



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELÂINE SILVA MELO TOMÉ

**FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE E PERSPECTIVAS DE INDICADORES
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: experiências e tessituras na rede estadual de Sergipe**

**SÃO CRISTÓVÃO
2023**

ELÂINE SILVA MELO TOMÉ

FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE E PERSPECTIVAS DE INDICADORES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: experiências e tessituras na rede estadual de Sergipe

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação, área
de concentração em Educação, Linha de
Formação e Prática Docente, como requisito para
obtenção do título de Mestra em Educação pela
Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora:
Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento

SÃO CRISTÓVÃO
2023

ELÂINE SILVA MELO TOMÉ

FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE E PERSPECTIVAS DE INDICADORES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: experiências e tessituras na rede estadual de Sergipe

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação, área
de concentração em Educação, Linha de
Formação e Prática Docente, como requisito para
obtenção do título de Mestra em Educação pela
Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora:

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento

Aprovada em: 31 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (Orientadora)
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Simone Paixão Rodrigues
Departamento de Educação de Itabaiana/Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Betisabel Vilar de Jesus Santos
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe

Profa. Dra. Sandra Virginia Correia de Andrade Santos
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe

SÃO CRISTÓVÃO
2023

Dedico este trabalho ao meu Deus,
pois tudo em minha vida é para
honra e glória Dele.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final desta jornada, é com imenso respeito e gratidão que olho para trás e reconheço aqueles que foram essenciais no caminho que percorri até aqui.

Agradeço a Deus pela vida e força física, mental e espiritual que me fortalece e ajuda a enfrentar os desafios da minha incompletude enquanto ser humano, atingindo meus objetivos.

Aos meus filhos, Álvaro Eduardo Melo Tomé e Aderlan Gustavo Melo Tomé, é por eles que vivo e busco cada dia o meu melhor ao meu marido Aderlan Tomé dos Santos que sempre está ao meu lado. Aos meus pais, Alfredo Melo e Deusélia Rodrigues Silva Melo, minha base e inspiração, meus exemplos de vida. Vocês são minha vida. Obrigada por todo o apoio durante essa jornada!

Sou grata à minha família, irmãos, sobrinhos e primos pelo amor incondicional e pelo suporte constante, mesmo nos momentos mais desafiadores. Vocês são minha base e inspiração.

Gratidão a uma pessoa que Deus colocou em minha vida e estará sempre em minhas orações, a minha orientadora, Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento cuja sabedoria e paciência foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Seu olhar crítico e seu apoio incansável não apenas guiaram este trabalho, mas também me ensinou a pesquisar e me mostrou que é possível. Agradeço por compartilhar desses momentos de aprendizagens contigo.

Aos meus colegas de mestrado agradeço pelo companheirismo e pelo incentivo. As discussões que tivemos foram valiosas e contribuíram significativamente para o enriquecimento deste trabalho. À Izabella Matos, uma pessoa incrível, obrigada pela amizade, pelo carinho, acolhida e apoio. Estendo meu agradecimento a Alexandre Santos pelo cafezinho perfeito nos dias de estudo muito obrigada.

Aos que estão sempre me dando apoio para prosseguir realizando meus sonhos e que vibraram com esta conquista aos meus amigos e família DRE7, as pessoas que estão diariamente comigo e são mais que colaboradores, são amigos e irmãos que Deus me deu a oportunidade de conviver com eles.

Ao meu amigo José Natan Gonçalves pelas orientações, incentivos e carinho nessa etapa da minha vida e, em nome dele, agradeço a todos os amigos que direta ou indiretamente estavam comigo, incentivando para que eu não desistisse.

À Universidade Federal de Sergipe por fazer parte da minha formação acadêmica. Ao Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES) pela convivência de pesquisas e estudos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) pelas indicações de leituras e discussões importantes para a construção desta dissertação.

Agradeço as contribuições e sensibilidade da banca examinadora dessa dissertação as Profa. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, Profa. Dra. Simone Paixão Rodrigues, Profa. Dra. Betisabel Vilar de Jesus Santos, Profa. Dra. Sandra Virginia Correia de Andrade Santos, meu muito obrigada.

Aos setores da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC-SE), especialmente, ao DED, CEFOR e CEAVE. Aos professores participantes que contribuíram de forma significativa para construção deste estudo, e não mediram esforços para fornecer os relatos e evidências. As contribuições foram além do acadêmico, tocando no pessoal, e por isso serão sempre lembrados.

Este trabalho é dedicado a todos vocês que de forma direta ou indireta, contribuíram para que ele se tornasse realidade. Meu sincero obrigada, nesta viagem de palavras e ideias, onde cada página é um passo, meu coração transborda gratidão, um oceano vasto e repleto. Aos meus amados, raízes e ramos da árvore que sou, me dão abrigo e frutos, amor que sempre acolhe e alimenta. Minha gratidão é um jardim florescido, cheio de cores e cantos. Dedico cada palavra, cada descoberta, porque com vocês esse caminho tornou-se infinitamente belo.

*“O saber não nos torna melhores nem mais felizes.
Mas a Educação pode ajudar a nos tornarmos melhores,
se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte
prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.*

Edgar Morin

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações da formação continuada vivenciada pelos docentes da Secretaria de Estado da Educação, e da Cultura (SEDUC-SE), com vistas à construção de indicadores de qualidade relacionados ao desenvolvimento profissional. O contexto institucional desta investigação envolve o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na área de Educação e linha Formação e Prática Docente, vinculada ao projeto em rede “Formação de Professores, Saberes, Práticas Educativas no Campo da Pesquisa-intervenção”, do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). Epistemologicamente, esta dissertação sustenta-se na abordagem da complexidade que permite um olhar multidimensional sobre a reorganização na forma de entender as mudanças nos processos autoformativos. Quanto à natureza dos dados, trata-se, ainda, de uma pesquisa qualitativa que possibilita interpretar o fenômeno em observação, a fim de compreender os sentidos e os significados produzidos individualmente e no coletivo. Fez-se um mapeamento, do tipo estado do conhecimento, nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Scientific Electronic Library (SciELO), por meio do Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e um levantamento de informações técnicas na SEDUC-SE sobre as diretrizes institucionais referentes aos cursos de formação continuada em serviço. Este estudo empírico envolveu 60 professores lotados na Diretoria Regional de Educação (DRE 7), com sede no município de Gararu/Sergipe. No tocante ao dispositivo, utilizou-se um questionário on-line e os dados foram trabalhados à luz da análise textual discursiva (ATD) sobre os atores, as estratégias e os saberes (re)construídos nos espaços das salas de aula da educação básica. Os achados envolveram indicadores de qualidade acerca da formação continuada a partir das contribuições dos docentes participantes desta investigação, com dimensões qualitativas nos seguintes processos: a) ambiência institucional, revelando o fortalecimento de condições objetivas e subjetivas de aprendizagens em redes interativas, internas e externas; b) auto-heteroecoformação, emergiu a indissociabilidade entre os movimentos de interação com o outro e as condições contextuais que forjam a prática educativa e pedagógica; c) gestão da formação continuada, evidenciando a intencionalidade, a relevância e a efetividade dos processos formativos no âmbito das redes públicas de ensino; d) currículo, superando as estruturas disciplinares rígidas e de abordagens tradicionais que fragmentam o conhecimento no campo da docência; e) práticas pedagógicas, tencionando o fazer docente ancorado na compreensão do ser humano em suas múltiplas dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural, ética e política; e f) avaliação, valorizando a ressignificação de práticas com escuta sensível para além dos protocolos e das rubricas voltados aos aspectos quantitativos.

Palavras-chave: educação; desenvolvimento profissional; docência; formação continuada; indicadores de qualidade.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implications of continuing education as experienced by teachers of the State Department of Education and Culture of Sergipe (SEDUC-SE), with a view to constructing quality indicators related to professional development. The institutional context of this investigation is the Graduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Sergipe (UFS), within the field of Education and the research line “Teacher Education and Teaching Practice,” linked to the network project “Teacher Education, Knowledge, and Educational Practices in Research-Intervention,” developed by the Group for Studies in Higher Education (GEES/UFS/CNPq). From an epistemological standpoint, this dissertation is grounded in the complexity approach, which enables a multidimensional perspective on the reorganization of how changes in self-formative processes are understood. Regarding the nature of the data, this is a qualitative study that allows for the interpretation of the phenomenon under investigation, aiming to understand the meanings and significances produced both individually and collectively. A mapping study, in the form of a state-of-knowledge review, was conducted using the repositories of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO), through the CAPES Journal Portal. Additionally, technical information was collected from SEDUC-SE regarding institutional guidelines for in-service continuing education programs. The empirical study involved 60 teachers assigned to the Regional Directorate of Education (DRE 7), headquartered in the municipality of Gararu, Sergipe. Data were collected through an online questionnaire and analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA), focusing on the actors, strategies, and knowledge (re)constructed within basic education classroom settings. The findings identified quality indicators for continuing education based on the contributions of participating teachers, highlighting qualitative dimensions in the following processes: (a) institutional environment, revealing the strengthening of both objective and subjective conditions for learning within internal and external interactive networks; (b) self-hetero-eco-formation, emphasizing the inseparability between interactions with others and the contextual conditions that shape educational and pedagogical practice; (c) management of continuing education, evidencing the intentionality, relevance, and effectiveness of training processes within public education systems; (d) curriculum, overcoming rigid disciplinary structures and traditional approaches that fragment knowledge in the teaching field; (e) pedagogical practices, problematizing teaching grounded in an understanding of the human being in their multiple cognitive, affective, social, cultural, ethical, and political dimensions; and (f) assessment, valuing the re-signification of practices through sensitive listening beyond protocols and rubrics focused on quantitative aspects.

Keywords: education; professional development; teaching; continuing education; quality indicators.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Contexto institucional da pesquisa.....	18
Figura 2	– Elementos da problemática.....	31
Figura 3	– Síntese da relevância desta pesquisa.....	34
Figura 4	– Desenho teórico-metodológico.....	37
Figura 5	– Mapeamento das produções científicas.....	42
Figura 6	– Palavras recorrentes nas pesquisas.....	46
Figura 7	– Temáticas recorrentes sobre formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional docente.....	46
Figura 8	– Implicações metodológicas nos elementos de pesquisa.....	66
Figura 9	– Divisão territorial das Diretorias Regionais de Educação com os territórios de planejamento.....	70
Figura 10	– Processo de análise textual discursiva.....	86
Figura 11	– Visita Técnica de Intercâmbio em Sobral.....	97
Figura 12	– Inter-relações entre autoformação, heteroformação e ecoformação.....	107
Figura 13	– Dimensões no campo das experiências formativas.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses e dissertações por títulos e/ou temas de pesquisa.....	47
Gráfico 2 – Porcentagem das produções analisadas por regiões brasileiras.....	49
Gráfico 3 – Faixa etária dos pesquisados.....	83
Gráfico 4 – Tempo de atuação dos pesquisados.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise emergentes.....	88
Quadro 2 – Indicadores de qualidade para formação continuada docente na educação básica.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Produções na BDTD/teses e dissertações e na SciELO (2017-2021).....	44
Tabela 2	–	Produções científicas selecionadas (2017-2021)	44
Tabela 3	–	Diretorias Regionais de Educação (SEDUC-SE-2023).....	72
Tabela 4	–	Cursos ofertados pela CEFOR/SEDUC-2021-2022 (Dimensão currículo)	78
Tabela 5	–	Cursos ofertados pela CEFOR-SEDUC-2021-2022 (Dimensão Práticas Pedagógicas.....	79

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASCAM	Assessoria de Colaboração e Assistência aos Municípios
ATD	Análise textual discursiva
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Apoio à Pessoa com Surdez
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFOR	Coordenadoria de Educação a Distância, Formação e Tecnologias Educacionais
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGETI	Coordenadoria Educação em Tempo Integral
CONEPE	Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
CoP	Comunidades de Prática
COVID-19	Corona Vírus Disease
CQP	Coordenação de Qualificação Profissional
DASE	Departamento de Apoio ao Sistema Educacional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEA	Diretoria de Educação de Aracaju
DED	Departamento de Educação
DIES	Departamento de Inspeção Escolar
DRE	Diretoria Regional de Educação
DRH	Departamento de Recursos Humanos
EaD	Educação a Distância
EJAEF	Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental

EJAEM	Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORMESE	Fórum de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação de Sergipe
GEES	Grupo de Estudos em Educação Superior
GRUPAM	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alimentos e Manifestações Culturais Tradicionais
GT	Grupo de trabalho
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LabCrie	Laboratório de Criatividade e Inovação para a Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Acompanhamento Pedagógico
NGETI	Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAPV	Programa Alfabetizar pra Valer
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNTÉE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRIL	Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROFIC	Programa de Formação Inicial e Continuada da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe

PROSIC	Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar Sergipe na Idade Certa
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library
SECAD	Serviço de Educação do Campo e Diversidade
SECULT	Secretaria de Estado da Cultura
SEDCIT	Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia
SEDIM	Serviço de Educação a Distância e Midiática
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEEL	Secretaria de Estado do Esporte, Lazer e da Juventude
SEF	Serviço de Ensino Fundamental
SEFORPE	Serviço de Formação dos Profissionais da Educação
SEINC	Serviço de Educação Inclusiva
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SEMED	Serviço do Ensino Médio
SEPEDH	Serviço de Projetos Escolares em Direitos Humanos
SEPRO	Serviço de Ensino Profissionalizante
SETEC	Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia
SETEC	Serviço de Tecnologias Educacionais e Curadoria
SIAE	Sistema Integrado Administrativo Educacional
Sicadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIE	Saberes Indígenas na Escola
SISPAPV	Sistema de Acompanhamento dos Estudantes do Programa Alfabetizar pra Valer
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TECLA	Grupo de Estudos e Pesquisas Tecnologias e Linguística Aplicada
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TP	Territórios de Planejamento
UFS	Universidade Federal de Sergipe
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Contexto e problemática da pesquisa	20
2	ESTADO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	40
3	PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO EMPÍRICA	58
3.1	Epistemologia da complexidade e trilha metodológica	59
3.2	Caracterização do lócus	69
3.3	Formação continuada nas redes nacional e estadual	74
3.4	Perfil dos participantes do estudo	83
3.5	Compreensões emergentes da análise	86
4	DOCÊNCIA, AUTOFORMAÇÃO E QUALIDADE: processo de tessituras em redes	90
4.1	Docência-formação em redes colaborativas	91
4.2	Experiências e aprendizagens autoformativas na práxis docente	111
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: perspectivas de indicadores de qualidade	132
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	151
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ON-LINE	152
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	157
	APÊNDICE D – TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA	159
	APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS	160
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	161

1 INTRODUÇÃO

Em um sistema ou em um mundo complexo, não apenas uma parte encontra-se no todo, mas o todo encontra-se na parte. Não apenas o indivíduo existe em uma sociedade, mas a sociedade existe em seu interior, uma vez que, desde seu nascimento, a sociedade inculcou nele a linguagem, a cultura, suas proibições, suas normas. (Morin, 2015, p. 116).

O presente estudo está inserido na área de Educação, na linha de pesquisa de Formação e Prática Docente¹, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esta dissertação também se insere na rede interna do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES). Constituído em 2017², o GEES foi criado para desenvolver investigações voltadas às seguintes linhas: Formação de Professores: saberes e práticas na educação básica; Avaliação, Qualidade e Iniciação à Pesquisa na Educação Superior; Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e tecnologias educacionais.

Além da aderência às pesquisas desse grupo, esta dissertação está alinhada ao projeto guarda-chuva “Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas no Campo da Pesquisa-Intervenção”, logo, sustenta-se nas discussões sobre a docência na educação básica e superior, numa perspectiva de formação científico-pedagógica e no processo de reflexão-ação-reflexão, adotando os princípios da pesquisa-intervenção e da cartografia com base epistemológica na complexidade³ (ver figura 1).

No contexto institucional da pesquisa, trago as políticas nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que perpassam pela formação inicial, com a discussão sobre os processos formativos contínuos na educação básica, com vistas à perspectiva de indicadores de qualidade na formação docente e nas experiências e tessituras na rede estadual de Sergipe, relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes, sustentado na teoria da complexidade que permeia uma reflexão sobre a compreensão dos diversos fatores que se relacionam com o objeto em análise.

¹ De acordo com a Resolução n.º 06/2022 do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE/UFS), a ementa dessa linha envolve “[estudo] acerca da formação e profissionalização; docência; processos educacionais; práticas pedagógicas; currículo; didática e métodos de ensino; educação ambiental; tecnologias na formação e nos processos de ensino e aprendizagem”.

² Liderado pela Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (DEDI/PPGED/UFS).

³ Informações retiradas do Edital PPGED/POSGRAP/UFS n.º 03/2022 de vagas para a Comunidade do Programa de Pós-graduação em Educação.

Figura 1 – Contexto institucional da pesquisa



Fonte: Autoria própria (2022).

Nessa perspectiva, a compreensão dos processos de formação serve como estímulo crítico, ao atestar as contradições da profissão e ao levantar fundamentos para a superação das situações que ocorrem durante o processo histórico, nos quais as mudanças sociais transformaram o trabalho, a imagem e o valor que a sociedade atribui à própria educação. O ser docente envolve conceitos e concepções práticas, tornando relevante a discussão de possibilidades contínuas nas dimensões do saber, saber fazer e saber ser⁴.

Há estudos que analisam também as condições em que o professor trabalha, em um cenário cada vez mais desafiador. No final da década de 1970, os professores enfrentavam condições precárias, salários baixos e a carreira docente estava entre as mais desvalorizadas. Isso levou a mobilizações lideradas pela Confederação dos Professores do Brasil (CPB), buscando reajustes salariais e melhorias nas condições de trabalho.

As mobilizações envolveram greves por reajustes salariais e recuperação de perdas,

⁴ De acordo com Ens (2002), saber, saber fazer, saber conviver e saber ser são pilares fundamentais na formação integral do ser humano. Essa perspectiva prioriza a formação da totalidade do indivíduo, em detrimento de apenas um componente de aprendizagem. Logo, “[...] os eixos norteadores dessa proposta de educação apontam para uma formação que enfatize entre outros aspectos a formação e a autoformação” (Ens, 2002, p.43).

com caráter tanto geral, devido à inflação nacional, quanto estadual, devido às diferenças salariais entre as redes de ensino. A busca por uma reivindicação nacional comum incluía a isonomia salarial e uma carreira única para unificar a luta sindical.

A Constituição Federal de 1988, promulgada no contexto pós-Ditadura Militar, trouxe avanços para a política educacional brasileira. O artigo 206 destacou a valorização dos profissionais da educação, propondo planos de carreira, ingresso por concurso público e um piso salarial profissional nacional. A regulamentação desses dispositivos ficou a cargo de legislações complementares estaduais e municipais.

O princípio estabelecido pelo artigo 206 da CF/88 inclui a estabilidade e progressão por meio de planos de carreira, um piso salarial profissional para valorização e o ingresso exclusivamente por concurso público, evidenciando a necessidade de titulação acadêmica comprovada. É importante destacar que, na Constituição de 1988, a regra se aplica especificamente aos profissionais do ensino, priorizando aqueles que exercem diretamente atividades de docência.

As leis e diretrizes educacionais vigentes são promulgadas, mas não contemplam importantes questões para a política educacional brasileira, como propostas de obrigatoriedade para redes cumprirem o que preconiza a legislação. Há pesquisas que indicam dificuldades na estrutura física das escolas e na formação das pessoas envolvidas no âmbito educacional, limitando a oferta de uma educação de qualidade. Além disso, percebo que muitas redes de ensino não priorizam ofertas de cursos de formação de acordo com a realidade e às necessidades das escolas e do desenvolvimento profissional docente. Oliveira (2004, 2006) destaca que, em um contexto caracterizado pela contenção de gastos e restrições de recursos, essas transformações afetam diretamente as condições de trabalho e a remuneração dos docentes.

Esses fatores têm implicações significativas que podem comprometer a qualidade da educação, colocando em risco o desempenho e o ambiente de trabalho dos professores. Penso ser relevante a construção de uma proposta de formação baseada na experiência profissional, com base em consultas públicas para discutir e refletir, com autonomia, sobre o que os professores precisam, bem como estabelecer grupos de discussão nas instituições de ensino com representantes docentes para decidir sobre a formação continuada, de forma a ser relevante para o processo autoformativo desses profissionais.

A formação e a valorização docente não devem ser pensadas fora do contexto social. A educação é um campo permeado por questões políticas, culturais e socioeconômicas, sendo essencial compreender como esses diferentes aspectos implicam na construção de políticas

públicas. A referência aos setores conservadores que englobam ciência, religião e mercado também é relevante. Esses setores têm o poder de influenciar e moldar as políticas educacionais de acordo com seus interesses e perspectivas.

Essa reflexão permite questionar se as políticas educacionais estão voltadas para promover uma educação de qualidade com equidade ou se refletem interesses particulares desses setores conservadores. Além disso, cabe estar atento às possíveis desigualdades e exclusões que surgem durante todo processo de mudança. Logo, considero fundamental analisar a formação e valorização docente, considerando a realidade social e as implicações em diferentes grupos. A partir dessa compreensão, destaco as transformações e ações que promovam uma educação inclusiva e democrática, com especial atenção para a apropriação de ressignificação da prática pedagógica.

1.1 Contexto e problemática da pesquisa

A escolha do tema formação docente de qualidade e educação básica partiu da motivação de uma trajetória pessoal e profissional na educação durante 20 anos, assumindo cargos e funções que seguiram desde a sala de aula, como docente nos anos iniciais do ensino fundamental, até a coordenação pedagógica da rede municipal, passando pela coordenação regional e atuação na Diretoria Regional da Educação na rede estadual de Sergipe.

A demanda por qualidade é um compromisso social das políticas públicas de formação docente, de uma educação como direito para todos, já posto na própria Constituição Federal (CF) de 1998, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024.

No Brasil, a partir do que foi estabelecido na CF de 1988, a educação é um direito social, reconhecida pela importância da formação básica, conforme o art. 6º: “[...] são direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados [...]” (Brasil, 1988, não paginado).

A década de 1990 foi marcada por um período de mudanças no cenário da legislação das políticas de educação no Brasil, como a LDB n.º 9.394, sancionada em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. A LDB estabeleceu que a formação de professores para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena. Essa lei permitiu que a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental seja

ofertada em nível médio, na modalidade normal.

O Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e instituiu a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o objetivo de organizar programas de formação inicial e continuada (Brasil, 2009), em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

O PNE, Lei n.º 13.005/2014, previsto na CF de 1988, em seu art. 214, traz dez diretrizes, nas metas 15 e 16, entre elas “[...] a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais [...]” (Brasil, 2014, p. 7). Essa normativa anuncia o processo formativo dos trabalhadores em educação como prioridade, com formação específica de nível superior e continuada na área de atuação dos professores da educação básica (Aguilar, 2017).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou resoluções relacionadas à formação de professores e ao funcionamento organizacional das instituições públicas. A Resolução n.º 01/2006 instituiu as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios e condições de ensino e aprendizagem. A Resolução n.º 2/2015 definia as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Em 2019, essa resolução torna-se sem efeito, mesmo com as orientações ainda em fase de implementação nas licenciaturas das instituições do país, sem que tenha decorrido tempo suficiente para avaliação das mudanças implementadas. Em caráter prematuro, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 que estabeleceu as novas DCN para a Formação Inicial de Professores na Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP n.º 01/2020 que definiu as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Essa legislação expressa, assim, a materialização de um projeto de padronização, centralização e controle no campo das políticas de formação de professores, incompatível, decerto, com a diversidade da educação brasileira e das desigualdades regionais do país que afeta não só os cursos de licenciaturas das universidades, mas a formação dos estudantes da educação básica.

Uma discussão sobre os avanços, os retrocessos e os desmontes dos cursos de formação docente estabelecidos nas últimas resoluções aprovadas ocorreu em um curso com

as professoras Lucília Augusta Lino e Marilene Batista da Cruz Nascimento, que enfatizaram a relevância desse tema relacionado ao cenário da educação brasileira⁵. Diante das apresentações e reflexões, reafirmo a necessidade de se resistir e superar as demandas mercadológicas, pois, quando se discute sobre currículo e legislação, não tem como não olhar a realidade das escolas. O contexto da educação brasileira é de um acelerado desmonte e retrocesso, especialmente no campo das políticas de formação de professores, e esse cenário está conectado ao panorama da crise política, institucional, econômica, social e cultural que atinge o país nos últimos cinco anos.

As relações entre educação e desenvolvimento na sociedade brasileira são úteis ao sistema capitalista. Brzezinski (2013) afirma que, ao longo do século XX e XXI, essas relações continuam sendo moldadas pelas estruturas do sistema e pelo impacto da adoção da ideologia neoliberal e dos princípios de mercado. Reconheço que a educação é tratada como uma mercadoria, sujeita a ser adquirida e consumida pela população. Essa perspectiva coloca a educação escolar como funcional tanto do ponto de vista econômico quanto ideológico, destacando seu papel na qualificação da mão-de-obra. Defendo a importância de uma visão crítica e reflexiva sobre esse contexto, sendo fundamental questionar e buscar alternativas para a superação da visão de educação como um instrumento de preparação para o mercado de trabalho, reconhecendo-se seu potencial transformador e emancipatório.

Desde o golpe de 2016, um complexo conjunto de eventos culminou na deposição da presidenta brasileira Dilma Rousseff. O impeachment ocorreu em 31 de agosto de 2016, resultado de uma conjuntura política em que uma série de atores, incluindo setores da mídia, parlamentares e membros do Judiciário, agiram para derrubar o governo. “O principal autor da operação foi o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, cujo papel na desestabilização do governo era fundamental. Ele deu início ao processo de impeachment e foi considerado o principal responsável por sua aprovação. Cunha também é acusado de corrupção, envolvimento em esquemas de propina e uso de recursos do Congresso Nacional para financiar campanhas políticas” (Souza, 2018, p. 7).

A principal acusação contra a presidente estava relacionada a irregularidades fiscais, conhecidas como "pedaladas fiscais", que envolviam práticas orçamentárias consideradas ilegais. Nessa temática, defensores do impeachment argumentaram que as ações de Rousseff configuravam crimes de responsabilidade fiscal, enquanto críticos consideraram o processo

⁵ Informação verbal da professora Dra. Lucilia Augusta Lino no curso “Currículo e Legislação: resolução 02/2015 e BNC-Formação de 2019”, organizado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), transmitido pelo YouTube.

como político, questionando a gravidade das acusações e alegando que as práticas fiscais questionadas eram comuns em governos anteriores. A sociedade brasileira permaneceu dividida sobre a legalidade e legitimidade do impeachment, refletindo visões políticas distintas no país. Esses eventos tiveram impactos significativos no cenário político brasileiro, influenciando as dinâmicas políticas e educacionais subsequentes.

Analiso esse cenário como um triste episódio na história da política brasileira, com consequências e desdobramentos do Golpe, nos mais variados campos, social, econômico, relações internacionais, relações trabalhistas, direitos humanos, comunicação e educação. E trouxe, assim, uma fragilidade nos rumos do país, nesse momento de incertezas, marcado pelo avanço de um discurso conservador, já percebido desde 2014, mas que avançou significativamente ao longo do processo que culminou com o golpe de 2016.

No governo federal de Jair Messias Bolsonaro, em 2019, o período revela uma coleção de escolhas na direção do Ministério da Educação (MEC), na nomeação de cinco nomes para assumir em três anos e meio essa pasta; falta de planejamento para a área e de apoio aos estados, com a pandemia do coronavírus (COVID-19)⁶ que atingiu o planeta. Durante e pós-pandemia, apenas houve posições concentradas em pautas desconectados das necessidades, incapazes de mudar o rumo da aprendizagem das crianças e dos jovens ou fazer avançar as demandas estruturais da área, exponencialmente.

No retorno presencial das atividades, as universidades organizaram-se para enfrentar uma realidade que se apresenta de modo desafiador. Isso porque, após quase dois anos, houve prejuízos nas aprendizagens dos estudantes, além da perda irreparável das vidas e do impacto da omissão do Estado em relação à pandemia, acirrando, assim, a perversa desigualdade educacional, econômica e social que ainda não foi superada em nosso país (Lino, 2021).

