, da “semana pedagógica”, das “horas de planejamento [coletivo]” e do convite de palestrantes e convidados externos, como no caso do diretor DE3D, ao relatar que “convidamos... é... pessoas que vêm fazer uma fala, um professor que vem fazer uma fala”. As formações também poderiam tomar a forma de “capacitações”, de “cursos” ou de “palestras”, conforme citado pela diretora DE5D. No caso em questão, essas estratégias são e/ou poderiam ser utilizadas para a formação continuada, no interior das escolas.

Da reflexão depreendida das falas dos entrevistados é possível se notar uma visão positiva dessa realocação da formação continuada para o interior da escola, especialmente, conforme afirma a diretora DE2D, “na escola, elas [professoras] se envolvem mais!”.

Ainda de acordo com a diretora DE2D, existe “a dificuldade [dos profissionais] de irem lá para um outro polo” para a participação das ações de formação oferecidas. Nesse sentido, esse fator dificultador pode responder como um dentre outros fatores que corroboram para a não adesão dos profissionais que residem, por exemplo, em zonas e/ou regiões mais afastadas do CREFCON-SG, quando da oferta de eventos presenciais, como é o caso dessa diretora que atua em um distrito mais afastado da região central do município.

Quanto ao papel da escola na formação continuada de professores, os diretores participantes, na posição de gestores que são, identificam que a instituição escolar teria por papel motivar, facilitar e incentivar a participação dos professores nos encontros de formação oferecidos. Para isso, seria fundamental, conforme afirma a diretora DE1D, “que esse professor pudesse, realmente, sair sem nenhum ônus e participar de alguma coisa efetiva, porque é necessário mesmo!”.

Em virtude do papel central da escola na formação de professores, conforme se observa em Canário (1998, p. 13), faz-se importante estabelecer

esse espaço como um lugar central e imprescindível na/para a formação docente. Segundo o autor, “o exercício contextualizado do trabalho” deve tornar-se o referencial para o planejamento e a organização das práticas formativas, sejam elas relacionadas à formação inicial ou direcionadas à formação continuada.

Torna-se necessário, de acordo com Canário (1998), que se busque a superação de uma visão de formação centrada no professor enquanto indivíduo, em favor de uma formação coletiva, realizada na escola e baseada tanto no fazer educativo quanto na experiência desses profissionais. Dessa forma, conforme o autor defende, essa formação deve ser realizada de forma reflexiva, coletiva e integrada ao contexto escolar.

Nesse sentido, além de possibilitar a liberação dos professores e de “facilitar esse acesso” (diretora DE5D) para a participação nos eventos formativos, caberia à escola propor meios para “construir parcerias” e para possibilitar a “troca de experiências” (diretor DE3D) entre os docentes que nela atuam, com o objetivo de disponibilizar oportunidades formativas a esses profissionais, levando-se em consideração seus respectivos contextos de trabalho.

No geral, pode-se afirmar que os diretores participantes entendem a importância da participação dos professores nos eventos de formação continuada, no entanto, conforme afirma a diretora DE4D, “a escola não está podendo fazer o papel dela nessa formação... de ajuda nessa formação!”. Muitas vezes, por questão de organização interna e/ou pelo quantitativo insuficiente de profissionais presentes na instituição, os gestores se veem impossibilitados de liberarem seus professores, acabando por interferir no acesso desses professores às ações de formação continuada oferecidas.

Já quando questionados a respeito de quais seriam as características necessárias para que uma ação formativa qualquer seja avaliada por eles como “excelente”, os diretores escolares participantes elencam características diversas. Dentre elas, pode-se citar a oferta de oficinas voltadas à construção de materiais didáticos diversos e, também, da utilização de outras estratégias que envolvam questões que estejam “dentro da realidade do professor” (diretor DE3D), levando-se sempre em consideração a abordagem de “um tema que interesse a esse professor” (diretora DE4D).

Como se pode observar das falas dos diretores escolares entrevistados, verifica-se uma perspectiva de formação continuada fortemente enraizada em um modelo que compreende essa formação em uma perspectiva cumulativa, na qual se valoriza a aquisição de novas “qualificações”, entendidas como a “aquisição e a certificação de saber” (Canário, 1998, p. 14), obtidos através da participação em ações formativas institucionalizadas, a exemplo da universidade e/ou de centros de formação.

Constata-se, assim, que a escola ainda não é lida por esses profissionais entrevistados enquanto um espaço necessário para formação docente, haja vista a menção (e valorização) de ações formativas promovidas por especialistas, oferecidas fora do espaço da escola, desconectadas da realidade local e dedicadas ao tratamento de temáticas genéricas do campo educacional. Nesse sentido, concorda-se com Canário (1998, p. 23) que a profissão dos professores se constitui de forma coletiva e na/com a escola, especialmente, porque esse processo se dá na “articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional”.

5.1.1. Das demandas para a formação: participação e planejamento

Os diretores escolares também foram convidados a refletirem sobre quais seriam as principais temáticas sugeridas por eles caso fossem convidados a participarem na construção de uma ação de formação continuada pelo CREFCON-SG. Dentre os vários temas apresentados como sugestão para essa formação oferecida, tem-se o destaque para a Educação Inclusiva/Especial e o trabalho com Pessoas com Deficiência (PCD). Tal temática é mencionada pelas diretoras DE1D e DE2D. Conforme a diretora DE1D relata,

Eu acho que isso teria que ser o básico! Entender, mesmo, cada tipo... o Autismo, TDAH⁴⁷... uma formação básica, mesmo, pra você entender o que é que se passa, como você se relaciona, o que que pode acontecer, quais outros tipos de transtornos que uma criança pode ter (Diretora DE1D)

⁴⁷ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

Essa necessidade apresentada pelas diretoras citadas (DE1D e DE2D) pode ser entendida como um indício de demandas urgentes de formação percebidas pelas entrevistadas.

Ao sugerir uma formação “básica” sobre o tema, a diretora DE1D expõe uma preocupação em capacitar os profissionais da educação nos fundamentos mais básicos e “simples” a respeito dessa temática, para que os alunos com deficiências tenham minimamente os seus direitos à dignidade e à aprendizagem atendidos, no contexto da escola, até que se haja melhores condições de atendimento cada vez mais eficientes e especializados, voltados à essa clientela de alunos.

Ao dotar os profissionais desses conhecimentos básicos, todos os envolvidos poderiam ter condições de contribuir para mitigar certas barreiras e dificuldades existentes no interior da escola, as quais podem comprometer, (in)diretamente, o atendimento adequado a esses alunos.

Outros temas também surgiram na fala de outros diretores. Dentre eles, pode-se citar questões relacionadas a “temas pedagógicos” e a “temas sociais”, tais como “violência” e “sexualidade” (diretor DE3D).

Independentemente da temática citada, os diretores entrevistados levam em consideração que essas ações formativas devem contribuir para a “soluções para os problemas que aparecem no dia a dia dele [professor]” (diretor DE3D), partindo-se de uma “divulgação antecipada” das datas dos eventos oferecidos (dando a possibilidade de planejamento e organização prévia tanto dos professores quanto da escola) e, no contexto do município analisado nessa pesquisa, que a ação formativa seja “pautada na realidade do município de São Gonçalo” (diretora DE5D).

Não menos importante, a busca pelo bem-estar e o atendimento dos interesses dos participantes também deve fazer parte do planejamento das ações formativas oferecidas. Deve-se pensar em “propiciar um dia tranquilo, um dia sem peso” aos professores participantes, em que se haja o “prazer de estar ali” (diretora DE4D) participando da ação formativa, na qual “não deve faltar coisas, assim, apaixonantes pro professor!”, ou seja, utilizando-se de estratégias que gerem motivação e abordando temáticas que façam sentido aos participantes.

De forma resumida, nas respostas apresentadas pelos participantes, observa-se a presença dos seguintes temas os quais seriam sugeridos por eles ao CREFCON-SG, caso fossem consultados por essa instituição a sugerirem uma temática para uma oferta de formação continuada:

- Educação Inclusiva/ Especial;
- Questões sociais;
- Currículo;
- Avaliação;
- Violência escolar;
- Saúde mental do professor;
- Relações interpessoais (“acolhimento”, “como lidar com o aluno do tempo de hoje”, “empatia”);
- Capacitação sobre o novo plano de carreira (PCCS);
- Questões relacionadas às possibilidades e aos usos de verbas públicas.

Quando solicitados a refletirem a respeito do porquê acreditavam que a ação formativa e/ou o tema sugeridos por eles seriam úteis para os professores do município de São Gonçalo (RJ), os diretores escolares justificam suas respostas, geralmente, apresentando como argumento suas percepções a respeito dos problemas-alvo identificados a partir da observação de suas vivências e de suas experiências na Rede Municipal de Educação.

Em virtude de a temática da Educação Inclusiva/ Especial ter sido evidenciada na fala de pelo menos dois dos diretores escolares participantes, era de se supor que questões, dificuldades e complexidades experienciadas no contexto escolar concernentes à essa temática fossem apresentadas com a finalidade de justificar a importância de formações alinhadas à essa temática.

O aumento de matrículas de alunos com deficiências das diversas ordens requereu (e ainda requer) de todos os profissionais que atuam nas escolas um melhor preparo para o acolhimento, o cuidado, o acompanhamento, a promoção do bem-estar e a garantia de aprendizagens desses alunos.

Essa nova realidade apresentou novos desafios a esses profissionais e demandou habilidades e destrezas específicas, as quais muitos deles não as possuíam, fazendo-se necessário a oferta de ações de formação específicas envolvendo essa temática. A diretora DE1D, ao justificar sua proposta de formação, expõe o seguinte argumento:

Imagine uma turma que 80% dos alunos sejam alunos inclusos... como que você trabalharia nessa turma? Será que caberia tanto professor de apoio assim, numa turma? Eu acho que não! Então, quer dizer, que tipo de trabalho a gente deveria realizar? Eu vejo por esse lado, imagina um professor com uma demanda dessa... cada um com uma síndrome diferente... e como que você dá conta? Então, que se você tiver, pelo menos, o mínimo de noção já te ajuda em algo, né? Que não vai ser 100%, é claro! (Diretora DE1D)

A situação hipotética apresentada pela diretora participante quer justificar a necessidade da disponibilização de recursos e de informações básicas sobre o tema da Educação Inclusiva/ Especial aos profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), em virtude, especialmente, do aumento exponencial do número de matrículas de alunos com tais demandas específicas, o que passou a requerer, inclusive (e especialmente) dos professores regentes das turmas, noções minimamente básicas para lidar com esse grupo de alunos.

Quanto ao diretor DE3D, este defende uma mudança de postura de parte dos responsáveis pela formulação e pela oferta da formação continuada, requerendo desses que a realidade das escolas e do município sejam levadas em consideração, desde os momentos iniciais de planejamento dessas ações formativas.

Segundo o diretor entrevistado afirma, “eu vejo a formação continuada muito distante da necessidade, no nosso município... não é de agora! Não é deste governo!” (diretor DE3D). Conforme o entrevistado demonstra em sua fala, verifica-se uma falta de compromisso de parte de vários gestores do município, em diferentes períodos e gestões, para com a continuidade e a ampliação da oferta de formação disponibilizada aos professores vinculados à respectiva rede de ensino.

Dessa forma, a falta de uma política municipal efetiva e de longo prazo, voltada à formação de professores reflexivos, poderia contribuir para evitar esse

descompasso entre as necessidades dos professores e o que lhes é oferecido pela denominação de “formação continuada”. Concorde-se, aqui, com a definição apresentada em Melo e Santos (2020), segundo a qual

[...] a formação continuada “autêntica” (DEMO, 2012), seria aquela em que se estuda em cursos longos, se tem licenças capacitações de um semestre, realiza-se pós-graduações crescentes – nível de lato e stricto senso, exercendo uma autoria incessante, com publicações, apresentações próprias em encontros, elaboração de material didático próprios, e assim por diante (Melo; Santos, 2020, p. 102)

Ainda segundo o diretor DE3D, o entrevistado reafirma a necessidade de uma formação que reforce a experimentação e a prática por parte dos professores. Segundo o entrevistado, faz-se necessário que “as formações continuadas fossem acompanhadas de oficinas! Né? Não adianta você se abastecer de conteúdo e não ter oficinas!” (diretor DE3D).

Na percepção do entrevistado, a utilização de oficinas práticas permitiria aos professores participantes das ações formativas terem a oportunidade de pôr em prática a aprendizagem teórica apreendida, por meio da manipulação, por exemplo, de materiais reciclados para a construção de materiais pedagógicos para a utilização em sala de aula.

Além disso, o diretor DE3D defende que a participação dos profissionais das escolas seja incentivada por meio de incentivos financeiros, ou seja, que “todo esse processo também deveria ser acompanhado de uma... de uma remuneração, né? Que ele [professor] tivesse um benefício ou remuneração” (diretor DE3D) em contrapartida, por sua disponibilidade, interesse e participação nas ações formativas oferecidas. Haja vista que, em sua percepção, o não oferecimento desses incentivos poderia desestimular a frequência e a participação nas ações de formação continuada disponibilizadas.

Um último destaque a ser feito na fala do diretor DE3D refere-se ao fato de que este, ao longo de seu tempo de exercício profissional, menciona ter observado uma certa diferença existente entre duas gerações de professores, no que se refere à autonomia dos profissionais de uma geração mais nova de professores quanto a busca por ações voltadas à formação continuada, quando comparada a docentes de uma geração anterior (geração da qual o entrevistado se percebe como parte). De acordo com o diretor entrevistado,

Eu vejo o professor, hoje, buscando uma boa formação, do ponto de vista individual... do ponto de vista pessoal! Do ponto de vista de instituição, institucional, eu vejo cada vez pior, cada vez mais o governo se distanciando da responsabilidade e do desejo de dar formação continuada ao professor! (Diretor DE3D)

Como se pode observar no excerto de fala citado, o entrevistado vê com bons olhos a busca dessa nova geração de professores pela (auto)formação e pela busca em avançar em seus estudos e em sua formação. No sentido proposto por Batista, Feltrin e Becker (2019, p. 191), a autoformação pode ser entendida como

[...] a exteriorização de um processo interno e inerente ao saber-fazer docente, resultado de suas angústias e anseios, espelho de suas práticas pedagógicas e do enfrentamento de situações que vão além do que concebem por ele experienciado, ou seja, como parte de seu repertório pedagógico construído na formação inicial, continuada e na prática cotidiana.

Não se pode deixar de destacar, também, a dura crítica que este diretor faz aos gestores governamentais a respeito da falta de interesse em promover ações e condições apropriadas para que os professores tenham os seus direitos à formação continuada garantidos e a sua carreira valorizada.

A diretora DE4D, ao propor a oferta de ações de formação continuada focadas nas relações interpessoais e na saúde mental dos profissionais que atuam nas escolas, relata, inicialmente, o trabalho “com muitos responsáveis difíceis”, trazendo à tona em sua fala questões envolvendo a forma do tratamento e a postura de determinados responsáveis pelos alunos, que acabam por contribuir para dificultar ainda mais o trabalho desses profissionais.

É possível ainda se observar na fala da entrevistada que esse ambiente é percebido como sendo hostil, no qual se torna necessário “ter o cuidado no falar e ter o cuidado no expressar, porque as pessoas estão deturpando o que você fala”. Além disso, conforme a diretora participante expõe, “eu acho que a gente está trabalhando em ambientes doentes, né? Que estão nos adoecendo mais do que adoecia antigamente” (diretora DE4D). Nesse sentido, a escola, que deveria propiciar o acolhimento e a integração, torna-se em um campo minado, repleto de “armadilhas”.

Como consequência desse “adoecimento” percebido pela entrevistada, não será surpresa se essa problemática influenciar diretamente na saúde mental dos trabalhadores da educação. Entretanto, de acordo com a diretora DE4D, “trabalhando a saúde mental do professor... o que realmente é o acolhimento... eu acredito que vá trazer à tona aquilo que a gente já foi um dia”.

Nesse sentido, a entrevistada reconhece que esse cenário não é estático e nem imutável, e que há a possibilidade da geração de profundas transformações, desde que sejam propostas ações para a melhoria das relações que se estabelecem no interior das escolas do município. A partir da implementação dessas mudanças, com “o ambiente escolar mudando, a empatia voltando, o companheirismo, a amizade, só tem a acrescentar” (diretora DE4D) para a melhoria da qualidade de vida (e de convivência) nas escolas.

Já a diretora DE5D, ao sugerir formações ligadas ao manejo e a utilização de verbas públicas, sustenta seu argumento justificando a importância de oferecer à toda comunidade escolar informações a respeito de verbas específicas destinadas às escolas, suas possibilidades de usos e aplicações, além de envolver questões relacionadas à justificativas de utilização e a prestações de contas, de parte dos gestores. Ou seja, “em relação à verba... o que pode comprar? O que não pode comprar?” (diretora DE5D). Na visão da entrevistada, tal formação, além de evitar alguns mal-entendidos, daria condições “para que todos tenham conhecimento, né, do que acontece, né” com a gestão das verbas disponibilizadas às escolas.

Aos diretores participantes foi também questionado quais eram as principais demandas apresentadas pelos professores das escolas onde atuavam, no que se refere à formação continuada.

Dos cinco participantes, quatro diretores mencionaram demandas relacionadas à temática da Educação Especial/ Inclusiva. Seja por demandas de parte dos profissionais de apoio especializado, conforme mencionam as diretoras DE1D (“Eu vejo que quando a gente joga os cursos no WhatsApp, eu vejo, principalmente, o professor de apoio! Eu vejo eles muito interessados em fazer [as formações]”) e a DE2D (“O que eu vejo, mesmo, mais essa queixa, são as meninas da Educação... é... pessoal de Apoio Especializado! Elas que mais falam das dificuldades, entendeu?”) e/ou mesmo por incentivo de parte da equipe diretiva (como o caso das diretoras DE4D e DE5D), pode-se observar, nesse

sentido, uma necessidade urgente da oferta de ações de formação continuada relacionadas à temática da Educação Especial/ Inclusiva na Rede Municipal de Educação.

Dar-se-á, aqui, destaque à fala da diretora DE4D, na qual a entrevistada revela certa falta de interesse e de motivação de parte das professoras da escola onde atua, no que tange a proposição de suas demandas e de sugestões para a realização de ações formativas, mesmo que direcionadas à equipe diretiva da própria escola.

No excerto de fala a seguir, é possível se notar a tentativa de parte da própria diretora entrevistada em proporcionar uma formação interna, no próprio contexto da escola, na qual a entrevistada propôs aos professores a apresentação de conteúdos básicos iniciais, tendendo à progressão e a ampliação de conhecimentos a respeito da temática da Educação Especial/ Inclusiva. Tal formação teve boa aceitação de parte da equipe de professores, como se verifica na respectiva fala da entrevistada:

Eu posso... eu posso te falar, elas nem pedem! Elas nem pedem! É... eu levei a proposta, né, porque eu tenho vários professores de apoio... eu levei a proposta de uma formação sobre a Educação Inclusiva dentro da... começando com a lei, com, com as deficiências, né, com os transtornos... é... na montagem de um PEI⁴⁸, de um documento... foi o único que elas quiseram que existisse! Mas, não existe essa demanda de solicitar! (Diretora DE4D)

A aceitação de parte das professoras à formação em questão, oferecida pela própria entrevistada, pode ter relação direta com o fato de as respectivas participantes terem tido seus interesses e/ou necessidades formativas atendidas, dada a dinâmica proposta pela respectiva diretora ou pela temática trabalhada.

No entanto, faz-se necessário questionar, também, o que faz com que essas professoras deixem de apresentar outras demandas de formação tanto à direção da escola, quanto aos gestores da Secretaria de Educação. Assim, conhecer os vetores que contribuem para esse suposto “desinteresse” de parte

⁴⁸ Plano Educacional Individualizado (PEI)

dos professores, pode ser a chave para encontrar caminhos para modificar essa situação apresentada.

5.1.2. O CREFCON-SG em debate: a visão dos diretores escolares entrevistados sobre a instituição

Haja vista que o tema de interesse dessa pesquisa tem relação com a percepção dos entrevistados a respeito das ações de formação continuada oferecidas pelo CREFCON-SG, foi-se questionado aos participantes como esses profissionais percebiam a importância dessa instituição de formação continuada de professores para a Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ).

De forma geral, é unânime entre os diretores participantes, o reconhecimento da validade e da importância dessa instituição para a Rede como um todo. Como se pode observar nas falas de três diretores (diretores DE3D, DE4D e DE5D) entrevistados, esses profissionais expressam claramente a sua satisfação com relação ao CREFCON-SG, apesar de tecerem críticas que acreditam ser pertinentes, direcionadas diretamente à instituição, à SEMED ou mesmo a outros colegas diretores.

Eu acho importante como referência e acho importante pelo tempo, quando ela surgiu, quando a instituição surgiu, né, como referência... eu acho que tem que permanecer sempre para fomentar, para idealizar. Não pode ser somente, também, tem que ser... é, é... tem que fazer pesquisa... o CREFCON tem que pesquisar, tem que estar no dia a dia das escolas. E ela funciona mais como mais uma instituição. Ela não é uma instituição que vem dentro da escola para saber das demandas e partir disso, né? Não! Ela está, ela fica distante e quem sentir... é... interessado, procura lá! Eu acho que ela tinha que procurar, né? Pra poder oferecer algo substancial, né? Acho importantíssimo o CREFCON! Acho que, na minha opinião, é que permaneça sempre! Produz bons trabalhos! Só que tem que ser mais abrangente, o CREFCON... e, também, aquela questão que nós falamos... tem que acontecer também nas unidades escolares, essa formação! Até mesmo, é uma proposta! Cada tempo buscasse uma escola, entendeu? Cada tempo, buscasse uma unidade escolar, pra poder fazer o trabalho dessa capacitação, dentro de cada unidade escolar (Diretor DE3D)

É muito bom! Os cursos que o CREFCON oferece são muito bons, né? Eu vou te dizer assim que... é... as vagas não são muitas, né? Porque nem tem como ser muitas... e... quando abre a inscrição, abre... quase que fecha no mesmo instante! Eu acho que é um nível de suporte muito bom! Maravilhoso! Excelente! Necessário! Não são todas as redes que têm isso e nós temos! Mas, teria que existir isso que eu tô falando pra

você... essa, essa mobilidade de poder liberar, entendeu? De ter condições de propiciar aquilo ao professor! Porque, aí, é aquilo que eu te falei, ninguém quer sair daqui... 17:15... depois de ter pego turmas agitadíssimas, turmas grandes, pra ir estudar! Quando também tem a sua demanda de casa, entendeu? É maravilhoso! Mas, deveria haver uma flexibilidade maior... um respaldo maior pra que esses professores pudessem fazer isso dentro do horário de trabalho (Diretora DE4D)

Na época que surgiu o CREFCON, antes, “seria um centro de formação para os professores... os professores teriam acesso... os professores vão ser liberados para fazer capacitação...”. Pelo menos, isso, na época, né? Porque eu já tenho, tenho muitos anos de Prefeitura e a gente vê que não é assim que muitos colegas [gestores] trabalham, né? Então, assim, o professor, quando ele quer fazer a capacitação, muitas vezes, é impedido porque não tem ninguém que fique na turma, não tem como segurar aquela turma, não pode dispensar aquela turma... a escola tem que se virar, né? Aí, muitos professores acabam deixando de ir fazer a formação! Não pode fazer no horário diferenciado, porque, geralmente, está trabalhando em outra rede, não é? Aí, dentro do seu horário de trabalho, é impedido de ir... então, assim, eu acho que isso são os complicadores que permeiam, aí, toda a [conjuntura] (Diretora DE5D)

O diretor DE3D, apesar de ratificar a importância da instituição e de sua função para a Rede Municipal de Educação, ressalta a necessidade de uma escuta atenta por parte do CREFCON-SG, no que se refere às necessidades de cada uma das unidades escolares, levando-se em consideração os interesses e as principais demandas apresentadas pelos respectivos profissionais da educação que nelas atuam. Uma crítica importante, que parte da percepção do entrevistado, tem relação com a compreensão do CREFCON-SG como “apenas” mais uma instituição de formação continuada de professores, na qual os profissionais interessados frequentam, a depender de suas demandas e interesses individuais, quando essa instituição, conforme o diretor DE3D menciona, deveria exercer uma função mais abrangente, tornando-se em uma instituição integradora de toda a Rede, diretamente conectada com as escolas.