Diante dos desafios já existentes na aprendizagem em diversas realidades brasileiras, a crise gerada pela pandemia do coronavírus agravou ainda mais essa situação, ampliando as lacunas educacionais nas instituições de ensino. Observa-se um agravamento da desigualdade no desempenho educacional em todo o país. Isso intensifica os desafios enfrentados pela escola em seu papel fundamental de assegurar uma aprendizagem de qualidade para todos, com equidade.

O principal desafio para os sistemas de ensino é conciliar tempo e qualidade,

⁶ O novo coronavírus foi inicialmente identificado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China. O vírus da pandemia, assim como a maioria dos outros coronavírus, vem dos morcegos. Ele sofreu mutações (mudanças) e passou a infectar humanos. “Ele foi descoberto na China, pois os médicos locais começaram a perceber que algumas pessoas estavam com uma gripe estranha, pois evoluíam para casos de pneumonia grave”. (Brito; Braga; Cunha; Palácio; Takenami, 2020, p. 55).

priorizando a educação por meio de políticas públicas que orientem práticas pedagógicas nas escolas, destacando a formação integral dos indivíduos. Nesse contexto, é fundamental cuidar não apenas dos conteúdos acadêmicos, mas também do desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes. A escola desempenha um papel crucial não só na transmissão de conhecimentos, mas também no cultivo de aspectos socioemocionais, como autoestima, autoconfiança e autonomia. Essa abordagem da educação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e com equidade, que seja vista como um direito humano fundamental, permitindo aos professores autonomia pedagógica, poder de escolhas e decisões.

Nesse sentido, evidencio a ênfase dada ao termo autonomia pedagógica, como afirma Freire (1996, p. 24), em que “[...] a educação é, inicialmente, libertação. Libertação dos medos, das ansiedades, das angústias, das inseguranças, das fobias, das misérias e, fundamentalmente, libertação do autoritarismo, da opressão, da discriminação das classes sociais”, à liberdade de ensinar que requer uma resistência ao que está estabelecido na Resolução CNE/CP n.º 02/2019 da BNC-Formação e na Resolução CNE/CP n.º 01/2020 da BNC-Formação Continuada. Nessa conjectura, segundo Nascimento (2021)⁷, há debates que estabelecem reflexões pertinentes, saber:

A ideia de garantir o desenvolvimento das competências dentro da BNCC é apontada como algo novo, mas a discussão do MEC vem desde a década de 1990. [...] Sempre que conversamos com os professores, salientamos a necessidade do conhecimento sobre esses documentos. Uma das metas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) relaciona-se com a educação básica: “quantas escolas estão sendo obrigadas a trabalhar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?” Então, não dá para discutir a BNC-Formação n.º 02/2019, sem abordar a BNCC. Essa base é um documento normativo em que os professores se sentem obrigados a trabalhar na sala de aula e a principal ideia é garantir o foco no desenvolvimento de competências e habilidades; percebemos a indicação dos códigos alfanuméricos, visando ao controle do fazer dos professores, inclusive, com registro no diário eletrônico. A queixa é o engessamento das ações e dos objetivos de aprendizagem. A Anfope tem promovido ações, discussões e rodas de conversas para refletir sobre os retrocessos da legislação atual. A BNCC impacta na formação dos nossos alunos [...] A gente percebe a ideia do docente ser responsável pela sua formação e pelo seu próprio conhecimento. Há um esvaziamento do comprometimento das autoridades do governo, com relação a uma formação de qualidade. A gente percebe isso, porque veio a Resolução n.º 02/2019 e, logo em seguida, já veio a Resolução n.º 01/2020. Esta comprime os cursos de formação continuada partindo do princípio da dissociabilidade entre teoria e prática,

⁷ Informação verbal da Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento no Curso Currículo e Legislação: resolução 02/2015 e BNC-Formação de 2019, organizado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), transmitido pelo YouTube.

atribuindo ao professor a responsabilidade pela sua própria formação, com habilidades voltadas ao campo específico. A formação proposta perpassa pela desvalorização e desprofissionalização da carreira de professor. A ideia não é da docência como profissão, mas sim de professor instrutor, é uma ideia de caráter impositivo e precisamos trazer essa discussão para a escola básica para as universidades, dirimindo dúvidas, estudando os documentos, pensando em ações de resistência [...].

Essa discussão é pertinente em relação ao papel dos professores diante do cenário estabelecido nas resoluções de formação inicial e continuada recentes. De fato, o docente pode construir conhecimento, participar de eventos, reuniões e espaços de discussão que colaborem para condução crítica na superação do que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na BNC-Formação, na BNC-Formação Continuada e em todos os documentos que antecedem essas resoluções. Essa ação deve acontecer a fim de se ofertar formação para o posicionamento crítico diante da proposta que retira professores da centralidade de seu trabalho e restringe a intelectualidade da profissão.

Desse modo, a concepção de formação docente, presente nos excertos do documento, demonstra um aspecto técnico, praticista e utilitarista, envergando a educação brasileira para um retrocesso que implica na precarização do trabalho do magistério. Diante disso, entidades como a Anfope e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bem como as universidades públicas e institutos federais (IF), manifestaram-se contrários às DCN, com indignação, insatisfação e repúdio.

Isso ocorreu porque, de fato, esses descompassos comprometem a qualidade do ensino e anulam os avanços propostos pela Resolução n.º 02/2015, além de ignorar as práticas pedagógicas construídas pelas instituições de formação docente no país nas últimas décadas. Sobre esse movimento de insatisfação da implementação das Resoluções n.º 2/2019 e n.º 01/2020, Freitas (2019, p. 3-4), em entrevista ao Portal da Fiocruz, afirma que na

[...] direção de retomar velhas propostas, já rejeitadas pela área, nós temos atualmente o agravamento do quadro atual, pois em 2015, o CNE aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, que contemplam a luta histórica dos educadores, desde a década de 80. O Ministério e essa equipe trabalham com uma visão minimalista da formação – reduzida ao domínio dos conhecimentos específicos das áreas de conhecimento, das áreas de ensino, que serão objeto da formação na educação básica. O atual alinhamento da Base Nacional Comum de Formação de Professores ao currículo da educação básica – a BNCC – nos permite afirmar que a formação passará a ser regulada pela Base Nacional Comum Curricular, e não pelos fundamentos científicos no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas e a produção de conhecimento da área educacional, que contemplam as relações entre escola, sociedade e trabalho, impactando sobre a organização da escola, do currículo, do percurso formativo, da infância, da juventude.

Destaco que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país e, nessas últimas décadas, aparecem de forma crescente, contínua dentro da política educacional brasileira que compromete a formação docente, especialmente, no desenvolvimento profissional, no âmbito das práticas de autoformação, nas condições do trabalho de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino.

Nessa conjectura do processo educacional vigente das redes de ensino, fica cada vez mais desafiador vivenciar uma educação de qualidade, e durante meu período de trabalho na área da educação, percebo que existem práticas pedagógicas dissociadas da realidade e há um distanciamento entre teoria e prática nas instituições de ensino, desde a formação inicial até a sala de aula na educação básica. Segundo Silveira, Ramos e Vianna (2019, p. 6), “vários são os programas de pós-graduação que têm se dedicado a essa temática e, por meio de suas produções científicas, ficou provado que a educação não pode ser construída pela dissociação da teoria e da prática”.

Corroboro a defesa das pesquisas de Libâneo e Pimenta (2011), nas quais enfatizam que os cursos de graduação em Pedagogia com matrizes curriculares apresentam dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa. Em outras palavras, quando se olha as ementas, bibliografias das disciplinas ofertadas, percebe-se pouca contribuição com o perfil de um docente para a educação básica, pois esses cursos são fragmentados e sem um eixo nas universidades, porque não se trabalha a unidade entre teoria e prática, necessária para se alcançar os objetivos de aprendizagem planejados.

Há licenciaturas que não apresentam o mundo da pesquisa aos professores alinhado aos resultados, visando contribuições com o processo formativo em sala de aula. À medida que os docentes buscam a universidade, foram se tornando mais teóricos, essa passagem é importante para o prestígio da profissão, todavia, é relevante manter a unidade entre a prática pedagógica, os conceitos, as concepções e a experiência no exercício da docência. Ainda é necessário avançar na superação de problemáticas em torno da dissociação entre as práticas pedagógicas.

A busca por uma formação reflexiva elimina a distância entre pesquisa e prática profissional, considerando o contexto educacional e a subjetividade dos docentes nesse processo. Ou seja, parte da substituição de uma visão homogênea para dar lugar à heterogeneidade, buscando de forma democrática a compreensão dos fenômenos e de suas diversidades.

O processo formativo envolve cultura e significados construídos pelas experiências e referências. Logo, se ao longo do processo de formação, os professores fossem

compreendidos por meio do seu potencial de forma particular e em equipe, exercitar a escuta ativa e valorizar o pertencimento da profissão, conseqüentemente, repercutiria na qualidade do ensino ofertado na rede.

Nessa direção, é importante identificar caminhos para a formação docente, de acordo com a realidade, e proporcionar melhores condições de trabalho para o desenvolvimento profissional. Essas considerações levantam a questão da qualidade da educação que requer compreendê-la, analisando tanto a vida em suas condições concretas e suas determinações, quanto ao desenvolvimento histórico, político e social, até sinalizar as potencialidades e fragilidades no campo educacional. Dessa forma,

[...] o tema da qualidade nos remete à questão do valor intrínseco da vida humana. Isso exige ser elucidado; e deve sê-lo com qualidade. [...] adotando os critérios convencionais do pensamento crítico, que resumem o principal dos empreendimentos históricos da filosofia, a saber: de buscar uma abordagem radical (de ir à raiz histórica do que se está pensando), uma abordagem universal (de pensar o tema dentro de seus parâmetros maximamente abrangentes, portanto, universalmente válidos), uma abordagem rigorosa (coerente, congruente, conseqüente), uma abordagem prática (que resulte em novas referências, mais consistentes e mais críticas, para a ação). Isso significa dar conta da incomum amplitude desse conceito, em sua profundidade e sua densidade. (Casali, 2011, p. 2).

As discussões sobre qualidade sinalizam que a própria palavra aponta para a expressão de melhor, de máximo, mas compreender a concepção de qualidade exige uma reflexão sobre o sentido da ação e a dimensão sobre a qual se estabelece a intencionalidade e, neste estudo, abordo a qualidade na formação docente. Reafirmo, então, que os fatores implicadores para uma qualidade na formação docente permeiam investimentos nas políticas públicas para a melhoria contínua da educação e nas condições em que exercem sua profissão, valorizando um conjunto de atribuições e responsabilidades sociais.

Por essa razão, as mudanças educacionais nas legislações envolvem os professores desde sua fase de elaboração à própria materialização na sala de aula, prevendo um programa de formação docente capaz de responder aos desafios enfrentados no exercício profissional que permitam a concretização dos objetivos para a construção de uma educação básica com sentido e significado. As concepções de qualidade na formação de professores perpassam por dimensões entendidas como responsabilidade social, capacidade de produção e difusão de práticas educacionais pautadas em uma conjuntura de princípios e valores.

No campo do desenvolvimento profissional e de processos, há sinalizadores de qualidade importantes para uma formação plural, crítica e reflexiva, com vistas ao alcance de

objetivos de aprendizagem significativos. Nascimento (2016, p. 39) defende que as dimensões pedagógicas contemplem indicadores [...] referenciados em produto e processos. A qualidade referenciada em processos contempla aspectos pedagógicos e acadêmicos também distintos em três categorias: currículo, práticas pedagógicas e avaliação”.

Esses indicadores de processo pedagógico e da qualidade do ensino apontam para além do cenário de como os contextos e práticas se encontram. A qualidade, portanto, perpassa o critério de comparação, acusando a problemática, mas apontando ao mesmo tempo possibilidades, caminhos solucionadores, bem como “[...] a informação de como a coisa deveria ser, têm função avaliadora” (Juliatto, 2005, p. 80).

Nesse sentido, a proposta de construção de indicadores de qualidade perpassa pelo currículo, pelas práticas pedagógicas e pela avaliação, no contexto do desenvolvimento profissional dos docentes vinculados à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC-SE), especificamente, na Diretoria Regional de Educação 7 (DRE7). Essa investigação também traz a análise do lócus da pesquisa: a formação docente de professores da DRE7 (SEDUC-SE) e suas contribuições para o desenvolvimento de competências profissionais, habilidades e experiências pedagógicas.

Na rede estadual de Sergipe, há cursos de formação que se apresentam por meio dos processos de portarias e decretos, no formato semipresencial e on-line pela plataforma Moodle. Alguns não atendem às especificidades de professores da rede que, durante diferentes temporalidades, não conseguiram finalizar seus cursos. Destaco algumas possíveis razões pelas quais esses profissionais podem estar ausentes desse tipo de formação, como a carga horária de trabalho, a qual sugere a sobrecarga, comprometendo o tempo disponível para atividades de desenvolvimento profissional; a forma como os cursos de formação continuada são oferecidos, cuja estrutura ou disponibilidade não atendam às necessidades práticas dos professores, o que pode afetar sua motivação para participar; e o despreparo docente para a pesquisa como instrumento de ensino. Isso sugere uma lacuna na formação inicial ou contínua, indicando a necessidade de abordar essas problemáticas para garantia da participação docente. É necessário também ter uma preocupação com discussões em torno do desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, por meio de uma abordagem crítica e analítica no ensino, aspecto essencial para a qualidade do processo educacional. De igual modo, explorar a concepção de formação continuada se torna importante para compreender as expectativas e percepções dos profissionais da educação.

Em relação à participação em cursos, oficinas e palestras há também indícios de uma possível valorização da formação continuada no contexto profissional dos professores. Os

resultados destacam questões cruciais, como sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, condições precárias e desvalorização do profissional da educação. Esses desafios podem refletir não apenas nas condições de participação em formação continuada, mas também na qualidade geral da educação pública. A abordagem comparativa e a metodologia adotada fornecem uma base para análises mais aprofundadas e propostas de intervenção na melhoria do cenário educacional.

A Coordenadoria de Educação a Distância, Formação e Tecnologias Educacionais (CEFOR)⁸ está em fase de construção de fóruns para discutir o processo formativo. A qualidade na educação da rede tem um longo caminho a percorrer, na perspectiva da construção de políticas públicas voltadas à formação docente de qualidade com equidade na educação básica.

Assim, esta investigação segue o contexto que envolve a educação básica, com o olhar para ressignificação da formação continuada, nos aspectos culturais, sociais e nas práticas pedagógicas voltadas para a qualidade na educação, entendendo-a como princípio no desenvolvimento profissional docente. Para tanto, foi necessário observar os processos formativos dos professores que estão em regência de classe, partindo da ideia de que a qualidade na formação pode considerar a unidade teoria e prática, desenvolvimento curricular, avaliação, a mediação (individual e coletiva) dos envolvidos e o conhecimento. De acordo com Cunha, Bolzan e Isaia (2021, p. 307), o desenvolvimento profissional docente

[...] orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Nesse processo dinâmico, os professores vão se formando e se [trans]formando, tendo presente as demandas da vida e da profissão.

Afirmo que o desenvolvimento profissional na docência tenha uma relação intrínseca com a trajetória pessoal e a identidade profissional, compreendido pela construção do percurso formativo, desde a formação inicial, continuada e da experiência no decorrer da carreira com melhores condições de trabalho e salário. A falta de investimento na carreira docente implica e impossibilita a progressão dos professores na profissão (Imbernón, 2016), dependendo do fortalecimento das políticas públicas das redes de ensino. Os crescentes

⁸ Os cursos ofertados pela CEFOR consistem, sobretudo, em formação direcionada aos profissionais da educação e que atendem, prioritariamente, a política educacional da SEDUC-SE. O perfil dos cursos pode ser identificado na tabela 4 e 5, da seção 3.

desafios evidenciados em relação a várias abordagens, como o desenvolvimento de novas formas de ensino com e sem tecnologias educacionais, a implementação de modelos de avaliação e a reforma curricular.

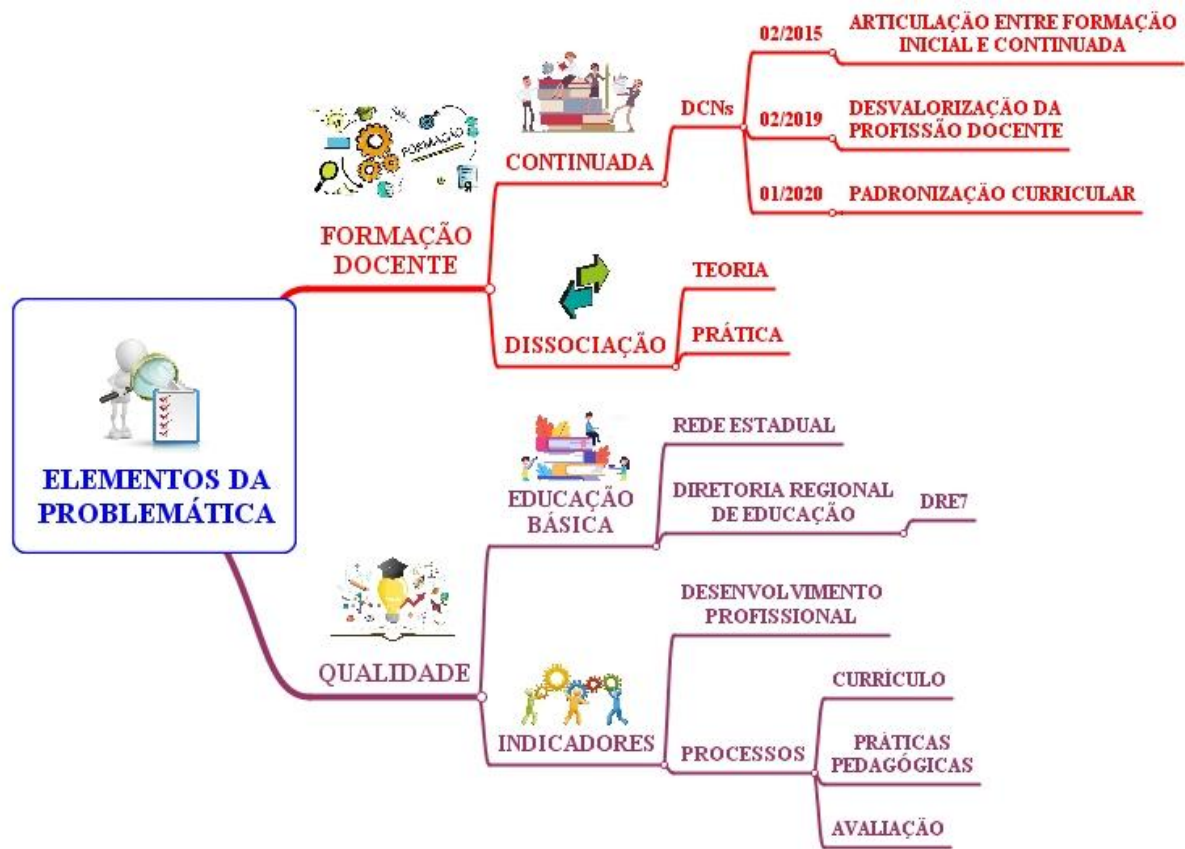
Nessa perspectiva, “[...] os docentes podem ser sujeitos ativos e reflexivos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional” (Imbernón, 2011, p. 190). É necessário refletir acerca das políticas públicas para formação de professores com propostas que se relacionem com a prática cotidiana, levando em consideração as áreas de atuação, a experiência em sala de aula e a realidade no âmbito da escola, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da rede pública estadual.

Uma discussão no Brasil sobre um aspecto que vale ser ressaltado por afetar a política educacional para formação docente é a descontinuidade de projetos, programas, propostas e ações de governo, cuja efetivação depende dos grupos políticos, das implementações das leis, decretos e resoluções. Essa descontinuidade de políticas na educação é fato constatado por opiniões e perspectivas construídas nas representações em segmentos políticos e sociais específicos (Gatti *et al.*, 2019). Essa cultura provoca rupturas em ações nas instituições escolares, não favorecendo as articulações necessárias à melhoria da qualidade dos processos educativos.

Sendo assim, há necessidade de estudos dos docentes para a reconstrução de mudanças nas estruturas pedagógicas, a fim de viabilizar qualitativamente a compreensão, no campo da experiência em sala de aula, reconstruir conhecimentos para o trabalho com crianças, jovens e adultos. É necessário que os docentes tenham uma formação voltada para trabalhar por área e dialogar com outros campos do conhecimento, dos saberes e dos fazeres, ao longo da profissão docente (Imbernón, 2016).

De acordo com Morin (2017), a figura do professor é determinante para uma educação ideal, por conseguinte, defendendo a ideia de que a qualidade da formação de professores da educação básica perpassa por dimensões que demonstram a realidade a partir da experiência das práticas pedagógicas. As propostas de indicadores de processos são necessárias para o norteamento das políticas públicas de formação profissional na docência. Diante da discussão do objeto desta pesquisa, apresentamos os elementos da problemática que formam o foco desta investigação, conforme a figura 2.

Figura 2 – Elementos da problemática



Fonte: autoria própria (2022).

As inter-relações entre formação docente de qualidade e educação básica, numa visão crítica, diante da realidade das políticas públicas, emergem da compreensão social e histórica, que permite entender os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo, principalmente, aqui, no Brasil. Nesse caminhar, não esqueço de uma discussão pertinente que é a construção da identidade do professor e o desenvolvimento profissional para destacar o processo contínuo de transformação do ser, ao longo do tempo, em que se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas para promover o desenvolvimento profissional. Este envolve um processo

[...] de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (Fiorentini; Crecci, 2012, p. 3).

Destaco que o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como um processo individual e coletivo que ocorre no ambiente de trabalho ou fora dele, visando à melhoria de aprendizagens. As políticas educacionais permitem que os professores avancem

para além de suas necessidades formativas, incluindo outras questões implicadoras na profissão e na construção da identidade.

Em consonância com essa abordagem, apresento as seguintes **questões de pesquisa**: quais as implicações da formação continuada ofertada pela SEDUC-SE para o desenvolvimento profissional dos professores da DRE7? Que indicadores de qualidade no campo da formação continuada podem emergir a partir da perspectiva das trajetórias formativas desses profissionais?

Tem-se, então, o seguinte **objetivo geral**: analisar as implicações da formação continuada vivenciada pelos docentes da Secretaria de Estado da Educação, e da Cultura (SEDUC-SE), com vistas à construção de indicadores de qualidade relacionados ao desenvolvimento profissional. Para tanto, explico os **objetivos específicos**: a) mapear a formação continuada desenvolvida pelos setores da SEDUC-SE; b) relacionar a formação ofertada com o desenvolvimento profissional dos professores; e c) propor indicadores de qualidade na educação básica no campo da formação docente.

Corroboro a proposta de formação docente que contemple a proposição de indicadores para a construção de políticas públicas na rede estadual, priorizando a participação e a consulta dos professores da rede, visando ao desenvolvimento profissional que, na atual conjectura das implementações das resoluções, possam colaborar diante do que está estabelecido na perspectiva da garantia da qualidade do ensino e fortalecimento da profissão, por meio de processos no campo do currículo, da prática pedagógica e da avaliação.

O ano de 2019, na minha trajetória pessoal, explica a motivação científica e a escolha do campo para desenvolvimento deste trabalho, sendo, metaforicamente, um divisor de águas. Sou responsável pela direção da DRE7, aprovada no processo seletivo para concorrer ao cargo. Ao ser nomeada, tornei-me responsável por 13 unidades escolares, cuja distribuição concentra-se em três municípios do Alto Sertão Sergipano: Gararu, Nossa Senhora de Lourdes e Porto da Folha. Nesse período, participei de formação ligada à gestão pedagógica e administrativa.

O trabalho da rede estadual de educação se estrutura com base em indicadores quantificáveis, com vistas a atingir metas, incentivo à iniciação científica, programas e projetos. Especialmente, nesse aspecto, a ênfase é dada ao percentual médio de alunos avaliados no Sistema de Acompanhamento dos Estudantes do Programa Alfabetizar pra Valer (SISPAPV) nos bimestres letivos; estudantes do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental em níveis aceitáveis de leitura; alunos em situação de risco escolar; alunos em distorção idade-série; turmas com diário escolar eletrônico preenchido; escolas adimplentes

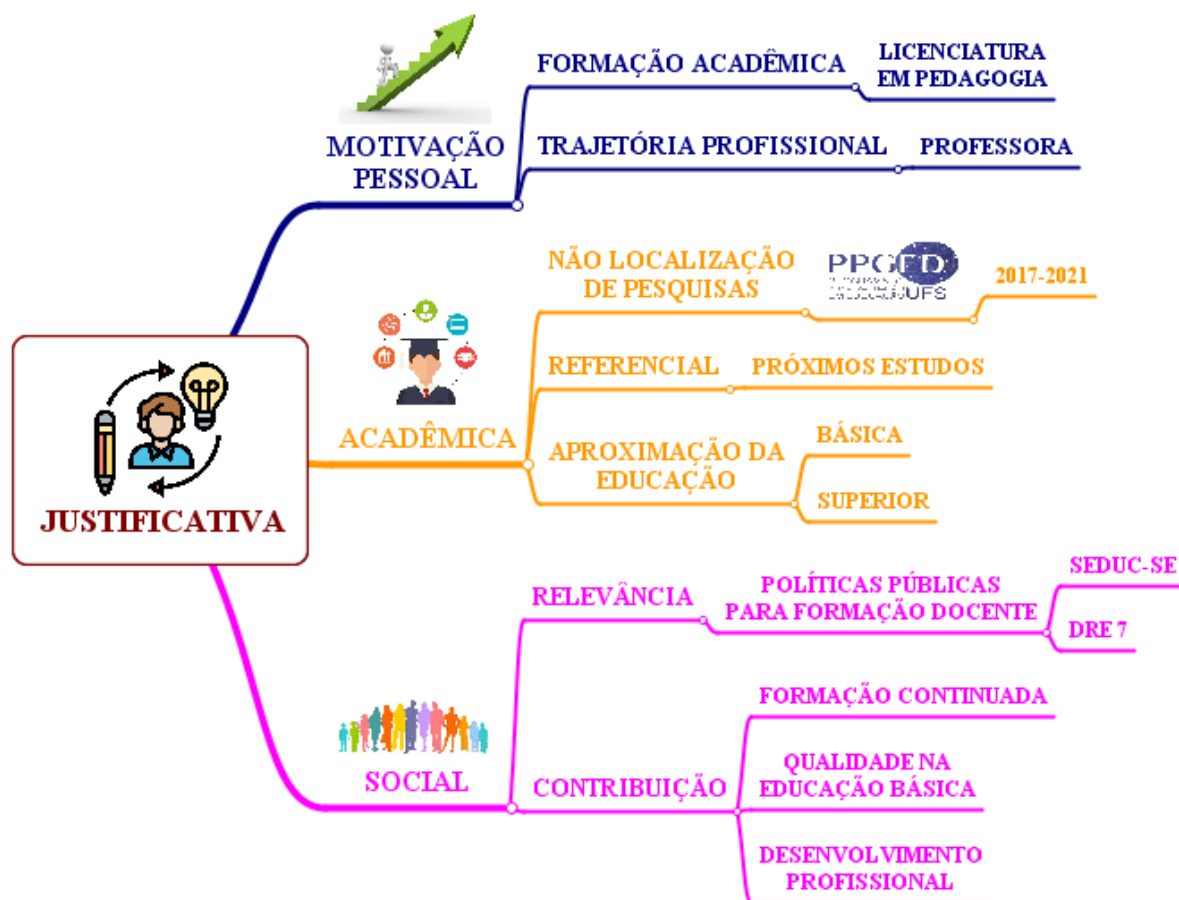
na prestação de contas dos recursos recebidos; estudantes que receberam o kit completo do livro didático.

Uma das ações que a gestão atual entendeu como necessária, para melhorar a governança, foi firmar parcerias com algumas instituições como: Falconi, Fundação Lemann, Brava, Humanize e Instituto Republica entre outros, para alinhar com a equipe o entendimento para elaboração de planos de ação. A institucionalização desses indicadores quantitativos nas diretorias regionais e, conseqüentemente, nas unidades de ensino, é gerenciada por meio de um planejamento estratégico. Alinhados com as escolas, foram construídas ações para corrigir o indicador que estivesse com déficit, tentando, portanto, mitigar ou elevar as metas. O monitoramento é realizado no painel de indicadores no Sistema Integrado Administrativo Educacional (SIAE). Com isso, mensalmente, realiza-se reunião para discutir resultados a fim de buscar ações corretivas realizadas durante o mês.