Não apenas isso, o entrevistado traz também como sugestão a possibilidade de deslocamento dessa formação que acontece no interior do CREFCON-SG para as mais diversas escolas da Rede Municipal de Educação. Nesse sentido, essas formações tomariam a forma como de cursos itinerantes, o que, segundo o diretor, possibilitaria o acesso e o alcance ao maior número de profissionais possível.

Quanto à diretora DE4D, esta ressalta a importância da existência dessa instituição de formação continuada de professores, no contexto do município de

São Gonçalo (RJ). A criação do CREFCON-SG é uma conquista que, conforme a própria afirma em sua fala, ainda não estaria disponível para muitos dos municípios brasileiros.

Em virtude da exaustão experienciada pelos profissionais da educação, geralmente associada à extensa carga horária de trabalho e às múltiplas responsabilidades inerentes ao exercício da profissão docente, sem contar, em muitos casos, acrescida de outras incumbências tais como o exercício de atividades domésticas e de cuidados com a família, por exemplo, faz com que muitos desses profissionais deixem de investir em sua própria formação e/ou em atualizações referentes à sua profissão.

Nesse caso, conforme a diretora DE4D dispõe, a solução para essa questão poderia estar em propor ações formativas a serem realizadas dentro da carga horária dos professores e que esses pudessem ter a sua participação garantida a esses momentos, sem quaisquer prejuízos.

Já a diretora DE5D, ao retratar um pouco da história do CREFCON-SG, destaca a questão do acesso dos professores às ações formativas oferecidas pela instituição. Conforme a entrevistada relata, há alguns fatores que contribuem como dificultadores do acesso desses professores a esses eventos de formação. Na ocasião de sua fala, a participante alega que outros colegas diretores acabam por não liberar seus professores para a realizar essa participação, geralmente, em decorrência de questões contingenciais, dado o número insuficiente de profissionais na escola, o que dificulta as substituições por ocasião das liberações.

Das principais críticas apresentadas pelos participantes, não apenas direcionadas diretamente à instituição, mas como a toda a conjuntura que envolve a formação continuada de professores no município de São Gonçalo (RJ), pode-se observar questões relativas aos seguintes tópicos:

- Falta da presença mais próxima do CREFCON-SG nas escolas da Rede Municipal de Educação;
- A ausência de pesquisa sobre os interesses e as necessidades dos profissionais de educação que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação;

- Centralização da formação (que ocorre, nesse caso, exclusivamente no contexto do CREFCON-SG e não nas escolas, de forma itinerante);
- Número insuficientes de vagas disponíveis aos profissionais da educação para a participação nos eventos disponibilizados pelo CREFCON-SG;
- Falta de uma política instituída que permita a liberação dos profissionais da educação nas ações disponibilizadas pelo CREFCON-SG;
- Ausência de regulação que garanta a participação dos profissionais da educação nas ações formativas oferecidas e disponibilizadas pelo CREFCON-SG, dentro de suas respectivas cargas horárias de trabalho;
- Questões relacionadas ao quantitativo insuficiente de funcionários nas escolas, que interferem na organização interna da escola, e que impedem a liberação dos professores para a participação nas ações formativas.

Mais especificamente a respeito da participação em ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG, todos os cinco diretores entrevistados afirmam terem participado de pelo menos uma das ações oferecidas, em algum momento de sua atuação profissional na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ). Em seguida, os entrevistados foram convidados a rememorar sobre o tipo de formação oferecida em questão e sobre quais temáticas tais formações tratavam. Das principais ações mencionadas, pode-se verificar a adesão a cursos e a palestras sobre temáticas envolvendo as seguintes questões:

- Formação do Conselho Escolar (Diretora DE2D);
- Igualdade racial (Diretor DE3D);
- Avaliação de livros (Diretor DE3D);
- Alfabetização (Diretora DE4D);
- Gestão Escolar (Diretores DE4D e DE5D);
- Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE (Diretora DE4D)

A respeito do planejamento e da construção das ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG, os diretores participantes foram questionados se eles tinham conhecimento se os professores costumavam ser ouvidos e/ou se participavam diretamente no processo de elaboração das ações de formação continuada oferecidas e se, em caso positivo, como funcionava essa participação.

De forma geral, os entrevistados alegaram desconhecimento sobre se havia, no período de realização dessa pesquisa, de alguma forma, essa participação. No entanto, em suas falas é possível perceber que, em suas experiências pessoais, não possuíam conhecimento a respeito de qualquer tipo de envolvimento de profissionais das escolas onde atuavam, que poderiam indicar a participação direta do coletivo docente na construção das ações oferecidas. Dar-se-á o destaque, aqui aos seguintes excertos:

Nunca chegou até mim essa informação! Se tem, eu não... a mim, não chegou! (Diretora DE1D)

Para construção, eu acho que não! Isso ali já pegam, já, já mandam feito... vai ter isso, isso, né? Vai ser esses palestrantes, aí, cada um vê o que mais é adequado! (Diretora DE2D)

Nunca chegou pra gente documento pedindo... perguntando quais os temas nós gostaríamos que fizessem... isso eu nunca tive, tá! Então, vou te dizer que não! Que não houve participação! A não ser que, em algum momento, quando algum professor vai lá fazer o curso, seja perguntado e seja anotado. Pra mim, nunca chegou! (Diretora DE4D)

Das falas destacadas anteriormente, depreende-se que, pelo menos a partir da observação dos diretores participantes entrevistados, ainda não havia um sistema estruturado que permitisse a escuta dos profissionais das escolas e que propiciasse a sua colaboração e a participação efetiva nas ações formativas desenvolvidas e ofertadas pelo CREFCON-SG.

Das experiências pessoais relatadas, a exemplo das diretoras DE2D e DE4D, o que se observa nas falas das profissionais é a oferta de ações formativas as quais são previamente planejadas e formatadas pelos professores formadores que atuam no CREFCON-SG ou por parte de especialistas convidados pela respectiva instituição. Demonstrando-se, assim, que os diretores entrevistados observam pouca ou nenhuma participação dos profissionais das escolas na construção das ações formativas oferecidas, dado que, conforme menciona a diretora DE2D também no trecho a seguir:

Não, eu acho que já vem já as oficinas ou os cursos... eles já passam pra gente, né? É... como é que se diz... o folder... aí, cada um ali escolhe, como tem no início do ano, que tem dois ou três dias que eles [professores] vão pro curso... aí, eles ali eles veem o que mais eles gostam... o que mais tem a ver com a prática deles, e vão! (Diretora DE2D)

No entanto, é preciso deixar claro que, assim como a diretora DE4D relata, é possível que haja momentos disponibilizados pelo CREFCON-SG, no decurso da atividade e/ou ao final das ações formativas ofertadas, reservados para avaliações e sugestões de parte dos profissionais da educação participantes nas ações desenvolvidas. Momentos esses que, de alguma forma, poderiam configurar oportunidades de escuta e de participação dos profissionais presentes nas ações formativas. A diretora DE2D, também apresenta reflexão semelhante, ao narrar que

Eu, eu acho que no final eles pedem lá opinião, mas a gente não sabe o retorno, se são... eu não sei, porque eles [professores] vão e eu não vou nessa formação... quando eles vão, né? E aí eu sei que no final deve ter uma avaliação, mas eu não sei o retorno! (Diretora DE2D)

O fato de a diretora DE2D relatar em sua fala o desconhecimento sobre a existência desses momentos ditos “de escuta” pode trazer consigo indícios da necessidade do estabelecimento de uma estratégia de comunicação mais efetiva e abrangente de parte do CREFCON-SG para com as escolas da Rede Municipal de Educação, a qual, aparentemente, ainda é incipiente.

Nesse sentido, faz-se necessário que essa instituição avalie as sugestões, os interesses e as demandas apresentadas, de forma minuciosa e atenta, para que seja possível propiciar um “retorno” adequado das reivindicações desses profissionais, através da oferta de ações de formação continuada capazes de alcançar e de atender as necessidades por eles apresentadas. Haja vista que, conforme Nunes e Oliveira (2017) propõem,

[...] programas de desenvolvimento profissional docente que partem da concepção de que o desenvolvimento poderá ocorrer a partir de cursos/capacitações esporádicas, sem sequência, promovidos por especialistas sem a participação direta dos professores no processo de idealização, planejamento, realização e avaliação desses cursos, ficando esses últimos apenas na condição de ouvintes, podem terminar por não repercutir em resultados nas práticas do professor e, do mesmo modo, não alteram sequer os discursos desses professores sobre suas práticas educativas (Nunes; Oliveira, 2017, p. 73)

5.1.3. Olhar sobre a pandemia de COVID-19 e seus desafios

Haja vista que a pesquisa foi desenvolvida em um período que compreendeu os momentos mais críticos da pandemia de COVID-19 até a declaração de fim desse estágio de emergência em escala global, por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS), em maio de 2023⁴⁹, não foi possível (e nem desejado) ficar alheio às consequências drásticas trazidas para o campo educacional e, no caso dessa pesquisa especificamente, dos reflexos e das influências da pandemia no processo de oferta da formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ).

Assim, com o objetivo de compreender algumas das consequências experienciadas nessa fase, os diretores participantes foram convidados a refletirem sobre quais foram os principais desafios enfrentados por eles, com relação à formação continuada, no contexto do município, no período em questão.

Torna-se importante ressaltar que à época, de acordo com Saviani e Galvão (2021), havia alguns pré-requisitos de grande importância, necessários para a execução do ensino remoto emergencial, os quais, de forma geral, no Brasil, não foram plenamente atendidos, para que tal metodologia fosse posta em execução. Nas palavras do autor, seria necessário, por exemplo,

[...] o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani; Galvão, 2021, p. 38)

Pôde-se verificar, nas falas dos entrevistados, que os principais desafios relatados tiveram relação com a falta de tempo hábil para a adesão em ações de formação continuada (Diretora DE1D), a indisponibilidade de oferta de ações oferecidas pelo município (Diretora DE2D) e a falta de provimento de recursos tecnológicos por parte do município aos profissionais da educação (Diretora DE4D).

⁴⁹ Conferir a reportagem da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) intitulada "OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19". Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>>. Acesso em: 05/02/2024

Destaques são dados às falas de três diretoras que conseguiram lograr a participação em ações de formação continuada, realizadas de forma individual, por meio de recursos próprios, apesar dos desafios que se apresentaram nesse período.

Na pandemia foi horrível! A gente não tinha tempo pra nada! Mas eu consegui fazer um curso de Gestão, pela UERJ⁵⁰, online, que foi excelente! (Diretora DE1D)

Eu segui estudando on-line, né? Eu tive... o curso que eu estava fazendo na época... como, por ser online, eu consegui continuar seguindo... mas foi a única forma que a gente teve pra estudar, né? Online! Não teve outra maneira da gente estudar! (Diretora DE4D)

Em relação à capacitação continuada, acho que foi até tranquilo em relação à minha pessoa, porque eu fazia cursos online, né, nesse período que a gente ficou, aí... trabalhando em casa! É... agora, em relação ao município, eu achei que ficou... deixou muito a desejar, enquanto não proveu recursos pra que os professores tivessem essas capacitações, tivessem acesso às capacitações (Diretora DE5D)

O trecho referente à fala da diretora DE5D apresenta considerações importantes a respeito da necessidade ímpar da garantia do acesso e do provimento de recursos tecnológicos aos profissionais que atuam nas escolas por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os quais, destaca-se, não foram devidamente oferecidos aos profissionais das escolas à época.

Segundo a diretora entrevistada, tal falta de apoio e incentivo naquela ocasião provocou a impossibilidade de que grande parte dos profissionais em questão tivessem garantidos os seus direitos à formação continuada, ainda que em um período atípico, como foi o caso do que envolveu a pandemia de COVID-19.

Ainda sobre a oferta de condições de acesso para a participação dos diretores entrevistados nas ações de formação continuada oferecidas, estes foram questionados a respeito do que foi provido, na ocasião da pandemia, de parte da Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de lhes garantir o direito de acesso a essas ações de formação.

⁵⁰ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

No geral, quase que de forma unânime, os diretores participantes afirmam que não houve qualquer tipo de apoio e/ou suporte de parte da SEMED, com o objetivo de mitigar os obstáculos e os desafios impostos pelo período pandêmico, no que tange ao seu exercício profissional.

Os profissionais apontam em suas falas algumas das dificuldades enfrentadas por eles nesse período e o descaso dos responsáveis pela gestão da pasta da educação para com o suporte e a assistência aos profissionais da educação, especialmente, no que se refere ao provimento de equipamentos tecnológicos que permitissem a sua utilização para a realização das atividades remotas requeridas naquele período, sem mencionar os meios para garantir o acesso desses equipamentos à internet. Confere-se, assim, destaque aos trechos a seguir, nos quais se evidenciaram os principais problemas vivenciados e percebidos por esses participantes, ao longo desse período em questão:

Transferiram responsabilidades para a escola! “Faz isso, faz...” Mas... é isso? E os subsídios? E a estrutura? (Diretor DE3D)

As minhas formações, eu arco com elas! Eu estudo no tempo que eu tenho há alguns anos! É... eles [SEMED] já ofereceram cursos de pós-graduação, né, pros gestores... eu também fiz esse curso! Mas, assim, durante a pandemia, não! Durante a pandemia foi muito difícil! (Diretora DE4D)

Não foram oferecidas condições nenhuma! O professor teve que trabalhar com seu celular, seu notebook, seu computador, seu chip, né? Porque, na época, a gente tinha que montar o WhatsApp pra ter contato com as famílias, e tudo foi do bolso do profissional! (Diretora DE5D)

O diretor DE3D relata que no período da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) delegou muitas funções às escolas, transferindo muitas de suas responsabilidades e incumbências aos gestores das escolas e aos demais profissionais que nelas atuam. No trecho citado, observa-se que o diretor entrevistado assinala que, apesar do acúmulo de novos compromissos assumidos pelas escolas, de forma impositiva, não houve preocupação e compromisso de parte da SEMED no que tange a oferta de subsídios e de condições apropriadas para lidar com as situações que se apresentaram, ao longo do período pandêmico.

Quanto ao trecho da fala da diretora DE4D, pode-se verificar que a entrevistada ressaltou a ausência de ações de formação continuada para os gestores e destacou as dificuldades enfrentadas no período de pandemia. Um destaque relevante à sua fala tem relação à sua autonomia na busca pela sua própria formação, apesar da utilização de recursos e de financiamentos próprios para a participação nas ações de formação continuada de seu interesse.

Haja vista que a formação continuada se trata de um direito dos profissionais da educação, faz-se necessário que as secretarias de educação disponibilizem recursos próprios para esse objetivo e que incentive os profissionais a participarem de ações formativas que atendam aos seus interesses e que vão de encontro às suas necessidades.

Já o relato da diretora DE5D talvez seja o que melhor descreve a realidade enfrentada pela grande maioria dos profissionais da educação durante o período pandêmico. Além dos grandes desafios gerados pelas condições de emergência que se impuseram nesse período, outras questões se fizeram presentes no exercício da profissão docente, especialmente quanto à utilização de equipamentos tecnológicos exigidos, na ocasião, para a promoção do ensino remoto emergencial.

Entretanto, no contexto do município de São Gonçalo (RJ), não foram oferecidas condições e/ou auxílios financeiros para a aquisição desses equipamentos, geralmente, de alto valor agregado, ou mesmo de outros subsídios e/ou auxílios para a contratação do serviço de acesso à internet banda larga, necessários para viabilizar a plena utilização dessa metodologia de ensino.

O excerto de fala da diretora DE5D, revela o indício de um certo movimento de abandono dos profissionais da educação por parte da Secretaria Municipal de Educação, deixando esta última de providenciar a esses profissionais que atuam nas escolas todo apoio e suporte necessários que envolveram esse período de grandes dúvidas e de incertezas, e de prover condições apropriadas para proporcionar o desempenho adequado desses profissionais, levando-se em consideração as restrições e limitações condicionadas pela pandemia. Assim, conforme o relato descreve, todos os custos – desde a aquisição, a operação, a utilização e a manutenção – foram delegados aos profissionais da educação, em especial, aos docentes.

Quando questionados sobre quais foram as principais estratégias de formação continuada utilizadas por eles, no período da pandemia, os diretores entrevistados fizeram menção a diferentes processos formativos de características tanto individuais quanto coletivas. Dos trechos de fala apresentados a seguir, pode-se verificar, inclusive, movimentos internos dos próprios profissionais das unidades escolares, em prol do desenvolvimento de ações formativas voltadas ao atendimento de necessidades imediatas, requeridas naquele contexto.

Que eu saiba, não teve! Que as próprias coordenadoras, que junto que... mostraram pros professores e até para mim mesma, como lidar com essa questão [de tecnologia], porque eu sou péssima! E ensinaram, mesmo, como fazer... todo o processo... ai, foi difícil!
(Diretora DE2D)

Nesse trecho de fala da diretora DE2D, é possível se verificar as angústias que ela, enquanto profissional, sentiu quando foi “empurrada” para o mundo da tecnologia de uma hora para outra, de forma repentina. Esse choque foi sentido por muitos profissionais, principalmente, por aqueles menos familiarizados com o uso desses novos recursos. A entrevistada exprime suas dificuldades iniciais com a experiência de utilização desses equipamentos tecnológicos e de programas e aplicativos, necessários para a realização do ensino remoto emergencial.

Um fator importante aqui é que as dificuldades sentidas por alguns dos profissionais da escola, especialmente, em virtude da falta da oferta adequada de uma formação continuada com tal objetivo, conforme a participante afirma, fez com que se fosse gerado um movimento de suporte e de ajuda mútua entre os profissionais que atuavam nessa respectiva escola.

Como se pode verificar, a equipe de coordenação pedagógica da escola desenvolveu uma ação formativa voltada à construção de conhecimentos a respeito de possibilidades e usos de ferramentas tecnológicas, voltadas ao ensino emergencial remoto, ainda que de forma inicial. Esse momento de superação possibilitou a troca e a construção de conhecimentos entre os pares e viabilizou a construção e a oferta de uma ação formativa coletiva, centrada na escola (e em suas demandas), gestada e compartilhada na/pela escola.

Nós trocávamos experiência... nós, diretores do “Grupo de Diretores”, nós trocávamos informações... (Diretor DE3D)

Já na fala do diretor DE3D, observa-se que a criação de um grupo em um aplicativo de troca de mensagens instantâneas, composto por diretores de escolas da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), possibilitou ocasiões de trocas de informações e de experiências entre esses profissionais. Essa estratégia certamente possibilitou trocas fundamentais (ainda que virtualmente) entre pares, as quais permitiram a construção de novos conhecimentos importantes para o enfrentamento dos desafios que se apresentaram naquele momento e que, conseqüentemente, possibilitaram o crescimento mútuo dos profissionais inseridos naquela comunidade, durante o período pandêmico.

Como eu estava na direção, no finalzinho, no meio de junho... assim, a gente voltou a trabalhar! Então, a gente ficou na linha de frente, para entregar a cesta básica, pra estar na escola, entregando atividades, recebendo os pais... então, assim, eu parei por três meses, foi março, abril e maio, né? Em junho, voltei! O que... o que foi difícil naquela [época]... eu acho que a nossa saúde... o nosso emocional... ele não ajudou! Por mais que você conseguisse continuar estudando, né... você se esforçasse... foi um período tenebroso! (Diretora DE4D)

Também no trecho da fala da diretora DE4D, é possível se verificar, assim como se verá mais adiante, no caso da diretora DE1D, que a atuação de muitos desses profissionais na linha de frente, especialmente, em virtude da possibilidade de contágio com a COVID-19, ainda que se tomasse todas as precauções possíveis, interferiu, de alguma maneira, na adesão (ou não) desses profissionais em ações de formação continuada, de forma geral.

Conforme a entrevistada afirma, as pressões e as demandas que foram impostas pelas condições que se apresentaram, ocasionou momentos de desgaste emocional que certamente influenciaram diretamente na busca por formação, no período em questão.

No caso da diretora DE4D, apesar de o período pandêmico ter sido “um período tenebroso”, a profissional aderiu à uma ação de formação como uma forma de “distração”, já que, conforme a entrevistada menciona “o estudar, foi aonde me deixava um pouco inteira”.

Eu fazia cursos online... procurava ler muito... baixava livros... fazia cursos... é... comecei uma pós de Neuropsicopedagogia, mas larguei no meio do caminho.... quando cheguei na parte de Farmácia que... é... não dava para associar aqueles nomes! É... estou fazendo o curso de Psicanálise, né? Comecei naquela época, eu estou fazendo mais cursos (Diretora DE5D)

No caso da diretora DE5D, verifica-se em sua fala a participação em cursos diversos, incluindo, a participação em um curso de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização que, apesar de não concluído, pôde demonstrar o interesse dessa entrevistada em investir em sua (auto)formação continuada, mesmo que em um período desafiador e complexo como foi o período pandêmico.

Nesse sentido, investir na formação de professores, a partir de seus interesses e das necessidades individuais, e incentivar a sua participação em ações de formação continuada das mais diversas pode contribuir, ainda que de forma indireta, na melhoria da qualidade do ensino que é oferecida aos alunos nas escolas.

Um destaque se faz necessário a seguinte fala da diretora DE1D, na qual se é possível observar o cansaço e o esgotamento psicológico sofrido por essa profissional, nas fases mais críticas da pandemia, além de mencionar a sua atuação na linha de frente, naquele período, ao realizar a entrega de cestas básicas aos responsáveis dos alunos matriculados na sua escola de atuação:

Ih, nada! Só busquei sobreviver! Eu acho que nada, nada, nada, nada, nada! Porque você vai lembrar! Você era da Rede! Tinha aquela cesta básica e a gente tinha que entregar! Deus que me livre! Ali, a gente só ficava focado só em sobreviver aquela pandemia, entregar cestas e ninguém pegar COVID! Então, foi o ano de 2020, foi horrível! Eu não fiz nada! Eu não li nenhum livro!” (Diretora DE1D)

Saviani e Galvão (2021), ao tratarem da “falácia do “ensino” remoto”, ainda durante o período pandêmico, destacaram algumas das dificuldades mais relevantes, enfrentadas tanto por alunos quanto por professores, naquele período. Seguindo em concordância com os autores, pode-se afirmar que, no fim,

[...] ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser

“autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. [...] Já do lado dos docentes, estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta. (Saviani; Galvão, 2021, p. 42-43)

Tais observações podem ser complementadas por meio da análise realizada por Thiengo *et al.* (2021), na qual os autores descrevem a existência de um conjunto de questões que possuíam uma relação direta com as principais dificuldades encontradas pelos profissionais da educação, durante o período pandêmico, para a execução do ensino remoto. Dentre as principais questões citadas pelos autores, pode-se citar as seguintes:

[...] a relação do professor com as tecnologias, a falta de capacitação para o ensino remoto, o acesso à internet por parte de docentes e discentes, a mudança brusca de rotina, a pouca autonomia dos estudantes (inclusive universitários) em relação ao seu processo formativo, a jornada de trabalho ou precariedades no ambiente familiar que impediram ou dificultaram o ensino-aprendizagem – no caso da Educação Básica o acompanhamento deste processo pelos pais, a falta de espaços adequados para o estudo, a necessidade de assumir outras responsabilidades para com a família, a letalidade do vírus, as ingerências governamentais, dentre outras (Thiengo *et al.*, 2021, p. 22)

Apesar dos desafios inéditos que se apresentaram no período pandêmico e do reconhecimento da “falácia do “ensino” remoto”, observou-se, também, o surgimento de muitos recursos tecnológicos que facilitaram e que possibilitaram a aprendizagem de novos conteúdos *on-line*. Recursos esses que podem ser (e foram) utilizados, de alguma forma, na/para a formação continuada de professores.