A partir dessa disposição, a CEFOR foi criada para organizar os cursos e cada departamento/setor, ao propor algum tipo de formação, deve seguir as orientações da portaria. De acordo com as leituras realizadas nos decretos e nas portarias que regulamentam as propostas sobre a política de formação continuada do estado de Sergipe, ainda não em vigor, percebi a ausência de indicadores qualitativos de formação, o que é necessário para o processo de autoformação docente. Esses indicadores podem subsidiar a implementação de políticas públicas no campo do desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, defendo a construção de políticas de formação continuada como possibilidade de (re)pensar, (re)significar e (re)construir a prática pedagógica, com base em itinerários formativos que deem sentido ao processo de transformação para uma educação básica de qualidade. Essa contextualização evidencia elementos acerca da justificativa deste estudo, conforme figura 3.

Figura 3 – Síntese da relevância desta pesquisa



Fonte: autoria própria (2022).

Esse panorama reforça a relevância desta pesquisa no contexto atual da formação docente. Ao ingressar no magistério público como docente da rede estadual de Sergipe, com formação inicial em Pedagogia, participei de inúmeros cursos e oficinas com escuta afinada nas salas de aula, na gestão, registrando narrativas de colegas de profissão, ao explicitarem sobre suas inquietações referentes à qualidade na educação básica, entre outras ações. Por sua vez, essa discussão envolve o cenário que engloba, desde a estrutura da escola, dos recursos, da valorização profissional até a participação ativa da família na escola. Ou seja,

[...] a melhoria da qualidade do ensino, um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (Brasil, 2014, p. 61).

No âmbito acadêmico, justifica-se a importância deste estudo a ausência de pesquisas relacionadas aos eixos da formação docente, da educação básica e dos indicadores de qualidade. Em 2022, realizei um mapeamento das produções publicadas em repositórios com temas relacionados a este objeto de estudo, no marco temporal de 2017 a 2021. As bases utilizadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Scientific Electronic Library (SciELO), pelo Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). No repositório do PPGED/UFS também não localizei teses e dissertações relacionadas à temática em discussão para a rede estadual de Sergipe, no recorte deste estudo. As produções encontradas foram referentes à qualidade na educação superior.

Diante do reconhecimento e da relevância da formação docente para a garantia da qualidade da educação, estabelecido na CF de 1998, na LDB n. 9.394/1996 e vivenciada pela realidade de desconstrução curricular das DCN, entendo como necessário discutir alternativas de resistência ao processo de desmonte e descaracterização da docência. Portanto, é pertinente pensar em estratégia para o processo formativo que ressignifique o desenvolvimento da profissão e, conseqüentemente, vise à melhoria da qualidade da educação básica.

Por essa ótica, esta pesquisa tem como proposta de construção de indicadores de qualidade para formação continuada dos professores na educação básica, de modo a consolidá-los nos processos do currículo, da prática pedagógica e da avaliação. Além disso, os caminhos possíveis para a prática reflexiva articulam temas voltados à responsabilidade social, à competência profissional e humana, com diálogo entre os programas e formação já ofertados pela rede, quiçá, como estudo para SEDUC-SE, na contribuição da implementação de políticas públicas para rede estadual de educação.

Essa discussão envereda sobre a questão da profissão e da profissionalização do professor, numa perspectiva de qualidade para formação continuada docente, permeada pelo processo de construção de indicadores, visando à (re)adequação da formação. Essa perspectiva dos processos pedagógicos e do acompanhamento dos índices poderá colaborar com a qualidade do ensino, além de detectar dificuldades no ensino e na aprendizagem.

Epistemologicamente, esta dissertação sustenta-se na complexidade de Edgar Morin. A palavra complexidade vem do verbo latim “[...] complexus: o tecido que junta ao todo” (Morin, 2017, p. 38). Para o autor, o entrelaçamento que se amarra e forma por heterogeneidade de ideias, de pensamentos e culturas refere-se às interações, retroações às ações, as partilhas. Essa abordagem compreende que o mundo não pode ser pensado de maneira reducionista, simplista, cuja marca caracteriza a incerteza da ciência.

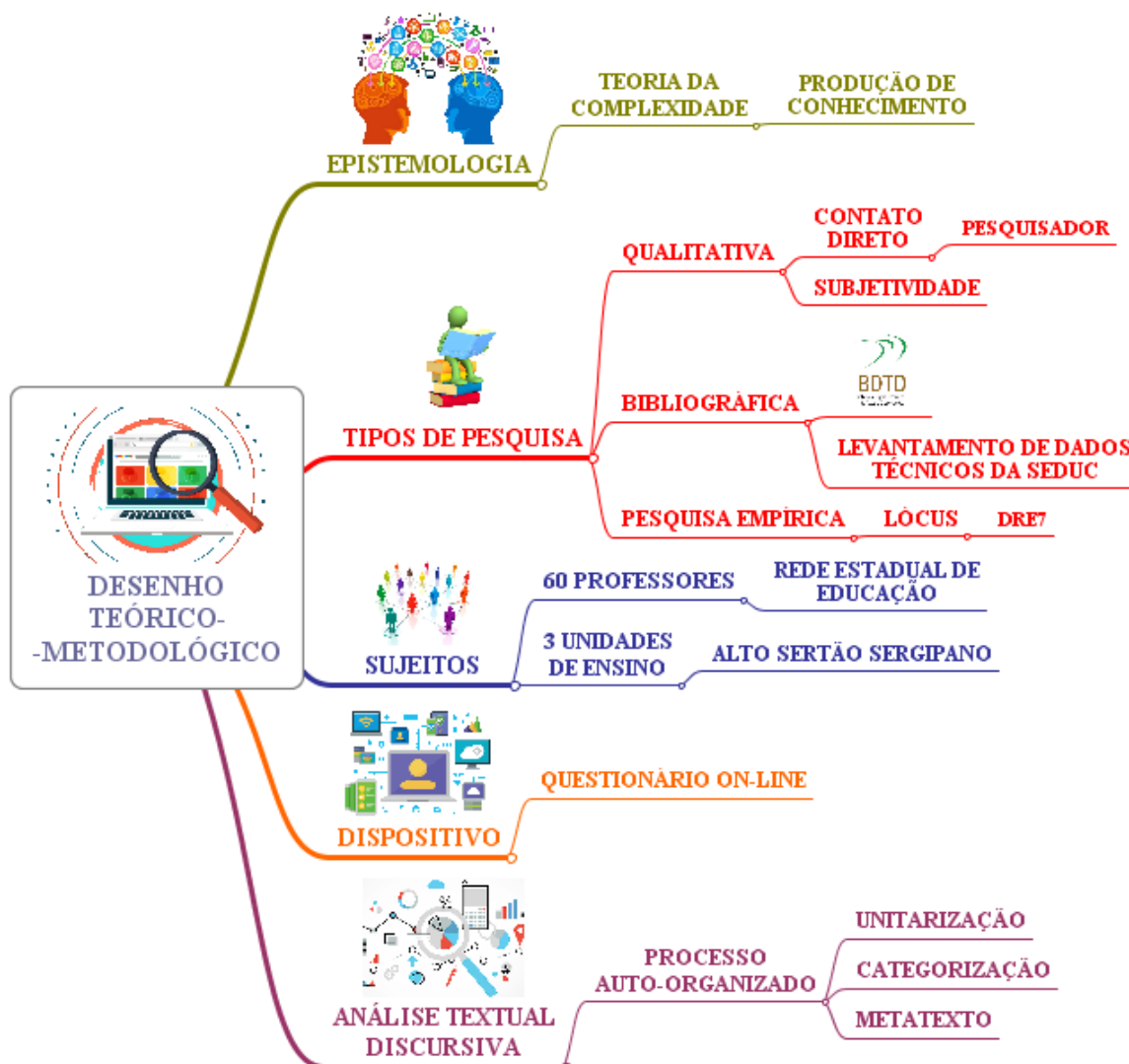
Essa epistemologia permite religar os processos do objeto deste estudo, sob uma perspectiva de qualidade quanto à formação docente, considerando os agentes que fazem a educação pública acontecer, desde a SEDUC-SE, DRE até às unidades escolares, compreendendo suas inter-relações entre conhecimentos, saberes e aprendizagens. É necessário ressignificar a formação de professores a partir da realidade escolar, experienciar com os pares, com respeito às opiniões e individualidade. Sobre o conceito de complexidade, ressalto que

[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2003, p. 38).

Noto que não dá para olhar o mundo pela ótica do cientificismo, do racionalismo ou do criticismo; é prudente ter uma visão complexa do todo. Somente a capacidade humana tem essa percepção, tem a criticidade e consegue observar essas amarrações e fazer o caminho que abraça o conjunto, como afirma Morin (2015, p. 18), já que “[...] o homem que entende o mundo a partir de uma única perspectiva empobrece a visão”. Logo, a formação continuada docente pode ser visualizada em conjunto e não em partes.

No tocante à natureza dos dados, esta investigação é qualitativa para produção de conhecimento, a partir das vivências dos docentes na ambiência do trabalho pedagógico, da própria instituição escolar, compreendendo esse espaço de aprendizagem com respeito à diversidade. Para Minayo (2016, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Os campos desta pesquisa foram delineados a partir de procedimentos teórico-metodológicos, conforme detalhamento na figura 4

Figura 4 – Desenho teórico-metodológico



Fonte: autoria própria (2022).

Quanto às fontes de informação, trata-se de um estudo bibliográfico, mediante a revisão da literatura para fundamentar a investigação a partir de dissertações, teses e artigos já publicizados. Assim, realizei um levantamento, do tipo estado do conhecimento, na BDTD e de artigos nas bases SciELO, por meio do Portal de Periódicos da Capes. Além disso, fiz um mapeamento de dados técnicos na SEDUC-SE sobre as plataformas institucionais referentes aos cursos ofertados no campo da formação de professores. Utilizei leis, decretos, portarias e resoluções normativas, com vistas à apropriação do objeto desta dissertação.

Registro, ainda, que este estudo empírico investigou as características na área da formação continuada de professores por meio de questionário on-line. A pesquisa se aplica com questões voltadas à formação, o que permitiu, além da construção de um saber sobre si

mesmo e sua prática profissional, exercitar a autonomia dos sujeitos participantes.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com professores da DRE7, vinculada à SEDUC-SE, órgão de natureza operacional da estrutura básica da administração direta. As DRE e a Diretoria de Educação de Aracaju (DEA) são unidades operacionais, de execução estratégica local e regional, subordinadas ao Secretário de Estado da Educação e da Cultura, dirigidas por profissionais de nível superior.

A DRE7 é responsável pelas unidades de ensino localizadas nos municípios de Gararu (sede), Nossa Senhora de Lourdes e Porto da Folha, no Alto Sertão Sergipano, a 161 km da capital Aracaju. Na região, são 13 unidades de ensino que ofertam a educação básica Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental (EJAEF), Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio (EJAEM) e educação especial, atendimento em sala de recursos multifuncionais (SRM). No total, são 3.319 alunos, devidamente, matriculados; no quadro de docentes são 243 professores lotados, sendo 160 com vínculos efetivos e 83 contratos temporários.

Nesse sentido, a coleta de dados foi a partir do resultado das respostas do questionário para os professores da educação básica, com o objetivo de recolher informações sobre as concepções dos professores acerca da formação continuada no campo dos processos pedagógicos. A pesquisa contou com a participação de 60 professores da educação básica da rede estadual de Sergipe, especificamente lotados na DRE7, com vistas a abranger representações dos três municípios circunscritos a regional.

Os critérios para a escolha envolveram a aceitação do professor em responder o questionário com perguntas relacionados ao perfil de identificação e à participação em formação ofertada pela SEDUC-SE. Esse questionário foi elaborado considerando o campo das experiências formativas, das práticas e dos anseios para a melhoria da qualidade dos processos formativos com indicadores de currículo, prática pedagógica e avaliação.

Emerge, então, a análise textual discursiva (ATD), quando fiz uso da concepção dos sujeitos de pesquisa para compreender ideias, posicionamentos e concepções, com vistas ao desenvolvimento de um olhar multidimensional sobre a reorganização na forma de entender as mudanças nos movimentos ecoformativos. Esse tipo de procedimento envolve fases (unitarização/desconstrução, categorização e construção de metatexto) em um “[...] processo que deve ser feito com complexidade, buscando articular os significados em uma etapa chamada categorização, que pode ter vários níveis de categorias de análise, como empírica ou teórica” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118). Assim, a compreensão das experiências dos

professores da rede estadual, por meio da interpretação e das condições de produção do metatexto, contribuiu com o processo de construção dos indicadores.

Por fim, esta dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira, a introdução, explico a contextualização dos desafios da formação docente e da qualidade na educação básica, as questões de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a motivação e a justificativa do tema proposto com a vida profissional e acadêmica à conjuntura institucional, a síntese do percurso teórico-metodológico e a estrutura do trabalho.

Na segunda seção, detalho o estado do conhecimento das produções publicadas em repositórios com temas relacionados ao objeto deste estudo, tais como a BDTD e a SciELO, pelo Portal Periódicos da Capes, no período de 2017 a 2021, visando à compreensão da área sobre formação, qualidade e educação básica

Na terceira seção, descrevo os caminhos teóricos-metodológicos na reconstrução empírica, abordando a epistemologia da complexidade, que é a sustentação das trilhas metodológicas da pesquisa, descrevendo também o lócus, a estrutura organizacional da SEDUC-SE e DRE7, o instrumento e os sujeitos pesquisados.

As discussões sobre os sujeitos pesquisados são evidenciadas na quarta seção, em que detalho a recolha de informações e dados a partir do questionário. Os achados empíricos foram analisados em categorias fundamentadas no referencial teórico adotado e nos argumentos emergentes dos participantes.

Na quinta seção, apresento uma proposta de indicadores de qualidade a partir dos achados no campo empírico sobre a formação continuada na qualidade na educação básica, com ênfase no desenvolvimento profissional da carreira docente, envolvendo processos de currículo, práticas pedagógicas e avaliação.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Esta seção caracteriza-se como um estado do conhecimento, por permitir realizar uma pesquisa sobre temas estudados no marco temporal de 2017 a 2021, com o objetivo de filtrar o escopo da busca e desenvolver a metodologia de mapeamento das produções publicadas em repositórios com temas relacionados a este objeto de estudo. Foram utilizadas pesquisas das bases da BDTD e da SciELO, pelo Portal Periódicos da Capes, para compreender os processos relacionados à qualidade na formação continuada e da educação básica, por meio da construção de indicadores.

Esse mapeamento é importante para o pesquisador principalmente iniciante, porque permite que ele tenha uma visão geral das pesquisas realizadas em determinada área, identifique lacunas, por meio da leitura fluente dos resumos, visando à reflexão das produções científicas. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), o “[...] estado do conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática especial”.

Essa metodologia possibilita descobrir, selecionar e relacionar os estudos acerca da área deste objeto de pesquisa. Refletir sobre a construção da produção científica é um exercício para a elaboração da escrita textual de uma dissertação ou tese. O estado do conhecimento envolve um recorte de trabalhos qualificados e caminhos metodológicos úteis nesse processo.

O estado do conhecimento tem como objetivo realizar uma análise abrangente e sistematizada das produções já existentes sobre um determinado tema, consiste também identificar tendências no campo de estudo, bem como questões que ainda não foram adequadamente explorada, bem como, estruturar e organizar o conhecimento acumulado sobre o tema em questão, proporcionando uma visão das abordagens, métodos, teorias e resultados encontrados em estudos anteriores.

É o caminho para fornecer subsídios na elaboração de novas pesquisas, orientando os pesquisadores sobre áreas que necessitam de mais investigação e permitindo o desenvolvimento de estudos robustos. Ao compreender o que já foi estudado, os investigados podem contribuir para o avanço do conhecimento, propondo novas abordagens, teorias ou aplicações práticas.

Uma revisão do estado do conhecimento é frequentemente a base para revisões

sistemáticas e metanálises, contribuindo para a síntese de evidências em determinado campo. Ao realizar uma revisão do estado do conhecimento, os pesquisadores buscam não apenas compilar informações, mas também oferecer uma compreensão crítica do que já foi estudado, contribuindo para a evolução e aprimoramento do conhecimento científico, assim

[...] para refletir na construção da produção científica é necessário considerar não apenas à pessoa/pesquisador, mas a instituição e o país em que está inserida e de suas relações com a perspectiva global, a produção é inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 22).

De fato, por haver fatores presentes na tensão e no caminho entre a inter-relação dos estudos e as pesquisas em educação, especificamente, na formação docente e na qualidade da educação básica, essas mediações não são simples, nem imediatas, são complexas e mediadas por várias causas, o que pode causar tensões e dificultar o processo, sendo necessário considerar os aspectos nacionais ou regionais, e a relação com a realidade das unidades de ensino.

Desses fatores, no início desta pesquisa, surgiram várias inquietações e indagações que impulsionaram a reflexão sobre a temática, principalmente porque exige um rigor científico e ética metodológica que confrontam a confiabilidade e evidências dos resultados. Nesse sentido,

[o] indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para ocorrer transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. A isso se denomina o processo de ruptura com os seus pré-conceitos. (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 27).

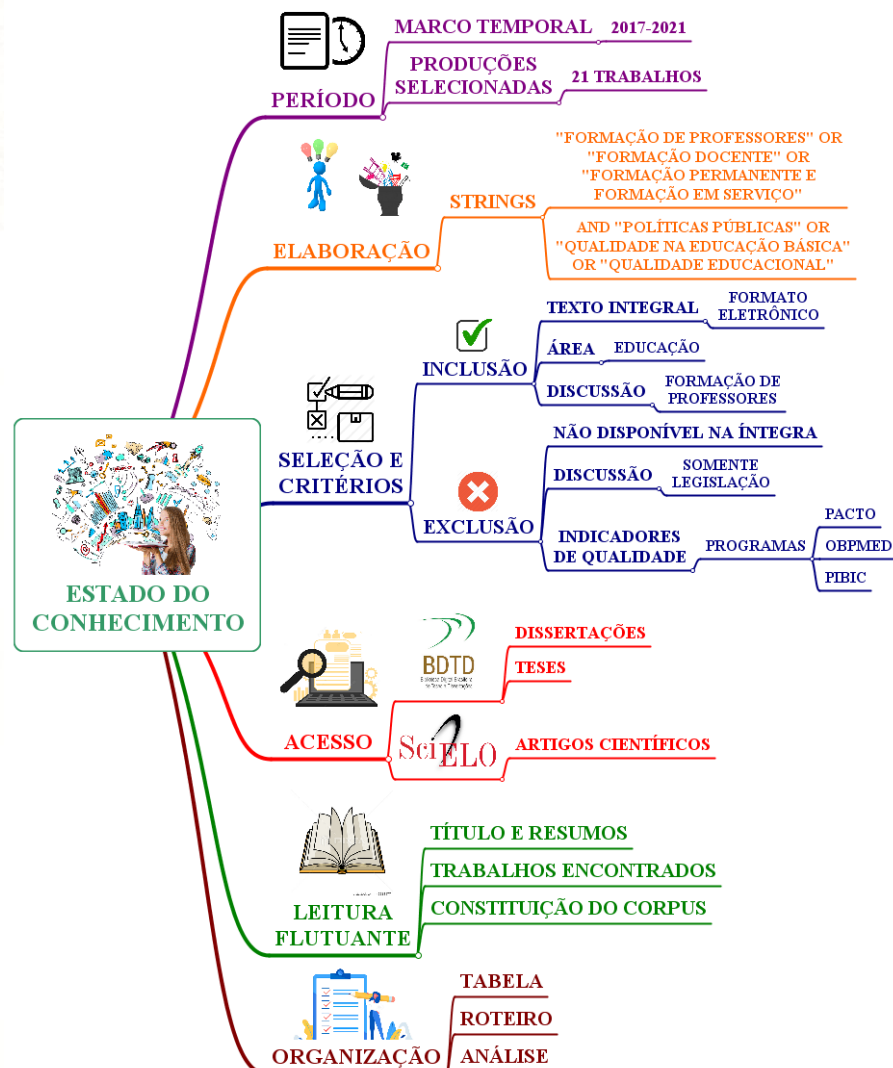
Essa discussão enfatiza ser necessária a quebra de pré-conceitos para que o pesquisador passe para outras etapas da investigação e construa o seu modelo de análise. Iniciei o estudo, no mês de março de 2022, a partir da elaboração de cronograma, de um roteiro, de quadros do estado do conhecimento, questões de partida e objetivos, os quais são caminhos necessários para construir a trajetória da investigação científica, além de possibilitar o percurso de aprofundamento em relação ao objeto pesquisado. São muitos os caminhos para a produção científica,

[...] a leitura, além de revermos os apoios teóricos que fundamentam nossa temática, buscamos identificar o que já foi produzido em matéria de pesquisa sobre a mesma, estabelecendo critérios quanto ao recorte temporal a ser

examinado [...] em geral, muitos aprendizes, quando começam a buscar material para fundamentar o seu estudo, têm a noção que não há nada ou quase nada sobre o seu tema: sua opinião resulta, em regra, de uma má informação (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 29)

Nesse sentido, o mapeamento das pesquisas científicas encontradas nos repositórios selecionados contribuíram para a análise do meu objeto de estudo. A formação docente de qualidade e educação básica, tornou-se palco de discussão por várias entidades, instituições e sociedade civil por décadas, e desde a elaboração das leis, diretrizes e resoluções, mudanças têm ocorrido, por isso a busca por estudos sobre a temática concentrou-se nos últimos cinco anos e elaborei um mapeamento da metodologia para identificação dos trabalhos que envolveu alguns procedimentos (ver figura 5).

Figura 5 – Mapeamento das produções científicas



Fonte: autoria própria (2022).

O estado do conhecimento foi realizado a partir da construção e seleção das propostas de 10 grupos de descritores, conforme o objeto de pesquisa, que serviu de aporte para esta investigação. À medida que a pesquisa acontecia, eliminava o grupo de descritores com o menor número de trabalhos, até definir o maior número de estudos encontrados nas bases. Para elaboração das *strings*, foi necessário utilizar várias combinações de acordo com o título deste estudo, uma palavra diferente mudava totalmente o rumo da pesquisa, o que implicou um método de trabalho nos repositórios das bases, como a seleção dos critérios de inclusão e também exclusão, para excluir as produções que não condiziam com o objeto de pesquisa.

Ao acessar a BDTD e a SciELO, percebi serem necessárias algumas habilidades estratégicas de busca. Por ser pesquisadora iniciante, houve certa dificuldade na escolha de material para fundamentar este estudo, mas segui um roteiro, consegui estabelecer objetivos e escolher as bases de dados. Na leitura flutuante dos títulos e resumos, não foi possível identificar algumas informações importantes, sendo necessário ler (na íntegra) as publicações, a fim de localizar os objetivos, resultados e conclusões. Ao elaborar o quadro do estado do conhecimento, foram descritos ano, autores, palavras-chave, título, resumos das teses, dissertações e artigos, na busca de semelhanças e diferenças para melhor organização dos trabalhos.

Nessa perspectiva, a investigação foi realizada com alguns filtros que auxiliaram na delimitação do corpus e, para a localização de pesquisas, foram utilizados as seguintes *strings*: formação de professores (formação docente, formação permanente, formação continuada, formação continuada em serviço) e políticas públicas, concentrou-se as *strings* em: “formação de professores” OR “formação docente” OR “formação permanente e formação em serviço” AND “políticas públicas” AND “qualidade na educação básica OR qualidade educacional”. A partir desse processo, foram encontrados 224 trabalhos, sendo: 11 teses, 150 dissertações, quatro dissertações de mestrado profissional e 59 artigos (ver tabela 1).

Tabela 1 – Produções na BDTD/teses e dissertações e na SciELO (2017-2021)

Ano	Tipo/ Encontrado				Total
	D	DMP	T	A	
2017	32	-	01	15	48
2018	28	-	01	09	38
2019	37	02	02	01	42
2020	29	01	04	15	49
2021	24	01	03	19	47
Total	150	04	11	59	224

Fonte: autoria própria (2022).

Legenda: D = dissertações; DMP = dissertação mestrado profissional; T = tese; A = artigo.

A partir das 224 pesquisas, realizei uma leitura flutuante dos resumos e palavras-chave, aplicando os critérios de inclusão e exclusão, e 21 publicações de teses, dissertações e artigos foram selecionados a seguir (ver tabela 2).

Tabela 2 – Produções científicas selecionadas (2017-2021)

Ano	Tipo/ Aderência				Total
	D	DMP	T	A	
2017	04	-	-	02	06
2018	02	-	-	01	03
2019	01	-	01	03	05
2020	02	01	-	01	04
2021	01	-	-	02	03
Total	10	01	01	09	21

Fonte: autoria própria (2022).

Legenda: D = dissertações; DMP = dissertação mestrado profissional; T = tese; A = artigo.

A respeito da seleção realizada, torna-se importante mencionar que foram priorizados os seguintes critérios de inclusão para encontrar trabalhos sobre a formação de professores e qualidade na educação básica; o idioma de língua portuguesa, tendo como formato o texto integral na área da educação e discussão relacionada à formação de professores, já os critérios de exclusão foram as publicações não disponíveis na íntegra, discussão relacionadas à legislação somente e indicadores de qualidade a partir de programas, como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e sobre trabalhos relacionados à avaliação externa, por exemplo, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Tais critérios buscam localizar trabalhos com aproximação e coerência em relação ao objeto e aos sujeitos de pesquisa e

excluir produções que se repetiam em diferentes fontes. Nesse caso, contabilizei a obra apenas uma vez, considerando a construção do corpus dessa análise, sendo

[...]o caráter processual e não linear da construção do corpus dessa análise, uma vez que, assim como em um espiral, as categorias analisadas em cada obra foram se inter-relacionando e se incorporando à análise de outras categorias, possibilitando-nos delimitar o objeto de estudo e alargar compreensões sobre a formação de professores. (Ximenes, 2020, p. 22455).

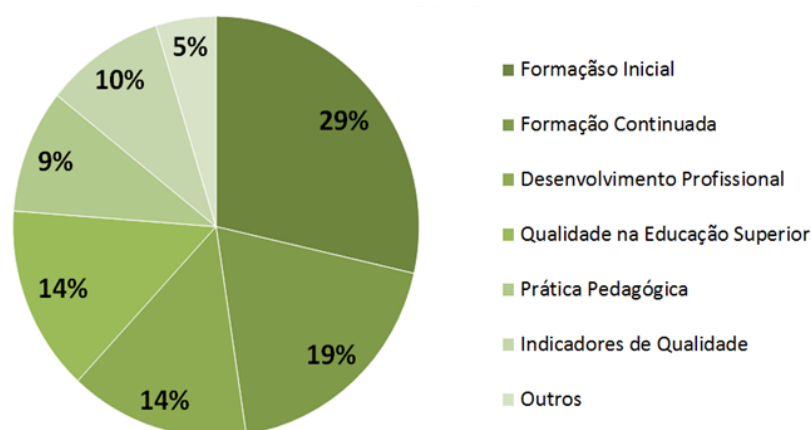
A delimitação do objeto de estudo se deu por meio da busca e seleção e, no processo de investigação, foram mapeados os trabalhos por regiões geográficas das instituições de ensino e programas. Além disso, elenquei as temáticas centrais nas pesquisas e os resumos, a base epistemológica e/ou método que as fundamentou, as obras e os autores recorrentes, tipos e metodologia de pesquisa empregada, resultados das pesquisas e objetivos. Quando alguma dessas categorias não pôde ser identificada pela leitura dos resumos, realizei a leitura detalhada do trabalho completo.

O termo formação de professores constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social, que tem por base o processo formativo científico e pedagógico, além de compreender a docência como um campo profissional cuja formação deve proporcionar o desenvolvimento da capacidade de participar, analisar, propor e decidir, pesquisar, pois ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, o professor repensa suas práticas e constrói conhecimentos. Associam também além dos autores, as leis, diretrizes e resoluções para justificar as concepções contempladas nas pesquisas.