Observou-se o surgimento das *lives*, dos webinários e dos *podcasts* para fins pedagógicos, por exemplo, que permitiram a disseminação de conteúdos sobre os mais variados temas, de forma virtual. Dessa forma, o uso de ferramentas virtuais de aprendizagem permitiu encurtar as distâncias e facilitar o acesso a eventos e outras atividades formativas, que foram possibilitadas por esses meios, apesar das dificuldades que se apresentaram em razão da pandemia, conforme mencionado ao longo desse texto.

Em vias de conclusão da análise das entrevistas relacionadas aos diretores escolares, disposta nesta seção, faz-se necessário retomar uma última pergunta realizada aos entrevistados, a respeito de como, na percepção deles,

determinadas ações postas em prática pelos gestores municipais, sejam elas tidas por positivas ou negativas, poderiam influenciar (ou não) na busca dos professores pela formação continuada.

5.1.4. É possível pensar em alternativas?

Apesar de as respostas abordarem temáticas diferentes, os diretores entrevistados concordam, de forma unânime, que as decisões (e ações) tomadas pelos gestores podem, de fato, influenciar na adesão (ou não) dos professores às ações de formação continuada oferecidas. Especialmente, no que tange a questões regimentais, tais como a liberação desses profissionais para a participação nos respectivos eventos formativos, sem quaisquer descontos financeiros e/ou a existência da previsão, nos seus estatutos, de um período garantido em sua carga horária, reservado para a formação continuada.

Eu acho que além de... além de incentivar mais, não é? É possibilitar, mesmo, que eles [professores] consigam fazer dentro do horário de trabalho! Porque eu acho que seria mais positivo, entendeu? (Diretora DE1D)

Na percepção da diretora DE1D, caberia aos gestores municipais a função de promover condições para que os professores tivessem o seu direito a formação continuada garantido e, com isso, realizar ações direcionadas a esses profissionais, voltadas ao incentivo à adesão e à frequência a essas ações formativas.

No excerto de fala citado, além de expor essa demanda atual requerida pelos professores, a diretora DE1D reconhece que essa mudança de postura traria benefícios diretos à toda a comunidade escolar, enquanto mais uma medida voltada à garantia da valorização dos docentes.

É, eu acho que até... o que você falou ainda agora... partir da própria escola... perguntar, né? Indagar os professores... “O que que você gostaria?”, “Que formação você gostaria?”, “Que tipo de formação?”... e nós estarmos sugerindo pra eles lá... eles estarem tentando se adequar... o que... a necessidade das escolas... acho que seria bacana! (Diretora DE2D)

Quanto à diretora DE2D, esta relata em sua fala que caberia aos gestores municipais estarem atentos às necessidades e às demandas da escola. Nesse sentido, ao assumir a postura de ouvintes, abertos ao diálogo, atentos às reivindicações dos profissionais que atuam nas escolas, esses gestores estariam contribuindo para que mais docentes se interessassem e se engajassem nas ações formativas oferecidas.

[Os gestores da educação] têm tudo nas mãos, ué! Eles têm... eles têm a verba, eles têm os pensadores, eles têm equipes de supervisão escolar, né, de coordenação pedagógica de Primeiro Segmento, de Segundo Segmento, de EJA [Educação de Jovens e Adultos], de Educação Infantil. Ele tem, ele tem toda uma estrutura e tem os espaços. Eles podem proporcionar! (Diretor DE3D)

Da fala do diretor DE3D, identifica-se que o entrevistado percebe a existência de múltiplas possibilidades e de facilidades disponíveis aos gestores municipais, a partir do uso de recursos e de equipes técnicas especializadas, localizadas na Secretaria Municipal de Educação, para se colocar em prática o desenvolvimento de planos e de ações voltadas à formação continuada dos professores.

Na percepção do entrevistado, caberia a esses gestores ter vontade política para dar início a um movimento de mudanças, no contexto do município, direcionado à melhoria da formação docente e, conseqüentemente, dos processos de ensino geridos por esses profissionais.

Ao fazerem uso dos recursos (financeiros, inclusive) e da estrutura disponível, e ao viabilizarem maiores investimentos direcionados à formação de professores, os gestores municipais podem contribuir diretamente para a ampliação de ofertas formativas, para a melhoria de condições de acesso e permanência e para o reforço e o incentivo à participação nas ações a serem propostas.

Tem os pontos positivos, tem! Eles investem, né, nessas formações... tem o... qual é o ponto negativo? O horário, que a gente não tem! Porque a gente trabalha o dia inteiro, né? Ou o professor tem duas matrículas, ou ele dobra! E aí, isso é a maior dificuldade, o não poder se ausentar, né, do trabalho, nem que fosse uma vez na semana, por... de uma forma de escala, que a gente tivesse um professor volante, pra tá, pra ficar ali naquela turma enquanto a gente sabe que esse professor tá se especializando, tá estudando. Esse é o ponto negativo. O oferecimento a gente tem, graças a Deus! Lógico que também tem

professor que mesmo com toda sua demanda, quer fazer, vai lá e faz aos trancos e barrancos, mas vai lá e faz! Mas a grande maioria não faz! Você sabe disso! (Diretora DE4D)

A diretora DE4D ressalta em sua fala que há a disponibilidade de recursos à disposição para utilização no município de São Gonçalo (RJ), muitos dos quais poderiam ser postos à serviço da formação dos profissionais da educação da Rede. A entrevistada ressalta, inclusive, a utilização de recursos municipais para o financiamento e a manutenção de importantes instituições de formação presentes no município, a exemplo do CREFCON-SG e do Centro Interescolar Ulysses Guimarães (CIUG)⁵¹. Entretanto, apesar da disponibilidade dos recursos, a diretora entrevistada aponta a impossibilidade de acesso às formações oferecidas por essas instituições, em virtude da inexistência de um tempo regulamentado na carga horária dos professores para a formação continuada.

Já a fala da diretora DE5D discute questões importantes relacionadas à necessidade de os gestores municipais buscarem valorizar os profissionais que atuam nas escolas, de forma que esses profissionais se sintam satisfeitos, reconhecidos e respeitados.

Como se pode observar em sua fala, depreende-se que a profissão docente (e, obviamente, os professores) têm sofrido diversos ataques políticos e perdas de direitos trabalhistas, os quais acabam por incidir diretamente na sua remuneração, e acabam por afetar sua qualidade de vida e bem-estar (tanto pessoal quanto profissional).

No caso do município de São Gonçalo (RJ), a insatisfação existente, quase que generalizada na Rede Municipal de Educação, com relação ao novo “Plano de Carreira” (o PCCS) instituído, pode provocar o desinteresse dos profissionais da educação em buscar formação continuada, já que no texto da respectiva lei, quase não se observa incentivo para tal.

⁵¹ “Com foco em contribuir para a formação, não só do aluno da rede municipal, mas de toda a comunidade de São Gonçalo, o Centro Interescolar Ulysses Guimarães (CIUG), no Porto da Madama, oferece cursos de inglês, espanhol e informática, sendo a única instituição municipal de ensino suplementar do Brasil a preparar os alunos para o mercado de trabalho de forma completamente gratuita”. Disponível em: <<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/ciug-e-referencia-de-ensino-em-sao-goncalo/>>. Acesso em: 10/03/2024.

Eu acho que uma boa medida seria começar pela valorização! E quando eu digo “valorização”, não é só a questão financeira, não! É o respeito ao profissional... o respeito à profissão de educador, né? Que hoje em dia, eles [governantes] acham que qualquer um pode ser educador... e a gente sabe que não é isso, né? É... a gente vê os nossos governantes, aí, a gente teve exemplo na Plenária, quando foram mudar o nosso Plano de Carreira... dizendo que a gente não fazia nada... que éramos... que tínhamos férias duas vezes no ano, né? E isso daí passou para comunidade, pra comunidade geral... quando o professor vai fazer greve... a gente vê que os pais, só faltam chamar o professor de “vagabundo”! Eles não aceitam, né? “Não fazem nada!”... Então, eu acho que, independentemente da medida, boa ou ruim, o que teria... o que mudaria, talvez, nesse contexto, seria... iniciar com a valorização do profissional. E daí, você tomar certas medidas, né? Você oferecer cursos... mas, ouvir! O problema é que a gente não é ouvido, não é escutado... nenhuma área! As pessoas já chegam com aquilo ali... jogam pra você... você aceita se você quiser... se você não quiser, você não aceita, né? E é por aí... eu acho que é a questão de você ouvir... de você valorizar e ouvir, pra poder tomar uma decisão que seria muito importante! (Diretora DE5D)

A entrevistada ressalta, ainda, a necessidade da busca da valorização da imagem do professor perante os responsáveis dos estudantes e da sociedade como um todo. Além disso, faz-se importante que os gestores municipais também lancem mão de processos democráticos para a tomada de decisões importantes, especialmente, quando relacionadas à educação municipal. Reconhecendo, dessa forma, os professores e os demais profissionais da educação enquanto parceiros e colaboradores, dispensando-lhes a devida atenção às suas opiniões, necessidades, sugestões e demandas.

5.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS

Nessa segunda subseção, o direcionamento das análises se volta às entrevistas realizadas com um segundo grupo de profissionais presentes nas escolas-contexto dessa pesquisa: os Orientadores Pedagógicos. Na ocasião da pesquisa, foram entrevistados 5 profissionais. As entrevistas realizadas trouxeram contribuições pertinentes e válidas as quais possibilitaram um melhor entendimento a respeito do funcionamento e da oferta de ações de formação continuada no município de São Gonçalo (RJ), por meio do CREFCON-SG, a partir da percepção desses entrevistados.

O primeiro questionamento apresentado aos orientadores pedagógicos participantes teve por objetivo identificar quais foram, nas suas percepções, os principais desafios que influenciavam, na ocasião da realização dessa pesquisa, o exercício profissional dos professores da Rede Municipal de Educação.

Dos principais desafios relatados, os entrevistados mencionam questões relacionadas à (des)motivação dos profissionais da educação, do (mal) comportamento dos estudantes (ou seja, questões relacionadas à indisciplina), a interferência de problemas sociais sensíveis no contexto da escola, a (des)valorização profissional e a dificuldade de acesso dos profissionais da educação a ações de formação continuada de seu interesse. Conforme apresentado nos excertos de fala a seguir:

Eu sinto sim, os professores muito desmotivados, é a questão salarial, né? Essa desvalorização eu acho que afeta não só economicamente, mas eu acho que é... também psicologicamente... um pouco emocionalmente... afeta o brilho do professor! Acho que ele não se sente motivado de estar buscando, porque já se sente esgotado, explorado, né? Eu acho que isso desmotiva muito! (Orientadora Pedagógica OP1D)

No trecho de fala da orientadora pedagógica OP1D, pode-se observar que a entrevistada discorre sobre um sentimento de desmotivação ocasionado especialmente, mas não somente, por questões relacionadas à carreira e à falta de remuneração condigna dos professores. Na visão da entrevistada, a questão da (in)satisfação pessoal dos professores com o trabalho tem provocado um sentimento de desesperança e de frustração, os quais, somados a outros fatores de ordem psicológica e/ou emocional, por exemplo, podem provocar o desinteresse desses profissionais em buscar por aperfeiçoamento profissional, através de ações de formação continuada.

Eu não digo da rede, mas eu digo da minha vivência, da minha experiência. No Segundo Segmento, a gente tem mais do... que já é... são os mais... do sexto ao nono ano, hoje, mais tem a questão... mais relativa à questão comportamental. A pandemia trouxe uma grande dificuldade dentro desse processo de ensino-aprendizagem, até porque os pais não têm técnicas e métodos pra ensinar e a gente sabe que foi muito defasado esse contexto e a gente tem essa questão... (Orientadora Pedagógica OP2D)

Com relação ao trecho de fala da orientadora pedagógica OP2D, a profissional relata as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho direto com seus alunos, no que se refere ao comportamento e a postura desses últimos, em sala de aula. Nesse sentido, na percepção dessa profissional, problemas de ordem relacional e interpessoal podem ser encarados como alguns dentre os vários desafios que se apresentam aos professores e que podem dificultar o seu trabalho.

A profissional entrevistada retrata também questões decorrentes do período pandêmico, em especial, no que se refere à defasagem de aprendizagens de muitos dos alunos da escola onde atua. Nas palavras da orientadora pedagógica OP2D, a falta da presença “física” da escola, em virtude das condições de distanciamento social, acabou por aprofundar muitos dos problemas já existentes no contexto do município.

Eu acho que hoje é estar conscientizando, não só a Educação de Jovens e Adultos, mas acredito que a realidade do nosso bairro, em relação... a apresentar pros nossos alunos a importância dos estudos... mostrar outras perspectivas além do que eles convivem no bairro, que a gente sabe, né, do contexto hoje, que é um bairro que oferece muitas coisas que não... como que eu posso explicar de forma não tão... não, talvez “culturalmente aceito”... então, às vezes, o caminho do tráfico, outros caminhos são mais fáceis do que... mostrar para eles, realmente, quais as outras perspectivas... que a vida deles é além da escola... é além do bairro! Então, eu acho que o principal desafio hoje é oferecer a eles ou demonstrar a eles a educação fora das paredes da escola, digamos assim. E, muitas vezes, a nível do município a gente percebe que... eu acho que ainda falta um incentivo a mais, talvez uma melhor acolhida, um melhor incentivo... políticas públicas voltadas pra realmente os nossos alunos, né? (Orientadora Pedagógica OP3D)

Uma questão abordada pela orientadora pedagógica OP3D tem relação direta com problemas sociais que acabam por influenciar a vivência de seus alunos e, conseqüentemente, o dia a dia da escola onde atua. Segundo a entrevistada, o desafio estaria em possibilitar aos alunos uma vivência e experimentação para além da realidade local. Apresentar a esse aluno, nesse sentido, possibilidades que extrapolem os muros da escola e os limites do seu bairro.

Faz-se também importante gerar nos alunos dessa comunidade uma percepção de valor no estudo e nas possibilidades propiciadas através dele. Dessa forma, caberia à Secretaria de Educação (e, também, à escola) construir

parcerias que permitissem e possibilitassem a criação de pontes que viabilizassem o acesso desses alunos a bens e a produtos culturais, a exploração de novos ambientes e lugares, a possibilidade de acompanhar palestras com convidados que compartilhem histórias de sucesso, entre outras estratégias que possam vir a ser utilizadas.

É muito difícil colocar um professor da Rede, se não for por imposição, para participar de uma formação continuada... que hoje em dia eles não têm mais, é... interesse. Até, depois, mesmo de ter mexido no Plano de Carreiras e Cargos, isso daí, diminuiu ainda mais a forma de incentivo para que eles possam participar de tudo isso! (Orientadora Pedagógica OP4D)

Na fala da orientadora pedagógica OP4D, tem-se diretamente explicitado que, na percepção da entrevistada, há uma consequência direta entre a publicação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Magistério e o desânimo (e, conseqüentemente, o desincentivo) experienciado pelos professores, dado que, nesse contexto, essa questão tem influenciado diretamente na adesão e na participação dos profissionais da Rede em ações de formação continuada, mesmo aquelas desenvolvidas e oferecidas no contexto da própria escola.

Nesse sentido, dadas as modificações negativas trazidas para a vida funcional e carreira dos docentes, e consideradas, de forma geral, como desfavoráveis pelos profissionais da educação, a publicação do novo “plano de carreira” provocou o surgimento de uma atmosfera de instabilidade e de desconfiança dos docentes da Rede Municipal de Educação com a atual gestão municipal.

Tal fato, certamente, influenciou no (não) desejo e na motivação desses profissionais quanto a busca por ações de formação continuada, de forma geral. Até que essa situação seja revista, é possível que outras consequências negativas, a exemplo do esvaziamento da rede de bons professores, possa vir a se tornar realidade em um curto espaço de tempo.

Acho que é a atualização da formação! É muito importante, né? Porque a gente vive num mundo de transformação e eu sempre falo que a gente está no século 21, com uma escola ainda do século 17/18 talvez, né? E parece que a escola não acompanha, né? E eu acho que essa atualização da formação é muito importante pro professor... é... visto que ele está lidando com seres... é... de uma geração tecnológica, de

uma geração... é... diferente da nossa, né? Mesmo eu não sendo tão velho, mas é uma geração completamente diferente da minha. Então, eu acho que a atualização da formação é muito importante, é... principalmente, no que tange à Educação Inclusiva. Na Educação Inclusiva, eu acho que é um desafio ao professor hoje! A gente recebe muitos alunos, é... com dificuldades, com transtornos, né, com deficiências e... me parece que o professor não está preparado pra enfrentar isso... ou porque ele não recebeu essa formação na academia ou porque é... essa formação está defasada, né? (Orientador Pedagógico OP5D)

Já no trecho de fala do orientador pedagógico OP5D, pode-se verificar que o entrevistado aponta que o (não) acesso a ações de formação continuada tornou-se um dos principais desafios dos profissionais da educação atualmente. Conforme o entrevistado afirma em seu relato, caberia à instituição escolar como um todo, a incumbência de se atualizar com relação às novas demandas requeridas pelos novos tempos e pela sociedade contemporânea.

Ao longo de sua fala, o entrevistado argumenta que a instituição escolar, supostamente “parou no tempo”, mantendo procedimentos e metodologias de ensino que já não atendem mais as necessidades dos alunos dos dias de hoje, imersos na sociedade da comunicação e inseridos, desde o seu nascimento, no mundo da tecnologia. Em um contexto de rápidas transformações, faz-se necessário, dessa forma, que os professores estejam atualizados e preparados para lidar com a nova realidade e com as novas demandas que se apresentam à escola atualmente.

Um outro ponto que o entrevistado destaca, tem relação com a capacitação e o preparo dos professores para lidar com alunos com deficiência, em suas salas de aula. Conforme o orientador pedagógico OP5D defende, há a necessidade de que os profissionais da educação sejam devidamente capacitados para prestar a devida atenção aos alunos que requerem algum tipo de atendimento especializado; nesse sentido, posiciona-se em defesa de uma formação que contribua para a garantia da aprendizagem e do bem-estar geral desses alunos, na escola. Sendo importante, também, que as secretarias de educação não se privem de efetivar as responsabilidades que lhe cabem, realizando os devidos investimentos necessários para a melhoria da infraestrutura das escolas (acessibilidade etc.), para a oferta de suporte técnico e financeiro voltado à formação e capacitação dos profissionais que atuam nas

escolas, e para a ampliação do quadro de pessoal de apoio especializado no atendimento de pessoas com deficiência.

Em um segundo momento, os orientadores pedagógicos entrevistados foram questionados sobre o que eles compreendiam a respeito do termo “formação continuada de professores”. Os principais relatos apresentados fazem menção a processos formativos cujos objetivos envolvem a construção de conhecimentos, tanto de forma individual como em grupos, voltados ao aperfeiçoamento, complementação e/ou prosseguimento de estudos dos professores. Assim, observa-se das falas dos participantes que eventos formativos tais como “reuniões”, “conselhos de classe”, “encontros” e “cursos” foram citados como tipos de ações formativas associadas à formação continuada de professores. Nos excertos de fala a seguir é possível se verificar a compreensão dos entrevistados a respeito dessa temática:

É cobrança, principalmente minha! Eu me cobro muito porque eu sinto, eu sei, eu sei que tem uma responsabilidade na minha função de também de auxiliar os professores nisso (Orientadora Pedagógica OP1D)

A partir desse trecho de fala da orientadora pedagógica OP1D, pode-se verificar o desejo da entrevistada em prosseguir se aperfeiçoando e adquirindo novos conhecimentos, com o objetivo de compartilhar com outros colegas professores, na tentativa de viabilizar a sua própria formação e a de outros. Além disso, verifica-se na fala da entrevistada uma motivação pessoal, com certo peso de “cobrança”, por entender que também faz parte de sua função, enquanto orientadora pedagógica, colaborar e prover aos professores da escola onde atua oportunidades de formação continuada e de aperfeiçoamento profissional.

Formação Continuada não é só um curso, né? Não é só pegar o professor, colocar ele para entrar numa sala de aula e você ministrar um curso para ele. Formação continuada é... formação continuada é em serviço. É um estudo, é um processo de pesquisa, né? É utilizar o seu próprio aluno dentro dessa demanda para poder você conseguir... é fazer estudos de caso e melhorar, né, a aprendizagem nesse contexto (Orientadora Pedagógica OP2D)

Já a respeito da orientadora pedagógica OP2D, a entrevistada demonstra em sua fala que a “formação continuada” ultrapassa a mera oferta (e a participação) em ações pontuais, geralmente oferecidas em um determinado

período de duração. Para a entrevistada, essa formação pode ser entendida como um processo mais amplo, voltado ao aprimoramento dos professores, que se realiza a partir de momentos de estudos teóricos e práticos, aliada à investigação e à pesquisa, a ser realizada de forma concomitante ao exercício da docência e ao longo de toda a trajetória desse profissional.

Por se tratar de um processo mais amplo, a formação continuada de professores requer momentos de trocas e de colaboração dos professores entre pares e, inclusive, entre seus alunos.

Complexo, hein! Mas, eu acho que, nesse dinamismo que a gente vive na escola, hoje, com as demandas crescentes, o que... é... a ver muito em Paulo Freire... nós, enquanto seres inacabados e o tempo todo tentando... é... tá buscando, realmente, conhecimento... buscando... é... formação de fato, né? Para estar oferecendo, de fato, uma educação de qualidade pros nossos alunos. (Orientadora Pedagógica OP3D)

Quanto ao trecho de fala da orientadora pedagógica OP3D, verifica-se que a entrevistada faz uma relação direta entre uma “educação de qualidade” e a adesão a ações de formação continuada. Nesse sentido, na compreensão da participante, professores que participam de ações formativas com o objetivo de aperfeiçoamento teriam, assim, condições de oferecer um “melhor ensino” aos seus alunos.

Tal demanda por formação, nesse sentido, se faria necessária em virtude do ambiente de complexidade no qual a escola está envolta, acrescentando-se aí as novas demandas que se apresentaram a instituição escolar na contemporaneidade.

Agregar conhecimento! Eu gosto de formação continuada! Eu gostaria que aqui... eu até falei numa, numa reunião de pedagógico... de, de Coordenadores Pedagógicos esse ano... aqui em São Gonçalo mesmo, eu falei... que deveria ter algum sistema do qual colocasse o professor como objeto realmente... de, de meta... para que eles estivessem ali! (Orientadora Pedagógica OP4D)

Já para a orientadora pedagógica OP4D, a formação continuada, além de ter por função “agregar conhecimentos”, esta deve ser planejada e pensada para alcançar os professores, levando em consideração seus interesses e

necessidades, sendo fundamental, também, garantir a participação e a permanência desses docentes nas ações de formação em questão.

Dessa forma, conforme se observa, a entrevistada reafirma a responsabilidade da administração pública em viabilizar o acesso e a participação dos docentes nas ações formativas oferecidas, e destaca a importância de os gestores da educação providenciarem todo apoio e incentivo necessários aos profissionais das escolas participantes, ao longo de suas jornadas formativas.

Eu acho que é... uma formação continuada é uma formação que não é estanque, né?... é uma formação sistemática, não é isso? Eu acho que a gente... é... eu, pelo menos, penso nisso, né... é uma formação mais sistemática para que o professor possa se atualizar ou é, é, é conhecer, né, digamos assim, aspectos da, da Educação ou da, da, da sua área de trabalho, que talvez tenham passado um pouco, né, despercebido, durante a sua graduação, né? (Orientador Pedagógico OP5D)

Já a respeito do trecho de fala do orientador pedagógico OP5D, pode-se verificar a percepção desse entrevistado a respeito da formação continuada como sendo algo processual e sistêmico, voltado a atualizar e a dotar os professores de conhecimentos e de aspectos relacionados tanto ao campo educacional de forma geral quanto às especificidades das suas respectivas disciplinas de trabalho.

Destaca-se nesse excerto a visão do entrevistado da função “supletiva” da formação continuada, cujo objetivo seria recuperar e/ou suplementar conhecimentos mal trabalhados, insuficientes e/ou ausentes na etapa de formação inicial para a docência, recebida por esses profissionais. Nesse sentido, a formação continuada adquire características de uma formação complementar e acessória, em decorrência da “falta” de conhecimentos necessários ao exercício profissional (Davis *et al.*, 2011).

Quando questionados a respeito do que os motivava a participar de um encontro de formação continuada, os orientadores pedagógicos entrevistados expressaram questões relacionadas à curiosidade, à um desafio pessoal, à busca por novos conhecimentos, às necessidades e às demandas que se apresentam no dia a dia, ou mesmo em virtude da “paixão” por aprender sobre coisas novas.

Das entrevistas analisadas, destaca-se o trecho de fala da orientadora pedagógica OP3D, no qual a profissional relata a existência de uma relação entre as demandas que se impõem no dia a dia do seu exercício profissional e a motivação para superar os desafios que a ela se apresentam:

Eu acho que são, de fato, as demandas. Quando eu percebo, às vezes, algum desafio... algo que me motiva, algo que... que eu realmente percebo... aqui, eu preciso... acho que aprender um pouco mais... eu preciso formar... é o que... é a motivação, acho que, inicial, seria essa realmente busca de... de conhecimento (Orientadora Pedagógica OP3D)

Nas palavras da orientadora pedagógica OP3D, ao perceber que alguma questão complicadora que se apresente no decorrer do seu exercício profissional ou mesmo em virtude de alguma necessidade de aperfeiçoamento específica, a entrevistada identifica essas “carências” de conhecimentos como sendo fatores que a impulsionam a buscar a formação continuada.

Nesse sentido, haja vista que cada profissional da educação tem uma motivação diferente para buscar por ações formativas específicas, torna-se importante que a gestão da pasta da educação ofereça a esses profissionais possibilidades de oferta e de acesso a essas ações, de acordo com os seus respectivos interesses e necessidades particulares.

No que se refere a questão da carga horária de trabalho dos orientadores pedagógicos entrevistados, esses foram questionados se houvesse a eles garantida a possibilidade de realizar formação continuada dentro desse período, de quais tipos de ações formativas eles buscariam participar.

Das principais respostas apresentadas, verifica-se nos entrevistados o desejo em prosseguir seus estudos, especialmente, no contexto da universidade, por meio da realização de cursos de especialização e de mestrado, por exemplo. Além disso, nota-se também o reconhecimento de ações formativas tais como a participação em grupos e em projetos de pesquisa, em projetos de extensão, em cursos e em palestras, como estratégias válidas de formação continuada, conforme os seguintes trechos destacados das falas das orientadoras pedagógicas OP2D e OP3D:

Então, eu faço parte de dois grupos de pesquisa, né, eu te falei, né? Na, na UFF⁵². Agora, o... um dos grupos é... está parado, mas eu estou fazendo parte do outro grupo de pesquisa... é... faço pós-graduação, cursos, palestras... (Orientadora Pedagógica OP2D)

Eu acho que seria “rata” de universidade, no sentido de tá participando ativamente de projetos de pesquisa, projetos de extensão, que eu acho que de forma mais atual, de forma mais, talvez, profunda, pudesse me dar subsídios de fato, para que eu pudesse fazer melhorar a minha atuação (Orientadora Pedagógica OP3D)

Destaca-se aqui, também, o trecho de fala da orientadora pedagógica OP4D, no qual a entrevistada demonstra o seu interesse por cursos que integrem tanto a formação teórico-conceitual quanto a formação prática. Na percepção da entrevistada, além desses cursos propiciarem oportunidades para a reflexão, faz-se necessário que estes estejam baseados em um trabalho integrado à práxis diária dos professores participantes. Conforme se pode observar no excerto a seguir:

Eu gosto muito, eu gosto muito de cursos mesmo! É... que façam a gente refletir, que façam a gente colocar... aqueles cursos completos! Não é só aquele que a gente só escuta e vê que é só teoria e a prática não vai ser adequada, não vai... é igual, é igual quando a gente acaba a faculdade... que a prática é totalmente diferente da, da teoria?! A práxis não está junto (Orientadora Pedagógica OP4D)

Uma outra questão abordada nesse excerto de fala tem relação com a necessidade de possibilitar a participação ativa dos profissionais da educação em atividades práticas ao longo das ações de formação continuada, ao invés de mantê-los apenas como participantes ouvintes dos palestrantes.

Nesse sentido, na percepção da entrevistada, o movimento de construção do conhecimento pelos profissionais participantes deveria ser realizado, além do trabalho teórico recebido, por meio de ações práticas e de oficinas que permitissem a experimentação prática dos conhecimentos adquiridos e construídos na ocasião dos cursos participados.

Os orientadores pedagógicos participantes também foram questionados sobre se houvesse a possibilidade de a formação continuada ser construída e realizada no contexto da própria escola, como eles acreditavam que essa

⁵² Universidade Federal Fluminense (UFF)

formação poderia acontecer. Destacam-se, inicialmente, trechos de falas de duas orientadoras pedagógicas (OP1D e OP2D), que expõem, pelo menos na atual contextura, a impossibilidade da realização e do deslocamento dessas ações formativas para o interior das escolas nas quais atuam. Como se pode verificar nos excertos a seguir:

Olha, é... no contexto atual da escola, é um pouquinho [difícil]... até conseguir imaginar isso. Porque, assim, é... por conta da falta de tempo, da questão de organização, também, que eu mencionei no início... eu não consigo ver isso acontecendo... é... por mais que a gente sugira, às vezes, né, fazer uma aula diferenciada, a gente não consegue ver... está sempre com aluno, por exemplo, com aula vaga, no pátio... aqui, por exemplo, você não tem um espaço... a gente não tem um espaço (Orientadora Pedagógica OP1D)

Então, aí, o professor, né, no caso, é... eu sou O. P. [Orientadora Pedagógica]... o professor, ele teria que ter um tempo de planejamento, que é esse 1/3 [de planejamento], que eles não têm. Eles saem duas horas mais cedo, na sexta-feira, mas é um planejamento para se fazer o planejamento geral... teria que ter um tempo, um 1/3, para que fosse feita uma ação [formativa] dentro da escola... então, pra isso a gente teria que ter todos os profissionais que ocupassem, né... é... essa dinâmica, desse processo, para que eles tivessem 1/3, ou seja, teria... os alunos teriam que ter a aula e os professores 1/3 de planejamento e eles teriam aula extra (Orientadora Pedagógica OP2D)

No primeiro fragmento da entrevista, pode-se verificar que a orientadora pedagógica OP1D apresenta uma visão um pouco mais descrente com a possibilidade dessa formação vir a ser, de fato, ofertada e realizada no contexto da própria escola onde atua.

Dos principais fatores relatados pela entrevistada, observa-se a falta de um local apropriado no prédio da escola a ser dedicado à realização das ações formativas, da falta de um período reservado aos professores para a realização dessas ações dentro da sua carga horária de trabalho e da falta de profissionais disponíveis no quadro de pessoal para que essa formação pudesse ocorrer.

A questão da falta de um período remunerado reservado na carga horária de trabalho dos professores para a realização de estudos, de planejamento e do preparo de aulas, e de demais atividades inerentes ao exercício da docência, também é verificada no trecho de fala da orientadora pedagógica OP2D.

A entrevistada também ressalta a importância da recomposição do quadro de pessoal da escola, de forma que o trabalho pedagógico não seja prejudicado, e a formação continuada possa, de fato, ocorrer.

Na percepção da entrevistada, o não cumprimento da reserva de 1/3 da carga horária de trabalho dos professores pelo município de São Gonçalo (RJ) interfere diretamente no planejamento, na oferta e na participação desses profissionais nas ações de formação continuada oferecidas, inclusive, quando realizadas nas escolas onde eles atuam.

Dessa forma, para a entrevistada, garantir a reserva de 1/3 desse tempo de estudos e de planejamento se tornaria essencial para uma melhor formação dos professores, já que estes teriam condições para se dedicarem de forma adequada às ações formativas oferecidas.

Com relação às possibilidades de realização, aos contornos e às características necessárias para que ações de formação continuada pudessem se desenvolver no contexto das escolas, os coordenadores pedagógicos entrevistados apresentam como exemplo a oferta de cursos de línguas, a criação de grupos de pesquisa entre os profissionais das escolas, a oferta de cursos de longo prazo oferecidos pelo CREFCON-SG e realizados nas escolas, e a realização de “reuniões pedagógicas formativas”, como se pode verificar nos trechos a seguir:

Se a gente fizesse como um grupo de pesquisa, estudo de caso, dentro de cada situação-problema, aí seria muito mais viável, porque você traz estudo, né? Você traz a pesquisa, você traz o contexto da pesquisa e aplica dentro do processo da prática. Aí a gente tem resultado... que não adianta também fazer cursos em um monte de coisa e se a gente não tem como viabilizar isso com a prática (Orientadora Pedagógica OP2D)

Um dos recortes de entrevista que abordam questões relevantes sobre a importância da formação do professor-pesquisador e da inserção da cultura da pesquisa no contexto escolar trata-se do trecho de fala da orientadora pedagógica OP2D.

No trecho citado, a entrevistada ratifica o valor e a importância de se investigar as “situações-problema” e buscar soluções para elas, de forma conjunta entre os profissionais da escola, por meio da investigação e da análise das questões que se apresentam, no dia a dia das escolas e, conseqüentemente, de suas salas de aula. Na percepção da entrevistada, a utilização da pesquisa no contexto das escolas contribuiria enquanto ferramenta de formação

continuada aos docentes, oportunizando a aplicação de conhecimentos construídos através das pesquisas, e reinserindo-os na prática.

Uma outra questão tratada pela entrevistada tem a ver com a oferta de cursos em desacordo com a realidade dos professores e distantes das necessidades apresentadas por esses profissionais, no decurso do seu exercício na docência. Conforme a entrevistada afirma, de nada adianta se ter muitos cursos disponíveis, se não há a viabilidade de aplicação real dos conhecimentos ali compartilhados, na prática dos profissionais participantes dessas ações formativas. Concorde-se, aqui, com Batista, Feltrin e Becker (2019, p. 197) ao defenderem que

[...] as estratégias de formação de professores devem enxergar o docente em seu contexto de atuação, nas especificidades de cada escola, pois são as experiências proporcionadas e particulares dessas realidades que o conduzem ao desejo de aprender mais, de se engajar com a prática docente, de ser melhor em sua profissão e de desbanalizar o prosaico e o poético na sua formação.

Nesse sentido, a partir dessa proposição apresentada, faz-se necessário que as ações formativas planejadas e ofertadas sejam organizadas levando-se em consideração tanto a sua aplicabilidade nas salas de aula quanto a sua adaptabilidade às diferentes realidades escolares que se apresentam, no contexto da Rede Municipal de Educação.

Eu acredito que... é claro, tem a nossa motivação, né, pessoal... mas, eu acho que quando a Instituição, que eu falo assim, algo maior, quanto a rede, já que nós estamos indo pro lado da Rede. Se viesse algo, talvez, ainda mais que nós temos um Centro de Formação Continuada, eu acho que se tivesse, durante um ano, subsídio em relação a isso, por exemplo, questões mais a longo prazo, formações mais ao longo... longo prazo, realmente de... diante da demanda que a gente tem... porque eu percebo, hoje, é... as formações continuadas que a Rede me oferece são pontuais (Orientadora Pedagógica OP3D)

O destaque dado ao trecho de fala da orientadora pedagógica OP3D tem relação com a necessidade da constituição de um projeto de formação continuada construído de forma integrada e articulada entre toda a Rede. Nas palavras da entrevistada, caberia ao CREFCON-SG, enquanto o centro de formação continuada do município, organizar e oferecer ações de formação de longa duração, no contexto das escolas.

Do ponto de vista da entrevistada, tal fato se faz necessário em virtude do modelo vigente de ofertas formativas oferecidas no município, geralmente, composto por ações formativas pontuais e esporádicas.

Bem, eu não sei se a diretora até comentou que... eu acho até que ela comentou com você, é... assim que eu cheguei aqui. Eu cheguei aqui tem um ano, né, como Orientador Pedagógico... e eu busquei implementar a Reunião Pedagógica Formativa, né? Não uma só uma reunião pedagógica, pra gente falar sobre aspectos da escola, sobre eventos, sobre o dia a dia da escola, mas, que a gente tiver sempre um tema para discutir... não é fácil, né? Porque é... eu não sei se porque o professor, ele, ele vive numa, numa é... a sua rotina, né, da escola, é... ela é cansativa, né? Então, não sei se o professor quer ficar na escola para ter formação, entende o que eu estou falando, né? É... a rotina dele aqui, é cansativa. A maioria dos professores nossos trabalham manhã e tarde... chegam aqui sete e meia da manhã... então, se for propor uma reunião de formação... é... fora do horário... impossível! É... quando a gente propõe, por exemplo... é... às sextas-feiras... os alunos saem 15 horas... a gente tem Reunião Pedagógica... e aí, a gente faz a Reunião Pedagógica e a Reunião Formativa... e aí o professor tá cansado, né? Então não, não, não vejo tanto interesse dos professores... alguns se interessam, mas é, é difícil! (Orientador Pedagógico OP5D)

Quanto ao orientador pedagógico OP5D, pode-se observar em seu trecho de fala a tentativa de aplicação e de utilização da chamada “reunião pedagógica formativa”, conforme o entrevistado expõe. Nesse sentido, essa estratégia teria como objetivo integrar a “reunião pedagógica” à momentos de formação, realizados em conjunto.

Dessa maneira, nesses encontros, ao mesmo tempo em que se discutiriam questões relativas às burocracias e às exigências da escola e do trabalho docente, haveria, também, momentos reservados para a discussão e de construção de conhecimentos a partir, por exemplo, de debates e leituras aprofundadas de textos sobre os temas mais variados e de interesses dos professores.

O orientador pedagógico OP5D também ressalta a necessidade da organização e ofertas de ações formativas, inseridas na carga horária de trabalho dos professores. Na percepção do entrevistado, a extensa carga horária de trabalho dos professores e o fato de muitos desses profissionais trabalharem em mais de uma instituição tornam-se fatores complicadores para a participação dos docentes nas ações de formação oferecidas.

Ao longo das falas dos orientadores pedagógicos também foi possível observar que momentos de frustração e de desencanto com algumas tentativas malsucedidas de implementação de ações de formação continuada, mesmo que originadas e desenvolvidas no próprio contexto da escola, também se fizeram presentes nas vivências desses profissionais entrevistados.

Na visão dos orientadores pedagógicos participantes, essas questões dificultadoras estavam, geralmente, relacionadas a um alegado “desinteresse” de parte dos professores que, conseqüentemente, acabava por desmotivar esses orientadores pedagógicos, no que se refere à proposição e à realização de um trabalho diferenciado envolvendo a oferta de ações formativas no próprio contexto da escola. Tais questões podem ser observados nos excertos de fala das orientadoras pedagógicas OP1D e OP4D:

Eu já tentei fazer muito isso, com, por exemplo, com alunos surdos. De inserir a escola... o aluno na escola... realmente, tornar a escola toda bilingue, toda... dar curso para todo mundo! Porque acho que você forma os alunos, forma o professor, forma o diretor... amplamente, né? Mas é muito difícil isso... isso, entendeu? Na prática, isso é muito difícil! Ter essa continuidade... você começa... mas, aquilo ali, com as demandas do dia a dia... que vai começar a se perder... e aí eu me frustro muito! Porque a gente, né, sonha, idealiza... mas, nem sempre, a gente consegue realizar! (Orientadora Pedagógica OP1D)

Eu vou te falar que eu já tentei várias vezes... até mesmo, por exemplo, “vamos fazer uma formação, gente... de, de mostrar para vocês o que é uma sequência didática, pra gente poder trabalhar direitinho?! Pra todo mundo estar falando a mesma linguagem!”... Elas não têm interesse! Não tem! Por mais que a gente coloque... a gente faça algumas... já tiveram aqui, a gente já promoveu... até mesmo com as questões de Educação Especial... pra cada um ter um olhar diferenciado... para entender o... aquele aluno, que está na sua sala... da [educação] inclusiva... é alguma coisa assim, muito é... aérea... que não, não tem interesse!... Enquanto você não tiver interesse por uma formação, tudo o que você vai fazer, por mais que você faça com todo amor, é em vão, pra um grupo que está minado, entendeu? (Orientadora Pedagógica OP4D)

Na percepção da orientadora pedagógica OP1D, ao se propor em planejar e ofertar um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para comunidade escolar, com o objetivo de “tornar a escola toda bilingue”, a profissional tinha como motivação a inclusão e a integração de alunos surdos, no contexto escolar. Assim, a partir de um trabalho de capacitação oferecido a toda escola, seria possível viabilizar o acesso, a inserção, a integração, a permanência e a garantia

da aprendizagem desses alunos surdos, no contexto da sua escola de atuação. Não obstante, tal capacitação possibilitaria aos demais participantes ouvintes da escola a aprendizagem de uma língua adicional para seus currículos.

Apesar das boas intenções da orientadora pedagógica OP1D, a profissional encontrou dificuldades e barreiras ao longo da execução do seu projeto, incluindo-se, aí, questões burocráticas e organizacionais próprias da sua função, que acabaram por interferir no prosseguimento do projeto planejado. Destaca-se, também, nesse trecho, a importância dada pela entrevistada à necessidade de continuidade dos processos formativos desenvolvidos tanto internamente, no contexto das escolas, como daquelas ações formativas de características mais genéricas, oferecidas em outros espaços formativos.

Já no relato da orientadora pedagógica OP4D, pode-se verificar que a profissional encontra dificuldades para a sua atuação profissional em fatores motivacionais diretamente relacionados aos professores, os quais acabam por interferir no interesse desses últimos, nas ações de formação continuada oferecidas. A entrevistada argumenta que o trabalho planejado para ser ofertado a “um grupo que está minado”, sem energia, desmotivado e desencorajado torna-se infrutífero e acaba por provocar desmotivação nos orientadores pedagógicos responsáveis pelo planejamento e pela oferta das ações formativas.

Tal realidade sinaliza a necessidade da criação de ações que proporcionem a valorização dos professores e dos demais profissionais da educação, a partir, inclusive, da proposição de ações mais amplas que incidam diretamente na motivação e no envolvimento desses profissionais para o desejo em buscar a atualização de conhecimentos e o aperfeiçoamento profissional.

Os orientadores pedagógicos participantes também foram questionados a respeito de quais seriam as características necessárias a uma determinada ação formativa para que ela, dentro de seus respectivos critérios, fosse considerada uma ação tida por “excelente”. Das principais características verificadas nas falas dos entrevistados, pode-se citar os seguintes aspectos:

- Formação baseada na pesquisa e atrelada a estudos atualizados e aprofundados sobre as temáticas empreendidas;

- Consideração a respeito das mudanças e evoluções nas relações sociais, culturais, contextuais, históricas etc.;
- Direcionada e baseada na prática;
- Utilização de situações-problemas;
- Baseada nas necessidades e nas demandas do público-alvo;
- Divulgação antecipada e inserida em um calendário anual dedicado às ações formativas;
- Expedição de certificado de participação.

5.2.1. Os orientadores pedagógicos e as demandas para a formação

Os orientadores pedagógicos entrevistados também foram convidados a refletirem sobre quais seriam as principais temáticas sugeridas por eles, caso fossem convidados a participar na construção de uma ação de formação continuada pelo CREFCON-SG. Foram identificados os seguintes temas, nas palavras dos orientadores pedagógicos participantes:

- Educação Especial/Inclusiva (Orientadores Pedagógicos OP1D e OP5D);
- Curso de LIBRAS (Orientadora Pedagógica OP1D);
- Violência na escola (Orientadora Pedagógica OP3D);
- Bullying (Orientadora Pedagógica OP3D);
- Indisciplina escolar (Orientadora Pedagógica OP3D);
- Inteligência emocional (Orientadora Pedagógica OP3D);
- Parceria com a família (Orientadora Pedagógica OP3D);
- Autoestima do professor (Orientadora Pedagógica OP4D);
- Direito Educacional (Orientador Pedagógico OP5D)

Após expressarem suas sugestões de temas para ações formativas a serem ofertadas através do CREFCON-SG, os orientadores pedagógicos foram questionados sobre como cada uma das respectivas temáticas propostas por eles poderiam ser úteis para a formação dos profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ). Nos trechos das entrevistas, dispostos a seguir, apresentam-se os argumentos utilizados pelos orientadores pedagógicos participantes, para justificar as ações formativas por eles sugeridas:

Eu acho que ficamos devendo. Assim como os surdos, são com os autistas, são com os Síndrome de Down, são com os alunos cegos e por assim em diante... então, acho que a gente deve um pouquinho, né, a eles, por conta de despreparo, falta de estrutura para receber, falta de formação dos professores. Enfim, eu acho que essas formações são importantes para a gente quitar um pouco a nossa dívida, né? Porque acho que só... é... quando a gente recebe um aluno, eu acho que a gente tem uma responsabilidade com ele, de pelo menos fazer um... um pouco de diferença na vida dele, né? Eu acho que a escola acaba sendo, assim, um... às vezes, o único, o único meio desse aluno, né? Que, às vezes, a família não tem condições ou não aceita, né? Não busca, né, também, ajudar. Eu acho que a escola tem... é... minimamente esse papel, não é? De tentar fazer um pouco de diferença na vida deles (Orientadora Pedagógica OP1D)

Temos alunos com altas habilidades ou superdotação. Não sabemos que temos, porque existem muito... muitos mitos envolvidos aí... a isso. Esses alunos, eles não são identificados e têm comportamentos difusos muito parecidos com problemas relacionados a... até a questão comportamental, né, que eu citei. Muitos problemas relacionados a isso, mas eles são alta-habilidosos e intervir e identificar esses alunos significa trazer para o próprio município e para cidade... é... ações positivas, até porque eu tenho um aluno com altas habilidades que eu posso desenvolver (Orientadora Pedagógica OP2D)

Eu acredito que a partir de trabalhar essas temáticas isto facilitaria... eu acho que o dia a dia, né, o cotidiano em sala de aula... que a partir do momento que eu tenho... que eu sei lidar com as questões de indisciplina, que eu sei mexer com a inteligência emocional do meu aluno, eu acho que eu consigo é... criar afetos, redes de afeto para que de fato a aprendizagem aconteça (Orientadora Pedagógica OP3D)

Ah... para levantar, ué, a moral do povo! Para mostrar que ele é uma peça fundamental da, da educação, principalmente de São Gonçalo, já que a gente tá falando de São Gonçalo e de que juntos nós somos mais fortes... porque, quando a gente pensa em levantar a moral do professor, a gente vai estar levantando a moral de uma grande parte da população, então as coisas iam fluir melhor, né?... porque eu penso dessa maneira (Orientadora Pedagógica OP4D)

Porque eu acho que não é uma dúvida... ou, ou, não é uma dificuldade só minha ou de um grupo. Eu acho que é, de maneira geral, de muitos professores... que tem essas, essas dificuldades de entendimento, por exemplo, das, da legislação... é, é... do atendimento ao aluno especial... (Orientador Pedagógico OP5D)

No trecho de fala da orientadora pedagógica OP1D, pode-se verificar a preocupação da profissional com o atendimento e o acolhimento dos alunos com deficiências, matriculados na Rede. Na percepção da entrevistada, a escola teria que estar preparada para receber e oferecer melhores condições a esse grupo que demanda suportes específicos e adaptações especiais para a sua aprendizagem.

Para a entrevistada, formações direcionadas à temática da Educação Especial/Inclusiva são fundamentais pois oportunizam o atendimento de demandas urgentes presentes na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), ao mesmo tempo em que proporcionam o atendimento adequado das necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiências.

A orientadora pedagógica OP2D também traz como sugestão a proposição de uma ação formativa relacionada, de forma geral, à temática da Educação Especial/Inclusiva, no entanto, com um olhar mais focado para a questão dos alunos com altas habilidades e/ou superdotação.

A entrevistada traz como argumento a justificativa de que, em virtude da invisibilidade e do desconhecimento de muitos profissionais da educação a respeito dessas respectivas condições, alunos com tais características acabam por não terem acesso a um trabalho diferenciado de adaptação, de reforço e de estímulos adequados às suas necessidades específicas, sendo, em muitos casos, confundidos como alunos indisciplinados e agitados.

Nesse sentido, um trabalho realizado de forma conjunta, envolvendo a família, a escola e profissionais de saúde, certamente facilitariam a identificação e a elaboração de um correto diagnóstico cada vez mais cedo desses estudantes. Tais ações tornariam possível a oferta de condições facilitadoras e mais precisas a esses alunos, além de proporcionar a eles o devido suporte para a sua aprendizagem e desenvolvimento adequados, de acordo com as necessidades específicas, por eles demandadas.