O estado do conhecimento apresentado nas pesquisas de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), publicadas no livro “Estado do conhecimento: teoria e prática”, auxiliaram na construção dos descritores, *strings* interpretação e análise dos dados, do conjunto de produções redefinidas, a partir das palavras-chave e das categorias temáticas e/ou subtemas centrais da pesquisa, a partir das quais organizei as unidades de registro em uma nuvem de palavras (figura 6).

Assim, além das questões sobre o desenvolvimento profissional, diante da centralidade dessas pesquisas, foi perceptível, em várias produções, a ênfase dada à necessidade de (re)significação dos processos formativos como sendo base de sustentação para qualidade na educação, como também a atenção a urgência na reformulação de políticas para formação continuada docente, o que talvez justifique as temáticas e subtemas tencionados nos objetos das pesquisas (ver gráfico 1).

Gráfico 1 – Teses e dissertações por títulos e/ou temas de pesquisa



Fonte: autoria própria (2022).

Ressalto que o tema formação de professores tem desdobramentos que apresentam um vasto campo de produções científicas, em sua maioria focados na qualidade do ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciaram dentre as 21 teses, dissertações e artigos produzidos de 2017 a 2021, 29% (6) fizeram menção ao tema formação inicial, 19% (4) formação continuada, 14% (3) focaram no desenvolvimento profissional, 14% (3) qualidade na educação superior, 10% (2) prática pedagógica, 10% (2) indicadores de qualidade na educação superior e 5% (1) outros.

Em relação à formação inicial, os trabalhos apresentam discussões acerca das universidades na problemática da articulação entre a teoria e prática para o fortalecimento entre instituições e a realidade vivenciada pelos formandos. De fato, identifiquei preocupação dos pesquisadores com a formação do professor para atuar na educação básica. As pesquisas demonstraram ainda que o curso de Pedagogia vem perdendo a essência pelos atuais retrocessos presentes nas resoluções vigentes.

A discussão acerca da política de formação continuada referente ao cumprimento do plano de cargos e carreira, para fazer proposições de valorização profissional como sendo um fator primordial para o exercício da profissão, traz muitas fragilidades. As investigações

referentes à prática pedagógica, utilizaram-se como metodologia a pesquisa de campo ou estudo de caso de instituições de ensino, e versam sobre os direcionamentos de espaços de aprendizagens em que professores possam ser reconhecidos como autênticos e legítimos detentores, criadores e transformadores de conhecimentos em sua profissão. Em sentido oposto, demonstram a existência de formação de professores padronizados, e que não atendem às especificidades de cada região, de cada escola. Esse tipo de formação não faz sentido para o contexto educacional vigente. Segundo Imbernón (2011, p. 14),

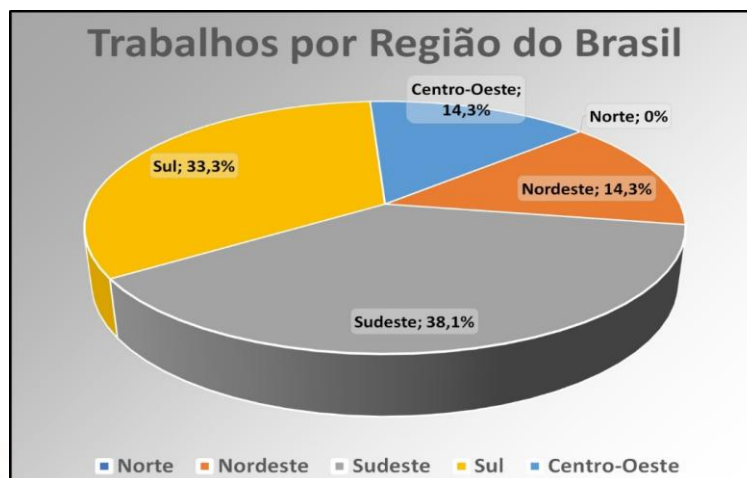
[...] o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Nesse sentido, concordo que a formação docente deve ser repensada com valorização profissional e com propostas que façam sentido para a prática pedagógica. As publicações apontaram não só reflexões sobre as dificuldades identificadas no campo dessa temática, mas também aspectos positivos e potencialidades desses lócus de pesquisa.

Busquei analisar as produções, a partir da compreensão da recorrência das temáticas nas pesquisas e no processo de construção, conforme as questões de partidas, objetivos, percurso metodológico e resultados. A pesquisa aqui proposta tem como objetivo investigar a qualidade na formação continuada da educação básica e a construção de indicadores no campo da formação docente da rede estadual de ensino.

Segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 80), “[...] a produção científica reflete não só o pensamento de pesquisadores de um determinado território em um determinado espaço de tempo, mas apresenta influência dos contextos em que esse indivíduo se constitui”. Os 21 trabalhos encontrados nos repositórios apresentados pelas teses, dissertações e artigos, estão vinculados a programas de pós-graduação *strictu sensu*, especificamente, de universidades públicas (federal e estadual). A maior concentração de trabalhos é da Região Sudeste (8), sobretudo na Universidade Estadual Paulista, nas regionais de Araraquara e Rio Claro; da Região Sul (7), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Universidade de Santa Catarina e na Universidade Federal do Paraná. Também foram analisados trabalhos na Região Centro-Oeste (3) em Goiás e Brasília, seguida pela Região Nordeste (3) Paraíba e Bahia, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 – Porcentagem das produções analisadas por regiões brasileiras



Fonte: autoria própria (2022).

Assim, no decorrer da análise das teses e dissertações, foi possível identificar que os pesquisadores relacionam as investigações a grupos ou linha de pesquisa vinculada à universidade. De fato, é pertinente que, na produção do conhecimento científico, exista esse elo, para construir uma compreensão sobre o campo e área pesquisada e contribuir no desenvolvimento dos estudos. Nesse sentido, fortaleço o que Ximenes (2020, p. 22460) salienta quanto à participação desses grupos na formação de pesquisadores ao consolidaram “[...] de linhas de pesquisa, aprofundamento do aprendizado teórico e o aperfeiçoamento dos procedimentos metodológicos e valorizando a [...] interação com os docentes do programa de pós-graduação que já são, em sua maioria, pesquisadores experientes”.

Ainda em relação às análises das produções, foi essencial observar os objetivos das pesquisas encontradas. Alguns trabalhos visam à inter-relação das políticas públicas e da formação dos profissionais da educação, com foco na internacionalização da educação superior quanto às concepções e indicadores de qualidade, em especial, delineando correlações e repercussões ao processo formativo dos professores.

A pesquisa conduzida por Souza (2021) dedica-se à análise dos desafios enfrentados na formação continuada de professores no Brasil. Por sua vez, o estudo de Silva (2020) examina de que maneira a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís pode colaborar com os docentes no que tange à oferta de formação docente, assegurando a conformidade com a legislação referente à progressão na carreira do magistério. A dissertação de Araújo e Esteves (2019) procura compreender a formação e o desenvolvimento profissional docente como uma questão social e política no cenário educacional. O estudo de Marques (2019) reflete sobre como as políticas de formação continuada em serviço têm se

mostrado um caminho eficiente para aprimorar a qualidade da educação na Rede Municipal de Ensino de Valença/BA. Finalmente, a pesquisa conduzida por Silva, Cunha e Santos (2021) discute a formação docente no âmbito da Educação Básica, proporcionando um espaço para que os professores possam (re)pensar e (res)significar suas práticas pedagógicas.

Ademais, percebi a busca da compreensão, por parte dos pesquisadores, em discutir as diferentes perspectivas referentes ao conceito de formação docente, concepções e princípios que embasam uma proposta de construir indicadores de qualidade, na formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IF e das universidades. Outro objetivo presente em parte das teses e dissertações é analisar o desenvolvimento profissional docente como fator associado ao desempenho escolar.

Assim, em relação aos conceitos de formação docente de qualidade, constatei poucos trabalhos. Lobo (2018) procurou compreender a formação continuada concebida como um processo contínuo entre conhecimento teórico para aperfeiçoar a prática pedagógica o que é, sem dúvida, uma necessidade na educação; o estudo de Almeida (2017) enfatizou que a formação é um dos pilares para referida qualidade da educação brasileira e que os saberes e os conhecimentos são mobilizadores da prática docente; a dissertação de Dourado (2017), investigou que os cursos de formação docente devem ter parâmetros de avaliação. Assim, avaliações e dados que visam gerar indicadores de qualidade devem necessariamente levar em consideração que a educação superior de qualidade gera transformação social. Hosana Oliveira e Leir (2019) consideram urgente reconhecer a necessidade de ações que busquem consolidar o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, compreendendo que as políticas de formação são indissociáveis das políticas de valorização dos profissionais da EB e que os impactos desejáveis só poderão ser alcançados a partir do fortalecimento dessa articulação. Morosini, Fernandes, Leite, Franco, Cunha e Isaia (2016) propõem a construção de indicadores que auxiliam a percepção sobre a qualidade da educação superior e oferecem contribuições para o direcionamento de políticas de fomento e avaliação que deem sustentação aos processos a serem colocados em prática.

Diante dos objetivos encontrados nas teses, nas dissertações e nos artigos, cabe uma análise relacionadas ao marco temporal. Alguns dos trabalhos encontrados não têm relação com a temática aqui proposta, são focadas na construção de indicadores para qualidade da educação superior e no desenvolvimento da profissão associados ao desempenho escolar. Certamente, mesmo que os estudos sejam diferentes dos lócus da pesquisa, permitiram-me conhecer melhor os elementos fundantes, as tensões e as perspectivas da investigação, o que serviu para os estudos e direcionamento das concepções, conceitos e compreender o campo

científico onde o meu objeto investigativo está inserido.

Além disso, identifiquei as problemáticas das pesquisas para entender melhor os desdobramentos das produções e foi possível destacar questionamentos identificados como relevantes, tais como: quais dimensões devem ser consideradas para a formação inicial de professores sobre as atuais políticas e concepções voltadas à educação básica? Quais críticas devem ser feitas em relação às concepções e práticas de formação inicial de professores para a educação básica propostas pelo governo federal? O que tem sido apontado como indicadores de qualidade na formação docente envolve paradigmas relacionados à ideia de qualidade? Entretanto, algumas pesquisas focaram na organização de cursos de formação continuada para os docentes em proposições para superar os desafios identificados pelos gestores/professores.

A prática pedagógica foi analisada por Verдум (2018), evidenciando as dimensões a serem observadas, com vistas à qualificação da formação inicial de professores para a educação básica para as quais é necessária a construção de indicadores para proporcionar processos de formação docente inovadores e com qualidade. A pesquisa de Souza (2021) considera a prática pedagógica valiosa para investigar iniciativas bem-sucedidas de trabalho com professores da Educação Básica e professores universitários investigadores em Ensino de Física. Os estudos de Araújo e Esteves (2019) apresentam a discussão sobre formação continuada, tendo como foco as realidades de dois países Brasil e Portugal, ao trazerem proximidades e singularidades que mobilizam novas aprendizagens e diálogos no desafio de se pensar a formação e o desenvolvimento profissional docente na busca de melhorias da educação e das práticas pedagógicas e profissionais dos professores; a pesquisa de Marques (2019) estabelece também uma relação entre as propostas formativas e seus pontos de intersecção compostos por um olhar humanizado às diferenças culturais, sociais e cognitivas, entendendo a importância de contar com práticas pedagógicas consistentes que sejam sensíveis às necessidades educacionais dos docentes com vistas ao desenvolvimento da sua autonomia.

As pesquisas abordadas neste estado do conhecimento focalizam concepções da prática, sejam elas prática docente, pedagógica ou educativa, associada à formação docente. Reconhecendo a relevância da prática do professor não apenas como uma ação de ensino, mas também como construção de conhecimento, os estudos oferecem reflexões sobre o papel do educador. Transformar a prática docente em prática pedagógica, segundo Tardif (2014), requer uma reflexão crítica e a consciência das intencionalidades que orientam essas práticas. Assim, a prática pedagógica vai além da didática, sendo um processo de ensino-aprendizagem no qual o professor concretiza expectativas aprendidas na formação e as organiza nos

contextos escolares, impulsionada por intencionalidades entre resistências e desistências voltadas à transformação da realidade social.

No momento da leitura flutuante, percebi que não era suficiente para identificar as categorias adotadas. Então, realizei um estudo detalhado dos trabalhos, pois por não terem a informação explícita no resumo, foi necessário recorrer à seção da metodologia das teses e dissertações para compreensão do método ou referencial teórico e da epistemologia que fundamentou as pesquisas. Para tanto, após análise, percebi que os referenciais epistemológicos e metodológicos seguiam linhas diferentes na maioria das produções, mas estavam em conformidade com as questões que englobam as pesquisas.

Dentre os referenciais teóricos das pesquisas, na temática proposta sobre a importância da formação inicial e continuada para a atuação docente, destacam-se diversos autores⁹. Por conseguinte, ressaltamos ainda como referencial teórico-metodológico a Teoria Social da Aprendizagem, de Etienne, baseada em Wenger¹⁰, parte das pesquisas de Comunidades de Prática (CoP) atuam sustentando espaços que visam diminuir o distanciamento entre a prática docente em sala de aula e os conhecimentos desenvolvidos na pesquisa educacional. Observei também a teoria dos cotidianos¹¹, permeada pela presença da cultura digital e dos estudos multirreferenciais, pautada nas abordagens da organização do tempo na escola. Nesse caminho, os referenciais metodológicos das produções analisadas relacionadas à formação de professores englobam autores ligados à Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Psicologia.

Na abordagem apresentada nos trabalhos, identifiquei o predomínio de pesquisas do tipo qualitativa, quanti-qualitativos e todas de natureza bibliográfica, algumas documental, descritiva e de estudo de caso. Reconheci uma recorrência da pesquisa empírica e de técnicas

⁹ André (2002), Marcelo (1997, 1999), Imbernón (1994, 2011) e Marin (1995, 1998), Esteves *et al.* (2016), Santos (2014), Candau (1999), Cassettari (2014), Fernandes (2008), Gatti (2008; 2010, 2012; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2017; 2019), Lück (2009), Nóvoa (1991; 2017), Imbernón (2011; 2019), Tardif (2002), Sacristán (2006), Nóvoa (1999), dentre outros os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998); sobre a mediação da leitura no ensino fundamental; Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004), Freitas (2007), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Sanfelice (1999), Saviani (2014), Mészáros (2015); sobre as políticas públicas de formação docente e qualidade na educação, Campos (2000), Charlot (2005), Cadaval (2010), Dourado e Oliveira (2009), Oliveira (2009), Mendes (2017), Filipe e Bertagna (2017); sobre avaliação, Barreira e Rebelo (2008), Novaes (2013), Nogueira, Jesus e Cruz (2013), Moriconi (2013), Bauer e Sousa (2013), Abdian (2012), Afonso (2009), Almeida, Dalben e Freitas (2013), Dias Sobrinho (2003), Durante e Fonseca (2012), Gomes (2002), Abadia (2009), Casagrande (2015); desenvolvimento profissional, Libâneo (2002), Freitas e Villani (2002), García, Greca e Meneses (2008), Bardin (2011), Imbernón (2011).

¹⁰ A Teoria Social de Aprendizagem (Lave; Wenger, 1991). Esta teoria foi construída a partir de estudos sobre o modo como as pessoas de uma determinada comunidade aprendiam, mediante participação em comunidades de prática, sem que houvesse um sistema formal de ensino. As primeiras aplicações dessa teoria ocorreram no campo empresarial e, depois, passou também a ser utilizada como aporte para investigar a aprendizagem docente em comunidades profissionais.

¹¹ Teoria do cotidiano, entendida como a ação praticada pelo homem ordinário, o homem comum, o praticante do cotidiano, é construído, segundo Certeau (2008), pela ação no dia a dia, pelas maneiras de fazer, pelas astúcias, pela arte de fazer/viver/sobreviver.

de construção do material empírico que mantém sintonia com as abordagens anunciadas: entrevista, questionários e observações da prática docente para identificação das necessidades formativas do professor e o desenvolvimento profissional.

A abordagem qualitativa e quanti-qualitativa adotada nos trabalhos se relaciona com o pensamento complexo de Edgar Morin, que prega uma visão multidisciplinar e holística na compreensão da realidade. O pensamento complexo de Morin busca perceber a realidade como um todo, não se limitando a perspectivas fragmentadas e lineares. Assim, a abordagem quali-quantitativa, utilizada nos trabalhos, procura compreender a realidade de forma abrangente, a partir de diversos elementos e perspectivas. Além disso, o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica também abarcam a análise de elementos mais abstratos, como as representações sociais, que também se aproximam do pensamento complexo de Morin.

Os pesquisadores fazem uma síntese do percurso metodológico. Os levantamentos apontam um rigor científico e, na maioria dos trabalhos, mostram a realidade da formação (inicial, continuada, em serviço, permanente) que não difere das instituições de diversas partes do país com relação às lutas, avanços, lacunas e retrocessos, nos processos formativos docentes.

Os achados dos trabalhos pesquisados seguem na direção de contribuições acerca do pensar na formação docente e nas práticas pedagógicas, a partir de uma concepção de ensino que, efetivamente, estabeleça relação entre o conhecimento e a vida cotidiana para necessidade de políticas públicas que fomentem a autonomia, ao invés de programas que visem alcançar apenas indicadores educacionais. Ainda no campo das contribuições, ressaltam o entendimento sobre a avaliação do processo de reestruturação curricular da escola e da rede de ensino, um olhar apurado frente aos processos formativos em serviço.

As análises evidenciam que o desenvolvimento profissional é fator de influência para o processo educacional. Sobre os indicadores, a análise aborda dimensões a serem observadas, com vistas à qualificação da formação de professores para a educação básica, a saber: a gestão, o currículo e as práticas pedagógicas para as quais foram construídos indicadores de qualidade para a educação superior.

A partir deste ponto de vista, percebi que o professor passa a desempenhar um papel preponderante como responsável pela qualidade na educação e sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem. Muitos trabalhos têm o foco de identificar e compreender os fatores que influenciam a qualidade na educação básica a partir do olhar dos profissionais da formação docente na educação superior, procurando mapear e analisar os indicadores de formação de professores que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação

básica. Sacristán (2006, p. 82) estabelece “[...] uma análise crítica desta produção, considerando que, embora a profissão docente esteja em pauta, a maioria das investigações é enviesada, parcial, desestruturada, descontextualizada e não entra na essência dos problemas da docência”.

Apesar desse debate ocupar destaque nas pesquisas educacionais e nas discussões acerca da melhoria da qualidade da educação, a realidade dos processos formativos vivenciados pelos professores, sobretudo aqueles direcionados à formação continuada, não condiz com as necessidades das práticas pedagógicas do professor, uma vez que se trata de cursos que não têm uma continuidade.

Defendo uma proposta de formação que tenha a escuta do professor. Sem consulta aos interessados e planejados em diferentes formatos, reduz o interesse e torna-se atividades temáticas como participação em seminários, conferências, com variadas nomenclaturas, treinamentos, qualificação, capacitação, atualização, reciclagem, todos sem um objetivo concreto para o fortalecimento do desenvolvimento de habilidades para melhorar o processo formativo e, conseqüentemente, a educação. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 15-16) corrobora a concepção da autonomia profissional, ao

[...] formar o professor na mudança por meio de desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social.

Nessa perspectiva, ao realizar pesquisas sobre as temáticas relacionadas ao papel que exerce o professor, da responsabilidade da profissão, dos entraves, das lacunas e retrocessos no processo de formação continuada, há uma preocupação com a qualidade da atuação desse profissional. Diante das resoluções e de um currículo fragmentado, cabe considerar os professores como autônomos do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisador e participantes da pesquisa, contribuindo para a reflexão sobre a sua prática docente, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho para o desenvolvimento profissional. Nóvoa (2009) defende que a formação continuada deve acontecer no espaço escolar, para somar a formação à realidade das instituições e alunos, ao mesmo tempo em que contribui com os projetos educacionais. Assim,

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (Nóvoa, 2009, p. 16).

Esse panorama reforça a relevância desta pesquisa, no contexto da formação docente, que vislumbra como importante ação governamental investir em políticas públicas voltadas à formação continuada, construída a partir da escuta e participação dos próprios professores, o que faz sentido para o desenvolvimento da profissão. Barbier (2002) destaca a importância da escuta sensível, buscando reconhecer os desejos, intenções, estratégias e possibilidades do sujeito no desenvolvimento coletivo, entendendo o sujeito tanto como indivíduo quanto como grupo.

Diante do reconhecimento e da relevância da formação docente para a garantia da qualidade da educação, estabelecida na CF de 1998, na LDB (n.º 9.394/1996) e da desconstrução curricular das DCN n.º 01/2020, faz-se necessário discutir alternativas de resistência ao processo de desmonte e descaracterização da profissão do professor. Sendo assim, é pertinente pensar em estratégia para o processo formativo e o desenvolvimento da profissão, visando à qualidade da educação básica.

De acordo com o pensamento de Morin (2015), a formação de professor pode considerar a complexidade da realidade, de modo a formar o professor para lidar com os desafios da educação. É pertinente ser centrada no indivíduo, entendendo a diversidade de contribuições que o professor precisa para o exercício de suas funções, sendo assim

[...] a formação do professor é um processo complexo que deve abranger as dimensões técnicas, psicológicas, sociais, históricas, filosóficas e culturais. Este processo de formação deve ser entendido como um processo de iniciação à complexidade, pois o professor deve ser capaz de compreender e lidar com os múltiplos fatores envolvidos na educação (Morin, 2008, p. 242).

Para isso, é necessário que a formação seja dinâmica e abranja diversas áreas do conhecimento, desde a pedagogia, a psicologia, a filosofia e outras ciências relacionadas. Além disso, a formação envolve os desafios da educação contemporânea, como a diversidade cultural e tecnológica. A formação de professor centrada na complexidade da realidade, forma professores que possam lidar com as mudanças da educação e com as diversas demandas do ensino.

A compreensão dos processos que constituíram as formas de relações, pensar, fazer e ser é essencial para investigar a complexidade do próprio conhecimento e experiência. Esta

compreensão permite entender o lugar que as experiências ocuparam na formação pessoal. De acordo com Lima e Aroeira (2011, p. 74), o professor deve se apropriar de conhecimentos de diversas áreas ressignificar sua formação, refletir sobre sua prática pedagógica e compreender a importância de sua atuação. Para isso, a experiência torna-se um importante dispositivo.

A semelhança do meu estudo com as publicações analisadas é a defesa na construção de políticas públicas de valorização dos professores, da formação ser contínua, considerada como sendo um dos pilares para construção de uma educação de qualidade e, que o professor, em busca de conhecimento, desperte-se para a formação do espírito científico.

O diferencial do meu objeto de estudo parte da necessidade de redefinição das propostas de formação docente como profissão, na perspectiva de indicadores que possam ser base para construção de políticas públicas de formação continuada para rede estadual de Sergipe, com a participação e o envolvimento dos professores, em regência de classe, na atual conjectura das implementações das resoluções, que se posicionam diante do que está estabelecido e reconstróem competências profissionais no eixo do conhecimento pedagógico, científico e cultural.

Nessa perspectiva, alguns estudos contribuíram para minha pesquisa, ao encontrar temas sobre a proposta de construção de indicadores de qualidade para formação superior e contribuição para educação básica, o que me fez refletir sobre como construir uma proposta a partir das experiências, vivências (individual e coletiva) dos docentes, com diálogo entre os programas ofertados, quiçá como estudo para SEDUC na implementação de políticas de formação para rede estadual de educação. Acredito, portanto, na ênfase da temática, sobre processos formativos concernentes, principalmente, à reconstrução de saberes articulados a um processo curricular que esteja em consonância com os pressupostos legais e políticas educacionais atuais e discutido com os professores para a ressignificação da profissão.

Nesse sentido, para realização deste estudo, foi construído um questionário com o objetivo de analisar as concepções dos docentes em atividade na sala de aula e, a partir de suas experiências, apontar perspectivas de indicadores para qualidade da formação continuada, com a participação dos sujeitos pesquisados no campo: do currículo, das práticas pedagógicas e da avaliação, visando possíveis caminhos para a reflexão, responsabilidade social, competência profissional e humana, bem como a construção autônoma quanto a própria profissão.

Este mapeamento é a base de sustentação dos pesquisadores e por permitir compreender as discussões na área, evidenciando os trabalhos em diversos contextos. Além

disso, destaco a escassez de trabalhos na área de indicadores de qualidade na formação dos docentes sinalizando a necessidade justificada de pesquisas adicionais nesse domínio.

Ao término dessa seção, que objetivou a prática da análise do estado do conhecimento, das pesquisas redefinidas, dos levantamentos bibliográficos e da contribuição das teses e dissertações para o estudo teórico-metodológico sobre o complexo universo da pesquisa, bem como sobre a relação com a formação docente e seus desdobramentos, corroboro as análises propositivas de diferentes tessituras nos processos formativos contínuos que possa ser desencadeadora de atividade e desenvolvimento profissional docente.

3 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO EMPÍRICA

Nesta seção, discorro sobre o desenho teórico-metodológico para a construção da pesquisa, um trabalho que busca propor indicadores de qualidade para formação continuada de professores na educação básica, numa perspectiva no campo do currículo, da prática pedagógica e da avaliação. Além disso, indico caminhos possíveis para o processo formativo e reflexão na docência, articulando temas voltados à responsabilidade social, competência profissional e humana.

A trajetória para construção dessa trilha metodológica perpassou por diversos momentos de aprendizagem, no grupo de pesquisa, na orientação ou em casa, pois meu conhecimento sobre os procedimentos de pesquisa era insuficiente para desenvolver o que escolhi percorrer para alcançar os objetivos propostos com base nas experiências e vivências profissionais dos professores da rede estadual de ensino, como mecanismos para entender a produção de significado. Para tanto, utilizei a abordagem da metodologia de pesquisa qualitativa que privilegia o diálogo entre o objeto deste estudo e os processos de recolha dos dados e informações, permitindo a construção de análises.

Na primeira subseção, abordo a epistemologia da complexidade, que é a sustentação da trilha metodológica desta pesquisa, destacando essa abordagem para compreender o mundo em que vivemos e a formação continuada de professores, de acordo com a proposta de Morin (2005). A concepção de formação continuada dos professores envolve um sistema educacional em sua totalidade e partes dele. A defesa perpassa pelos programas de formação continuada adotarem a complexidade como caminho, abrangendo múltiplas dimensões, demandas e necessidades para uma educação de qualidade.

Na segunda subseção, apresento o lócus, a estrutura organizacional da SEDUC-SE, das Diretorias Regionais de Educação e da DRE7. Cabe explicitar que se trata de uma pesquisa empírica que busca evidências por meio de estudos, investigando as relações de causa e efeito, as inter-relações entre os fenômenos em situação de produção e difusão do conhecimento. As discussões sobre os sujeitos pesquisados foram evidenciadas na terceira subseção, em que detalho o perfil, os critérios de escolhas, o convite, as informações da recolha de informações e dados.

Na terceira subseção, destaco as políticas públicas nacionais de formação inicial e continuada para professores, diretores escolares, educação inclusiva e do campo. São programas e plataformas que têm o objetivo de apoiar docentes que atuam na educação básica a participarem dos processos formativos ofertados. Nesta mesma subseção, foi observado se a

SEDUC-SE fez a adesão a cursos dos programas nacionais, bem como ofertou cursos através dos Departamentos de Educação (DED) pela rede de ensino. Há também a construção do Decreto n.º 196, de 22 de novembro de 2022, que dispõe sobre a instituição de Política Estadual de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Sergipe.

Na quarta subseção, teço sobre o perfil dos participantes da pesquisa, considerando 245 professores lotados na DRE7. A investigação envolveu os seguintes critérios de exclusão: docentes que não estavam em regência de classe, não participaram de cursos oferecidos pela SEDUC-SE ou estavam lotados em outras diretorias de educação. Os critérios de inclusão foram: docentes que receberam formação, aqueles que sentem falta de ações formativas em sua realidade educacional e que destacam a importância da formação continuada de qualidade como elemento crucial para o desenvolvimento profissional docente.