Quanto à orientadora pedagógica OP3D, a profissional propõe como sugestão o trabalho com temas variados, no entanto, tendo com o núcleo central o desenvolvimento da inteligência emocional.

Na perspectiva da entrevistada, a justificativa para oferta de ações formativas com essas características seria a de possibilitar a construção de melhores relacionamentos interpessoais entre os indivíduos participantes da respectiva comunidade escolar, além de estreitar as relações entre eles; sendo essas relações, nesse sentido, constituídas na base da afetividade.

Dessa forma, concentrar o trabalho no desenvolvimento de habilidades emocionais e interpessoais, na visão da participante, possibilitaria melhorias nos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem no interior das escolas da Rede Municipal de Educação.

Já no trecho de fala da orientadora pedagógica OP4D, pode-se verificar a defesa de uma ação formativa dedicada a desenvolver a autoestima dos professores. Segundo a entrevistada, faz-se necessário valorizar o professor de forma global, trazendo reconhecimento às suas experiências, vida e carreira.

Dessa forma, ao propor uma formação com tais características, nas palavras da entrevistada, ao levantar a moral desses indivíduos, se estaria valorizando um grande grupo de profissionais, os quais, a partir dessa valorização recebida, buscariam caminhos para se aperfeiçoarem e melhorarem suas formas de ser, de estar e de agir no mundo, muito além de uma perspectiva puramente profissional.

Quanto ao orientador pedagógico OP5D, observa-se que o entrevistado, ao alegar que muitos dos profissionais da educação desconhecem informações importantes e/ou por terem “dificuldades de entendimento” a respeito de questões próprias do Direito, especificamente, àquelas relacionadas ao campo do Direito Educacional, torna-se necessário a oferta de formações dedicadas à essa temática.

Além disso, assim como as orientadoras pedagógicas OP1D e OP2D, o entrevistado defende, também, a oferta de ações formativas voltadas à temática da Educação Especial/Inclusiva, como forma de capacitar os professores com as melhores formas de atender a necessidades específicas de seus alunos com deficiência.

A respeito do papel da escola na formação continuada de professores, os orientadores pedagógicos entrevistados reconhecem, de forma definitiva, a importância dessa instituição nesse processo. Conforme alguns entrevistados argumentam, dada a grande quantidade de tempo que os professores estão presentes nas escolas, essas instituições devem ter a preocupação em oferecer a esses profissionais oportunidades de formação adequada durante a sua jornada de trabalho em seus respectivos espaços. Como se observa no seguinte trecho de fala do orientador pedagógico OP5D:

É importante porque o professor tá aqui, né? Eu sempre falo que a escola é... a gente tá sempre trocando o pneu com o carro andando, não é? A gente tá trocando o pneu com o carro andando... então, a gente não pode parar, mas ao mesmo tempo, o professor tá aqui dentro, né? Como eu falei, tem professores que chegam pro trabalho em dois turnos... estão aqui de manhã e tarde... que hora ele vai fazer

uma formação continuada, se não aqui, né? Que horas, né?
(Orientador Pedagógico OP5D)

Nesse sentido, para que essas formações no interior das escolas aconteçam, algumas barreiras precisam ser traspassadas e modificações se tornam imperativas para que essas demandas por formação sejam possibilitadas, a exemplo do que afirma a orientadora pedagógica OP2D, no seguinte trecho de fala:

A escola tem um papel super importante, mas ela tem que ter tempo para que isso aconteça. Não tem como ter formação continuada de... ter duas horas de contato com o professor. Isso não funciona! Então o que que é uma formação continuada? Ele... esse professor teria que ter 1/3 de planejamento para que eu pudesse fazer ações que promovessem essa formação continuada (Orientadora Pedagógica OP2D)

Nesse trecho de fala referente à orientadora pedagógica OP2D, a entrevistada dispõe sobre a importância da garantia da reserva de 1/3 da carga horária de trabalho dos professores para estudos e planejamentos como um fator viabilizador para a que a escola cumpra esse papel que lhe cabe, na formação desses profissionais.

Um outro papel da escola, apresentado pela orientadora pedagógica OP3D, tem relação com a sua função de articuladora e de promotora de parcerias entre instituições, a exemplo do CREFCON-SG, para que se garanta a formação continuada aos profissionais que nelas atuam. Dessa forma, conforme a entrevistada afirma “eu acho que é com parcerias mesmo... talvez tentando estar articulando da melhor forma essa questão com os professores, com os centros de formação...”, a escola estaria contribuindo para com a melhoria da formação desses profissionais.

Não menos importante dizer, conforme dispõe a orientadora pedagógica OP4D, que à escola também lhe caberia o papel de incentivadora e de motivadora dos profissionais que nelas atuam, especialmente, no que se refere à formação continuada.

Nesse sentido, conforme a entrevistada afirma, “eu acho que é mostrar para o professor que ele precisa estar sempre em construção, sempre atualizado e de que ele não se formou para ficar só ali, que ele precisa sempre renovar, renovar os conhecimentos”.

Assim, ao tomar para si o papel de impulsionadora dos professores a buscarem por formação, a escola estaria colaborando, ainda que indiretamente, com a melhoria do ensino oferecido por esses profissionais.

Os orientadores pedagógicos também foram questionados a respeito de quais seriam as principais demandas apresentadas pelos professores que atuam em suas respectivas escolas a respeito da formação continuada. Segundo os entrevistados, as principais demandas apresentadas têm, de forma geral, uma relação direta com questões relacionadas ao atendimento dos alunos com deficiências e ao tratamento de questões envolvendo relacionamentos interpessoais, no interior das escolas. Das principais demandas formativas destacadas pelos entrevistados, pode-se citar as seguintes:

- Questões emocionais dos alunos (Orientadora Pedagógica OP1D);
- Indisciplina na escola (Orientadora Pedagógica OP1D);
- Alfabetização de adultos (Orientadora Pedagógica OP2D);
- “Como prender a atenção dos alunos [adolescentes]” (Orientadora Pedagógica OP2D);
- Questões sociais e familiares na Educação Infantil: higiene etc. (Orientadora Pedagógica OP2D);
- Atividades e aulas-passeio (Orientadora Pedagógica OP3D);
- Educação Especial/Inclusiva (Orientadora Pedagógica OP4D);
- Questões interpessoais: o trato com familiares e responsáveis (Orientador Pedagógico OP5D)

5.2.2. O CREFCON-SG sob a ótica dos orientadores pedagógicos

Ao serem convidados a refletirem, de forma mais específica, a respeito de suas percepções sobre o CREFCON-SG e das ações por ele desenvolvidas, foi-se proposto aos orientadores pedagógicos entrevistados que pensassem a respeito dessa instituição e que apresentassem alguns relatos sobre como percebiam a sua função e a sua importância para a Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ).

De forma geral, como se verá a seguir, pode-se verificar que os orientadores pedagógicos valorizam a existência do CREFCON-SG e

externalizam a grande oportunidade que é ter uma instituição dedicada à formação continuada dos professores, à disposição dos docentes que atuam na Rede. Tais declarações podem ser verificadas nos excertos de fala, dispostos a seguir:

É... eu acho que é uma contribuição enorme, né? A gente tem um centro, a gente tem um local! Deveria se ter o tempo também para encaminhar o professor pra lá, mas acho que já é um grande ganho, porque eu acho que não são muitos municípios que têm isso, se eu não me engano... São Gonçalo e...? Não conheço! Por isso eu acho um grande ganho! Principalmente, porque os cursos que eles trazem e o ganho que eu tenho com isso que trazem... eu acho que são temáticas muito relevantes e é o que a gente vive na sala de aula. Então, eu acho que pro município é um grande ganho... para os professores em si. Só está faltando a gente ter essa condição de encaminhar o professor para lá (Orientadora Pedagógica OP1D)

Eu acho que, assim, a longo prazo, né, poderia se ter maiores diálogos, maiores demandas, até mesmo de ofertas, principalmente, oferta de cursos que fossem de acordo com as nossas necessidades, né? No nosso caso aqui, especificamente, como estar trabalhando com todas essas questões, né, de indisciplina, de afetividade... então, acredito, que pensando no nosso município, né, na amplitude que ele tem, é de grande importância, né, obviamente! Mas, eu acho que ele poderia ser de forma mais integrado com a escola, porque, às vezes, a gente não... a gente passa muito tempo sem lembrar que a gente tem o centro de formação, né? Acho que só em momentos, né, pontuais... a gente, muitas vezes, não toma conhecimento da... dos cursos que são ofertados, se é que está sendo... se estão sendo ofertados ou não, ou quando acontece, é muito, assim, acho que em cima do prazo de inscrição... Então, acho que temos um centro, sim, mas acredito que para que ele de fato seja visto e seja valorizado enquanto referência de formação, acho que ele poderia ter um, uma parceria maior com as escolas, né? Percebendo as nossas necessidades... (Orientadora Pedagógica OP3D)

Eu gosto! Eu particularmente gosto! Assim, a vida é muito corrida, né? Mas ele [CREFCON-SG] proporciona muitos cursos... eu, eu acho interessante! (Orientadora Pedagógica OP4D)

É de muita importância, né? É preciso ter esse centro... acho que tem que expandir mais, tem que divulgar mais, tem que dar mais visibilidade, né? Fazer um trabalho com os professores, para que eles vejam a importância disso, né? É permitir que eles façam essa formação no período que eles estão trabalhando também, né? Acho que é interessante isso (Orientador Pedagógico OP5D)

No trecho de fala da orientadora pedagógica OP1D, a entrevistada reafirma a grande importância do CREFCON-SG enquanto uma instituição empenhada na melhoria da qualidade da formação dos professores da Rede Municipal de Educação, ressaltando a qualidade dos cursos oferecidos, a

relevância das temáticas abordadas e dos ganhos positivos, de forma geral, para o município de São Gonçalo (RJ).

No entanto, tanto o CREFCON-SG quanto as instituições escolares esbarram em fatores dificultadores para a adesão e a participação dos profissionais das escolas, em especial, dos professores, nas ações de formação oferecidas pela instituição.

Na perspectiva da entrevistada, a impossibilidade de liberação dos professores para a participação nas ações formativas e a falta de profissionais em número suficiente para assumirem as turmas, no caso da ausência dos professores, são algumas das principais dificuldades referenciadas pela entrevistada. Tal questão também pode ser observada na fala da orientadora pedagógica OP2D, ao afirmar que “existe uma dificuldade que é o CREFCON-SG solicitar professor, mas eu não posso liberar o professor da escola”.

Já no trecho de fala da orientadora pedagógica OP3D, observa-se que a entrevistada destaca a necessidade de uma aproximação do CREFCON-SG das escolas. Para a participante, tal aproximação permitiria ao CREFCON-SG conhecer de forma mais próxima as condições de trabalho, o contexto de atuação e as necessidades específicas de cada uma das escolas e dos respectivos profissionais que nelas atuam. Essa integração entre o CREFCON-SG e as escolas, construída a partir de um movimento de parceria entre as instituições, permitiria a construção e a oferta de ações formativas mais adequadas às diferentes realidades dessas escolas e das suas respectivas demandas apresentadas.

Uma outra questão apresentada pela orientadora pedagógica OP3D, também verificada na fala do orientador pedagógico OP5D, tem relação com a necessidade de valorização e de ampliação do CREFCON-SG, enquanto sua posição de instituição responsável pela formação continuada no município, dada a sua importância para os profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação. Além disso, torna-se necessário uma melhor divulgação e promoção da própria instituição – e das ações formativas por ela oferecidas – junto aos profissionais das escolas, sem contar, com a ampliação do número de ações formativas oferecidas e das suas respectivas cargas horárias. Evitando, nesse sentido, a oferta de cursos esporádicos e sazonais; apesar de os cursos

oferecidos pela instituição, de forma geral, serem reconhecidos como bons e “interessantes”, conforme afirma a orientadora pedagógica OP4D.

Já a respeito da participação em ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG, apenas três dos cinco orientadores pedagógicos entrevistados afirmaram já terem participado de ações disponibilizada pela instituição.

Questionou-se, em seguida, aos dois participantes que relataram não terem participado das ações oferecidas (orientadores pedagógicos OP1D e OP5D), se haveria algum motivo em específico para tal impedimento.

Das respostas apresentadas, pode-se verificar uma relação direta com uma alegada falta de tempo na agenda para a participação nos cursos, conforme mencionado pela orientadora pedagógica OP1D (“Infelizmente eu não estou usando CREFCON, que seria gratuito, né? A gente tem os cursos lá, mas é mais uma questão de tempo mesmo”) e pela falta de acesso a informações (divulgação) a respeito da oferta das ações formativas oferecidas, conforme declara o orientador pedagógico OP5D (“Ou falta de informação ou a questão do tempo... pra... eu trabalho em três escolas!”).

Como se pode observar, a questão da “falta de tempo” disponível para a realização dos cursos é destacada por ambos os entrevistados. Tal constatação permite supor que se houvesse a garantia de um tempo reservado na carga horária desses profissionais, é provável que eles adeririam a ações formativas de seus respectivos interesses, já que a eles seria possibilitado o acesso às formações de que necessitam para desenvolverem melhor os seus trabalhos nas escolas onde atuam. Haja vista que, conforme expõem Batista, Feltrin e Becker (2019),

[...] o profissional docente já possui uma reduzida carga horária de planejamento, insuficiente para a suas atividades cotidianas (organização de aulas, correção de avaliações, elaboração de atividades adaptadas a alunos com necessidades especiais, cadernos de chamada, planos de estudo e de ação, entre outros). Logo, a formação, se não articulada dentro da carga horária docente, isto é, regime de 20, 30 ou 40 horas, acaba se tornando maçante e sobrecarregando ainda mais este profissional (Batista; Feltrin; Becker, 2019, p. 202)

Já com relação aos outros três entrevistados que já haviam participado de ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG, questionou-se aos respectivos participantes se eles se lembravam de que tipo era essa formação e sobre qual

temática ela abordava. Os orientadores pedagógicos entrevistados relataram os seguintes temas:

- Alfabetização (Orientadora Pedagógica OP2D);
- Educação Infantil (Orientadora Pedagógica OP2D);
- Aula Inaugural: temas variados (Orientadora Pedagógica OP3D);
- Violência nas escolas (Orientadora Pedagógica OP4D)

Adiante, os orientadores pedagógicos também foram questionados se eles tinham conhecimento se os professores costumavam ser ouvidos no processo de construção de ações de formação continuada de professores no município e se, em caso positivo, como funcionava essa participação.

De forma unânime, todos os orientadores pedagógicos entrevistados alegam desconhecimento a respeito de qualquer movimento de parte da SEMED e/ou do CREFCON-SG com o objetivo de inclusão direta dos profissionais que atuam nas escolas, no que se refere à construção das ações formativas oferecidas no município. Como se pode observar nos destaques de falas, a seguir:

Não tenho noção! Não tenho... bem, eu trabalho na rede onze anos, nunca participei de... de pesquisa, por exemplo, de qual tema eu queria... eu queria ouvir, não! (Orientadora Pedagógica OP4D)

Eu acho que não! Pelo menos desde que eu cheguei aqui, não me recordo de, de nenhuma consulta ou de, por exemplo, de temas que eles queiram, né, que sejam abordados, que eu me recorde, não! (Orientador Pedagógico OP5D)

Nos excertos de fala destacados, tanto o correspondente à orientadora pedagógica OP4D, que já atua na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ) há mais de onze anos, quanto o referido ao orientador pedagógico OP5D, com menos tempo de exercício na Rede que a primeira, em ambos os casos é possível se observar que há pouca ou quase nenhuma participação e/ou envolvimento direto dos profissionais das escolas, na construção das ações formativas ofertadas.

Tal constatação pode representar o indício de um processo de planejamento, de construção e de oferta dessas ações formativas realizado de

forma mais centralizada na esfera administrativa da educação do município, isto é, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e/ou mesmo no CREFCON-SG, ao invés de um processo que se estabelece de forma coletiva, contando com a participação direta dos profissionais da educação que atuam nas escolas, nesse processo.

Questionou-se também aos orientadores pedagógicos participantes se, mesmo que em conversas informais com outros professores, como eles têm observado a percepção desses últimos a respeito das ações de formação continuada oferecidas na Rede Municipal de Educação.

De forma geral, na perspectiva dos entrevistados, os comentários reportados pelos professores têm sido positivos e, também, demonstram a pertinência das ações formativas oferecidas e a relevância dos temas abordados. Como se pode verificar nos seguintes trechos de falas destacados, a respeito de como essas ações formativas têm sido observadas pelos professores das escolas:

O que eles comentam sobre os cursos? Assim... eu ouço comentários muito positivos de professor até... assim... “ah, eu queria fazer esse curso”... mas, aí, também, “há não tem tempo”, né? Ou de professores, até que já fizeram, e sempre as falas são sempre muito positivas! (Orientadora Pedagógica OP1D)

Aqueles que participaram... já tivemos a oportunidade aqui de ter professores que já participaram... é... sempre vêm falando muito bem, né? Voltam falando muito bem, né? Que foi boa... que gostaram... sempre uma avaliação positiva! (Orientador Pedagógico OP5D)

Desse modo, a partir dos recortes de falas destacados das entrevistas, pode-se perceber que os professores que tiveram a oportunidade de participar das ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG retornaram para as escolas onde atuam com uma avaliação positiva e satisfatória das ações formativas das quais participaram, conforme relatam os orientadores pedagógicos.

Nesse sentido, torna-se essencial garantir a participação desses profissionais nas ações de formação continuada oferecidas, haja vista que, conforme destaca a orientadora pedagógica OP2D, “muitos colegas não conseguem ir nessas formações porque a gente [escola] não tem como liberar”.

5.2.3. Os orientadores pedagógicos frente a pandemia de COVID-19 e seus desafios

A respeito dos reflexos da pandemia de COVID-19 na formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), os orientadores pedagógicos foram indagados sobre quais foram os principais desafios enfrentados por eles, no que se refere ao aperfeiçoamento profissional, naquele período.

Das declarações apresentadas pelos entrevistados, verificou-se, de forma quase que majoritária entre os participantes, que a questão da utilização de ferramentas e de equipamentos tecnológicos foi elencada como o principal desafio enfrentado por esses profissionais durante a pandemia.

É interessante mencionar que esses desafios que se apresentaram aos coordenadores entrevistados se deram, de forma geral, de forma indireta, em virtude, principalmente, das dificuldades apresentadas pelos seus pares das escolas onde atuavam, ou seja, professores menos experientes ou, às vezes, sem qualquer tipo de formação para a utilização adequada de novas tecnologias para o ensino. O seguinte trecho de fala da orientadora pedagógica OP1D ilustra com clareza tal questão:

Então, na época da pandemia, assim... eu tive os desafios com professores que até hoje, meu Deus do céu, não pode chegar perto do computador, eles têm um trauma! Então, o desafio que eu tive na minha função foi justamente o convencimento... é... até fazer... eu já cheguei fazer muita atividade até os professores... eles, né, se capacitarem em cursos, né? Que muitos deles tiveram que correr atrás, mas enquanto isso não acontecia, eu fiz muita atividade, hein! Muita atividade pros... pros professores, mas na minha formação assim... como coordenadora? Eu acho que da minha formação, não! Eu tive dificuldades com a formação dos outros! (Orientadora Pedagógica OP1D)

Nesse sentido, conforme declara a orientadora pedagógica OP1D, apesar de a entrevistada julgar não ter tido maiores dificuldades e/ou enfrentado desafios significativos quanto à sua participação em ações de formação continuada durante o período pandêmico, a profissional reitera, que “eu tive dificuldades com a formação dos outros”.

Assim, dadas as dificuldades enfrentadas por muitos de seus colegas professores quanto a utilização de recursos tecnológicos para a oferta do ensino

emergencial remoto, essa condição tornou-se, ela mesma, o principal fator desafiador no que tange à temática da (falta de) “formação”, para a respectiva participante. Tal dificuldade também pode ser identificada na fala da orientadora pedagógica OP3D:

Eu percebi bastante dificuldade em muitos, né, dos nossos professores nessa adaptação abrupta que foi necessária ser feita e, ao mesmo tempo, é... a falta de acesso... muitas vezes a... a equipamentos tecnológicos... à tecnologia, de fato! Acho que isso foi grande... o grande desafio! (Orientadora Pedagógica OP3D)

Além dos desafios já mencionados pelas respectivas participantes, destaca-se, nesse último excerto, a questão da falta de acesso aos recursos tecnológicos necessários para a realização das atividades que foram requeridas a esses professores, no que se refere ao planejamento e ao preparo de aulas e de atividades diversas, durante a pandemia.

Os orientadores pedagógicos também foram questionados se a eles foram oferecidas condições, por parte da Secretaria Municipal de Educação, para a participação nas ações de formação continuada oferecidas e, se em caso positivo, como esse suporte foi oferecido.

Dos trechos de falas dos entrevistados, pode-se depreender que não houve qualquer tipo de suporte de parte do órgão citado, no sentido de oferecer e/ou de garantir, aos profissionais das escolas, condições necessárias para o acesso a ações formativas, de forma geral, durante a pandemia. A esse respeito, a orientadora pedagógica OP1D é categórica em dizer: “Não! Pela SEMED? Pras minhas formações? Não!”.

Assim como a entrevistada anterior afirma, outros profissionais participantes da pesquisa também constatam a falta de suporte do poder público aos profissionais das escolas no que se refere ao acesso a ações de formação continuada por parte destes últimos, como se pode observar nos trechos de fala destacados a seguir:

Não! Em condições, realmente, não foram, né... infelizmente, a gente teve que se adequar de acordo com a realidade que a escola podia oferecer naquele momento, né? Uso de tecnologias... maioria dos professores não tinham, né... muitos não tinham acesso à internet... de forma bem dificultosa... enfim, não foi ofertado muita coisa. (Orientadora Pedagógica OP3D)

No caso da orientadora pedagógica OP3D, a entrevistada destaca que, dada a falta de suporte à formação continuada de parte da Secretaria Municipal de Educação, a escola foi levada a se adaptar e a se adequar àquela nova realidade que se apresentou, utilizando apenas dos poucos recursos que tinha, especialmente, no que se refere à adaptação e à utilização de novas tecnologias no contexto educacional.

A entrevistada também destaca a dificuldade que muitos profissionais tiveram quanto à falta de condições para a aquisição de equipamentos tecnológicos como computadores, *tablets* e *smartphones*, por exemplo, para utilização profissional e para a realização das ações formativas oferecidas. Fora o fato do alto valor requerido para a aquisição desses dispositivos, também foi necessário a esses profissionais realizarem a contratação de serviços de internet para a realização do ensino emergencial remoto. Como se verifica nos trechos em destaque, não houve qualquer tipo de bonificação para a aquisição e/ou reembolso de valores investidos nesses equipamentos e serviços, pelos profissionais das escolas, de parte da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ).

Suporte, não! A gente que se vira e participa... a gente recebia algumas mensagens da direção... “Ó, vai ter, hoje, essa palestra sobre isso!”... e aí entrava, como eu disse, como eu disse no início, e continuo dizendo, aqui em São Gonçalo ela não tem como obrigatoriedade. Então, às vezes, quando eu conseguia, eu acessava. Quando não, não acessava. (Orientadora Pedagógica OP4D)

Já no trecho de fala da orientadora pedagógica OP4D, verifica-se que a entrevistada também ressalta a inexistência de suporte da Secretaria Municipal de Educação para a participação nas ações de formação continuada oferecidas. Cabendo, nesse sentido, que os profissionais das escolas buscassem, eles próprios, os recursos necessários para terem garantidos os seus direitos ao acesso e à participação nas ações de formação continuada oferecidas.

De acordo com a profissional, o convite para a participação nas ações formativas disponibilizadas pelo CREFCON-SG acontecia através de mensagens enviadas pela equipe diretiva e que a participação dos professores e demais profissionais da escola se dava a depender de seus respectivos interesses e disponibilidades de tempo, sem mencionar, a disponibilidade de

recursos tecnológicos e de acesso à internet para a efetiva participação nas respectivas ações formativas oferecidas.