Na quinta subseção, evidencio a abordagem metodológica utilizada na pesquisa, centrada na ATD. A investigação qualitativa buscou compreender a complexidade das experiências dos professores, explorando variáveis como a qualidade da formação continuada e a participação em redes colaborativas. Os sujeitos da pesquisa foram nominados, seguindo as etapas da ATD, que incluem a desmontagem do corpus, categorização para estabelecer relações de sentido, captação do novo emergente e a geração de um metatexto.

3.1 Epistemologia da complexidade e trilha metodológica

Esta subseção tem por objetivo apresentar as trajetórias metodológicas, na perspectiva da epistemologia da complexidade, inter-relacionada com a formação docente, que é o objeto desta pesquisa. Parti da compreensão do processo histórico do pensamento sistêmico que influenciou a formulação de movimentos, sendo pilares de sustentação.

O pensamento sistêmico é uma forma de abordagem da realidade que surgiu no século XX, em oposição ao pensamento cartesiano-mecanicista, herdado dos filósofos da Revolução Científica do século XVII, como Galileu Galilei, Copérnico, René Descartes, Francis Bacon e Isaac Newton. O ponto de partida do pensamento cartesiano-mecanicista é a busca de uma verdade absoluta. Descartes converteu sua dúvida em um método como forma de conduzir a razão e procurar a verdade nas ciências; Isaac Newton consolidou a concepção racionalista/determinista, criando a física moderna. Por volta do século XVIII, houve uma Revolução Científica, em que o pensamento cartesiano foi aceito e é adotado até os dias de hoje, principalmente em métodos científicos nas ciências duras. Algumas características desse

pensamento envolvem que o todo é a soma das partes; verdadeiro ou falso, simplista e objetivo, e a verdade deve ser comprovada cientificamente (Capra, 2012).

Então, o pensamento sistêmico surgiu em contraposição ao pensamento reducionista-mecanicista, desenvolveu-se a partir da teoria geral dos sistemas, idealizada por Bertalanffy, e foi influenciado pela teoria de redes, cibernética, estruturalismo, teoria de sistemas sociais e da comunicação. A partir de meados dos anos 1970, o pensamento sistêmico tem sido usado para compreender e explicar as relações entre os sistemas humanos e os sistemas naturais (Capra, 2012).

A mudança do modo de observar fatos e fenômenos representa o pensamento sistêmico, reforçando a ideia de que pensar sistematicamente implica em reconhecer o sujeito em seu contexto. A verdade não é algo tão simples como verdadeiro ou falso; o universo é um sistema complexo e, dentro desse sistema, há outros sistemas que podem ter outros; a verdade do observador depende do contexto; a soma das partes não resulta no todo, não é possível ter uma visão exata sem olhar o todo (Capra; Luisi, 2014).

Os sistemas vivos são compostos por partes interconectadas e suas propriedades não podem ser reduzidas às propriedades individuais dessas partes. Em vez disso, as propriedades essenciais dos sistemas vivos são propriedades do todo, emergindo das complexas entre as partes. Essa compreensão sistêmica reconhece que nenhum dos componentes isolados apresentam essas propriedades sistêmicas de forma independente (Capra; Luisi, 2014).

Nessa perspectiva, o conceito de visão sistêmica à educação se ampliou. Na educação, as escolas, os alunos, os professores, as famílias e a comunidade são partes interdependentes de um sistema amplo. Ao adotar essa abordagem sistêmica, reconheço que a qualidade e o sucesso educacional não dependem de um único fator ou parte do sistema, mas sim das relações e dinâmicas entre todos os elementos. A visão sistêmica adota uma perspectiva diferenciada e reconhece que a melhoria da educação requer uma compreensão de todo o sistema educacional, buscando soluções voltadas ao equilíbrio e à sinergia entre as partes.

Essa visão é uma forma de abordar e compreender as complexidades do mundo, das organizações e dos indivíduos, exigindo mudanças no pensamento e na prática, como passar das partes para o todo, dos objetos para os relacionamentos, da medição para o mapeamento, do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual e da estrutura para o processo (Capra; Luisi, 2014).

Essas mudanças são fundamentais para a prática sistêmica, pois permitem que sejam compreendidos os diversos fatores e as inter-relações presentes em ambientes complexos, o que possibilita o desenvolvimento de soluções para os desafios contemporâneos. Starratt

(2012) explica que uma perspectiva sistêmica é uma abordagem holística para a educação que considera o sistema educacional como um todo e inclui os participantes do sistema, seus objetivos, tarefas, estruturas e processos. A educação também é considerada um sistema complexo, organizado em

[...] processos interconectados e interdependentes que funcionam em conjunto para produzir determinados resultados. O pensamento sistêmico permite que os educadores explorem as conexões entre os diferentes elementos do sistema educacional e compreendam como esses elementos se relacionam e influenciam uns aos outros (Starratt, 2012, p. 5).

O pensamento sistêmico permite que os educadores avaliem como o processo formativo acontece por meio de um sistema, que é necessário se relacionar e como eles afetam a operação desse próprio sistema. Trata-se da possibilidade de gerenciar sistemas complexos, permitindo conectar as partes em um todo coerente que pode permitir a compreensão do pensamento complexo, no qual é visto como um conjunto de partes que interagem para formar um todo dinâmico. As principais mudanças necessárias desse pensamento envolvem o olhar plural das partes para o todo, do conhecimento objetivo para o contextual e da estrutura para o processo. Assim, o pensamento sistêmico possibilita entender o pensamento complexo como uma forma particular de pensar e permite aos indivíduos compreender sistemas complexos, examinando as relações entre elementos e compreendendo como essas relações afetam o sistema (Stephen, 2012).

O ser humano é um ser racional, mas não é somente razão. É um ser emocional, mas não é apenas emoção. É um ser biológico, mas não é carne e osso. O filósofo francês Morin (2008) defende essa premissa, definindo o ser humano não apenas *homo sapiens*, mas também *homo demens*, ou seja, não é apenas racional, técnico, lógico. É também louco, irresponsável, destruidor do meio ambiente. A irresponsabilidade humana pode acontecer, porque temos uma visão equivocada da ciência, que erroneamente favorece o reducionismo, a fragmentação e o rompimento de conexões possíveis entre diferentes esferas do conhecimento.

O resultado dessa desconexão é o progresso descontrolado, que leva à cegueira e à incapacidade de usar os recursos propiciados pelo conhecimento científico. Para romper com esse paradigma do pensamento reducionista, Morin (2008) propõe o que se conhece como a teoria do pensamento complexo. Em vez de segmentar o conhecimento, propõe-se unificá-lo, reconectando o que foi historicamente desconectado.

A introdução do pensamento completo deu-se pela problematização da dúvida no princípio do método cartesiano, pois existia a necessidade histórica de encontrar um método

que detectasse e não ocultasse as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações e as interdependências. Se no início não se dispunha de um método, pelo menos, pode-se dispor do antimétodo, pelo qual a ignorância, a incerteza e a confusão tornam-se virtudes (Morin, 2008).

A definição do termo complexidade surgiu na obra de Morin (2008) só a partir do final dos anos 1960, surgindo vinculado à teoria da informação, da cibernética, da teoria dos sistemas, do conceito de auto-organização. Ou seja, a complexidade representa a qualidade do complexo. O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que o pensamento simplificador desfaz ou é incapaz. O sistema de ensino parte da redução do complexo ao simples, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo que traz desordens ou contradições para o nosso entendimento (Kauffman, 2008). Nesses termos, entendo a complexidade como

[...] um paradigma emergente que aborda a interconexão entre todos os elementos de um sistema. Essa abordagem foi desenvolvida como uma resposta às limitações do paradigma newtoniano/cartesiano, ao questionar como tudo está interligado e como cada elemento é influenciado pelos outros. Esta perspectiva sugere a ideia de que tudo está conectado, que tudo está interagindo e que tudo pode ser visto como um universo multidimensional (Kauffman, 2008, p. 4).

Trata-se também da capacidade de desenvolver uma visão sistêmica das questões, partindo do entendimento de que tudo está interligado e que não há respostas lineares para os problemas. Isso significa explorar caminhos diversos e não estradas sinalizadas para respostas possíveis (Farias *et al.*, 2020). A complexidade oportuniza e estabelece formas diversas de entrelaçamentos e desembaraços que interligam e constroem trilhas com sentidos significativos, destacando-se também pela elegância com que é formulada, pela possibilidade de enxergar o objeto como ele propõe que o conhecimento seja operado, funcionando a partir de determinados princípios. Aqui destaco três: dialógico, recursivo e hologramático (Morin, 2008, 2013).

O princípio dialógico envolve a apropriação de ideias contrárias coexistentes para que as “coisa” façam sentido; não se saberia o que é dia, se não houvesse a noite; vida, se não existisse a morte; certeza, se não houvesse incerteza; verdade, se não houvesse a mentira. A essência do princípio dialógico é a necessidade de convivência no mesmo sistema complexo da verdade e da verdade contrária (Sá, 2022)

O princípio recursivo representa a capacidade do sistema complexo de se reproduzir, criando clones de si mesmo, por meio de um processo de autorreplicação; o sistema complexo

não é um organismo que nasce, cresce, morre e desaparece, pelo contrário, ele se multiplica em outros organismos, não segue uma trajetória linear, mas circular produzindo um efeito e transformando causas. Nas palavras de Morin (2008, p. 92), “[...] juntai a causa, e o efeito voltará sobre a causa, por retroação, o produto será também o produtor”.

O princípio hologramático estabelece que cada elemento do sistema tem dentro de si informações do sistema a que pertence, ou seja, assim como a parte está dentro do todo, o todo por sua vez também está dentro da parte. Um exemplo é o das células do corpo humano, que carrega dentro de si todas as informações do corpo; outro exemplo é o da relação entre o indivíduo e a sociedade, se por um lado cada indivíduo está dentro da sociedade, a sociedade também está dentro de cada indivíduo, pela linguagem, pelos valores, pela cultura. Eu contendo a sociedade que me contém (Morin, 2008).

De acordo com a complexidade, o conhecimento da realidade é construído por meio de diversas conciliações, incluindo as funções de diferentes áreas do saber: ciências humanas, exatas e biológicas, articulação dos contraditórios, certezas *versus* incertezas, indivíduo e sociedade, parte e todo, retroação da causa para o efeito, do efeito para causa, o ser humano é a razão e emoção, mente e corpo (Morin, 2008).

Os saberes não devem ser compartimentados, fechados dentro das áreas do conhecimento, mas articuladas uns com os outros para que o ser humano possa ser compreendido na sua totalidade, assim, Morin (2008, p. 98) afirma que “[...] todo conhecimento da realidade não animado e controlado pelo paradigma da complexidade destina-se a ser [um conhecimento] mutilado”.

O objeto de estudo aqui apresentado tem como base epistemológica a complexidade, porque possibilita o modo de ver, “[...] entender e explicar o mundo em que vivemos: como interação complexa entre partes, que se relacionam mutuamente” (Vaz, 2017, p. 58). A complexidade sustenta a formação continuada de professores por pressupor a ideia de que todos os sistemas são dinâmicos, interconectados e multidimensionais. Inter-relacionar as ações de um professor pode ter efeitos em outros professores, alunos, pais, administradores, bem como no sistema educacional.

A formação continuada deve ser uma proposta que permita aos docentes compreender o sistema educacional como um todo, bem como o papel desse profissional imerso nesse próprio processo. Além disso, essa aproximação sugere que os programas de formação sejam baseados na complexidade para abranger multidimensões, ou seja, as múltiplas demandas e necessidades de formação de qualidade. Ou seja,

[...] a criação de programas de formação continuada mais eficazes, pois os profissionais de ensino devem estar cientes de formas de enfrentar as complexidades da profissão. Essa abordagem inclui a avaliação do contexto do professor, da escola e do ambiente educacional, bem como a análise de fatores como a natureza de seu ensino e seu comprometimento com o desenvolvimento profissional, visando à melhoria da prática docente. (Ford, 2009, p. 51).

Acredito que essa abordagem inclua a avaliação por permitir que os educadores trabalhem de forma colaborativa, pois as interconexões entre áreas de conhecimento são multidimensionais, e uma formação continuada de qualidade está imbricada com a complexidade por permitir que os docentes desenvolvam soluções criativas para problemas que possam surgir, criem e ressignifiquem a prática pedagógica por meio das explorações de novas possibilidades.

A multidimensionalidade está inter-relacionada com a formação de docentes pela busca da qualidade na educação básica. A complexidade é uma característica intrínseca à educação, pois envolve diversos fatores interconectados e interdependentes, como a cultura, as políticas educacionais, os contextos sociais e as tecnologias educacionais. Por isso, afirmo que a educação exige essa abordagem, considerando os diversos fatores envolvidos na aprendizagem.

A complexidade permite aos docentes entender e lidar com a incerteza, as incongruências e as relações entre as partes. Essa abordagem também possibilita que os docentes compreendam as conexões entre diferentes disciplinas, as conexões entre experiências de ensino e de aprendizagem. Com isso, os docentes planejarão e implementarão aulas criativas, abordando os diversos aspectos da educação. Assim, a formação docente de qualidade e a educação básica podem se beneficiar da abordagem multidimensional e do pensamento complexo, pois essas propostas permitem que os professores entendam a complexidade da educação.

No tocante à natureza dos dados, esta investigação é qualitativa na produção de conhecimento, pois acolhe as vivências dos docentes na ambiência do trabalho pedagógico, na própria instituição escolar, enquanto espaço de aprendizagem que respeita a diversidade e caminha para o desenvolvimento da pesquisa na educação básica. Para Carvalho (2015, p. 75), “[...] as pesquisas qualitativas possibilitam ao professor abrir espaço para a compreensão da realidade na qual atua e para a elaboração de estratégias específicas para a melhoria da qualidade na educação básica”.

Segundo André (2014), uma das vantagens da pesquisa qualitativa é a possibilidade de

fornecer uma visão integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. Nesse sentido, fui capaz de reconstruir situações do cotidiano escolar e do desenvolvimento profissional docente, sem prejuízo nas relações da complexidade e dinâmica. Quanto à análise, nesta investigação tive como base a ATD, outra característica da pesquisa qualitativa que permitiu envolver grupos de professores para expressar concepções sobre formação continuada e qualidade.

Logo, pesquisar qualitativamente é observar, analisar e compreender o significado do fenômeno, contextualizando o cotidiano das práticas pedagógicas e dos discursos nelas produzidos. Trabalhei a formação continuada dos professores da educação básica da rede estadual de Sergipe, especificamente na DRE7, a partir das experiências dos participantes na formação continuada ofertada pela SEDUC-SE, visando à proposição de indicadores de qualidade para o desenvolvimento profissional em um âmbito de políticas públicas.

A minha subjetividade e daqueles que participaram deste estudo como coautores do processo de problematização das questões relacionadas à docência, tornam-se dados em si mesmos, já que as reflexões sobre as próprias atitudes e impressões constroem parte da interpretação (Flick, 2009). Para situar o objeto deste estudo, no sentido de demonstrar o caminho epistemológico e teórico-metodológico, foi necessário esquematizar os elementos desta pesquisa.

O desenho proposto apoia-se na complexidade por oportunizar um olhar diante de um sistema educacional interdependente e flexível na medida em que estabelece relações e constrói conhecimentos, por meio dos saberes produzidos em sala de aula, nas vivências e experiências. Tal realidade é possível a partir de uma educação que propicie qualidade na formação continuada de professores na perspectiva humana e profissional para promover o desenvolvimento da sociedade (ver figura 8).

Figura 8 – Implicações metodológicas nos elementos de pesquisa



Fonte: autoria própria (2023).

Elaborei um questionário para coleta de informações e dados pelo Google Forms que foi enviado aos professores da educação básica da DRE'7, por meio de mensagem no WhatsApp e e-mail, o que facilitou o acesso por um número considerável de participantes em diferentes locais geográficos e permitiu a recolha de uma amostra diversificada e ampla, enriquecendo esta pesquisa com uma variedade de perspectivas.

O questionário on-line foi elaborado em três partes, com questões fechadas e abertas. A primeira etapa visava à obtenção de informações relacionadas à identificação dos participantes; na segunda, foram levantadas informações sobre o perfil profissional; já na terceira, busquei as concepções dos participantes sobre formação continuada de qualidade na

educação básica e o que poderia contribuir para o desenvolvimento profissional de professores, tendo como base o currículo, as práticas pedagógicas e a avaliação. O questionário on-line foi preenchido de forma anônima e os dados e as informações foram protegidos com segurança para garantir a confidencialidade.

No tocante aos aspectos éticos desta pesquisa, destaco a importância da complexidade para refletir a diversidade e as relações entre os sujeitos pesquisados e a construção de uma investigação respaldada pela ética. Abordo os preceitos legais aplicáveis às pesquisas no campo das Ciências Humanas, respeitando o livre consentimento e assegurando à preservação dos dados e dos direitos autorais.

A ética apresenta influência na formação dos professores, pois ela não deve ser vinculada somente à prática pedagógica, mas também à forma como os docentes se relacionam com as famílias, as comunidades e outros profissionais. É necessário que os professores desenvolvam um diálogo aberto sobre assuntos éticos no contexto da sala de aula, de forma a sensibilizar e formar os estudantes para vivenciar as complexidades intelectuais, morais, afetivas e sociais de nossa vida contemporânea.

A formação teórica e prática dos professores também desempenha um papel fundamental na formação continuada dos professores com o propósito de compreender o conhecimento multidimensional para superar visões reducionistas e simplistas sobre o certo e o errado. Esta consciência crítica de ética contribui para que desenvolvam habilidades de investigação autônoma, reflexão sistemática e tomada de decisões. Em suma, a formação de professores pode basear-se em fundamentos éticos e propiciar espaços de diálogo entre seus pares na escola, e que tragam temas relacionados ao direito e à justiça.

A ética é um elemento fundamental para a condução de projetos que envolvem seres humanos. Nesse sentido, para garantir que a pesquisa fosse adequada e contribuísse positivamente para a sociedade, foi necessário cumprir os requisitos estabelecidos pela Resolução n.º 466/2012 e pela Resolução n.º 510/2016, da Universidade Federal de Sergipe. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) com o parecer de n.º 5.883.923.

A Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, com o objetivo de resguardar os direitos de segurança, dignidade e privacidade dos participantes. Nessa resolução, são detalhados passos para o processo de desenvolvimento e execução de pesquisas, abordando, especificamente, medidas relacionadas à proteção de direitos, apresentação de relatos de imagens, aprovação dos protocolos pelos comitês de informações e consentimento, coleta de dados, entre outros.

A Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, estabelece as diretrizes e normas a serem aplicadas às pesquisas e aos projetos científicos em Ciências Humanas e Sociais, realizadas por alunos e pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação. As normas estabelecidas são baseadas nos princípios éticos previstos no Código de Ética para a Pesquisa Científica no Brasil. Essa resolução especifica os requisitos éticos relacionados à obtenção do consentimento daqueles que participam da pesquisa, ao tratamento de dados pessoais, além de outros aspectos relevantes. Os pressupostos éticos, a autonomia e a responsabilidade técnica-científica, a liberdade de criação e de ousadia na produção intelectual, o respeito às leis vigentes e ao pluralismo de ideias e valores sociais e epistemológicos, a preservação da intimidade e da vida privada dos participantes, além do dever de cautela perante riscos potenciais são determinações relevantes dessa legislação.

Essa norma também dispõe sobre as responsabilidades institucionais, visando à visibilização da ética, assim como as diretrizes a serem adotadas no relacionamento com os participantes da pesquisa, a qualificação necessária para a realização, as obrigações de transparência, a proteção de dados e a apuração de possíveis violações durante um estudo científico. Este trabalho faz uma discussão sobre o professor numa perspectiva de qualidade para formação continuada, permeada pelo processo de construção de indicadores. Estes são possíveis e importantes dentro de um processo de investigação qualitativa.

Na subseção seguinte, apresento o lócus da pesquisa, que é o contexto específico em que o estudo foi realizado, com vistas à compreensão do ambiente e da região em que os sujeitos pesquisados estão inseridos, o qual foi selecionado com base na estrutura organizacional.

3.2 Caracterização do lócus

A minha trajetória acadêmica surgiu do desejo de investigar a formação continuada de professores da educação básica, uma área que contribui para o desenvolvimento profissional, bem como para a (re)significação da formação docente. A partir da realidade da rede estadual, busquei caminhos para construir indicadores de formação continuada de qualidade. Assim, esta subseção tem como objetivo apresentar o lócus da pesquisa de forma a descrever a trajetória da investigação.

Esta dissertação é fundamentada em uma abordagem empírica, por se concentrar em uma pesquisa realizada junto a professores da educação básica, por meio de um levantamento sobre suas trajetórias formativas, com o objetivo de coletar dados relevantes para a elaboração de indicadores de qualidade. A pesquisa empírica, diferentemente da teórica, produz e analisa dados de uma realidade. A valorização desse tipo de pesquisa é pela possibilidade que oferece a concretude das argumentações, por mais tênue que possa ser a base factual. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas esses dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido da unidade teoria e prática (Demo, 2000).

Especificamente, o lócus da pesquisa foi a DRE7, vinculada à SEDUC, criada pela Lei n.º 981¹², de 05 de abril de 1960, alterada pela Lei n.º 2.608¹³, de 27 de fevereiro de 1987, transformada pelo Decreto n.º 10.301, de 27 de fevereiro de 1989, conforme autorização da Lei n.º 2.703¹⁴, de 17 fevereiro de 1989, regulamentada pela Lei n.º 3.373¹⁵, de 31 de agosto de 1993, com suas competências básicas previstas na Lei n.º 8.496¹⁶, de 28 de dezembro de

¹² Lei n.º 981, de 05 de abril de 1960. Cria a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Saúde com a finalidade de: 1. Supervisionar os problemas da Educação e difundir o ensino em todos os seus graus, no território do Estado 2. Desenvolver a Cultura em suas diversas modalidades 3. Supervisionar os serviços da Saúde a cargo do Estado. Informações disponíveis em: <https://www.seed.se.gov.br/institucional.asp>. Acesso em 20 mar 2023.

¹³ Lei n.º 2.608, de 27 de fevereiro de 1987. Em seu 22, inciso II, altera a Secretaria de Estado da Educação e Cultura para atuar na área de competência indicada no inciso VI. do artigo 15, com a denominação de Secretaria de Estado da Educação (SEED). Informações disponíveis em: <https://www.seed.se.gov.br/institucional.asp>. Acesso em 20 mar 2023.

¹⁴ Lei n.º 2.703, de 17 fevereiro de 1989. Em seu a 5º inciso IV, altera a Secretaria de Estado da Educação – SEED para Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia – SEDCIT. Ficando transferida as áreas de competência da extinta Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia – SETEC, através do Decreto nº 10.301, de 27 de fevereiro de 1989. Informações disponíveis em: <https://www.seed.se.gov.br/institucional.asp>. Acesso em 20 mar 2023.

¹⁵ Lei n.º 3.373, de 31 de agosto de 1993. Dispõe sobre a organização básica da SEED. Informações disponíveis em: <https://www.seed.se.gov.br/institucional.asp>. Acesso em 20 mar 2023.

¹⁶ Lei n.º 8.496, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a Estrutura Organizacional Básica da Administração Pública Estadual – Poder Executivo, e em seu capítulo VI, Art. 32, inciso II, unifica a Secretaria de Estado da Educação – SEED, a Secretaria de Estado do Esporte, Lazer e da Juventude – SEEL e a Secretaria de Estado da Cultura-SECULT, em Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura – SEDUC. Em decorrência das unificações de que trata este artigo, ficam extintos os cargos de Secretário de Estado da Educação, Secretário de Estado do Esporte, Lazer e da Juventude e Secretário de Estado da Cultura e Secretário, e cria em seu Art. 33 o

O Governo de Sergipe, na gestão de Belivaldo Chagas, publicou no Diário Oficial uma readequação da composição das regiões de educação, considerando os territórios de planejamento. A finalidade foi aproximar as regionais da educação com o modelo de regionalização numa divisão do Estado em Territórios de Planejamento, para alcançar a proporcionalidade estrutural entre as diretorias regionais de educação (escolas e quilômetros) e quantidade de escolas por regional, assim distribuídos por diretoria: DRE1 – Sul Sergipano; DRE2 – Centro-Sul Sergipano; DRE3 – Agreste Central Sergipano; DRE4 – Leste Sergipano; DRE5 – Médio Sertão Sergipano; DRE6 – Baixo São Francisco Sergipano; DRE7 e DRE9 – Alto Sertão e DEA e DRE8 – Grande Aracaju¹⁸.

Os municípios que fazem parte do Território de Planejamento denominado Grande Aracaju ficam distribuídos entre a DEA, responsável pelas unidades de ensino localizadas na capital, Aracaju (sede). A DRE8 continuou responsável pelas unidades de ensino localizadas nos municípios de Barra dos Coqueiros, Itaporanga D’Ajuda, Laranjeiras, Nossa Senhora do Socorro (sede), Riachuelo, Santo Amaro das Brotas, São Cristóvão e recebeu também Maruim¹⁹.

A DRE1, denominada Sul Sergipano e sediada em Estância, assumiu as unidades de ensino localizadas em Arauá, Cristinápolis, Estância, Indiaroba, Itabaianinha, Pedrinhas, Santa Luzia do Itanhi, Tomar do Geru, Umbaúba, Boquim e Salgado. De acordo com o decreto governamental, a DRE2 corresponde ao território denominado Centro-Sul Sergipano, sendo responsável pelas unidades de ensino localizadas em Lagarto (sede), Poço Verde, Riachão do Dantas, Simão Dias e Tobias Barreto. A DRE3, correspondente ao território do Agreste Central Sergipano, permanece responsável pelas unidades de ensino localizadas nos municípios de Areia Branca, Campo do Brito, Carira, Frei Paulo, Itabaiana (sede), Macambira, Malhador, Moita Bonita, Nossa Senhora Aparecida, Pedra Mole, Pinhão, Ribeirópolis, São Domingos e São Miguel do Aleixo, não sofrendo nenhuma mudança²⁰.

A DRE4, compreendida pelo território do Leste Sergipano, é responsável pelas unidades de ensino localizadas em Capela, Carmópolis, General Maynard, Japaratuba (sede), Pirambu, Rosário do Catete, Divina Pastora, Santa Rosa de Lima e Siriri. Pela nova configuração territorial, a DRE5, correspondente ao Médio Sertão Sergipano, administrará as unidades de ensino de Cumbe, Graccho Cardoso e Nossa Senhora das Dores (sede), Itabi, Feira Nova e Aquidabã. Já a DRE6, sediada em Propriá e denominada Baixo São Francisco

¹⁸ Informações disponíveis em: <https://www.seed.se.gov.br/institucional.asp>. Acesso em: 20 mar 2023.

¹⁹ Informações disponíveis no Portal da SEDUC-SE.

²⁰ Informações disponíveis no Portal da SEDUC-SE.

Sergipano, será responsável pelas unidades de ensino localizadas nos municípios de Amparo de São Francisco, Brejo Grande, Canhoba, Cedro de São João, Ilha das Flores, Japoatã, Malhada dos Bois, Neópolis, Pacatuba, Propriá (sede), Santana do São Francisco, São Francisco, Telha e ganha Muribeca.

Os municípios que fazem parte do território do Alto Sertão Sergipano ficam divididos entre a DRE7, sediada em Gararu, e que abrange também Nossa Senhora de Lourdes e Porto da Folha, e com a DRE9, responsável pelas unidades de ensino localizadas em Canindé de São Francisco, Monte Alegre de Sergipe, Nossa Senhora da Glória (sede) e Poço Redondo.

As dez regionais circunscrevem 318 unidades educacionais e, assim, permanecem responsáveis por uma matrícula total de 15.637 estudantes e conta com 9.740 professores efetivos e contratados, de acordo com a tabela 3.

Tabela 3 – Diretorias Regionais de Educação (SEDUC-SE-2023)

Diretorias	N.º de Escolas	N.º de alunos matriculados	N.º de docentes		
			Vínculo efetivo	Vínculo temporário	Subtotal
DEA	77	43.372	2.499	429	2.928
DRE1	30	14.993	612	183	795
DRE2	39	15.610	675	231	906
DRE3	32	15.922	800	144	951
DRE4	16	7.038	328	111	439
DRE5	10	5.329	228	98	326
DRE6	34	10.165	457	224	683
DRE7	13	3.319	156	98	254
DRE8	53	29.897	1.290	348	1638
DRE9	14	7.283	306	86	392
Total	318	152.928	7.773	1.952	9.740

Fonte: SIAE-SEDUC-SE (2023)²¹

De acordo com a tabela 3, a DRE com maior número de matrículas, de escolas e, consequentemente, de professores, é a DEA, e a menor é a DRE7. Nesta última, observo que a maior parte dos docentes são efetivos, ocupando 79,8%, ficando 21,2% de contratados temporários. As matrículas de 2023 apresentam uma queda nos últimos cinco anos, tendo como base o ano de 2019, que era 154.655 alunos. É importante ressaltar que a análise da queda de matrículas requer estudos específicos e consideração de contextos locais, regionais e nacionais. Cada situação envolve particularidades e exige abordagens diferentes para se compreender os motivos por trás da redução.

²¹ Sistema Integrado Administrativo Educacional (SIAE), é um conjunto de módulos utilizados para administrar e gerenciar todos os processos administrativos e educacionais da Secretaria de Estado da Educação.

A DRE7 contempla 13 unidades de ensino que ofertam a educação básica nas seguintes etapas: EJAEF, EJAEM, educação especial e turmas do Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar Sergipe na Idade Certa (ProSIC). No campo da educação inclusiva, essa diretoria também conta com Atendimento Educacional Especializado (AEE) e SRM.

No total, são 3.319 alunos matriculados. No quadro de docentes, temos 254 professores lotados, sendo 156 com vínculos efetivos e 98 contratos temporários. A concentração dos estudantes está no ensino médio e suas modalidades, 65%; os demais são discentes do ensino fundamental, 10% dos anos iniciais e 25% dos anos finais.

No município de Gararu estão matriculados, em 2023, 742 alunos, distribuídos em 3 unidades de ensino, duas no Centro (Escola Estadual Monsenhor Rangel e Colégio Estadual Professor José Augusto da Rocha Lima) e uma na zona rural (Centro de Excelência Nelson Rezende de Albuquerque), que atende sete turmas em tempo integral. Da mesma forma, Nossa Senhora de Lourdes apresenta três escolas. As duas do centro atendem turmas em tempo integral (Escola Estadual Professora Eulina Batista de Melo e Centro de Excelência Almirante Tamandaré) e a única escola do campo nesse município, o Colégio Estadual Monsenhor Fernando Graça Leite. As três unidades representam a parcela de 614 educandos matriculados.

Por fim, o município com maior população docente e de discente é Porto da Folha, onde se localizam sete das 13 unidades de ensino, sendo duas unidades no centro e cinco unidades na zona rural. Dessas cinco unidades do campo, duas atendem a comunidades específicas de povos originários, o Colégio Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro e o Centro de Excelência Quilombola 27 de Maio, que atende, exclusivamente, a comunidade indígena Xokó da Ilha de São Pedro e a outra localiza-se no Povoado Mocambo, cuja comunidade escolar é composta por remanescentes de quilombo. Porto da Folha, na rede estadual de ensino, tem 2039 estudantes matriculados.

Por se tratar de uma regional de difícil acesso, em termos de expansão territorial, onde os professores sentem dificuldades em participarem dos cursos ofertados pela SEDUC-SE, e ou outras instituições, destaco que esses motivos podem variar dependendo do contexto específico e das circunstâncias individuais dos docentes. No entanto, algumas possíveis justificativas para a falta de frequência em cursos de formação envolvem a restrições de tempo - os professores enfrentam uma carga de trabalho exaustiva, visto alguns terem dois vínculos, além do planejamento de aulas, correção de atividades, participação em reuniões e interação com os alunos e suas famílias.

Essas demandas podem limitar a disponibilidade dos professores para participarem dos cursos, especialmente, em horários não flexíveis, considerando suas jornadas de trabalho, realidade que torna relevante compreender as necessidades docentes, bem como suas contribuições acerca da formação continuada de qualidade para o desenvolvimento profissional.

3.3 Formação continuada nas redes nacional e estadual

As políticas públicas de formação inicial e continuada que estão em vigência no âmbito federal dispõem do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL) e promovem a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidas pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC-Formação.

O Laboratório de Criatividade e Inovação para a Educação Básica (LabCrie) é uma iniciativa que envolve a montagem de um espaço, com mobiliário, equipamentos e *softwares*, totalmente dedicados à formação continuada de professores da rede pública de ensino com foco na inovação pedagógica e no uso educacional das tecnologias. Essa política contempla a certificação da Universidade Federal do Piauí e os cursos acontecem por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, do Ministério da Educação (AVAMEC), abordando as etapas e as modalidades de ensino da educação básica, alinhadas às DCN, à BNC-Formação e à BNC-Formação Continuada.²²

O Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica em Educação Especial visa promover a formação dos professores para o atendimento às especificidades pedagógicas do público-alvo da Educação Especial nos sistemas regulares de ensino inclusivo, em parceria com as instituições federais de ensino superior (IFES), no âmbito da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR), com base no Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016²³.

²² São cursos voltados para a educação infantil; para o ensino fundamental anos iniciais; para o ensino fundamental, anos finais (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História e Ensino Religioso); para o Novo Ensino Médio (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Mundo do Trabalho); para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

²³ Considerando as Metas 15 e 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, no Art. 1º, fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 3º O Ministério da Educação, ao coordenar a

A formação de professores pela Plataforma AVAMEC visa fomentar a formação continuada de professores que atuam nos sistemas regulares de ensino inclusivos, para potencializar a efetividade nos processos de ensino e de aprendizagem do público da Educação Especial e aumentar o percentual de docentes que atuam em Educação Especial, com formação específica, por meio da disponibilização de cursos autoinstrucionais, de acesso gratuito pela plataforma; Formação Continuada de Professores das Escolas do Campo; e Ação Escola da Terra. Além disso, oferta cursos de formação continuada de professores do campo e quilombolas, das redes estaduais e municipais que atuam, preferencialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, em turmas multisseriadas ou seriadas, oferecidos por instituições públicas de ensino superior (IPES).

A Formação Continuada de Professores para a Educação Escolar Indígena, destinada aos Saberes Indígenas na Escola (SIE), tem o objetivo de apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas indígenas, em parceria com IPES. A formação continuada ofertada pelo SIE a professores indígenas que atuam na educação básica trabalha numa perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e é realizada com base nos seguintes eixos: I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua; II - letramento e numeramento em língua portuguesa como primeira língua; III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou língua portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e IV - conhecimentos e artes verbais indígenas²⁴.

Até o ano de 2023 não existe uma política estadual de formação continuada na SEDUC-SE, mas há setores do Departamento de Educação (DED) que administram a temática a partir das políticas nacionais. São eles: Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), Serviço de Ensino Fundamental (SEF), Serviço do Ensino Médio (SEMED), Serviço de Ensino Profissionalizante (SEPRO), Assessoria de Colaboração e Assistência aos Municípios (ASCAM), Serviço de Educação Inclusiva (SEINC), Serviço de Educação do

Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com: I - as Diretrizes Nacionais do CNE; II - com a BNCC; III - com os processos de avaliação da educação básica e superior; IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios.

²⁴ O Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe sobre a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais; a Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, no âmbito do PNAIC, assim sendo, o MEC editou a Portaria n.º 1.061, de 30 de outubro de 2013, criando a Ação SEI, integrante do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). Em seguida, a Portaria n.º 1.061/2013, do MEC, foi regulamentada pela Portaria n.º 98 de 6 de dezembro de 2013, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que definiu as diretrizes da Ação. Ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), coube, por meio da Resolução n.º 54, de 12 de dezembro de 2013, estabelecer orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Ação SEI.

Campo e Diversidade (SECAD), Coordenadoria Educação em Tempo Integral (COGETI), Núcleo de Acompanhamento Pedagógico (NAP). Tais setores, por meio do Google Forms, informaram os seguintes cursos de formações nacionais em vigência na secretaria: implementação da BNCC, do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) para o Ensino Médio e do Currículo de Sergipe como uma política estadual, por meio da CEFOR.

A CEFOR foi implementada de acordo com o decreto n.º 40.785 de 09 de março de 2021, que aprova a Estrutura Regimental da SEDUC-SE e dá providências correlatas. Antes o nome do setor era Coordenação de Qualificação Profissional (CQP), subordinado ao Departamento de Recursos Humanos (DRH)²⁵. Com a missão de revitalizar o antigo CPQ e incluir na abordagem da formação a tecnologia, foi identificado na coordenação que já havia um cenário de formação. O setor ofertava cursos, mas não tinha um fluxo sistemático dessa demanda. A partir desse momento foi instituído um grupo de trabalho (GT) com representações dos setores da SEDUC e, no âmbito desse GT, foi apresentada uma proposta de regulamento através da Portaria n.º 0953/2022/GS/SEDUC de 24 de março de 2022 que instituiu o Programa de Formação Inicial e Continuada da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe (PROFIC)²⁶ e dá outras providências.

A CEFOR é subordinada à Superintendência Executiva e está subdividida em: Serviço de Formação dos Profissionais da Educação (SEFORPE); Serviço de Educação a Distância e midiática (SEDIM); Serviço de Tecnologias Educacionais e Curadoria (SETEC). O PROFIC contribui, além de sistematizar esse trabalho, para o levantamento de dados, orientação sobre a necessidade do planejamento da ação formativa, enquanto um projeto que antecede a formação, com objetivos, metas, carga horária, público, modalidade e, pelo fluxo. Os cursos são autorizados pelo DED e pelo Departamento de Inspeção Escolar (DIES).

²⁵ Decreto n.º 40.785 de 09 de março de 2021 aprova a estrutura regimental da SEDUC, e dá providências correlatas. Os art. 4º, 7º e 47 da Lei n.º 8.496, de 28 de dezembro de 2018 autorizam o Poder Executivo Estadual a dispor, mediante Decreto, sobre a estrutura, as competências e as normas de funcionamento das unidades administrativas dos órgãos e entidades da Administração Pública Estadual, considerando que a normatização da estrutura regimental da SEDUC permitirá a definição precisa das competências de cada unidade administrativa e uma melhor alocação dos servidores públicos em cada. A Procuradoria Geral do Estado se posicionou favoravelmente à aprovação da Estrutura Regimental da SEDUC, nos termos do Parecer n.º 5453, de 13 de outubro de 2020.

²⁶ Art. 1º Instituir o Programa de Formação Inicial e Continuada da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe (PROFIC). § 1º O PROFIC é um instrumento de organização das ações formativas voltadas aos professores e demais profissionais da educação escolar básica que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe, nos termos do art. 61, da Lei n.º 9.394, de 1996, coordenado pela CEFOR, em articulação com as demais unidades setoriais que integram a estrutura da SEDUC. § 2º O PROFIC também engloba ações formativas voltadas aos professores e demais profissionais que atuam nas Redes Públicas Municipais de Ensino do território sergipano, respeitando o regime de colaboração com o Estado.

No âmbito desse GT, também foi apresentada a necessidade de construção do Decreto n.º 196, de 22 de novembro de 2022, que dispõe sobre a instituição de Política Estadual de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Sergipe, e dá providências correlatas, um marco legal, previsto no Plano Estadual de Educação (PEE), com o apoio do GT, e para fundamentar o decreto foi realizado uma consulta pública, no período de 15 de junho a 10 de julho de 2022 para construção da agenda de prioridades da Política Estadual de Formação dos Professores e demais Profissionais da Educação Básica do Estado de Sergipe.

A iniciativa foi articulada pela SEDUC-SE, por intermédio da CEFOR, e contou com o apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O público-alvo foram professores e demais profissionais da educação básica escolar, que atuam em instituições de ensino da rede pública estadual ou municipal sergipana, apoio escolar, executor de serviços básicos, intérprete de libras, merendeira, oficial administrativo e vigilante, por exemplo.

A política de formação da rede estadual conta com um fórum criado pela Portaria de n.º 5351/2022/GS/SEDUC, de 20 de dezembro de 2022, que regulamenta o funcionamento do Fórum de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação de Sergipe (FORMESE)²⁷ e dá providências correlatas. Esse fórum apoiará a execução e desenvolvimento das políticas de formação em regime de colaboração com a União, o Estado e os Municípios do território sergipanos.

As entidades formativas públicas que compõem o fórum são: UFS, IFS, Undime e SEDUC-SE, representante do Conselho Estadual de Educação (CEE), do MEC, das Secretarias Municipais de Educação e dos Sindicatos. A diretora do CEFOR mencionou que já há “[...] marcos legais e acredita que vai ser executada ainda este ano de 2023, a construção de uma política de formação para rede Estadual de Educação de Sergipe”. Importante registrar que a política em questão tem previsão no Plano Estadual de Educação de Sergipe (PEE):

Meta 15 do PEE: garantir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, em consonância com a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a criação de Política Estadual de Formação, no prazo de 1 ano de vigência deste PEE, para que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Plano Estadual de Educação de Sergipe, 2015, não paginado).

²⁷ Art. 1º Regular o funcionamento do Fórum de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação de Sergipe (FORMESE), no âmbito da SEDUC-SE. Art. 2º O FORMESE tem por finalidade acompanhar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios do território sergipano, a execução e desenvolvimento da Política Estadual de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Sergipe.

Embora o PEE tenha sido sancionado há cerca de sete anos, até o presente momento o estado sergipano não dispõe de uma Política Estadual de Formação dedicada aos professores, como aos demais profissionais de educação da escola básica, nos termos do Decreto n.º 8752, de 9 de maio de 2016, instrumento que versa sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

De acordo com a CEFOR, foram ofertadas 35 ações formativas, no âmbito estadual, em 16 áreas temáticas, direcionadas aos profissionais da educação de Sergipe (professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, secretários e técnicos de apoio), nos anos de 2021 e 2022. Participaram dessas ações 9.380 profissionais da área educacional. Para atender aos objetivos desta pesquisa, mapeei os cursos de formação continuada ofertados pela SEDUC para os docentes da rede estadual, tendo como base a implementação do CEFOR, conforme as seguintes dimensões: currículo, prática pedagógica e avaliação (ver tabela 4).

Tabela 4 – Cursos ofertados pela CEFOR/SEDUC/2021-2022 (Dimensão Currículo)

Dimensão Currículo					
Áreas temáticas/ Setor	Ações formativas	Participantes	Aptos para Certificação	Modalidade	Carga Horária
DED - Currículo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil	Do Currículo à Sala de Aula - Ensino Fundamental (2022)	1912	873	Semi presencial	58h
	Do Currículo à Sala de Aula - Educação Infantil (2022)	1240	462	Semi presencial	58h
	Protagonismo Docente na Construção de Propostas Metodológicas para o Ensino de Química com Base no Currículo (2021)	41	8	A distância	60h
	TOTAL	3193	1343	-	-

Fonte: CEFOR/SEDUC-SE (2023).

Os cursos de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino de Sergipe, relacionados ao currículo, foram alicerçados na BNCC, tendo como finalidade atender às demandas da política educacional da SEDUC, o que, não necessariamente, correspondem às áreas de aperfeiçoamento de interesse dos docentes. Na tabela 5, apresento o detalhamento da dimensão do processo da prática pedagógica.

Tabela 5 – Ações formativas do CEFOR/SEDUC/2021-2022
(Dimensão Práticas Pedagógicas)

Áreas temáticas/ Setor	Ações formativas	Participantes	Aptos para Certificação	Modalidade	Carga Horária
ASCAM- Alfabetização	Alfabetização em Regime de Colaboração	128	77	A distância	40h
	PAPV para Professores Alfabetizadores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	856	404	A distância	64h
	PAPV para Professores Alfabetizadores da Educação Infantil	528	292	A distância	64h
	PAPV para Professores Alfabetizadores do 3º Ano do Ensino Fundamental	473	221	A distância	64h
NGETI- Projeto de Vida	Formação em Projeto de Vida	19	19	Semi Presencial	20h
SEF/DED/ PROSIC Correção de fluxo escolar	Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar Sergipe na Idade Certa (ProSIC)	321	321	A distância	100h
NGETI – Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	Trilha Formação Inicial EMTI	467	90	Semi Presencial	80h
	Trilha Formação Inicial Básica EMTI	311	124	Semi Presencial	80h
	Rotinas Pedagógicas EMTI	29	7	Semi Presencial	20
SEJA/DED Educação de Jovens e Adultos	Novo Ensino Médio na EJA	190	22	A distância	60h
SEPRO/DED Educação Profissional	Ensino-Aprendizagem para Educação Profissional: Metodologias de desenvolvimento de competências.	131	45	A distância	120h
CAS/SEINC /DED Libras	Tradutores e Intérpretes de Libras	25	23	A distância	100h
	Atualização de Instrutor para Ensino de LIBRAS com L2	6	6	Semi Presencial	130h

Áreas temáticas/ Setor	Ações formativas	Participantes	Aptos para Certificação	Modalidade	Carga Horária
CAS/SEINC /DED Libras	Produção de Recursos Pedagógicos nos Níveis Linguísticos da Libras para os Instrutores Surdos que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais	9	9	Semi Presencial	100h
	Curso Básico de Libras	148	88	Semi Presencial	60h
SEPEDH/DASE Cultura de Paz	Práticas Restaurativas e Cultura de Paz no Ambiente Escolar	56	7	Semi Presencial	20h
	“Formação-Vivência: Caminhos que conduzem à Cultura de Paz nos Sistemas de Privação de Liberdade em Sergipe”	98	69	Presencial	60h
	Promoção da Cultura da Paz e Direitos Humanos no Ambiente Escolar - Turma II	146	65	A distância	120h
SECAD/DED Diversidade étnica e educação do campo	Olhares e Saberes sobre a Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo	52	24	A distância	20h
Saúde e escola	Saúde Mental, Violência Escolar e Bullying	54	28	A distância	40h
TIC	Alfabetização Informacional e Competências Digitais Docentes	25	3	A distância	40h
TOTAL		4072	1944	-	-

Fonte: CEFOR/SEDUC-SE (2023).

As ações de formação continuada apresentam um movimento verticalizado que não soluciona problemas inerentes ao trabalho no campo da docência e da gestão administrativa e pedagógica. Em análise às informações dos quadros, noto que as áreas temáticas de formação referentes à alfabetização, correção de fluxo escolar e EMTI tinham como centralidade o aperfeiçoamento dos professores a três programas que configuraram os principais pilares da política educacional da SEDUC: Programa Alfabetizar Pra Valer (PAPV), ProSIC e a proposta de expansão da modalidade do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Soma-se a esse contexto, cursos com foco na interpretação e aplicabilidade do Currículo de Sergipe do ensino fundamental e da educação infantil, além do aperfeiçoamento

de docentes atuantes nas unidades de ensino como Profissionais de Apoio Escolar I e II e no componente curricular Projeto de Vida.

No tocante à Educação Profissional, EJA, Educação Especial, Educação Indígena e Educação a Distância (EaD) – as quais, de acordo com a LDB, configuram modalidades de ensino intrínsecas à educação básica – são restritas as ações formativas. Tal fato denota a pequena oferta de formação no atendimento universal e emancipatório dos diferentes públicos que compõem o corpo discente, sobretudo, em relação aos que necessitam de atendimento inclusivo e demandam o desenvolvimento de propostas pedagógicas inerentes aos contextos sociais, culturais, identitárias, étnico-racial e relacionadas ao mundo do trabalho. A EJA, a Educação Profissional e a Educação Indígena tiveram três cursos, uma para cada área temática.

A diversidade de temas e as abordagens relacionadas à Educação Especial ocorreram na área da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Registro também a inexistência de ações formativas a respeito da EaD, cuja oferta foi regulamentada na rede pública estadual de ensino de Sergipe, por meio da Portaria n.º 1205/2022/GS/SEDUC, conforme o art. 3º:

[a] oferta de EaD na Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe é circunscrita aos seguintes níveis e modalidades da Educação Básica, conforme critérios estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação: I. ensino médio; II. Educação profissional técnica de nível médio; e III. Educação de jovens e adultos, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio (SEDUC, 2022, não paginado).

Essa portaria está em consonância com a LDB e, na prática, constitui uma resolução paliativa às incoerências da institucionalização do Novo Ensino Médio no ano de 2022, que ampliou a carga horária diária e anual de ensino escolar dos alunos – refletida, especialmente, na criação do “6º horário” – sem, conquanto, superar problemas relacionados à lógica de transporte escolar, bem como, à indisponibilidade de infraestrutura de ensino suficiente para a permanência do aluno na escola por tempo prolongado. Em síntese, a EaD foi introduzida na rede pública estadual de ensino de Sergipe sem que equipes gestoras, professores e alunos compreendessem e dispusessem de tecnologias, recursos, orientações pedagógicas e metodológicas inerentes a essa modalidade de ensino.

O parágrafo X, do art. 12 da LDB, preconiza que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de “[...] estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (BRASIL, 1996). A CEFOR ofertou, em 2022, três ações formativas relacionadas à área temática “cultura de paz”. Para além do contexto recorrente de reprodução de diversos

espaços de violência no ambiente escolar, tais abordagens tornam-se urgentes após o cenário da pandemia da Covid-19. Constatamos que, posterior ao distanciamento social, o convívio escolar entre profissionais da educação e, principalmente, entre alunos, foi marcado por conflitos emocionais e sociais que resultaram em desvios de condução e diferentes atos de violência. As ações formativas associadas a esses temas foram coordenadas pelo DED e pelo DASE, sendo que esse departamento atuou ainda no trabalho transversal de correlação entre a saúde mental, o *bullying* e violência escolar.

Os cenários da pandemia também tornaram evidentes discussões em torno do aperfeiçoamento tecnológico dos profissionais da educação e informatização das escolas. Essa abordagem já realizada em diferentes temporalidades por estudiosos, não foi atendida nos cursos da SEDUC-SE. Houve a oferta de uma ação formativa atrelada às tecnologias da informação e comunicação (TIC), que esteve restrita à participação de somente 25 cursistas (ver tabela 5).

Dentre as áreas temáticas, a gestão escolar, administrativa e financeira agregou quatro ações formativas. Para além da atuação dos diferentes serviços ofertados nos departamentos da SEDUC, verificou-se a coparticipação do MEC e de universidades de ensino superior, no caso em específico, a Universidade Federal de São Carlos. O fortalecimento da gestão escolar permeou a política educacional da SEDUC-SE entre 2018 e 2022. Tal fato se traduz na legalização estadual da gestão democrática, que permitiu a admissão de diretores regionais de educação – que atuam nas DRE – e de gestores escolares, mediante processo seletivo de análise títulos acerca das experiências acadêmicas e profissionais, além da defesa do Plano de Gestão para a escola estadual escolhida pelo candidato. Algumas ações formativas ofertadas pela CEFOR estão associadas à realização de eventos (conferências, palestras e encontros temáticos). Além do exclusivismo do público-alvo, esses eventos apresentaram restrição de atividades, reduzindo-se, a exposições de fala e de ciclos de debates.

Os cursos relacionados à dimensão da avaliação, de acordo com a análise realizada nos quadros de ações formativas, e na plataforma Moodle, não houve oferta de cursos com temas sobre avaliação, o que configura um estranhamento, já que se trabalha com alunos em situação de risco escolar e com as avaliações internas e externas.

Logo, compreendo que as ações de formação continuada da rede estadual de ensino de Sergipe direcionada aos profissionais da educação são verticalizadas para atender às demandas internas ao funcionamento dos serviços ofertados pela SEDUC-SE. É preciso, pois, fortalecer as propostas formativas horizontais que, para além dos interesses institucionais, garantam a emancipação e a autonomia profissional dos educadores. Além disso, é relevante

que a formação continuada priorize as demandas e os desafios da educação, as experiências, em um processo colaborativo, no qual os professores sejam corresponsáveis pela própria aprendizagem e tenham espaço para refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Assim, investir em estratégias que promovam a participação ativa dos docentes, na definição das diretrizes e do conteúdo da formação, é uma possibilidade de melhoria da qualidade dos processos formativos. Além disso, torna-se pertinente a abertura de espaços de reflexão e diálogo entre os profissionais, com vistas a garantir o acesso a recursos e trabalhos de qualidade e promover o engajamento dos professores. Ao compreender essas ações, abre-se um caminho para a construção de uma formação de qualidade, que responda às necessidades e aspirações dos docentes e da sociedade.

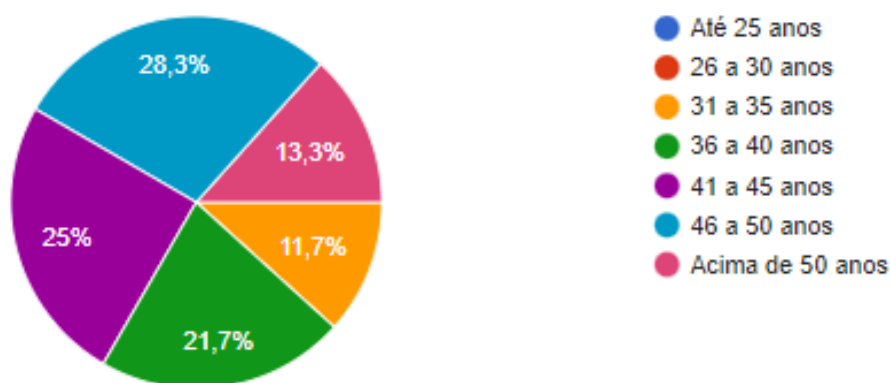
3.4 Perfil dos participantes do estudo

Esta subseção tem como objetivo apresentar o perfil dos sujeitos desta pesquisa, possibilitando a identificação dos professores que participaram de cursos ofertados, bem como aqueles que expressam a necessidade de ações formativas situadas no contexto escolar. Destaco também a importância de ações voltadas para a autoformação e para assegurar a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Nessa perspectiva, a formação continuada de qualidade é apontada como um elemento primordial para o desenvolvimento profissional docente e as instituições responsáveis por essas ações formativas devem garantir ofertas que lhes oportunizem a resignificação de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e práticas de autorreflexão.

Em virtude de a DRE7 contar, em seu quadro de pessoal, com um total de 245 professores, foi necessário utilizar os seguintes critérios de exclusão: não poderiam participar os professores que não estavam em regência de classe; quem não participou de cursos de formação ofertados pela SEDUC-SE e os docentes lotados em outras diretorias de educação. Aplicados esses critérios, o questionário fora enviado, obtendo a participação de 60 professores, dos quais 57% se declaram mulheres e 43% homens. No tocante à faixa etária, 28% tinham entre 46 a 50 anos, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 – Faixa etária dos pesquisados



Fonte: autoria própria (2023).

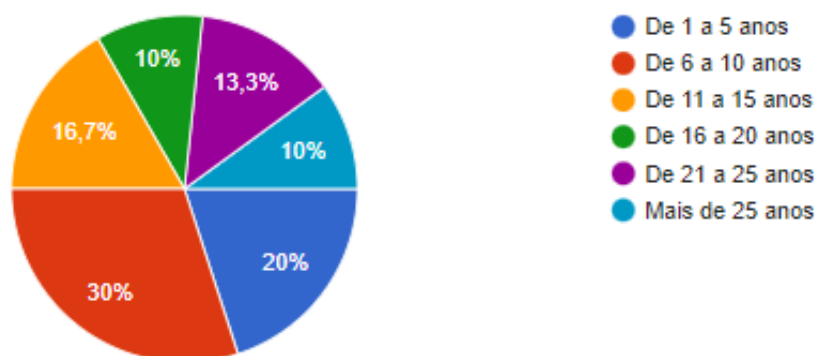
Mais da metade, 53%, são autodeclarados pardos e 25% brancos. Os demais se dividem em amarelo, indígena, preto, além de uma minoria de não declarados. Já em relação à formação acadêmica, 65% têm especialização, 33% têm apenas graduação, 10% têm mestrado, 7% responderam que têm formação no ensino normal superior, 5% apresentam curso de magistério e 2% têm formação até o nível de doutorado. Nesse conjunto de professores, há diversidade entre as áreas de atuação, já que, da população com nível superior, 34% têm licenciatura na área de Linguagens e suas Tecnologias, 21% de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, 14% de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 12% de Matemática e suas Tecnologias, e 19% com Licenciatura em Pedagogia. Com isso, temos uma maior atuação nas escolas na área de linguagens, sendo que as demais áreas aparecem também na pesquisa seguindo uma proporção parecida.