Ainda a respeito do período pandêmico, questionou-se aos orientadores pedagógicos entrevistados quais foram as principais estratégias utilizadas por eles, com o objetivo de formação continuada. Verifica-se nas respostas apresentadas que alguns dos participantes buscaram realizar cursos sobre diferentes temáticas relacionadas à educação, além de mencionarem a participação em palestras disponibilizadas de forma virtual. Destaca-se, a seguir, alguns excertos de falas, relacionados às experiências vivenciadas naquele período, pelos participantes entrevistados:

Eu procurei pesquisar, assim, né? Alguns, é... aplicativos, plataformas de facilitação, até mesmo pra aprender a usar, pra poder também estar ensinando... Cheguei fazer alguns tutoriais pros professores que eu aprendia primeiro, depois tentava explicar... “ó, funciona assim e faz assado e tal...” e fazia aquela explicaçãozinha (Orientadora Pedagógica OP1D)

Eu lembro que uma das organizações que a gente fez até com a supervisora foi exatamente isso... estar compartilhando sempre com os professores... é... cursos de formação, palestras... pelos grupos do *WhatsApp*, que era o que a gente tinha naquele momento. Então, eu lembro que foi, assim, foi um... quase que um bombardeio, né... eram muitas ofertas que a gente tinha e a forma como a gente tinha de estar é... de contribuir com os professores... era de estar compartilhando esse conhecimento, em termos de formação... e aí ficava a critério deles participarem de acordo com o que eles achavam... achassem relevante naquele momento. (Orientadora Pedagógica OP3D)

Eu busquei temas ligados a LIBRAS, mas não concluí... que para mim, tudo que é online é muito desafiador! Questão de tempo, questão de, de concentração, ainda mais em casa com criança é, é... muito desafiador! Então eu busquei, mas não conclui nada do que eu fiz! (Orientadora Pedagógica OP4D)

Eu fiz pós-graduação nesse período, que era um período que eu não precisava sair de casa, né? Então isso me facilitou a questão de tempo, né? De não estar no presencial. Fiz pós em Psicopedagogia, toda online, toda remota. (Orientador Pedagógico OP5D)

A orientadora pedagógica OP1D declara em sua fala que se utilizou de recursos tecnológicos, a exemplo de aplicativos e de plataformas específicas, a fim de facilitar a criação de conteúdos e de proporcionar recursos pedagógicos de forma a colaborar com os professores, contribuindo para a enriquecer as

aulas oferecidas e de simplificar a construção de atividades pedagógicas, por meio de um computador e/ou de um *smartphone*.

Além de colaborar com a sua própria formação continuada, na medida que a profissional buscava explorar possibilidades e descobrir novos recursos disponíveis na internet, que pudessem facilitar os professores durante a pandemia, observa-se na entrevistada o desejo em oportunizar a formação de outros colegas, a partir do compartilhamento de conhecimentos e da produção de materiais de apoio e de suporte, por meio de tutoriais de utilização (do tipo “passo a passo”), e disponibilizados a esses colegas.

Já a orientadora pedagógica OP3D afirma em sua fala que realizou buscas por ações formativas disponibilizadas na internet, que pudessem ser oferecidas aos professores da escola onde atuava. Assim, por meio do aplicativo *WhatsApp*, a profissional compartilhava com os seus colegas as chamadas para a participação nas atividades disponibilizadas, a exemplo de cursos de formação e palestras.

Dada a grande quantidade de ofertas de atividades disponibilizadas no período pandêmico, conforme relatado pela entrevistada, foi deixado a cargo dos próprios professores a possibilidade de adesão à essas ações formativas conforme as suas próprias necessidades e interesses individuais.

Quanto a orientadora pedagógica OP4D, a entrevistada relata a tentativa de realização de um curso de aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), durante o período pandêmico. Apesar de o respectivo curso ter relação com suas demandas, necessidades e interesses particulares, a entrevistada relata a existência de dificuldades pessoais como fatores impeditivos para a o prosseguimento da realização do curso e sua posterior conclusão.

Dos fatores apresentados pela profissional, destacam-se como desafios as dificuldades de adaptação e de utilização de ferramentas tecnológicas voltadas a aprendizagem online, a falta de tempo para a realização de atividades e demandas exigidas pelo curso, a concomitância de tarefas e de afazeres domésticos, e de questões próprias da maternidade.

Nesse sentido, verifica-se que motivações internas dessa profissional não foram suficientes para garantir a sua adesão e permanência na ação de formação continuada da qual participou. Outras questões se impuseram ao longo

da trajetória da entrevistada que corroboraram para a desistência e o abandono da sua participação na ação formativa por ela mencionada.

Tais questões possibilitam a reflexão sobre a existência de fatores externos, alheios a vontade dos participantes, e que podem interferir diretamente no envolvimento dos profissionais das escolas nas ações de formação continuada disponibilizadas, ainda que haja o genuíno interesse na adesão e na participação nessas ações formativas.

Já no caso do orientador pedagógico OP5D, diferentemente de outros entrevistados que tiveram dificuldades com questões relacionadas à participação em ações formativas disponibilizadas de forma online, o entrevistado demonstra em sua fala o sucesso na realização e na conclusão de um curso de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, durante o período pandêmico.

Observa-se no trecho de fala do entrevistado que este enxergou na necessidade do distanciamento social imposto em virtude da emergência em saúde pública ocasionada pela pandemia de COVID-19 como um fator facilitador para a adesão e participação no respectivo curso de especialização em questão. Assim, dada a necessidade da permanência de grande parte da população em suas residências e/ou em locais seguros para evitar a contaminação pelo coronavírus, houve-se a necessidade de uma adaptação de estratégias e de meios no sentido de reorganizar as rotinas de trabalho e de estudos, passando esses a serem realizados de forma remota, através de ferramentas e de plataformas virtuais.

Nesse sentido, conforme o orientador pedagógico OP5D declara, por não precisar sair de sua residência e se deslocar até a universidade para a realização presencial do respectivo curso de especialização, tal fato foi percebido pelo profissional, como se observa em sua fala, como um fator facilitador para a sua adesão, realização e conclusão do curso, naquele período.

Da análise aqui realizada, verificou-se que, assim como notado por Thiengo *et al.* (2021, p. 21) em sua pesquisa, os profissionais da educação do município de São Gonçalo (RJ) também não se mantiveram inertes e/ou indiferentes às condições adversas que se lhes apresentaram durante o período pandêmico. Muito pelo contrário! Assim como os autores relatam, no geral, “os professores buscaram formações, elaboraram estratégias individuais ou coletivas, dialogaram com seus pares e se organizaram no sentido [de]

compreender e dar conta às frentes e armadilhas que subjazem ao trabalho remoto”. Como se pode observar, tais posturas também foram adotadas no contexto gonçalense tanto pelos profissionais entrevistados como por outros de seus colegas, em suas respectivas escolas de atuação, conforme se verifica nos trechos de falas analisados nessa seção.

5.2.4. Os orientadores pedagógicos e as possíveis alternativas

A respeito da influência de decisões tomadas pelos administradores da educação no município, os orientadores pedagógicos participantes foram questionados sobre, em que medida as ações, positivas ou negativas, realizadas por esses gestores municipais, poderiam influenciar (ou não) na busca dos professores pela formação continuada.

Das principais questões levantadas pelos entrevistados, destaca-se a influência negativa da retirada de direitos históricos conquistados pelos professores, a exemplo da modificação abrupta do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Magistério pela atual gestão municipal, no ano de 2021, além do não cumprimento da reserva de 1/3 da carga horária de trabalho dos professores para planejamento e estudos, de parte da Secretaria Municipal de Educação do município de São Gonçalo (RJ). Destacam-se, a seguir, recortes das entrevistas realizadas com os orientadores pedagógicos, nos quais os participantes abordam tais questões:

De repente, dá uma bolsa, um incentivo... aí, eu tenho um tempinho... estou aqui recebendo um incentivo, de repente, ainda motivava... né? Na questão dos que não têm tempo, aí, teria que ser uma formação.... teria que se criar oportunidade dentro daquela vida corrida ali do professor de dar esse tempo (Orientadora Pedagógica OP1D)

Enquanto não houver o [1/3 de] planejamento, não tem como o cara fazer a formação! Se ele trabalha de manhã, de tarde, de noite... vai fazer formação que horas? Ele não tem como fazer formação! Então, isso vai pra além da gestão escolar... você tem que ter uma ação da gestão... é... da Secretaria de Educação! Como? Tendo um professor volante na escola que pudesse substituir esses professores, tendo 1/3 de planejamento com os professores de... de Música, de Artes, de Educação Física... para os professores do fundamental, né? (Orientadora Pedagógica OP2D)

Eu acho que flexibilidade no ambiente da escola para que fosse... eu tivesse essa... essa possibilidade de... de ir presencialmente, se fosse o caso... que às vezes são algumas questões... a garantia de 1/3 de planejamento, para que ele [professor] possa, de fato, né, estar aproveitando esse momento para a formação... é... então, acredito que essa parceria da Secretaria de Educação ofertando para as escolas... realmente, profissionais para que estejam cobrindo esse professor, para que naquele momento o aluno não seja prejudicado... que ele tenha, né, o seu período na escola e para que outros profissionais pudessem estar... estar contribuindo, para que o professor, de forma mais confortável, pudesse estar... estar participando. (Orientadora Pedagógica OP3D)

Retomando à medida da qual a gente foi tirada aqui... do Plano de Carreiras e Cargos, que isso era um incentivo muito grande! São Gonçalo sempre foi dito que aqui era uma “rota de fuga”, né... professor que é concursado, entra pra poder tentar alguma coisa em outros municípios que são melhores, para sair! Mas, também, tinha aquela visão daqueles que estavam lá de fora, de que queria vir para São Gonçalo porque você era aquele cara que ia se aposentar da melhor maneira... hoje em dia, você está com as duas realidades errôneas, né... você, hoje em dia, não tem incentivo nenhum... então, hoje em dia, virou realmente “rota de fuga” e [o PCCS] não é mais “isca”, pra professor nenhum que está fora... buscam sempre o novo, entendeu? Então, é basicamente isso! (Orientadora Pedagógica OP4D)

De acordo com o trecho de fala da orientadora pedagógica OP1D, a entrevistada sugere que se houvesse a criação de um incentivo financeiro adicional, a exemplo de uma bolsa de estudos, direcionado à participação dos profissionais que atuam nas escolas nas ações de formação continuadas oferecidas, é possível que a adoção dessa estratégia, pelos gestores da educação do município, se converta em uma maior adesão e participação desses profissionais nessas ações formativas.

Além disso, a entrevistada ressalta a importância de que a reserva de 1/3 da carga horária de trabalho dos professores seja garantida a esses profissionais, especialmente, visando àqueles professores que não possuem tempo disponível fora de sua carga horária de trabalho para a participação nas ações formativas oferecidas, em virtude do tempo semanal dedicado ao exercício do magistério e do atendimento das demais atribuições que lhes cabem.

Já nos trechos correspondentes às falas das orientadoras pedagógicas OP2D e OP3D, observa-se que as entrevistadas ressaltam a importância de um planejamento efetivo de parte da gestão municipal da educação, assim como também dispõe a orientadora pedagógica OP1D, no que se refere ao

cumprimento da reserva de 1/3 da carga horária de trabalho dos professores para planejamentos e estudos.

Na perspectiva das entrevistadas, caberia à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), a responsabilidade de garantir profissionais em número suficiente nas escolas para que os alunos não sejam prejudicados quanto ao tempo e quantidades de aulas a eles garantidos por lei, e que os professores também tenham garantidos os seus direitos à formação continuada preservados.

Nesse sentido, faz-se importante mencionar que essa organização vai além da competência e da incumbência da gestão local da escola, conforme afirma a orientadora pedagógica OP2D, cabendo aos gestores da educação municipal a responsabilidade pela contratação e pela (re)composição dos quadros funcionais das escolas. Sem deixar de mencionar, inclusive, o respeito pela legislação no que se refere aos direitos conquistados pela classe dos professores.

No recorte de fala da orientadora pedagógica OP4D, verifica-se que a entrevistada ressalta a necessidade do retorno de direitos importantes adquiridos pelos professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), e modificados de forma repentina e sem os devidos debates necessários, a partir da publicação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Magistério.

Conforme a entrevistada relata, há muito a rede municipal é vista de forma informal, por muitos profissionais da educação, como uma “rede de passagem”, ou nas palavras da entrevistada, como uma “rota de fuga”, onde se há um sentimento de constante busca por melhores oportunidades em outras redes de ensino com melhores condições de estrutura e salário.

Apesar disso, como se depreende da fala da entrevistada, o antigo PCCS era visto como um dos poucos benefícios que contribuíam para balancear essa rotatividade de professores na Rede. Ainda que se houvesse uma remuneração relativamente baixa, quando comparado com outras redes vizinhas, no início de carreira, vislumbravam-se melhores condições salariais no final da carreira docente, já na fase de aposentadoria. Nesse sentido, o PCCS tornava-se como uma “isca” para manter e para atrair novos profissionais na/para a Rede.

Com as modificações realizadas a partir da publicação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Magistério, na visão da entrevistada, é provável que a situação da rotatividade de profissionais na Rede se intensifique, haja vista que o “único” incentivo a permanência dos profissionais da educação que restava, foi revogado ao final do ano de 2021.

Como se verifica das falas dos orientadores pedagógicos entrevistados, percebe-se que as ações tomadas pelos gestores municipais da educação podem influenciar diretamente no desejo e na disposição dos profissionais da educação em participar de ações formativas das mais diversas configurações e modelos oferecidos. Dito isso, caberia a esses gestores do município buscarem por soluções e realizarem ações concretas que contribuíssem para estimular o interesse desses profissionais em buscar por aperfeiçoamento, além de viabilizar, incentivar e fortalecer a participação desses profissionais nas ações formativas disponibilizadas, em especial, aquelas oferecidas pelo CREFCON-SG.

5.3. AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DE AMBOS OS GRUPOS: aproximações e distanciamentos

Embora esse capítulo seja dedicado a analisar e a discutir os dados apresentados nas entrevistas concedidas pelos profissionais participantes de cada um dos dois grupos selecionados nesse trabalho, busca-se nesse momento de finalização das análises não se realizar exatamente uma comparação direta entre os entendimentos desses entrevistados. De maneira oposta, tem-se por objetivo, nessa seção, captar algumas possíveis aproximações ou mesmo distanciamentos entre as percepções desses dois grupos, no que se refere à formação continuada no município de São Gonçalo (RJ).

De forma geral, pode-se afirmar que esses dois grupos demonstram uma preocupação com a formação continuada e enfatizam a importância dessas ações formativas para os profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação.

Quanto aos principais desafios observados, verifica-se em ambos os grupos, referências a questões tais como [a] defasagens nas aprendizagens dos

alunos em decorrência da pandemia, [b] a desvalorização e a desmotivação dos profissionais da educação, intensificada com a publicação do novo plano de carreira do magistério, [c] o (mal) comportamento dos alunos, [d] a interferência de problemas sociais sensíveis na escola, [f] dificuldades com questões interpessoais, influenciando diretamente o fazer educativo, entre outras.

No que se refere a formação continuada, tanto os diretores escolares quanto os orientadores pedagógicos revelaram crenças semelhantes com relação à importância da formação continuada enquanto um instrumento destinado ao aperfeiçoamento profissional e a especialização dos profissionais que atuam nas escolas. Tendo sido destacado pelos entrevistados que investir em formações variadas e alinhadas às necessidades, aos interesses e às demandas dos profissionais da educação que atuam nas escolas da Rede poderia contribuir para a melhoria dos processos de ensino que são realizados por essas instituições.

Verificou-se também um importante destaque dado à temática da Educação Especial/Inclusiva, como um campo de grande relevância para alguns dos participantes de ambos os grupos. Essa temática se revelou não apenas como sendo de grande importância para esses entrevistados, mas, também, como uma necessidade formativa urgente para os profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), como se pôde observar em suas respectivas falas.

Quanto à percepção dos profissionais de ambos os grupos a respeito do CREFCON-SG, é unânime entre os entrevistados de ambos os grupos uma visão positiva a respeito dessa instituição e das ações formativas por ela oferecidas. No geral, os participantes reconhecem a importância do CREFCON-SG para a Rede como um todo e compreendem a sua posição estratégica para o desenvolvimento da educação do município de São Gonçalo (RJ). De forma especial, por esse município ser um dos poucos da sua região a possuir uma instituição dedicada à formação continuada dos profissionais da educação.

Apesar de fatores dificultadores dos mais diversos para o acesso e a adesão às ações de formação continuada oferecidas, os profissionais que outrora tiveram acesso ao CREFCON-SG relataram que as ações formativas disponibilizadas eram pertinentes e trataram de temáticas relevantes relacionadas ao campo educacional.

Além disso, a partir das entrevistas realizadas, verificou-se a necessidade de que o CREFCON-SG tenha uma maior aproximação das escolas e uma participação mais direta dos profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ) no planejamento, na construção, na oferta e na avaliação das ações de formação continuada.

No que se refere à percepção desses dois grupos a respeito dos desafios enfrentados por eles durante o período pandêmico, inicialmente, torna-se importante destacar o empenho dispendido pelos orientadores pedagógicos no sentido de buscar oferecer, dentro das suas respectivas limitações, ações realizadas com o intento de colaborar com a formação e com a capacitação de seus colegas.

De forma geral, os profissionais entrevistados relatam grandes dificuldades enfrentadas durante a pandemia, com o agravante da falta de apoio oferecido de parte da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), no que se refere, especialmente, à aquisição e manutenção de equipamentos tecnológicos (*e.g.* computadores e *tablets*), a falta da oferta de auxílio financeiro para a contratação de serviço de internet, além de uma formação continuada deficitária. De acordo com os relatos dos entrevistados, esses foram alguns dos fatores que lhes afetaram diretamente no que se refere ao exercício da sua profissão durante aquele período.

Já a respeito das perspectivas futuras sobre a formação continuada de professores no município de São Gonçalo (RJ) e as possíveis alternativas de melhorias, os entrevistados de ambos os grupos sublinham a responsabilidade dos gestores municipais no sentido da garantia da reserva de 1/3 da carga horária dos professores para que esses profissionais tenham os seus direitos à participação em ações de formação continuada adequadas, oferecidas durante as suas jornadas de trabalho, e de acordo com suas respectivas necessidades e interesses.

Verifica-se, também, que para os entrevistados, é papel dos gestores do município empreenderem ações voltadas ao desenvolvimento de um programa efetivo de valorização dos profissionais da educação, que alcance a todos os profissionais que atuam nas escolas da Rede. Dando-se destaque para melhoria na infraestrutura das escolas, na oferta de materiais pedagógicos de qualidade, na remuneração, na carreira e nos benefícios, no desenvolvimento de ações

voltadas à melhoria da imagem desses profissionais perante a população, além da criação de incentivos (financeiros, inclusive) voltados à adesão e à participação desses profissionais nas ações de formação continuada disponibilizadas.

Nesse sentido, a partir da percepção dos entrevistados, a construção de alternativas de mudanças para a educação do município envolve e perpassa as ações e decisões tomadas pela administração pública e, por extensão, pelos gestores envolvidos.

De forma geral, conhecer as percepções tanto dos diretores escolares quanto dos orientadores pedagógicos foi de grande valia durante a jornada de construção dessa pesquisa. Estar em contato direto com esses profissionais possibilitou, por meio de uma escuta atenta e de um diálogo aberto e interessado, conhecer melhor como eles observam e entendem os processos formativos voltados à formação continuada, desenvolvidos no município de São Gonçalo (RJ).

Espera-se que as contribuições trazidas nesse estudo possibilitem uma reflexão a respeito das necessidades e das demandas requeridas pelos profissionais da educação que atuam nas escolas brasileiras, em última instância, no intento de contribuir para a promoção de melhorias ao projeto de formação continuada disponibilizado no município analisado. Reforça-se, nesse sentido, a importância de ouvir o que esses profissionais têm a dizer a respeito das questões diretamente relacionadas à sua formação e ao seu exercício profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa propôs uma investigação a respeito da formação continuada de professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Gonçalo (RJ), partindo da percepção de diretores escolares e de orientadores pedagógicos a respeito delas. Na ocasião, participaram 10 profissionais (5 diretores escolares e 5 orientadores pedagógicos), os quais atuavam em 5 escolas, cada qual localizada em um dos 5 distritos que compõem a divisão territorial do município.

É inegável a relação direta existente entre as diretrizes e normativas existentes no cenário educacional global, que influenciam diretamente a constituição das normas e das legislações que estabelecem e estruturam a educação brasileira. Documentos tais como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), corporificam discursos acordados entre países, em forma de uma aliança internacional, cujos objetivos mais aparentes, são os de estabelecer metas e diretrizes que direcionam a construção das políticas públicas educacionais que visem a melhoria da qualidade do ensino que é oferecido através das escolas.

Além de documentos firmados entre o governo brasileiro e organismos internacionais tais como a ONU e a UNESCO, que apontam caminhos a respeito das formas e maneiras como a educação deveria funcionar, outras leis, decretos e portarias, publicadas pelo governo nacional e pelos demais entes federados, também exercem influência direta no processo de desenvolvimento da educação, na criação e no estabelecimento de regras gerais, e na condução do fazer educativo, no contexto brasileiro. A nível federal, podem-se se citar como exemplos a LDBEN (Lei n.º 9.394/1996) e PNE (Lei n.º 13.005/2014), e a nível local, no caso do município de São Gonçalo (RJ), o PME (Lei Municipal n.º 685/2015).

Faz-se importante mencionar que além desses instrumentos legislativos regerem a os processos educativos e de ensino-aprendizagem que se desenvolvem no contexto das salas de aula brasileiras, tais documentos também regulamentam a formação dos professores e estabelecem parâmetros e garantias no que se refere ao desenvolvimento profissional desses docentes, nos termos dos seus estatutos.

Muito se é dito a respeito das novas demandas apresentadas à escola, pela sociedade contemporânea, e da necessidade das instituições escolares se reinventarem e se direcionarem à busca de um ensino que se entende como “de qualidade”. Além disso, há um entendimento comum de que quanto melhor formado um professor é, um ensino de mais qualidade este será capaz de oferecer aos seus alunos. Estabelecendo-se, nesse sentido, a formação docente (seja ela inicial ou continuada) como sendo um importante vetor para o alcance de uma educação de melhor qualidade.

No entanto, antes de se partir para uma discussão sobre uma “educação de qualidade”, se faz necessário refletir primeiramente sobre qual perspectiva a *qualidade* é entendida, dada a pluralidade de sentidos que tal termo carrega. Há perspectivas, por exemplo, que entendem a “qualidade” enquanto o sucesso do alcance de metas e de bons resultados de aprendizagens, medidos por testes padronizados, construídos a partir de conhecimentos e competências a serem apreendidos durante a passagem dos alunos pelas escolas. Por outro lado, há também outras perspectivas que compreendem a educação de qualidade socialmente referenciada como aquela capaz de alcançar as necessidades e as demandas requeridas pelos usuários das escolas, além de proporcionar a formação integral dos seres humanos; nesse sentido, uma educação direcionada à formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes em prol de transformações e de melhorias para a sociedade.

Uma outra questão que deve estar no centro dos debates sobre a *qualidade* é a possibilidade da responsabilização das equipes diretivas e pedagógicas das escolas, no que tange à relação entre a formação recebida pelos docentes e o (in)sucesso escolar de seus alunos. Haja vista que a formação dos professores, embora de grande importância, ela, por si só, seria insuficiente para garantir a melhoria das aprendizagens dos estudantes. Já há um consenso entre as pesquisas realizadas no campo educacional que reconhecem que há outros fatores que interferem direta ou indiretamente nesse processo.

Partindo-se dessa compreensão, entende-se aqui que não é justo que a responsabilização sobre essa crise existente no cenário educacional brasileiro recaia única e exclusivamente sobre a escola e sobre os profissionais da educação que nelas atuam, haja vista que há outros fatores externos à escola

que influenciam (in)diretamente na aprendizagem dos estudantes. É preciso se garantir, dentre outras questões, melhores condições de trabalho e de infraestrutura das escolas, maiores investimentos em insumos e em materiais pedagógicos de qualidade, além da oferta de condições dignas de subsistência aos profissionais da educação.