A maioria, 65% dos pesquisados, fez sua graduação em instituição de ensino superior da rede privada. A formação inicial dos demais, 27% se graduaram na rede pública federal e 10% concluíram o nível superior em instituições da rede pública estadual. A maioria ampla, ou seja, 93% dos pesquisados não participaram de grupos de pesquisa. Os grupos citados pela minoria foram o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alimentos e Manifestações Culturais Tradicionais (GRUPAM) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Tecnologias e Linguística Aplicada (TECLA).

A rede estadual foi citada por todos os pesquisados como sendo sua esfera administrativa de atuação ou uma delas, no caso daqueles que atuam em duplo vínculos empregatícios (66%). A maioria tem lotação no município sergipano de Porto da Folha, 43% deles, mas temos também 35% atuando em Gararu, 22% em Nossa Senhora de Lourdes, ambos no estado de Sergipe. Esses professores também atuam em outras cidades sergipanas como Aracaju, Estância, Itabi e Nossa Senhora da Glória, que aparecem na pesquisa apenas

uma vez, cada. O desempenho profissional desses professores ocorre de duas formas: um quarto através de contrato temporário e três quartos em caráter efetivo. O tempo de atuação de 30% está na faixa de 6 a 10 anos, sendo a mais citada. Logo após, temos a faixa de 1 a 5 anos com 20% de casos e a faixa de 11 a 15 anos com 17% de casos (ver gráfico 4).

Gráfico 4 – Tempo de atuação dos pesquisados



Fonte: autoria própria (2023)

No que se refere à carga horária mensal, observo que 80% perfazem uma jornada de 200 horas, 15% atuam durante 400 horas e 5%, por 125 horas. Esta carga-horária atende, principalmente, os anos finais do ensino fundamental, 45% dos professores, além destes, 60% atuam no ensino médio e suas modalidades. Também aparecem 20% nos anos iniciais do ensino fundamental. A modalidade de educação para jovens e adultos está representada nessa pesquisa com 11% dos professores. Também notei a presença de 10%, atuando nas SRM do AEE.

A formação continuada (curso, minicurso, oficina, workshop etc.) nos últimos três anos (2020-2022) também foi assunto abordado no instrumento de pesquisa. Sob esse aspecto, 88% disseram ter participado de alguma formação, sendo que 12% não participaram de nenhuma. Essa formação foi promovida, principalmente, pela SEDUC-SE, de acordo com 87% dos professores. 24,5% deles também citaram as instituições de ensino superior como ofertantes e 19% afirmaram que participaram por fundações ou institutos. A minoria dos cursos teve como ofertantes outros organizadores, com frequência de 10% e ocorreram, principalmente, à distância, com 60% dos pesquisados, colocando essa modalidade como fora de oferta. 38% citaram a participação na forma semipresencial e 43% afirmam ter participado de cursos presenciais.

3.5 Compreensões emergentes da análise

Nesta subseção, descrevo as trilhas percorridas nesta investigação científica, explorando as questões de pesquisa e sua relação com o objeto de estudo. A análise qualitativa dos dados foi conduzida com base na ATD, utilizando os conteúdos recolhidos por meio de um questionário on-line. O objetivo dessa análise foi descrever a complexidade das experiências dos professores, por meio da interação entre variável, como a qualidade da formação continuada e a participação em redes colaborativas.

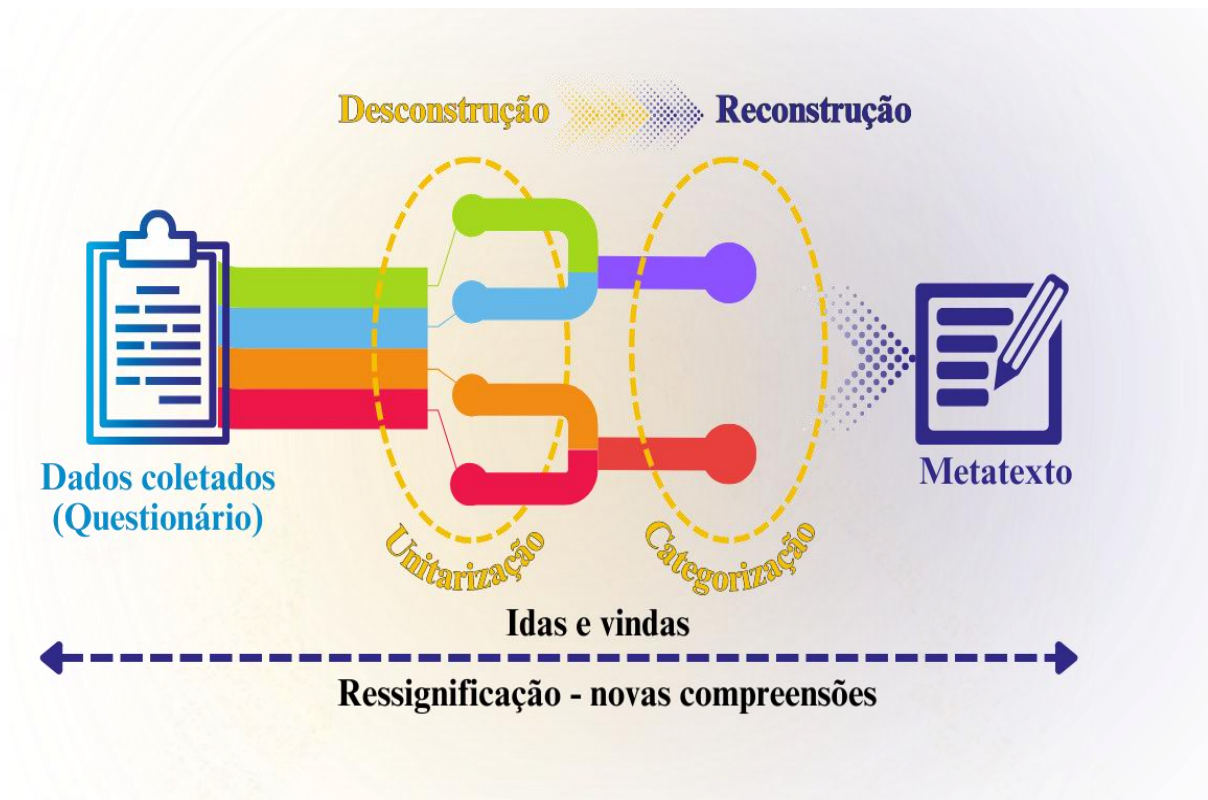
Os sujeitos da pesquisa foram codificados para que as etapas da ATD fossem desenvolvidas: desmontagem do corpus (unitarização), categorização para estabelecer relações de sentido e significado, e captação do novo emergente, gerando um metatexto. Além disso, o estudo buscou caracterizar o desenvolvimento profissional dos docentes no cenário de uma formação de qualidade.

A ATD é uma metodologia de análise qualitativa que permite interpretar dos dados e as informações coletados e compreender os fenômenos e discursos. Segundo Moraes e Galiuzzi (2014), a ATD envolve a desmontagem e montagem do texto original, visando à ressignificação do conteúdo e de sentidos, inter-relacionado as questões de pesquisa e as minhas concepções de pesquisadora.

Moraes e Galiuzzi (2014) são referências na área da ATD e destacam a metodologia e os procedimentos em pesquisas acadêmicas. Esse método de análise permitiu uma abordagem das informações e dos dados emergentes, favorecendo a construção de conhecimento e a produção de novas compreensões sobre os fenômenos investigados.

O processo da ATD demonstra como essa metodologia possibilita a desconstrução e reconstrução dos textos para produzir significados. Por meio desse processo, busquei identificar as nuances e as relações presentes nos discursos analisados, compreendendo os fenômenos em estudo (ver figura 10).

Figura 10 – Processo de análise textual discursiva



Fonte: autoria própria (2023).

No processo da ATD, a etapa inicial consistiu na unitarização ou desmontagem do texto, em que o pesquisador fragmenta o material coletado e constitui unidades de análise. De acordo com Moraes e Galianzi (2014), essa fase resulta em uma “explosão de ideias” que permite a emergência de novas formas de compreensão. A unitarização foi importante para (re)agrupar os conteúdos em eixos em um processo de análise para a categorização de informações e dados.

Essa auto-organização possibilitou uma visão detalhada e estrutural para a identificação das unidades de análise relevantes para a pesquisa. Essas etapas de unitarização e categorização foram fundamentais na ATD, pois permitiu que eu ressignificasse o texto e revelasse novos sentidos e concepções emergentes. Ao constituir as unidades de análise com base nos objetivos e na fundamentação desta pesquisa, adotei um olhar plural e complexo que possibilitou a construção de novos significados (Moraes; Galianzi, 2014).

As questões de pesquisa foram relacionadas à concepção que os participantes possuem sobre a formação continuada, formação docente de qualidade, desenvolvimento profissional, além da metodologia da formação de qualidade, currículo, prática pedagógica e avaliação.

Logo, auto-organizei os eixos e codifiquei os pesquisados com nome de plantas do Alto Sertão sergipano, por se tratar de uma pesquisa desenvolvida nessa região.

O processo de categorização foi a segunda fase da ATD em que ocorreu a reconstrução das unidades de análise por meio de agrupamentos. Esse processo envolveu a criação de categorias, subjetivas e emergentes durante a análise. Essas categorias sintetizam ideias e possibilitam a descoberta de novos significados, seguramente para uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

No contexto desta pesquisa, as categorias não foram predefinidas, pois emergiram durante o processo de análise, a partir do próprio campo de estudo. Essas categorias foram inter-relacionadas e interdependentes, refletindo a necessidade de uma abordagem plural no estudo da formação continuada de qualidade e da educação básica, considerando o contexto da proposição de indicadores para rede estadual de Sergipe. As categorias que emergiram do campo foram referência para a análise e interpretação das informações e dos dados, possibilitando *insights* e a compreensão da problemática abordada, nesta investigação, no campo da formação continuada dos professores (ver quadro 3).

Quadro 1 – Categorias de análise emergentes

Categorias finais
Profissão e autoformação na docência
Experiências, aprendizagens e práxis docente

Fonte: autoria própria (2023).

Após o surgimento das categorias finais, a construção do metatexto consistiu em trazer novos significados sobre o tema em questão. Nessa fase, não atuei como observadora, mas sim como autora, pois a qualidade dos textos resultados da análise depende não apenas de sua validade e confiabilidade, mas também da capacidade de autoria na elaboração de argumentos.

A metodologia da ATD envolve a construção dos metatextos como fundamental, pois permite ir da descrição para a interpretação. Tive a oportunidade de agregar valor aos resultados da análise, trazendo *insights* e pensamentos que permitiram a compreensão do fenômeno estudado. Além disso, essa perspectiva autoral possibilitou o exercício da criatividade e interpretação pessoal, enriquecendo o processo de análise.

No entanto, ressalto que busquei um equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade necessária para garantir a validade e confiabilidade dos achados. A transparência na apresentação dos argumentos é imprescindível para que os metatextos sejam coerentes e

consistentes, com vistas à contribuição significativa para o conhecimento científico na área da formação continuada.

Considero que o último passo da ATD foi a parte de escrita do texto que validou esta pesquisa qualitativa. A escrita dos metatextos representou o momento em que eu, enquanto pesquisadora, expressei os sentidos lidos no conjunto de textos analisados. Ao assumir o papel de autora dos argumentos, tive a oportunidade de construir uma compreensão mais profunda sobre o estudo. Nessa etapa, eu interpretei e estabeleci relações coerentes entre os objetivos da pesquisa e os resultados, respeitando o rigor metodológico com uma análise criteriosa, evitando defender ou combater posições pré-estabelecidas.

Além disso, a metodologia da ATD é uma abordagem reflexiva que permitiu uma imersão no objeto deste estudo, confiante para uma compreensão significativa dos fenômenos investigados. Dessa forma, a ATD promoveu o meu desenvolvimento como pesquisadora e possibilitou a construção de conhecimento. Esse processo ocorreu por meio de *insights*, identificação de padrões e produção de novas compreensões sobre o tema em estudo, enriquecendo o campo da pesquisa educacional.

O detalhamento dos relatos dos sujeitos pesquisados permitiu a aproximação de significados entre fator desencadeador da criação das categorias, evidenciando a necessidade de difusão de novos conhecimentos. Eles destacam que a formação continuada desempenha um papel fundamental na compreensão das mudanças sociais, tecnológicas e nas relações que envolvem os alunos. Essa busca por qualidade reflete o compromisso dos professores com uma prática pedagógica de qualidade.

4 DOCÊNCIA, AUTOFORMAÇÃO E QUALIDADE: processo de tessituras em redes

Esta pesquisa abrangeu a temática da formação docente de qualidade na perspectiva de propor indicadores na educação básica, a partir de experiências com professores da rede estadual de Sergipe. A formação é compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal, tem relação com a formação inicial do professor, envolvendo tanto o indivíduo quanto o contexto educativo no qual atua.

A partir de um questionário on-line, foram coletadas 60 respostas, as quais possibilitaram a identificação e interpretação dos registros e desafios enfrentados por professores da educação básica da rede estadual de Sergipe, especificamente da DRE7, no que se refere à formação continuada. Esta pesquisa fundamentou-se no estudo de Portarias e Resoluções, nas Diretrizes Nacionais de Educação, nas experiências relatadas pelos professores participantes, além da revisão bibliográfica.

A análise foi realizada pela ATD, uma metodologia focada na exploração dos significados sinalizados nos relatos dos participantes, visando ao entendimento das reflexões e desafios presentes no processo formativo da educação básica, constante exercício de produzir e expressar sentidos. Essa abordagem, conforme descrito por Moraes e Galianzi (2014), permitiu uma imersão nos dados e nas informações coletados, com as nuances presentes nos registros dos docentes sobre suas experiências e sensações.

O processo de análise foi realizado com base nas categorias emergentes, organizando-se em duas principais: a) **profissão e autoformação na docência**, que investigou o impacto da formação em redes colaborativas, no desenvolvimento profissional e na qualidade da formação continuada; e b) **experiências, aprendizagens e práxis docente**, que explorou as vivências, as aprendizagens construídas e as metodologias desenvolvidas pelos professores no contexto educacional.

A pesquisa destacou a necessidade de expansão das políticas públicas voltadas à formação docente, uma demanda evidente tanto nas diretrizes nacionais quanto nos desafios específicos do contexto local estudado, sobretudo em relação ao tempo dedicado aos estudos. Os participantes ressaltaram a importância da valorização do percurso formativo como fator essencial para o desenvolvimento profissional, bem como a melhoria das condições de trabalho e do plano de carreira, elementos que, conjuntamente, contribuem para a elevação da qualidade da educação.

Embora tenham ocorrido avanços legislativos e a implementação de medidas voltadas para a formação de professores no Brasil, persistem diversos desafios, especialmente em regiões menos desenvolvidas e afastadas dos centros urbanos. Nessas áreas, a responsabilidade pela formação contínua é, em grande parte, dos próprios professores. Tais desafios incluem aspectos logísticos e financeiros, bem como obstáculos políticos que comprometem a efetividade das políticas públicas destinadas à formação.

O estudo focou na identificação de discussões sobre a interação entre a docência e a formação em redes colaborativas. Apesar dos avanços em políticas de formação desde o início dos anos 2000, ainda existem desafios significativos a serem superados, os quais demandam uma atenção especial para assegurar a universalização do acesso à educação superior e a valorização dos professores.

Nas subseções seguintes, a análise das relações e imbricações entre os participantes da pesquisa, levando em consideração minha inserção nessa realidade educacional, possibilitou uma compreensão dos anseios e das angústias. Além disso, destaco a importância de repensar como as políticas de formação docente são implementadas e administradas, com vistas a assegurar condições equitativas para todos os professores, independentemente de sua localização geográfica ou situação socioeconômica.

4.1 Docência-formação entre redes colaborativas

Os achados foram categorizados com base no referencial teórico adotado e nos registros emergentes dos participantes da pesquisa. Entre essas categorias, destaca-se **profissão e autoformação na docência**. A partir da análise, busquei identificar a discussão entre a docência e a formação em redes colaborativas, cujos *insights* possibilitaram a criação de indicadores de qualidade para a formação continuada de professores da educação básica na rede estadual de Sergipe.

As categorias identificadas na empiria desta pesquisa visam compreender o impacto da formação em redes colaborativas no desenvolvimento profissional dos docentes e na qualidade da formação continuada. Ao apresentar esses achados, evidencio meu compromisso em buscar respostas para as questões de pesquisa e contribuir para potencializar as práticas de formação dos professores da rede.

A categorização consistiu na identificação de diversos aspectos, temas e ideias contidos nos registros dos participantes, possibilitando a interpretação dos significados subjacentes. Tal processo, com base na ATD, permitiu a compreensão dos relatos encontrados

e contribuiu para constatar padrões, relações e significados presentes nos registros. As categorias emergentes foram fundamentais para compreender, bem como para analisar tendências, contradições e elementos significativos para a pesquisa. Esse procedimento possibilitou reconhecer e sistematizar os elementos presentes em um texto, proporcionando uma apreensão detalhada das suas nuances.

Minayo (2010, p. 222) enfatiza a importância da categorização como uma etapa essencial na ATD, considerando-a um processo crítico, uma “[...] operação mental pela qual o pesquisador separa o texto em unidades temáticas e as agrega em categorias de análise”. Essa operação permitiu a organização dos dados e a identificação dos temas e subtemas que emergiram do conteúdo.

Os participantes da pesquisa ressaltam a falta de oportunidades para estudos, condições de trabalho adequadas e um plano de carreira que valorize os professores. Essa situação desencoraja os docentes a engajarem-se em processos formativos e a prosseguirem com a formação em nível superior, comprometendo a qualidade da sua trajetória profissional. Para eles, as ações formativas promovem o desenvolvimento de estratégias voltadas a satisfazer as expectativas educacionais de uma comunidade específica, incentivando a reflexão e o intercâmbio de práticas pedagógicas entre os profissionais, embora seja

[...] imprescindível que os governantes invistam na formação em nível superior e contínua, pois não priorizam a qualidade do ensino, mas sim as questões financeiras. Formar os professores implica em aumentar despesas, somos nós que nos empenhamos a buscar cursos relacionados a nossa área de graduação. (Palmeira, 2023).

[...] necessário ter uma grande dose de determinação. Existem casos de professores que quase concluíram sua formação, mas acabaram desistindo. Há muitos casos em que a falta de determinação foi o obstáculo, pois se esperarmos pela intervenção da rede pública, não conseguiremos avançar. (Coroa de Frade, 2023).

[pertinente] sensibilizar as autoridades públicas de que isso não é um benefício para os professores, pois eles acreditam que os professores buscam cursos de formação apenas para obter um aumento no salário, mas ignoram que é uma obrigação da gestão melhorar a educação. (Catingueira, 2023).

Na perspectiva dos pesquisados, em relação às itinerâncias formativas, há necessidade de políticas públicas que incentivem o percurso formativo e a valorização da carreira docente. Concordo com a necessidade de implementar políticas públicas voltadas à formação de professores, elemento-chave para o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo que atenda às demandas da sociedade. Essas políticas devem proporcionar aos docentes oportunidades de aprendizagens contínuas, possibilitando a ressignificação de suas práticas

pedagógicas ao longo da carreira. Contudo, é importante garantir e motivar a participação dos professores. As políticas públicas podem ser melhor elaboradas, considerando a condição de acesso e acessibilidade. As oportunidades de formação continuada devem estar ao alcance de todos os professores, sem distinção de localização geográfica, tipo de instituição em que atuam.

Imbernón (2016) enfatiza a importância do envolvimento com uma formação continuada que desenvolva as habilidades dos professores para processar informações, realizar análises críticas, tomar decisões e avaliar processos. Essa formação permite aos educadores reformulação de seus projetos, tanto no contexto profissional quanto nos âmbitos social e educacional, ajustando-se ao meio em que atuam e colaboram com seus pares. Quanto às percepções sobre formação continuada e de qualidade, os participantes da pesquisa apontaram uma formação

[voltada] para o ensino e a aprendizagem [deve] ser constante e traduz desafios diferentes a cada ano. (Angico, 2023).

[que] contribui com o desenvolvimento, fazeres e saberes do docente que leciona na educação básica. (Cacto, 2023).

[como] um ponto de partida para o desenvolvimento do docente. Todo educador precisa estar em constante formação, pois a educação não é estática, ela evolui assim como a sociedade. (Malva, 2023).

[que] deve atender às necessidades dos profissionais da educação, no sentido de mantê-los sempre atualizados, tendo em vista as demandas das novas temáticas e desafios que se apresentam ao longo da trajetória de trabalho. (Oiticica, 2023).

[que] visa inovar os currículos através da organização do conhecimento, viabiliza a explicitação do eixo teoria-prática nas propostas curriculares, busca a articulação do ensino com a pesquisa e oferta atividades curriculares optativas que ampliem a base cultural da formação. (Coroa de Frade, 2023).

Essas perspectivas consideram a qualidade como um processo de execução e crescimento profissional. Isso significa que a formação não deve ser um evento isolado, mas sim envolver ações contínuas como oportunidades de desenvolvimento e avanço na carreira docente. Além disso, é fundamental que a discussão sobre os processos formativos esteja presente no planejamento de todas as instituições educacionais, devido à sua importância no apoio ao profissional, o que, por sua vez, influencia na aprendizagem dos estudantes.

A formação continuada de professores é uma pauta abordada há décadas por diversos teóricos, como Libâneo (2004), Nascimento (2000) e Imbernón (2011). Esses estudiosos ressaltam a importância da formação para o desenvolvimento da carreira docente, a fim de que educadores possam responder às demandas e desafios do cenário educacional.

Libâneo (2004) defende que a formação de professores não deve ser percebida como um evento isolado ou pontual, mas sim como uma jornada contínua que acompanha o educador ao longo de toda a sua trajetória profissional, posto ser fundamental para a manutenção de uma postura crítica e reflexiva frente às rápidas mudanças sociais e tecnológicas que impactam o processo educativo.

Imbernón (2011) salienta a importância do docente como um propulsor de mudanças individuais e coletivas, enfatizando a necessidade de atualização permanente para reavaliar suas práticas pedagógicas e avançar na carreira. Ressalta que a formação dos educadores transcende a construção de habilidades, técnicas e métodos didáticos específicos de sua área, envolvendo o desenvolvimento de competências como a capacidade de trabalhar colaborativamente, a gestão de conflitos e a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos que também abranjam valores culturais essenciais para uma análise crítica e um engajamento com o ambiente profissional.

Nascimento (2000) destaca a importância de um processo formativo que vai além da transmissão de conhecimento, incentivando o crescimento e a formação contínua dos professores no contexto educacional para atuarem como agentes de transformação social. Argumenta que, diante dos desafios contemporâneos, os professores podem desenvolver habilidades críticas dos alunos, incentivando-os a pensar de forma autônoma e a se engajarem na (re)construção de uma sociedade justa e igualitária.

Nesse ínterim, a formação continuada emerge das reflexões de teóricos com experiências docentes que a concebem como um pilar indispensável na educação, pois é essencial que os professores enfrentem os desafios do século XXI desenvolvendo um trabalho pedagógico com diferentes práticas pedagógicas. (Auto)Formar-se é um compromisso contínuo com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, visando não à melhoria da qualidade do ensino, mas também ao empoderamento dos educadores como agentes de transformação de vidas.

Compreendo a necessidade de assegurar um desenvolvimento profissional, com o propósito de fomentar iniciativas que promovam a comunidade e propiciem significados aos conhecimentos e práticas dos educadores. Ao analisar os registros dos pesquisados, o destaque ocorre em uma formação que motive e assegure o engajamento docente. Nos relatos dos professores, identifiquei a ênfase na configuração de um programa de formação que considere tanto a carga horária quanto os temas abordados, alinhados às demandas dos docentes em processo de formação. Quanto à abordagem metodológica para uma educação continuada, os participantes da pesquisa manifestaram

[que as] redes devem trabalhar em regime de colaboração e incentivo financeiro para os formadores/cursistas, aperfeiçoamento das horas de estudos. Que a metodologia de uma formação de qualidade ocorra de forma unificada na rede, traga temas atuais e em que os professores se sintam motivados a colocar em prática as temáticas abordadas. (Cumaru, 2023).

[que na] rede estadual de ensino a nossa maior dificuldade é conciliar horários para os momentos formativos que favoreçam a participação de um número maior de professores. Nesse sentido, o período de recesso escolar é o mais adequado à formação presencial de nós professores. (Catingueira, 2023).

[a inclusão de] diferentes modalidades (presenciais, semipresenciais e/ou à distância), [pode] priorizar a interação entre o público-alvo na resolução de situações/problemas e apresentar temáticas amplas e específicas que atendam as demandas dos professores, alunos e comunidade escolar e, não exclusivamente, intencionalidades projetadas de forma institucional. (Pau D'arco, 2023).

Os *feedbacks* dos pesquisados ressaltam a importância de estabelecer redes colaborativas com os municípios, visando ampliar o alcance dos programas de formação continuada. Destaco também a necessidade de elaborar estratégias de comunicação com os educadores, a fim de identificar pontos de resignificação dos processos formativos. Métodos como escutas ativas, questionários e a disponibilização de espaços para encontros pedagógicos são essenciais para o desenvolvimento de uma formação que respeita as experiências.

Morin (2018) propõe uma educação voltada à formação dos indivíduos para entender as interconexões e a complexidade do mundo, enfatizando a necessidade de contextualização do conhecimento, das habilidades de interligar diversas áreas do saber e o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e criativo. Essa abordagem exige uma formação que transcenda o domínio de conteúdos específicos, abarcando a habilidade de vincular esses conteúdos à realidade, fomentando uma visão integrada do conhecimento.

A formação de professores, por meio de redes colaborativas, pode proporcionar soluções para desafios em diversos setores, não se restringindo à área educacional. Essa abordagem se alinha às expectativas da gestão pública, que pode implementar ações integradas e criar redes para enfrentar questões complexas, incluindo as relacionadas à formação docente. Assim, é possível assegurar que educadores, independentemente de seu local de atuação, tenham acesso às oportunidades de formação e estejam preparados para os desafios da educação contemporânea. A Constituição Brasileira e o Plano Nacional de Educação destacam a importância da colaboração entre estados, municípios, famílias e

sociedade, a fim de alcançar objetivos educacionais, direcionando os esforços para o desenvolvimento de programas de qualidade.

A discussão acerca da colaboração entre redes no campo educacional como um tema relevante é necessário para o fortalecimento e implementação de políticas educacionais efetivas. O CNE, em seu Parecer CNE/CP n.º 11/2012²⁸, evidenciou o valor do pacto de colaboração como forma de fomentar a cooperação entre os diversos níveis governamentais, com ênfase nos municípios, para promover o avanço educacional por meio de

[...] pactos, acordos, negociações ou disputas legítimas que, finalmente, resultassem em ações coordenadas entre as três esferas de governo, considerando que a implementação das políticas educacionais carecia de existência de espaços capazes de mediação entre gestores na área de educação para garantir uma atuação de acompanhamento efetivo. (Brasil, 2012, p. 2).

Esse parecer também reconhece avanços significativos na formação de professores, evidenciando a implementação de políticas educacionais em alguns estados, bem como aponta para diversos desafios no cenário educacional do país. Essas dificuldades sublinham um trabalho contínuo para reforçar a cooperação e a coordenação entre as diferentes políticas de formação, programas e ações educativas, em busca de equidade na área de Educação.

Um dos principais desafios dessa abordagem de regime de colaboração, especialmente, na formação em rede, refere-se à gestão de diferenças contextuais. É importante que seja flexível o suficiente para permitir as modificações de acordo com as necessidades específicas de diferentes contextos escolares. Isto é, uma formação de professores deve ser unificada, mas não uniforme. Algumas redes, como a do Ceará²⁹, vivenciam experiências relacionadas à formação de professores, pois envolvem a criação de programas de formação continuada com a implementação de sistemas de mentoria entre

²⁸ O Parecer CNE/CP n.º 11/2012, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), aborda diretrizes para a formação de professores para a educação básica, destacando a importância da qualificação docente no contexto nacional. Este documento enfatiza a necessidade de uma formação continuada que esteja em sintonia com as demandas contemporâneas da educação, promovendo práticas pedagógicas inovadoras que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, destaca o papel essencial dos educadores no desenvolvimento educacional do país.