Autores como Voss e Garcia (2014) criticam a perspectiva da *qualidade* centrada nas avaliações em larga escala e no atingimento de metas pre-estabelecidas pelas instâncias governamentais, advogando que tais políticas, em consequência da (auto)responsabilização dos profissionais da escola pelo (não) êxito escolar dos alunos, acaba por provocar sentimentos negativos nesses profissionais, tais com os de impotência, de incapacidade e de frustração, por exemplo.

Conforme mencionado ao longo desse texto, a formação continuada, temática principal sobre a qual esta pesquisa está baseada, é um dos vetores que corroboram de fato para a melhoria da qualidade da educação. Parte-se, aqui, do entendimento de que as ações formativas oferecidas aos professores após a sua etapa inicial de formação são de grande importância para que esses profissionais se tornem cada vez mais capacitados a exercerem o magistério com mais segurança e conhecimento, de forma que sejam capazes de oferecer um melhor ensino aos seus alunos. Entretanto, compreende-se a existência de outros fatores diretamente imbricados no alcance dessa qualidade almejada e desejada.

A depender dos objetivos propostos para as ações de formação continuada oferecidas, essas terão por características serem mais conteudistas e institucionalizadas, quando mais alinhadas à perspectiva tradicional de formação, ou mais voltadas à reflexão e centradas na escola, seguindo as tendências mais atuais da formação continuada de professores. Haja vista que, em muitos casos, essas formações tenderão a adquirir características de diferentes perspectivas, de forma combinada, conforme propõe Candau (2011).

Defende-se aqui, nesse sentido, que os profissionais da educação adquiram autonomia para buscarem os tipos de ações formativas mais adequados para si e para as suas respectivas realidades e contextos de atuação. Sejam essas ações realizadas de forma tanto individual quanto coletiva, que os profissionais da educação tenham a liberdade para refletirem sobre suas

necessidades e demandas e decidirem pela adesão e participação nas ações formativas que acreditam que melhor lhes atendam.

Apesar de se reconhecer, aqui, a importância da reflexão e da participação coletiva para a formação continuada dos professores, e realizada no contexto da própria escola, acredita-se que há momentos em que ações voltadas à aprendizagem de conteúdos específicos e de técnicas pedagógicas também se fazem importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos professores.

A respeito do contexto gonsalense, pode-se verificar das percepções dos profissionais entrevistados nessa pesquisa, sejam eles diretores escolares ou orientadores pedagógicos, que houve pouca participação dos profissionais da educação no planejamento e na construção das ações formativas oferecidas pelo CREFCON-SG.

O desconhecimento a respeito da participação dos profissionais que atuam nas escolas da Rede, de parte dos entrevistados, possibilita deduzir ou que não houve, de fato, a participação efetiva desses profissionais no processo de desenvolvimento das ações formativas ou que houve essa participação, porém, restrita a um determinado grupo de professores e/ou de outros profissionais específicos (*e.g.* formadores, especialistas etc.). Nesse sentido, se houve alguma contribuição coletiva para a construção das ações formativas oferecidas, esse processo não foi divulgado para os profissionais da Rede de uma forma efetiva.

A respeito da participação desses profissionais em ações de formação continuada no período pandêmico, os entrevistados de ambos os grupos, além de revelarem as grande dificuldades enfrentadas das mais diversas ordens, inclusive, no que se refere à adesão e a participação nas ações de formação continuada oferecidas, os entrevistados destacam, principalmente a falta de apoio de parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) na falta de suporte, de incentivo e do não provimento de recursos básicos mínimos necessários (oferecimento de equipamentos tecnológicos, subsídios para a contratação de serviço de *internet*, entre outros), seja para o trabalho ou para a formação, requeridas em virtude daquele período.

Quanto aos efeitos das ações dos gestores públicos do município e sua relação com as mudanças e as melhorias esperadas para a educação que se

realiza no contexto pesquisado, os profissionais participantes destacam a necessidade da presença e do apoio institucional da esfera administrativa municipal, no sentido da melhoria das condições de trabalho e de infraestrutura das escolas, da garantia e do cumprimento de direitos adquiridos pelos profissionais da educação (a exemplos do período regulamentar de planejamento e das mudanças impostas pelo novo PCCS do Magistério), além da proposição de medidas voltadas à valorização de todos os profissionais que atuam na Rede.

Essa pesquisa, apesar de ter tido um viés exploratório, dadas as características relacionadas à realidade da formação continuada de professores no contexto brasileiro, conforme descrito por Davis *et al.* (2011, 2012), e pelos tipos de formação oferecidas pelo CREFCON-SG, pode-se supor que as formações disponibilizadas por essa instituição possuem, majoritariamente, um perfil alinhado à perspectiva *tradicional* de formação continuada (Candau, 2011), na qual se há uma preferência por ações formativas genéricas, as quais, geralmente, não compreendem a realidade local dos professores e das comunidades escolares, tampouco suas necessidades e demandas.

Pelo perfil das ações oferecidas, supõe-se a tendência de que, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), não se é valorizado o conhecimento produzido nas escolas pelos professores, os quais seriam construídos no decorrer das suas vivências e das suas experiências diárias em sala de aula e em interação com os seus pares. Conforme se verifica em Davis *et al.* (2011, 2012), essa seria uma tendência que é seguida pela maioria dos programas e projetos de formação continuada oferecidos no Brasil. Além disso, baseando-se em Nunes e Oliveira (2017), propõe-se a construção de um projeto formativo para o município que não seja pautado unicamente em ações formativas esporádicas e desenvolvidas sem a participação efetiva dos profissionais da educação. Tal proposição concorreria para a diminuição do risco de as ofertas formativas oferecidas não trazerem mudanças significativas aos fazeres e às práticas dos profissionais participantes.

De toda a análise realizada, os dados apresentados permitem concluir que apesar de as ações formativas coordenadas e oferecidas por essa secretaria de educação serem compostas, em sua maioria, por ações pontuais e conteudistas, corporificadas em palestras e cursos de curta duração, alinhadas

à uma perspectiva tradicional e individualista de formação continuada, os profissionais da educação entrevistados têm uma visão positiva a respeito do trabalho realizado pelo centro de formação continuada investigado e pelas ações formativas por ele oferecidas. No entanto, por afirmarem não se sentirem plenamente atendidos, nos termos dos seus estatutos e regulamentos, quanto à garantia do seu direito à participação nessas (e em outras) ações formativas, torna-se urgente a incorporação de medidas, de parte do poder público, que favoreçam a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ).

Torna-se necessário, também, que essa formação seja organizada a partir de uma perspectiva que reconheça os professores não apenas como meros consumidores de conhecimentos, de conteúdos e de técnicas de ensino e que valorize o protagonismo docente, incentivando a pesquisa e o conhecimento produzido por esses profissionais. Faz-se necessário também que os professores não sejam responsabilizados em virtude de uma lógica que entende a qualidade direcionada ao alcance de metas e de resultados aferidos por exames em larga escala; valorizando-se, assim, o conhecimento que é desenvolvido por esses profissionais a partir da reflexão realizada tanto de forma individual quanto coletivamente, na/pela escola, a respeito de suas práticas.

Nos escritos que aqui se apresentam, tem-se o reconhecimento de que o campo de estudos da formação de professores é vasto e ainda carece de pesquisas e estudos aprofundados nas suas mais diversas subáreas e temáticas relacionadas a esse campo. Em razão das restrições de tempo, de recursos e pelos parâmetros e recortes propostos para essa pesquisa, optou-se por um enfoque direcionado à formação continuada de professores. Em virtude dos objetivos estabelecidos para a essa pesquisa, buscou-se apresentar um olhar investigativo a respeito dos processos formativos que se desenvolvem no contexto da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ), através do CREFCON-SG.

Longe de se ter aqui a pretensão de encerrar e/ou de se esgotar o assunto, apresentando respostas definitivas e universais sobre a temática da formação continuada, essa pesquisa teve por objetivo compreender a percepção de profissionais da educação (diretores escolares e orientadores pedagógicos)

a respeito das ações de formação continuada oferecidas pela respectiva instituição de formação analisada.

Espera-se, assim, que essa pesquisa possa contribuir para a ampliação da compreensão sobre a formação continuada desenvolvida através de iniciativas de secretarias de educação brasileiras, em especial, daquelas que já possuem uma instituição estabelecida e dedicada à formação continuada de seus professores, como é o caso do município de São Gonçalo (RJ), ou daquelas que têm por intento desenvolver um projeto semelhante. Acredita-se, assim, que tomar tal posicionamento possibilitaria o compartilhamento de práticas e de experiências desenvolvidas nesse contexto e que poderiam, de alguma maneira, apresentar caminhos que possibilitassem o estabelecimento e/ou aperfeiçoamento de outras instituições de formação continuada de profissionais da educação em outras localidades do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erika Christianne Sousa Pereira De; MORAES, Lélia Cristina Silveira De. Formação continuada de professores: concepção e experiências na escola de tempo integral. **Cocar**, Belém, n. 2, p. 226–252, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1010/654>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BARDIN, Laurance. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Coimbra, PT: Edições 70, 2021.

BATISTA, Natália Lampert; FELTRIN, Tascieli; BECKER, Elsbeth Léia Spode. Autoformação docente e formação continuada: olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. *In: Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões*. [s.l.] : Dictio Brasil, 2019. p. 188–221. DOI: 10.35417/978-85-92921-47-7_188. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=1q39ZFHIvOuyrC3jY6gCYMIHUY6cY_tM2.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, [S. l.], 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009. **Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação**, [S. l.], 2009. a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009. **Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, [S. l.], 2009. b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**, [S. l.], 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1.

Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**, Brasil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da, [S. l.], 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 17 jun. 2021.**

BROL, Izana Stamm; MARTELLI, Andréa Cristina. Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 274–291, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8214.2018v25n1.36304. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/36304>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11–23, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 318.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago De; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 98–111, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347/1443>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CARDOSO, Patricia Florencio da Silva; SILVA, Iara Augusta Da; RUBINHO, Vanessa da Silva. Formação continuada em uma escola municipal de Campo Grande-Ms (2017-2019): um espaço de aprendizagem coletiva. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, n. 1, p. 314–328, 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h502. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/3717/3145/17532>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CHENTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139–158.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues Da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato

Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 26–34, 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.221.03. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102018000100026&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2022.

DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri De; SILVA, Ana Paula Ferreira Da; SOUZA, Juliana Cedro De. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p. 1–104, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/textosfcc/article/view/2452>. Acesso em: 23 mar. 2024.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri De; SILVA, Ana Paula Ferreira Da; SOUZA, Juliana Cedro De. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826–849, 2011. DOI: 10.1590/S0100-15742011000300010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300010&lng=pt&tlng=pt.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira De. A qualidade da educação: perspectiva e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201–215, 2009. DOI: 10.1590/s0101-32622009000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

FANIZZI, Sueli; SANTOS, Vinício Macedo. Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática. **Zetetike**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 457, 2017. DOI: 10.20396/zet.v25i3.8648349. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8648349>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FERNANDES, C. O.; NAZARETH, H. D. G. A Retórica por uma Educação de Qualidade e a Avaliação de Larga Escala. **Impulso**, Piracicaba, SP, v. 21, n. 51, p. 63–71, 2011. DOI: 10.15600/2236-9767/impulso.v21n51p63-71. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/download/526/550>. Acesso em: 19 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Alexandre Simão De. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia De; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11–31.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 jun. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191–204, 2003. DOI: 10.1590/s0100-15742003000200010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENSKE, Simone; CERUTTI, Ana Paula; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação continuada de professores: aproximações e distanciamentos entre as redes de ensino de Blumenau, Gaspar e Timbó. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 599–618, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e48670. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e48670>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GOMES, Antonio; CARVALHO, Edione Teixeira De; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. A formação continuada de professores e suas implicações no fazer pedagógico. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 10, p. 1–17, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i10.1385. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662201032/560662201032.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GUSKEY, Thomas R. Faz diferença? Avaliando a formação continuada. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, n. e10106, p. 1–13, 2023. DOI: 10.18222/eae.v34.10106. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10106/4560>. Acesso em: 25 abr. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças Pôrto; SANTOS, Leonardo Victor Dos; SILVA, Maria das Graças Pereira. A PANDEMIA DA COVID-19: os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 1–22, 2020. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2020v6n2a8pt. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9454/17469>. Acesso em: 27 jul. 2022.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin; SOUZA, Nathália Cristina

Amorim Tamaio De; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 481–498, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5065. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5065/3932>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MARCHESAN, Michele Roos; KUHN, Malcus Cassiano; DAL MOLIN, Naiara; CORIN DE OLIVEIRA, Meirelis; MIRANDA DA SILVA ARAÚJO, Helena. O impacto dos cursos de formação continuada ofertados pelo IFSul Câmpus Lajeado para professores da Educação Básica do Vale do Taquari/RS. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 579–588, 2019. DOI: 10.15536/thema.v16.2019.579-588.1215. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1215/1259>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues Dos. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NO BRASI : do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 11, p. 88–104, 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13–33.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 66–80, 2017. DOI: 10.1590/s1517-9702201604145487. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100066&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2024.

NUNES, Nathalia Dantas Pinto. **A FORMAÇÃO CONTINUADA: a percepção dos professores no município de São Gonçalo**. 2019. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: [https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15134/2019 Dissertação Nathalia Dantas Pinto Nunes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15134/2019%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Nathalia%20Dantas%20Pinto%20Nunes.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1–18, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15335.069. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335>. Acesso em: 28 fev. 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno De; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato Dos. A entrevista na pesquisa educacional. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno De; TEIXEIRA, Elizabeth (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém, PA: EDUEPA, 2010. p. 37–53.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno De; NETO, João Colares da Mota. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161–179.

OLIVEIRA, Romualdo Portela De; ARAUJO, Gilda Cardoso De. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 28, p. 5–23, 2005. DOI: 10.1590/s1413-24782005000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PEDRO, Lessandra Mariléia Silvano; PEREIRA, Antonio Serafim. Formação continuada de professores: concepção dos gestores de dois sistemas municipais de ensino catarinenses. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 494–513, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i36.5902. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5902>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PEREIRA, Meira Chaves. A formação continuada de professores da educação infantil em Sorocaba/SP. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 190–198, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523015/552756523015.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PMSG. Parecer C.M.E. n.º 004/04 (Aprova o Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo). São Gonçalo, p. 1–24, 2004. Disponível em: https://www.pmsg.rj.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/regimento_escolar.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

PMSG. Lei n.º 407/ 2011. **Dispõe sobre a autorização para criação, implantação e denominação do Centro Municipal de Referência em Formação Continuada Prefeito Hairson Monteiro dos Santos, localizada na Rua Dr. Getúlio Vargas n.º 1207, 3º pavimento, Barro Vermelho, São Gonçalo/ RJ**, São Gonçalo, 2011. Disponível em: https://portal.saogoncalo.rj.gov.br/pmsaogoncalo/websis/siapegov/legislativo/leis/lei_documento_anexo.php?id=7806&tipo=32.

PMSG. Lei n.º 658, de 07 de dezembro de 2015. **Aprova o plano municipal de educação do município de São Gonçalo e da outras providências**, [S. l.], 2015. a. Disponível em: https://portal.pmsg.rj.gov.br/pmsaogoncalo/websis/siapegov/legislativo/leis/lei_documento_anexo.php?id=13112&tipo=32. Acesso em: 23 jun. 2021.

PMSG. 1ª Chamada pública para ocupação de vagas de formadores. **Diário Oficial do Município de São Gonçalo**, São Gonçalo, p. 3–4, 2015. b. Disponível em: https://servicos.pmsg.rj.gov.br/diario/2015_09_28.pdf.

PMSG. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024. **Diário**

Oficial do Município de São Gonçalo, São Gonçalo, p. 1–23, 2015. c.
Disponível em: https://servicos.pmsg.rj.gov.br/diario/2015_12_08.pdf.

PMSG. Portaria SEMED nº 66/2016. **Diário Oficial do Município de São Gonçalo**, São Gonçalo, p. 1–22, 2016. Disponível em:
https://servicos.pmsg.rj.gov.br/diario/2016_12_15.pdf.

PMSG. **Crefcon cria ferramentas online para profissionais da Educação de São Gonçalo**. 2020. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/crefcon-cria-ferramentas-online-para-profissionais-da-educacao-de-sao-goncalo/>.
Acesso em: 9 nov. 2023.

PMSG. **CREFCON**. 2021a. Disponível em:
https://www.saogoncalo.rj.gov.br/?page_id=26966. Acesso em: 24 jun. 2021.

PMSG. **História de São Gonçalo**. 2021b. Disponível em:
https://www.saogoncalo.rj.gov.br/?page_id=4804. Acesso em: 19 jun. 2021.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ROLDÃO, Maria Do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191–202, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n2a3638. Disponível em:
<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638/2457>.
Acesso em: 28 maio. 2023.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 67, p. 36–49, 2021.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 78–91.

SILVA, Flávia Carolina Da; DIAS, Lucimar Rosa. Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 311–332, 2018. DOI: 10.19177/prppge.v12e212018311-332. Disponível em:
<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5929>.
Acesso em: 27 jul. 2022.

SILVA, Maria Abádia Da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216–226, 2009. DOI: 10.1590/s0101-32622009000200005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, Valdicléa Machado Da; HOBOLD, Márcia De Souza. Ações de

formação continuada: percepções de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 295–312, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4674. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4674>. Acesso em: 27 jul. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215–233, 1991.

THIENGO, Lara Carlette; DIOGO, Maria Fernanda; BIANCHETTI, Lucídio; ALVES, Kaue Tortato; ASSIS, Neiva De. Encontros e desencontros entre professores e o ensino remoto emergencial. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1–26, 2021. DOI: 10.5902/1984644464258. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64258>. Acesso em: 4 mar. 2024.

TREBIEN, Marlise Márcia; SOUZA, Wiusilene Rufino De; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues De; SILVA, Jaci Lima Da. Formação Continuada de Professores: uma epistemologia da prática. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, v. 13, n. 1, p. 91–102, 2020. DOI: 10.24979/359. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/359>. Acesso em: 27 jul. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 abr. 2021.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391–412, 2014. DOI: 10.1590/S2175-62362014000200004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2024.

WAGNER, Lilian; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 6, p. 1–13, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i6.968. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/968>. Acesso em: 16 mar. 2024.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353–377, 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000200003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2024.

Apêndice I – Trabalhos selecionados na revisão sistemática de literatura

Classific.	Títulos	Ano de Public.	Autor(es)	Revista	Qualis (Educ.)
T1	<i>Formação continuada de professores: concepção e experiência na escola de tempo integral</i>	2016 (2017)	Almeida; Moraes	Cocar	A2
T2	<i>A formação continuada de professores da educação infantil em Sorocaba/SP</i>	2017	Pereira	LAPLAGE	N/A (Anterior: B2)
T3	<i>Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática</i>	2017	Fanizzi; Santos	ZETETIKÉ	A2
T4	<i>Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba</i>	2018	Silva; Dias	Poiésis	A4
T5	<i>Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino</i>	2018	Brol; Martelli	Ártemis	C (Anterior: B5)
T6	<i>Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação</i>	2018	Cunha; Garske	Educação UNISINOS	A2
T7	<i>Formação continuada de professores: aproximações e distanciamentos entre as redes de ensino de Blumenau, Gaspar e Timbó</i>	2019	Genske; Cerutti; Rausch	Perspectiva	A2
T8	<i>Formação Continuada de Professores: concepções dos gestores de dois sistemas municipais de ensino catarinenses</i>	2019	Pedro; Pereira	Práxis Educacional	A2
T9	<i>O impacto dos cursos de formação continuada ofertados pelo IFSul Câmpus Lajeado para professores da Educação Básica do Vale do Taquari/RS</i>	2019	Marchesan <i>et al.</i>	Thema	A2
T10	<i>Ações de formação continuada: percepções de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	2019	Silva; Hobold	Práxis Educacional	A2

T11	<i>Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas</i>	2019	Lourenço; Souza; Inforsato	Práxis Educacional	A2
T12	<i>A formação continuada de professores e suas implicações no fazer pedagógico</i>	2019	Gomes; Carvalho; Maciel	Research, Society and Development	C (Anterior: B4)
T13	<i>Formação Continuada de Professores: uma epistemologia da prática</i>	2020	Trebien et al.	Revista Ambiente: Gestão e Desenvolv.	B1
T14	<i>Formação continuada em uma escola municipal de Campo Grande-MS (2017-2019): um espaço de aprendizagem coletiva</i>	2020	Cardoso; Silva; Rubinho	Colloquium Humanarum	A4
T15	<i>A pandemia da COVID-19: os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores</i>	2020	Júnior; Santos; Silva	Revista Observatório	A2

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Apêndice II – Palavras-chave utilizadas para a indexação e categorização dos trabalhos analisados na revisão sistemática de literatura

Classificação	Palavras-chave
T1	Escola. Formação Continuada. Tempo Integral.
T2	Educação Infantil em Sorocaba Formação continuada de professores. Educação infantil.
T3	Formação continuada de professores. Anos iniciais do ensino fundamental. Ensino de Matemática. Ciclo contínuo de políticas públicas.
T4	Formação de Professores. Políticas Educacionais. Educação Infantil. Educação das Relações Étnico-raciais. Formação Continuada
T5	Educação Sexual. Professores. Escola. Formação continuada.
T6	CEFAPRO. Política de formação de professores. Performatividade.
T7	Ensino Fundamental. Formação Continuada. Redes de Ensino.
T8	Formação Continuada. Gestores. Sistemas de ensino.
T9	Formação continuada. Professores. Educação básica. Metodologias ativas. Reflexão sobre a prática.
T10	Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolvimento profissional docente. Formação continuada de professores.
T11	Ensino. Formação Continuada de Professores em Serviço. Fazer pedagógico.
T12	Ensino. Formação continuada de professores em serviço. Fazer pedagógico.
T13	Formação Continuada. Prática Pedagógica. Transformação.
T14	Formação continuada. Espaço escolar. Trabalho docente.
T15	Amazônia. CAPES. Comunicação. Avaliação.

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Apêndice III – Ações formativas disponibilizadas pelo CREFCON-SG (2021-2023)⁵³

2021					
	Categoria	Título	C/H	Início	Término
1	Webinário	Os desafios da Educação pós-pandemia: tempo de esperar	*	03/02/2021	03/02/2021
2	Webinário	Ensino Híbrido e a sala de aula invertida (Flipped Classroom)	*	03/02/2021	03/02/2021
3	Webinário	Concentração e aprendizagem no ensino remoto	*	03/02/2021	03/02/2021
4	Webinário	Produção textual durante e após a pandemia: como estimular?	*	03/02/2021	03/02/2021
5	Webinário	Pandemia é oportunidade para repensar a formação docente	*	04/02/2021	04/02/2021
6	Webinário	Desafios da formação docente no contexto pandêmico: uma abertura para o inesperado	*	04/02/2021	04/02/2021
7	Webinário	Brincar, uma ocupação séria da infância	*	04/02/2021	04/02/2021
8	Webinário	Google Classroom: uma simbiose educacional?	*	04/02/2021	04/02/2021
9	Webinário	Projeto Quarentuni: experiências bem-sucedidas	*	05/02/2021	05/02/2021
10	Webinário	BNCC: caminhos da aprendizagem na era digital	*	05/02/2021	05/02/2021
11	Webinário	Protocolos para a educação inclusiva durante a pandemia	*	05/02/2021	05/02/2021
12	Webinário	Metodologias Ativas: um caminho sem volta?	*	05/02/2021	05/02/2021
13	Palestra	Educação na pandemia: segurança na higiene e na manipulação de alimentos em ambiente escolar	*	23/02/2021	23/02/2021
14	Palestra	Segurança alimentar no ambiente escolar: protocolo para retorno às aulas (para Gestores Escolares)	*	02/03/2021	02/03/2021
15	Palestra	Segurança alimentar no ambiente escolar: protocolo para retorno às aulas (para Manipuladores de alimentos)	*	04/03/2021	04/03/2021
16	Curso	Ferramentas de Ensino Remoto (FER)	*	08/03/2021	06/08/2021
17	Curso	Historiando o Rio de Janeiro	40h	08/03/2021	31/05/2021
18	Curso	Historiando as Artes	40h	09/03/2021	27/05/2021
19	Festival	Festival Literário de São Gonçalo: "Mulher & Poder"	*	13/03/2021	16/03/2021
20	Curso	Aula de abertura do Projeto de Formação Continuada do Atlas escolar municipal de São Gonçalo	120h	16/03/2021	*
21	Webinário	A formação docente no cenário atual de pandemia: desafios da prática	2h	17/03/2021	17/03/2021

⁵³ Disponível em: <https://www.instagram.com/crefcon_sg_rj>. Acesso em: 04/03/2024.

22	Bate-papo	Falando de graça	*	25/03/2021	25/03/2021
23	Palestra	1º Colóquio Gonçalves sobre Autismo: atividades remotas na pandemia	*	07/04/2021	07/04/2021
24	Webinário	Acolher e ser acolhido: competências socioemocionais no contexto da pandemia	*	20/04/2021	20/04/2021
25	Bate-papo	O lugar da literatura na contemporaneidade	*	29/04/2021	*
26	Curso	Censo Escolar da Educação Básica - Sistema EDUCASENSO	60h	10/05/2021	*
27	Curso	A BNCC e o Ensino da Língua Portuguesa: Análise Linguística e Semiótica de Textos	20h	11/05/2021	*
28	Webinário	Promovendo a escola das diferenças: "Novas perspectivas educacionais do IBC no Séc. XXI	*	14/05/2021	14/05/2021
29	Webinário	Promovendo a escola das diferenças: "O ensino para estudantes SD/AH no contexto da pandemia	*	14/05/2021	14/05/2021
30	Webinário	Promovendo a escola das diferenças: "Tecnologias assistivas na produção de material didático no sistema Braille	*	14/05/2021	14/05/2021
31	Webinário	Promovendo a escola das diferenças: "A audiodescrição como ferramenta pedagógica para a inclusão de estudantes com deficiência visual	*	14/05/2021	14/05/2021
32	Curso	Brincando e se ENcantando	10h	27/05/2021	*
33	Bate-papo	Relações entre arte, filosofia e educação	*	27/05/2021	27/05/2021
34	Curso	Rotas de Leitura: A questão étnico-racial e o imaginário infantil	25h	01/06/2021	*
35	Curso	Historiando Arquitetura Religiosa no Brasil	80h	06/2021	12/2021
36	Curso	Historiando o Rio de Janeiro e sua Arquitetura	80h	06/2021	12/2021
37	Curso	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	120h	02/06/2021	05/2022
38	Palestra	Representações sociais e mapas conceituais: da dicotomia à complementaridade	*	11/06/2021	11/06/2021
39	Curso	OBS Studio e KineMaster: Aliados no ensino remoto	20h	14/06/2021	*
40	Curso	Educação Patrimonial	20h	14/06/2021	*
41	Bate-papo	Sociologia das emoções, colonialidade e relações de poder	*	24/06/2021	24/06/2021
42	Bate-papo	O Cinema como ferramenta de transformação social e cultural	*	29/07/2021	29/07/2021
43	Curso	E o brincar, onde está?	32h	17/08/2021	16/09/2021
44	Curso	Primeiros passos com as ferramentas Google	30h	23/08/2021	10/09/2021
45	Bate-papo	De olho no novo normal	*	26/08/2021	26/08/2021
46	Curso	Conhecendo para valorizar a cultura indígena	30h	30/08/2021	29/09/2021
47	Palestra	Brincadeiras e jogos psicomotores em tempos de pandemia	*	24/09/2021	24/09/2021

48	Palestra	Pedagogia afrocentrada na educação: a construção curricular	*	24/09/2021	24/09/2021
49	Bate-papo	Ler, brincar e aprender	*	30/09/2021	30/09/2021
50	Bate-papo	A formação de professores formadores em tempos de cibercultura e pandemia	*	22/10/2021	22/10/2021
51	Bate-papo	Audiodescrição na escola: formação de professores em tempo de pandemia	*	22/10/2021	22/10/2021
52	Bate-papo	Cicatrizes do abandono	*	28/10/2021	28/10/2021
53	Bate-papo	Cinema negro: um ato de resistência	*	04/11/2021	04/11/2021
54	Curso	Aula Inaugural do Curso Introdução ao Soroban: Uma Ferramenta Inclusiva	10h	09/11/2021	*
55	Palestra	O menino que virou sonho	*	12/11/2021	23/11/2021
58	Palestra	Rumo a 2022, embarque nesse voo!	*	14/12/2021	14/12/2021
56	Curso	Plano de Ações Articuladas (PAR)	60h	*	*
57	Curso	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação	60h	*	*

Fonte: Elaboração do autor (2024)

2022					
	Categoria	Título	C/H	Início	Término
1	Palestra	Abertura do Ano Letivo 2022	*	02/02/2022	02/02/2022
2	Curso	Historiando repertório da arquitetura de revestimentos de azulejo da cidade do RJ. Azulejos, embrechados e ferragens - do Colonial à Modernidade	120h	14/03/2022	30/05/2022
3	Curso	Ferramentas Digitais na Educação	80h	14/03/2022	17/05/2022
4	Curso	Historiando Arte Moderna brasileira e a Semana de 1922	120h	15/03/2022	31/05/2022
5	Curso	Cultura Indígena e seus intelectuais: Contribuindo na formação de alunos da Educação Básica	50h	15/03/2022	17/05/2022
6	Curso	Gamificando atividades pedagógicas	50h	16/03/2022	18/05/2022
7	Curso	Cultura Indígena e seus intelectuais: Contribuindo na formação de alunos da Educação Básica	50h	16/03/2022	18/05/2022
8	Curso	Ferramentas de ensino-aprendizagem: metodologias ativas	80h	17/03/2022	26/05/2022
9	Curso	Roda Mundo – O brincar está em todo lugar!	80h	29/03/2022	26/05/2022
10	Curso	Educando contra o racismo: a construção de um Plano Pedagógico de Ação à luz da BNCC	60h	31/03/2022	24/05/2022
11	Curso	Sistema Braille Inicial: Instigando professores a introduzirem o Braille em suas aulas	50h	05/04/2022	24/05/2022

12	Palestra	Atividade física adaptada: possibilidades na vida e no contexto escolar	*	21/06/2022	21/06/2022
13	Palestra	Homeschooling: PL 2401/2019	*	21/06/2022	21/06/2022
14	Palestra	Neuroeducação e jogos de mesa	*	21/06/2022	21/06/2022
15	Palestra	Projeto Rê com Dé: cantando histórias e memórias	*	21/06/2022	21/06/2022
16	Bate-papo	Culturas e epistemologias brasileiras	*	17/08/2022	17/08/2022
17	Bate-papo	Epistemologias negras: trajetórias de pesquisa na educação básica municipal	*	24/08/2022	24/08/2022
18	Bate-papo	Manifestações da cultura popular tradicional: travessias identitárias no ato educativo	*	24/08/2022	24/08/2022
19	Curso	Tecnologia e Metodologias Ativas no Ensino de Ciências: Integrando Conhecimentos	50h	30/08/2022	18/10/2022
20	Curso	Ferramentas Digitais na Educação: Produção de Conteúdo para o YouTube/ Instagram	30h	14/10/2022	18/11/2022
21	Palestra	Refletindo sobre a BNCC e os Campos de Experiência	*	16/11/2022	16/11/2022

Fonte: Elaboração do autor (2024)

2023					
	Categoria	Título	C/H	Início	Término
1	Palestra	Abertura do Calendário Letivo 2023	*	01/02/2023	02/02/2023
2	Palestra	Juventude Negra: perspectivas e impasses nos cotidianos educativos	*	07/03/2023	07/03/2023
3	Palestra	Possibilidades de intervenção pedagógica: TDAH, Dislexia e Discalculia no Ensino Fundamental	*	14/04/2023	14/04/2023
4	Curso	Historiando o legado africano na paisagem urbana da cidade do Rio de Janeiro	60h	08/05/2023	*
5	Curso	Educação física inclusiva	30h	09/05/2023	*
6	Curso	História de Engenharia no Brasil: séculos XVI ao XIX	90h	10/05/2023	*
7	Curso	Explorando a cartografia digital no Ensino Fundamental I	60h	10/05/2023	12/07/2023
8	Curso	A Educação Infantil e suas nuances na BNCC: conhecimento, reflexão e desenvolvimento	80h	10/05/2023	*
9	Curso	Conhecendo para valorizar a cultura indígena no processo de ensino aprendizagem na Educação Básica	30h	11/05/2023	*
10	Curso	Sistema Braille inicial	30h	16/05/2023	*
11	Oficina	Linguagem e letramento literário: a base na base	60h	18/05/2023	*
12	Curso	E o brincar, onde é que está? Está em todo lugar!	10h	18/05/2023	*
13	Curso	BNCC na cultura digital: produção multimídia para o Instagram/ Youtube	30h	05/06/2023	*

14	Seminário	Enriquecendo práticas, tecendo aprendizagens	4h	30/06/2023	30/06/2023
15	Curso	Gestão e Educação Infantil: nuances na rotina escolar	80h	20/09/2023	*
16	Bate-papo	20 anos da Lei 10.639: avanços, perspectivas e impasses	*	31/10/2023	31/10/2023
17	Curso	Historiando objetos litúrgicos na igreja cristã	20h	07/11/2023	12/12/2023

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Estácio

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DO PROJETO:

“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO (RJ): das concepções e das ações formativas”

PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Filipe Ferreira Martins
202002452901@alunos.estacio.br
(21)9****-6529

SUPERVISORA E ORIENTADORA DA PESQUISA:

Prof.^a Dr.^a Laélia Carmelita Portela Moreira
laelia.ppge@gmail.com
(21)2206-9726

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:.....
Sexo:..... Data Nascimento:/...../.....
Endereço:.....
Bairro:.....
Cidade:..... Estado:.....
Telefone: (.....).....
E-mail:

Objetivo:

Compreender quais as ações de formação continuada estão sendo disponibilizadas aos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo/ RJ e quais as percepções dos formadores de professores, diretores, coordenadores e professores a respeito delas.

Justificativa:

A realização desta pesquisa se justifica pela importância que se é dada à formação continuada de professores como um dos vetores que contribuem para a promoção e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos nas salas de aula.

Procedimentos:

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem como principal objetivo compreender quais as ações de formação continuada voltadas aos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que tem sido postas em prática atualmente pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de São Gonçalo, além de buscar identificar como essa formação tem sido percebida pelos

*Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida Presidente Vargas 642, 22º andar - Centro
20071-001 Rio de Janeiro - RJ*

Telefones: (21) 2206-9741 - <https://portal.estacio.br/cursos/mestrado-e-doutorado/educacao-mestrado.doutorado@estacio.br>



Estácio
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

responsáveis pela gestão, operacionalização e oferta dessas ações, dos formadores de professores, de diretores, coordenadores e professores que atuam em escolas dos 5 distritos de São Gonçalo (1º Distrito: "São Gonçalo (sede)"; 2º Distrito: "Ipiíba"; 3º Distrito: "Monjolos"; 4º Distrito: "Neves"; 5º Distrito: "Sete Pontes"). Para isso, recorrer-se-á a questionários e/ou entrevistas semiestruturadas como instrumentos de geração de dados. Estima-se a participação de 50 (cinquenta) profissionais da educação do Município. As entrevistas serão transcritas e os dados serão categorizados e analisados sob a luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Riscos e inconveniências:

Ao participar desta pesquisa, os sujeitos podem ser expostos aos seguintes riscos mínimos: possibilidade de constrangimento durante a entrevista; desconforto; quebra de sigilo; quebra de anonimato.

Com o objetivo de evitar e minimizar a possibilidade de que riscos iminentes em decorrência da participação na pesquisa venham a ocorrer, serão tomadas as seguintes medidas e precauções:

- ⇒ Para garantir o sigilo com relação às respostas dadas pelos participantes, as respostas serão confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos;
- ⇒ Será buscado o acesso a um ambiente que ofereça privacidade durante o levantamento de dados, utilizando-se de uma abordagem humanizada e conduzida através da escuta atenta e da acolhida dos participantes;
- ⇒ As entrevistas e os questionários não serão identificados pelo nome do participante para que seja mantido o anonimato, buscando-se a garantia do sigilo dos participantes;
- ⇒ Será realizada a leitura do TCLE de modo a esclarecer quaisquer dúvidas com relação à participação na pesquisa;
- ⇒ Os participantes não precisarão responder a quaisquer das perguntas, inclusive, sem a necessidade de dar qualquer explicação e/ou justificativa para tal;
- ⇒ O tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD, Lei n.º 13.709/2018)

Potenciais benefícios:

Busca-se colaborar para a expansão de conhecimentos desenvolvidos no campo científico da Educação, no que tange a formação de professores, principalmente relacionada àquela formação que se desdobra ao longo do exercício profissional dos docentes (i.e., a "formação em serviço" ou "formação continuada"). Dessa forma, a precisão das suas respostas será determinante para a qualidade desta pesquisa como um todo.

Informações Adicionais:

Caso você esteja participando de forma virtual dessa pesquisa, para ter uma cópia deste TCLE, você deverá imprimi-lo ou gerar uma cópia em PDF, para guardá-lo em seu computador. Você também poderá solicitar ao pesquisador uma versão deste documento, a qualquer momento, pelo e-mail registrado no início deste termo.



Estácio

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Para participar desta pesquisa, não haverá nenhum custo para o participante em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, não haverá qualquer compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá total e plena liberdade para se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Em caso de danos comprovadamente causados em decorrência da pesquisa, o participante tem por direito requerer assistência e/ou ser indenizado, nos termos da Lei.

Dessa forma, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li e/ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO (RJ): das concepções e das ações formativas". Os propósitos desta pesquisa estão claros. Do mesmo modo, também estou ciente dos procedimentos a serem realizados, dos possíveis desconfortos e riscos apresentados, das garantias de confidencialidade e dos esclarecimentos necessários. Ficando claro, também, que a minha participação é isenta de despesas e que não haverá qualquer compensação financeira relacionada à minha participação nesta pesquisa. Assim, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer quaisquer penalidades e/ou prejuízos.

Este termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor, uma para o participante da pesquisa e outra para o responsável pela pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

⇒ **Em caso de dúvidas com relação a aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o seguinte órgão:**

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estácio de Sá – CEP/UNESA
Endereço: Av. Presidente Vargas, 642, 22º andar.
E-mail: cep.unesa@estacio.br
Telefone (21) 2206-9726
Dias e horários de atendimento: terças e quintas das 9:00 às 17:00

Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida Presidente Vargas 642, 22º andar - Centro
20071-001 Rio de Janeiro – RJ

Telefones: (21) 2206-9741 - <https://portal.estacio.br/cursos/mestrado-e-doutorado/educacao> - mestrado.doutorado@estacio.br

Anexo II – Parecer Consubstanciado do CEP/UNESA

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE
SÁ - UNESA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SÃO GONÇALO (RJ): das concepções e das ações formativas

Pesquisador: FILIPE FERREIRA MARTINS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64418722.0.0000.5284

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO DE SA LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.968.781

Apresentação do Projeto:

O projeto pertence à área da Educação, tendo como objeto principal a formação de professores em uma secretaria municipal.

Objetivo da Pesquisa:

Estão claros e de acordo com a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão em conformidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É bem estruturada e sua temática relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram entregues em conformidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências que impeçam a aprovação imediata do presente projeto por esse comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

O comitê agradece a emenda para envio do documento de anuência da Secretaria de Educação de São Gonçalo. Desejamos um bom trabalho.

Este comitê aprova a emenda e solicita envio de relatórios semestrais da pesquisa.

Endereço: Avenida Presidente Vargas, 642, 22o andar

Bairro: Centro

CEP: 20.071-001

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2206-9726

E-mail: cep.unesa@estacio.br

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE
SÁ - UNESA



Continuação do Parecer: 5.968.781

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2097933_E1.pdf	06/03/2023 14:11:37		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_De_Anuencia_PMSG_FilipeMartins.pdf	06/03/2023 14:08:02	FILIFE FERREIRA MARTINS	Aceito
Outros	Carta_de_Justificativa_Ausencia_de_Termos_Anuencia_Infraestrutura_Reenvio.docx	05/12/2022 17:40:26	FILIFE FERREIRA MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Final_Ajustado.docx	05/12/2022 17:35:11	FILIFE FERREIRA MARTINS	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa_FilipeMartins_Ajustado.docx	05/12/2022 17:35:00	FILIFE FERREIRA MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_FilipeMartins.docx	07/10/2022 00:16:59	FILIFE FERREIRA MARTINS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Assinado_FilipeMartins.pdf	06/10/2022 23:24:15	FILIFE FERREIRA MARTINS	Aceito
Orçamento	Orcamento_Assinado_FilipeMartins.pdf	01/10/2022 11:46:26	FILIFE FERREIRA MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_Apresentacao_do_Projeto_Assinado.pdf	01/10/2022 11:33:05	FILIFE FERREIRA MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_FilipeMartins.pdf	22/09/2022 17:26:33	FILIFE FERREIRA MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 28 de Março de 2023

Assinado por:

**Luciana de Paula Lima Schmidt de Andrade
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida Presidente Vargas, 642, 22o andar

Bairro: Centro

CEP: 20.071-001

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2206-9726

E-mail: cep.unesa@estacio.br

Anexo III – Carta de anuência (PMSG)



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DE SÃO GONÇALO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com a realização do Projeto da Pesquisa de Doutorado, intitulada **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SÃO GONÇALO (RJ): das concepções e das ações formativas”**, proposto pelo pesquisador Filipe Ferreira Martins, autorizando a sua execução, sob a orientação da Profª Drª Laélia Carmelita Portela Moreira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá - UNESA e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada no Centro Municipal de Formação Continuada Prefeito Hairson Monteiro dos Santos (CREFCON), bem como em 05 (cinco) unidades escolares desta municipalidade, no período de execução de 03/03/2023 a 31/12/2023.

Declaramos, ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012.

Esta autorização está condicionada à aprovação final da proposta pelo (s) Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) responsável pela sua avaliação.

São Gonçalo, 03 de março de 2023


TICIANE SILVA VINHAES BARBOSA
Subsecretária de Ações Pedagógicas
Mat. 17.798

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO
Rua Feliciano Sodré, nº 100, Centro, São Gonçalo,
CEP.: 24440-440 – Tel.: 2199-6300
CNPJ: 28.636.579/0001-00

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO
GONÇALO
Trav. Uricina Vargas, nº38 – Alcântara – São Gonçalo -
Rio de Janeiro- 24452-020
subacoesp pedagogicas.educacao@pmsg.rj.gov.br
estagio.semed.sg@gmail.com

Anexo IV – Roteiro de entrevistas**Roteiro de Entrevistas**

- Participantes:
 - Diretores Escolares;
 - Orientadores Pedagógicos;

1. Na sua opinião, quais são os principais desafios dos professores atualmente, com relação ao seu exercício profissional, no contexto desse município?
2. Olhando para a sua trajetória profissional, você sentiu necessidade de dar prosseguimento aos seus estudos?
 - Se sim, o que você buscou fazer?
 - Se não, haveria algum motivo específico ou algum impedimento para tal?
3. Quando você ouve o termo “formação continuada de professores”, o que lhe vem à cabeça?
4. O que costuma te motivar a participar de uma ação de formação continuada?
5. Se você tivesse tempo na sua carga horária de trabalho, você buscaria participar de que tipos de ações de formação continuada?
6. Se houvesse a possibilidade de a formação continuada ser construída e realizada na própria escola, como você acha que ela poderia acontecer?
7. Você poderia destacar as características de uma ação de formação continuada que você consideraria “excelente” para você? O que não poderia faltar nela?
8. Se você fosse convidado(a) a participar na construção de uma ação de formação continuada pelo CREFCON-SG, o que você sugeriria de tema para a formação?
9. Por que você acredita que essa formação sugerida por você seria útil para os professores do Município de São Gonçalo?
10. Para você, qual é o papel da escola na formação continuada de professores?
11. Quais são as principais demandas dos professores para com a formação continuada?
12. Na sua opinião, como você observa a importância de uma instituição como o CREFCON-SG para a rede municipal?

13. Você já participou de alguma ação de formação continuada oferecida pelo CREFCON-SG?

- Se sim, você se lembra de que tipo era essa formação e sobre qual temática ela abordava?

- Se não, haveria algum motivo específico ou algum impedimento para tal?

14. Você tem conhecimento se os professores costumam ser ouvidos no processo de construção de ações de formação continuada de professores no município? Se sim, como funciona essa participação?

15. Em conversas informais com outros professores, na sua opinião, como tem sido a percepção dos seus colegas a respeito dessas formações continuadas oferecidas aos professores pelo Município?

16. Com o advento da pandemia, na sua opinião, quais foram os principais desafios enfrentados por você com relação à formação continuada no município?

17. Foram oferecidas a você condições, por parte da SEMED, para a participação nas ações de formação continuada? Se sim, o que foi feito?

18. Quais foram as principais estratégias utilizadas por você, no período da pandemia, com o objetivo de formação continuada?

19. Na sua opinião, em que medida as ações, positivas ou negativas, de gestores municipais poderiam influenciar (ou não) na busca dos professores pela formação continuada?

Anexo V – Lei Municipal nº 407, de 22 de dezembro de 2011



Estado do Rio de Janeiro
 Prefeitura Municipal de São Gonçalo
 Gabinete da Prefeita

PUBLICADO EM 23 DE DEZEMBRO DE 2011
 EM 26.12.2011

LEI Nº. 407/2011

EMENTA: DISPÕE SOBRE A AUTORIZAÇÃO PARA CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO E DENOMINAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA PREFEITO HAIRSON MONTEIRO DOS SANTOS, LOCALIZADA NA RUA DR. GETULIO VARGAS Nº 1207, 3º PAVIMENTO, BARRO VERMELHO, SÃO GONÇALO / RJ.

A PREFEITA DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO, no uso de suas atribuições legais, faço saber que a CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO aprovou e EU sanciono a seguinte Lei considerando:

Considerando os artigos 205 à 214, da Constituição da República Federal do Brasil que prevê que educação é um direito de todos e dever do estado;
 Considerando o dever constitucional do Município elencado no art.211 § 2º da Constituição da República Federal do Brasil ao direito ao ensino fundamental e a educação infantil;

Considerando que a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação;

Considerando que é dever constitucional do Município oferecer Educação Infantil e Ensino Fundamental de qualidade e a necessidade de buscar alternativas para efetivação do preceito inscrito na Carta Magna;

Considerando que, em decorrência da necessidade de qualificar os profissionais ligados a educação infantil de forma a propiciar a cliente da rede pública um ensino de qualidade;

Considerando que há no momento, necessidade imperiosa de criação de um Centro Municipal de Referência Em Formação Continuada, para preparação dos docentes;

Art. 1º - Fica autorizada a criação e implantação do CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA, no âmbito do Município de São Gonçalo, que passará a integrar à Rede Municipal de Ensino, com objetivo de ser um centro irradiador de informações relevantes e de referência educacional.

§1º - Fica denominada CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA PREFEITO HAIRSON MONTEIRO DOS SANTOS, o centro municipal de referência em formação continuada ora criado.

§2º - O centro municipal de referência em formação continuada funcionará em imóvel situado na Rua Dr. Getúlio Vargas nº 1207, 3º pavimento, Barro Vermelho, São Gonçalo / RJ,

RP



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de São Gonçalo
Gabinete da Prefeita

26 12 2011

esta unidade atenderá única e exclusivamente aos servidores municipais que atuam na educação escolar básica do Município conforme art. 61 da Lei 9394/96 com a redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009.

Art. 2º - O Poder Executivo providenciará a colocação de placa de identificação no CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA que trata esta Lei.

Art. 3º - As despesas decorrentes com a execução desta Lei correrão por conta das verbas orçamentárias próprias da educação, suplementadas se necessário.

Art. 4º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

São Gonçalo 22 de Dezembro de 2011.


APARECIDA PANISSET
Prefeita