²⁹ Como Diretora da Educação da DR7, realizei uma visita técnica de intercâmbio ao sistema educacional de Sobral, no Ceará. Essa experiência foi inspiradora. Conhecer as escolas e a Casa de Formação revelou como a colaboração entre município e estado pode resultar em avanços significativos na qualidade da educação. Sobral se destaca pela implementação de políticas educacionais integradas, pela ênfase na formação continuada de professores e pelo compromisso com a excelência educacional. A integração de práticas inovadoras e a valorização do desenvolvimento profissional docente são aspectos que contribuem para o sucesso reconhecido do modelo educacional de Sobral.

professores de diferentes redes, de acordo com as evidências da viagem técnica de intercâmbio (ver figura 10).

Figura 11 – Viagem técnica de intercâmbio em Sobral



Fonte: arquivo pessoal (2022).

A inclusão de currículos com a participação ativa dos professores é fundamental para assegurar sua relevância e adequação ao campo educacional, o que permite que os programas de formação docente se alinhem às necessidades do campo educacional. Freire (2007, p. 72) defende que “[...] a educação não se faz de cima para baixo, nem de fora para dentro, mas sim a partir da experiência e da realidade de quem aprende e ensina”. Logo, adotando práticas que valorizam a contribuição dos professores na elaboração dos currículos, é possível assegurar uma formação que atenda às expectativas dos educadores em diferentes contextos. Essa estratégia é essencial para promover a melhoria contínua da educação, desde que seja desenvolvida de modo a promover um desenvolvimento contínuo e significativo da educação.

Diante disso, destaco a necessidade de compreender o professor como um ser de conhecimento e pesquisador contínuo e não um mero transmissor de informações, com base em políticas e práticas formativas alicerçadas na reflexão crítica, investigação e autonomia docente. É importante reconhecer os impedimentos para a autonomia docente, incluindo questões como a sobrecarga de trabalho, a escassez de recursos para pesquisa e a necessidade de indissociabilidade entre a pesquisa educacional e a prática pedagógica.

Baseando-se na premissa de que teoria e prática são elementos indissociáveis, a formação docente necessita estar na realidade vivenciada pelos professores. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) destacam, que a formação esteja vinculada às experiências cotidianas das salas de aula, com programas de formação flexíveis, contextualizados e centrados nos educadores. Essa abordagem assegura uma formação de professores relevante, principalmente por levar em consideração os desafios e as particularidades do ambiente escolar em que atuam.

Morin (2006) enfatiza a importância de uma educação futura que considere a complexidade humana, sugerindo uma abordagem para além das competências técnicas focando no desenvolvimento de habilidades holísticas dos indivíduos. Isso envolve atenção às dimensões físicas, emocionais, sociais e culturais. Os professores podem compreender e atender à complexidade tanto de seus alunos quanto a sua própria, o que reforça a necessidade de uma formação docente que abrace essa multiplicidade de aspectos humanos, haja vista que

[o] professor nas propostas de formação e nos estudos acadêmicos, era frequentemente posicionado como mero receptor, sem consideração pelas condições reais e desafios do seu cotidiano. Essa abordagem, geralmente ditada por políticas públicas, falhava em reconhecer a complexidade e as necessidades específicas da prática docente no ambiente escolar. (Malícia, 2023).

[o] desafio na qualidade da formação docente no Brasil não reside na estrutura fundamental da formação em si, mas nos modelos de formação adotados, tanto na formação inicial quanto na continuada. (Jericó, 2023).

[há] um debate contínuo sobre a urgência de refletir acerca da crise educacional e a dificuldade em atender às necessidades e solucionar os problemas atuais da educação. (Flor de Jitirana, 2023).

[o] professor nas propostas de formação e nos estudos acadêmicos, era frequentemente posicionado como mero receptor, sem consideração pelas condições reais e desafios do seu cotidiano. Essa abordagem, geralmente ditada por políticas públicas, falhava em reconhecer a complexidade e as necessidades específicas da prática docente no ambiente escolar. (Malícia, 2023).

[o] desafio [...] da formação docente no Brasil não reside na estrutura fundamental da formação em si, mas nos modelos de formação adotados, tanto na formação inicial quanto na continuada. (Jericó, 2023).

[há] um debate contínuo sobre a urgência de refletir acerca da crise educacional e a dificuldade em atender às necessidades e solucionar os problemas atuais da educação. (Flor de Jitirana, 2023).

Esses relatos destacam a essencialidade de métodos pedagógicos que desenvolvam a integralidade da educação e o desenvolvimento contínuo dos docentes. (Re)Pensar formação é um desafio, tanto para os órgãos responsáveis quanto para educadores, consistindo numa proposta significativa para a garantia da qualidade do desenvolvimento dos professores, encorajando-os a inovar suas práticas. Jurema (2023) defende que os formadores devem ter vivência em sala, possibilitando um diálogo fundamentado na realidade educacional, conforme trecho:

[...] que seja feita com alguém que tenha o mesmo conhecimento da sala de aula que o professor cursista. A prática e a teoria se diferenciam muito, quando quem passa a formação não sabe como é estar em uma sala de aula com 50 alunos adolescentes, de diferentes classes sociais, com problemas e complicações pessoais diferentes, onde o seu único apoio muitas vezes é a escola. O olhar tem que ser diferenciado e trabalhado em conjunto com a realidade. (Jurema, 2023).

Esse posicionamento sublinha a importância de uma formação docente que seja empática e considere as diversidades dos alunos, as questões sociais e as particularidades de cada contexto educacional. Uma formação de qualidade, como eu concordo, envolve múltiplas dimensões e indicadores que refletem a realidade educacional. Maniçoba (2023) defende que a formação

[...] deve ser de forma constante e estimuladora para cada profissional da educação, levando em consideração o perfil dos formadores, selecionar profissionais que tenham conhecimento prático e teórico da sala de aula, entendendo as complexidades e desafios enfrentados pelos professores em seu dia a dia.

Um dos sujeitos relata que a contribuição para um processo formativo de qualidade envolve “[...] construir uma formação contínua a partir da discussão com os professores, por meio de grupo de estudo” (Labirinto, 2023). O pesquisado ressalta a importância de um envolvimento direto e ativo dos educadores no seu próprio processo de aprendizagem profissional, promovendo a reflexão e um diálogo sobre as ações pedagógicas desenvolvidas. Já no entender de Coroa-do-Frade (2023), desenvolve-se “[...] com atividades individuais e

coletivas que favoreçam os estudos, com a utilização de diferentes técnicas e recursos, a fim de promover maior dinamização do processo formativo e engajamento dos participantes”. Os pesquisadores priorizam a importância de envolver os professores ativamente no processo de formação continuada. Essa abordagem valoriza a participação desses educadores como agentes ativos na construção do conhecimento sobre suas práticas pedagógicas.

O grupo de estudo como estratégia possibilita a formação continuada como um espaço dialógico de reflexão sobre as experiências entre os professores, pois essa discussão “[...] permite que os mesmos compartilhem seus conhecimentos, desafios e soluções, enriquecendo mutuamente o aprendizado” (Sacristán, 2013, p. 78), além de possibilitar um ambiente colaborativo em que os professores podem discutir temas relevantes para a prática docente, analisar casos concretos, explorar diferentes abordagens e propor soluções para os desafios enfrentados no contexto escolar.

A interação e a escuta ativa nas discussões valorizam e motivam os professores a contribuir para o desenvolvimento profissional de seus colegas, fortalecendo sua autonomia e autoria. Isso possibilita a redefinição das práticas pedagógicas, considerando as necessidades dos alunos e o contexto escolar. A prática pedagógica, conectada ao conhecimento e à ação dos atores sociais em seus contextos, sublinha a importância de refletir sobre as ações diárias com base em fundamentos teóricos e metodológicos para um melhor desenvolvimento da ação docente, “[...] num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (Tardif, 2014, p. 52).

Freire (2007) vê a docência como uma prática capaz de transformar a realidade, transcendendo a mera transmissão de conteúdos para se tornar um mediador ativo no processo educacional. Ao promover um ambiente de diálogo, o professor possibilita a construção colaborativa do conhecimento, incentivando o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

Fullan (2007) discute a complexidade inerente à docência, sublinhando que os educadores podem desenvolver um leque de saberes. Isso inclui conhecimento pedagógico, domínio sobre os conteúdos de sua disciplina, desenvolvimento de estratégias de ensino e um compromisso com o profissionalismo contínuo. No entender dos pesquisadores,

[as] formações ofertadas necessitam contemplar momentos de autoformação do professor para contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes e que leve a compreender. (Trapiá, 2023).

[deve] ser um processo de aprimoramento constante, para auxiliar na convivência com perfis de alunos diferentes e as novas tendências na educação, proporcionando um desenvolvimento contínuo, conhecendo outras

experiências profissionais e colaborando com os objetivos da instituição. (Melão-de-São Caetano, 2023).

[os] professores são profissionais que, embora ensino possa ser tratado e diferentes concepções. Sua atuação envolve construir ambiências de aprendizagem e prover formação em valores, atitudes e relações interpessoais na perspectiva de criar possibilidades e potencialidades para se viver bem e de forma digna. Seus desafios como profissional podem ser assim colocados. (Facheiro, 2023).

Nessa perspectiva, a docência é percebida como uma prática capaz de transformar. O professor atua como mediador no processo educativo, promovendo o diálogo e a construção de saberes e “[...] na ressignificação do processo de ensinagem sob o prisma de uma práxis [...]” que visa “[...] uma interlocução dialógica entre os sujeitos em formação e a (re)construção de saberes plurais (Guedes, 2019, p. 330). Esses aspectos ressaltam a sua importância como agente de mudança no processo profissional para promover uma educação de qualidade. Essa discussão nos leva ao conceito de profissionalização, profissionalidade, profissionalismo e professoralidade.

O profissionalismo docente está associado aos conceitos de profissionalização e profissionalidade. A profissionalização envolve políticas educacionais e autonomia, enquanto a profissionalidade abrange a mudança e o desenvolvimento do trabalho docente por meio da formação contínua. O profissionalismo contrasta com o amadorismo e o mercenarismo, pois está relacionado ao compromisso com projetos políticos educacionais e a participação em projetos pedagógicos. Os elementos para o profissionalismo incluem dedicação, pontualidade, saberes docentes, estratégias pedagógicas, essenciais para uma atuação docente comprometida, os quais no pensar de Paula Júnior (2012, p. 5) “[...] são essenciais para uma atuação profissional comprometida e qualificada dos professores”.

A profissionalização é caracterizada como os modos de identificação e reconhecimento social da profissão de professor, tendo como substrato a história social e cultural na qual se desenvolve a vida profissional. Assim, “[a] profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas” (Pimenta; Lima, 2010, p. 6). É, portanto, complexa e desempenha a função de garantir uma formação que visa ao desenvolvimento intelectual, social e cultural dos docentes e exige uma análise cuidadosa, devido aos diversos desafios e demandas, com destaque para discussões em torno da valorização e do reconhecimento do trabalho dos professores. Estes, no desenvolvimento de seu trabalho, são subvalorizados e enfrentam condições precárias, baixos salários e falta de recursos adequados, pontos que

desmotivam os profissionais e impactam negativamente a qualidade da educação, haja vista que a profissionalização não é somente

[...] descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão a profissionalidade apresenta três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Estas dimensões apresentam variações e podem classificar o trabalho docente em tipos de professor, a saber: o professor especialista técnico, o professor reflexivo e o professor intelectual crítico. (Contreras, 2002, p. 74).

A profissionalidade docente engloba a subjetividade e a construção individual do sujeito, indo além da identidade, envolvendo a experiência, as habilidades e as características individuais que o professor traz para a sua prática. É importante destacar também que não se resume ao domínio do conhecimento, mas envolve aprendizagens e processos de ensinagem. Compreendo que a profissionalidade é uma dimensão intrínseca ao sujeito, que se constrói e evolui ao longo do tempo, pautada pelas experiências individuais, pelos valores éticos, pela reflexão e pelo desenvolvimento pessoal do sujeito.

O profissionalismo é relevante na área da educação. Compreendo que ele se refere à forma como os docentes se veem e são percebidos pela sociedade como profissionais competentes, éticos e comprometidos com a sua prática. Uma das dimensões centrais é o domínio do conhecimento pedagógico. É essencial que os educadores possuam uma compreensão das teorias educacionais, métodos de ensino e estratégias pedagógicas, respaldando-se no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Essa habilidade permite o planejamento e a execução de práticas educativas adaptadas às necessidades tanto individuais quanto coletivas dos estudantes, garantindo equidade ao processo de aprendizagem.

Outro aspecto do profissionalismo docente é a prática reflexiva que ocorre num processo de autoavaliação sobre a práxis com a intencionalidade de identificar oportunidades de inovação em suas estratégias de ensino. Nesse sentido, os professores avaliam os resultados de sua atuação e refletem acerca de suas experiências na busca por ações inovadoras para o fazer pedagógico. O profissionalismo docente também envolve o compromisso ético ao demonstrar respeito pelos alunos, colegas, famílias e comunidade escolar. Eles são responsáveis pela integridade e bem-estar dos estudantes, promovendo um ambiente seguro e inclusivo.

Além disso, o profissionalismo docente também se manifesta na busca por desenvolvimento profissional. Isso envolve a participação ativa em programas de formação,

comunidades de práticas colaborativas, a leitura de pesquisas recentes e a atualização sobre novas metodologias de ensino. Essa busca contínua é fundamental para acompanhar as mudanças no campo da educação e ofertar uma educação de qualidade.

A professoralidade, na visão de Rocha e Bastos (2021), é um termo que não é discutido. Esse conceito envolve a construção do ser professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Esse processo reflete a jornada do docente em desenvolver uma identidade única, por meio da reflexão e experiência pessoal, produzindo um modo de ser singular.

Segundo Rocha e Bastos (2021, p. 933), “[...] a professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si”. Acrescento que é uma transformação no modo como o docente se estrutura e comporta perante sua individualidade. Trata-se de um atributo ou condição que a pessoa cultiva estabelecendo um distinto contraste em seu método e ação pessoais. Morosini (2006, p. 400) afirma que

[...] vir a ser professor é algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é uma identidade, ela é uma diferença produzida no sujeito e, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. É um estado em risco de desequilíbrio permanente, se for estagnado, redundaria numa identidade, é uma determinação, uma redução das possibilidades de vir a ser a um padrão que tende a se repetir.

Considerando as inter-relações entre o sujeito-professor e a formação, tomo como base a autoformação profissional, um processo que envolve reflexão e experimentação por parte do professor sobre si mesmo e sua prática, desenvolvendo uma maneira única de ser e agir no ambiente educacional. Em essência, a professoralidade é entendida como uma diferença que o professor produz em si mesmo, uma transformação que o leva a se distanciar de quem era antes de ingressar na carreira docente. Morosini (2006) enfatiza que a professoralidade, por ser uma diferença, não constitui um estado estável ou definitivo; ao contrário, representa um “[...] estado em risco de desequilíbrio permanente”. Isso sugere que a essência de ser professor envolve uma constante evolução e reinvenção, afastando-se da ideia de uma identidade imutável que limitaria as possibilidades de desenvolvimento e inovação na prática docente.

Além disso, Pereira (2016, p. 35) salienta que “[...] a professoralidade não se trata de uma identidade que um sujeito constrói ou assume, ele produz em si mesmo, ocorrendo ao

longo de toda trajetória profissional e pessoal”. Como sujeito histórico, o docente desenvolve-se por meio da experimentação das ações desafiadoras no cotidiano da vida escolar, agindo como mediador entre os diferentes mundos.

Morosini (2006) destaca ainda a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na educação, na qual os professores são incentivados a questionar, adaptar e evoluir continuamente em sua prática, em vez de aderir rigidamente a um conjunto fixo de normas ou expectativas. Essa visão reforça a necessidade de políticas e práticas de formação docente que promovam a reflexão, a experimentação e o desenvolvimento profissional contínuo, reconhecendo a complexidade e a natureza dinâmica da profissão docente.

A discussão conduz para a interdependência entre a qualificação docente, a melhoria das condições de trabalho e a efetivação de políticas públicas que garantam tanto o desenvolvimento profissional contínuo dos professores quanto à valorização da carreira docente (Nunes; Oliveira, 2017). Tais aspectos são considerados fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade, assim

[...] as políticas de desenvolvimento profissional docente precisam garantir um atrativo maior para a profissão, a fim de que os professores não a abandonem depois de amplo processo formativo. É necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhoras das condições de trabalho. (Nunes; Oliveira, 2017, p. 71).

Os desafios enfrentados pela docência na contemporaneidade, considerando as implicações das mudanças tecnológicas, econômicas e sociais para formação continuada, conduzem para a necessidade de uma articulação entre políticas públicas educacionais e o trabalho docente, argumentando que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem não deve recair sobre os professores. Os pesquisadores sinalizam

[a] falta de reconhecimento e incentivos adequados para a participação em atividades de formação continuada. Embora algumas redes públicas de ensino ofereçam progressão na carreira ou benefícios salariais como incentivos, muitos docentes ainda sentem que seus esforços não são valorizados. (Urtiga, 2013).

[...] muitos professores demonstram um desejo genuíno de melhorar suas práticas pedagógicas e contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos. Quando bem estruturada e alinhada às necessidades dos docentes e dos contextos educativos, a formação continuada pode ter um impacto significativo na qualidade do ensino, promovendo inovação, reflexão crítica e a adoção de abordagens pedagógicas mais eficazes. (Algaroba, 2023).

[...] uma demanda crescente por políticas educacionais que promovam uma formação continuada mais integrada, contextualizada, é importante desenvolver programas de formação continuada que sejam flexíveis, acessíveis e que realmente atendam às demandas da prática docente. (Quebra-Faca, 2023).

[...] a necessidade de superar os desafios relacionados ao acesso e reconhecimento dessas atividades, apontando para a necessidade de políticas mais integradas que apoiem efetivamente o desenvolvimento contínuo dos professores. (Sete-Cascas, 2023).

Essas perspectivas coadunam com Nunes e Oliveira (2017) ao enfatizarem que as mudanças sociais exigem uma escola e um corpo docente cada vez mais atentos às demandas do seu tempo, implicando no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria das condições de trabalho. Destaco a importância de políticas públicas que transcendam os limites dos programas de governo e se estabeleçam como políticas de Estado, voltadas para a qualidade na formação e o desenvolvimento profissional docente.

Essa visão ressalta a importância de uma formação continuada que oportunize aos professores construir seu processo autoformativo, lidar com os desafios e as demandas inerentes a sua realidade educacional, por meio da oportunidade de desenvolvimento profissional com a compreensão sobre a relevância das práticas pedagógicas diferenciadas. A valorização da profissão docente também perpassa pelo reconhecimento da sua autonomia profissional. Os professores precisam de liberdade para desenvolver suas práticas pedagógicas, adaptando-as às necessidades do contexto em que atuam. É importante promover uma cultura de confiança e respeito mútuo, valorizando a expertise docente na tomada decisões.

Os professores, como agentes de transformação social, têm a oportunidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a sociedade, auxiliando na promoção da justiça social, da igualdade e do respeito pelos direitos humanos, incentivando o pensamento crítico e a participação cidadã. Faz-se necessário promover uma discussão contínua sobre a profissão docente na perspectiva da autoformação, conforme explicita o relato a seguir:

[...] primordial para a vida profissional de todo professor, bem como para sua autoformação durante todo o processo educacional, porém ela deve ser mais descentralizada em relação a capital, buscando polos e maneiras de atender diferentes realidades e demandas existente em nosso estado, levando em consideração que uma educação ela deve ser inclusiva não apenas com os alunos, mas para os profissionais que estão lecionando e trabalhando nas instituições de ensino possibilitando a todos uma efetiva participação, importante salientar que nos últimos anos tem ocorrido um volume maior de

formação continuada, mas acredito que seria ótimo, descentralizar e regionalizar. (Timbaúba, 2023).

Essa visão implica que o processo de “[...] formação não pode ser limitada à busca pessoal e autônoma, conhecida como autoformação” (Nóvoa, 2010, p. 24), mas é necessário complementar essa busca individual com outras abordagens que envolvem as relações com o outro, denominada heteroformação. Destaco a importância das relações interpessoais e da interação com o mundo e os objetos para o processo de formação. No tripé do processo formativo envolve também a ecoformação que se refere ao desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a realidade por meio das relações com o mundo ao nosso redor.

As abordagens de autoformação, heteroformação e ecoformação são inter-ligadas ao processo formativo, contemplando a reflexão sobre os percursos pessoais e profissionais, como também a interação com outras pessoas e a compreensão crítica do mundo. No contexto contemporâneo, em constante transformação, é fundamental que esses processos formativos levem em consideração o ser e o fazer.

Acredito que uma formação pode integrar diferentes abordagens, promovendo o autodesenvolvimento, o diálogo com os outros e a compreensão crítica do contexto histórico-social, buscando colaborar com os docentes no enfrentamento dos desafios e das demandas do mundo contemporâneo. As abordagens se interligam para um processo formativo que contemple o ser-fazer no contexto contemporâneo. Galvani (2002) destaca essa formação como um processo essencial de transformação, originado a partir das interações entre o indivíduo e seu ambiente, tanto físico quanto social. Esse processo, de natureza tripolar, enfatiza a autoformação como composta por três processos principais, todos dirigidos pelo próprio sujeito em sua jornada de desenvolvimento e aprendizagem contínua, conforme explicitado na figura 12 a seguir:

Figura 12 – Um processo tripolar



Fonte: autoria própria (2023) a partir dos conceitos de Galvani (2002).

A autoformação envolve processos nos quais o indivíduo se torna consciente de si mesmo e de suas interações com o ambiente físico e social e, reflexivamente, age sobre essas percepções. Essa consciência e ação reflexiva emergem inseparavelmente das interações que as originaram, configurando como um processo paradoxal que depende e se nutre das suas relações com o meio. A autoformação é marcada pela reflexão sobre as influências externas e as respostas individuais, a elas, transcendendo os conceitos tradicionais de educação, para além da transmissão e aquisição de conhecimentos (Galvani, 2002). O posicionamento dos pesquisados evidenciam a relevância da

[ênfase] do autodesenvolvimento e da reflexão crítica na sua jornada profissional. Eles descrevem como a autorreflexão e a autoavaliação contínuas são essenciais para adaptar e melhorar suas práticas pedagógicas. (Coroa-de-Frade, 2023).

[busca ativa de] oportunidades de aprendizado que possam enriquecer sua compreensão e habilidades, destacando a autonomia no processo de aprendizagem e a busca por crescimento pessoal e profissional. (Marizeira, 2023).

[reflexão] sobre como o ambiente, incluindo o contexto social, cultural e natural, influencia e é influenciado por suas práticas educativas, é de fundamental importância para integrar questões ambientais e sociais nas práticas de ensino, buscando promover uma consciência crítica e de responsabilidade social. (Carnaúba, 2023).

Nessa perspectiva, a autoformação é implicada pela heteroformação, caracterizada pelas interações com outras pessoas, bem como pela ecoformação, que leva em conta o ambiente como espaço formador. A heteroformação, por sua vez, está relacionada com as aprendizagens construídas pelo processo da dialogicidade. A experiência do outro, nesse contexto, revela-se valiosa por possibilitar diferentes aprendizagens. Por outro lado, a ecoformação se refere à influência do contexto social não só nas relações pessoais, mas também na construção do conhecimento e, portanto, na formação do professor, uma vez que as interações estabelecidas em seus espaços corroboram o desenvolvimento da autoformação Galvani (2002). Os sujeitos pesquisados contribuem com essa discussão quando relatam que esses processos

[enriquecem] sua prática docente, permitindo-lhes não apenas crescer como indivíduos, mas também contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das aprendizagens e para a sociedade como um todo. A interação entre essas três dimensões promove uma abordagem de ensino mais holística, responsiva e contextualizada, que forma os professores não apenas academicamente, mas também como cidadãos conscientes e motivados no mundo. (Gangorra, 2023).

[envolvem] a complexidade do desenvolvimento profissional na docência, evidenciando a importância de uma abordagem integrada que reconhece a influência mútua entre o indivíduo, a comunidade educacional e o ambiente. (Ganapu, 2023).

As ideias de Gangorra (2023) e Ganapu (2023) alinham-se as discussões de Dumazedier (2008) quando defende que a apropriação individual do próprio poder de formação se faz presente no fortalecimento do desejo e da vontade dos indivíduos de direcionar, orientar e gerir seu próprio processo educativo. A inclusão da formação no âmbito da reflexão educativa se dá por meio da formação profissional e passa a ser entendida como uma função da evolução humana.

A heteroformação reconhece a importância do outro como agente formador e enfatiza a aprendizagem que ocorre por meio dessas relações. Le Boterf (2003) destaca as aprendizagens e a formação resultante das interações e das experiências entre pessoas. Essa perspectiva reconhece que a interação social é fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores, enfatizando a importância das conexões humanas no processo educativo. A heteroformação vai além da transmissão de informações e envolve processos de diálogo, construção de saberes, cocriação de conhecimento, focando numa

[...] educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional. (Morin, 2003, p. 65).

Essa perspectiva destaca a interdependência entre escola e sociedade, argumentando que elas se influenciam mutuamente em um circuito contínuo. A alteração em um dos elementos desse circuito pode resultar em mudanças no outro, evidenciando a conexão entre as práticas educacionais e o contexto social. Isso reitera ao conceito de ecoformação, referente à formação estabelecida pela e na interação com o ambiente e nos espaços que nos cercam.

Ferreira (2012, p. 87) afirma que a ecoformação se refere à aprendizagem “[...] à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de valores e atitudes que ocorrem por meio da interação com o ambiente natural e social”. Essa perspectiva reconhece que o ambiente em que vivemos, incluindo os espaços físicos, culturais e sociais, desempenha um papel ativo em nossa formação. A ecoformação vai além do ambiente natural e abrange a dimensão social e cultural e envolve a compreensão dos sistemas ecológicos, a conscientização sobre a sustentabilidade, a valorização da diversidade cultural e a interação

com diferentes contextos sociais. Essa interação com o ambiente permite uma aprendizagem contextualizada e uma compreensão das relações entre indivíduos. No relato do pesquisado, as comunidades e o meio em que se vive “[...] tem relação entre a educação e os desafios globais atuais, como sustentabilidade, justiça social e diversidade cultural, é frequentemente destacada, indicando uma compreensão de que a educação está intrinsecamente ligada ao mundo ao redor” (Feijão-Bravo, 2023).

Assim, a formação docente é um processo que envolve a aprendizagem coletiva e individual do professor. Para Tardif (2011), a prática profissional vai constituir uma identidade docente ao longo do tempo, baseada na experiência de vida e no ambiente onde o docente está inserido. Essa formação implica a busca por aspirações pessoais e coletivas, tanto no âmbito individual quanto no âmbito das demandas da categoria profissional e das instituições.

No entanto, é fundamental compreender que a formação não pode ser explicada por teorias. Macedo (2011) aponta a formação como um fenômeno experiencial, que acontece na vivência do sujeito. Ela não pode ser prescrita ou encontrada em um lugar específico, mas sim compreendida como um processo único para cada indivíduo. A formação docente envolve experiência do professor, respeita sua individualidade e considera as demandas do contexto em que está inserido. É um processo contínuo, coletivo e particular, em busca do desenvolvimento profissional em sintonia com as necessidades da educação e da sociedade.

Trata-se de um processo que se desenvolve ao longo da vida, ou seja, significa que o professor é um aprendiz, cuja formação é influenciada pela educação formal, mas também experiências pessoais e profissionais. Morin (2015) ressalta a importância de entender a formação docente como um processo integrado e multidimensional, constituído dos aspectos cognitivos, emocionais culturais e sociais.

A cultura da autoformação docente, usada para descrever o processo de socialização, “[...] sugere que a cultura molda nosso entendimento do mundo e nossa identidade de maneira profunda e indelével” (Morin, 2015, p. 15). A implicação para a autoformação é que os professores são produtos de suas culturas e devem estar conscientes de como essas influências culturais forjam suas crenças, valores e práticas pedagógicas.

Essa formação docente é marcada por pertencimentos a vários grupos e por relações complexas entre si. A autoformação no campo da docência é um processo social influenciado pelas inter-relações entre professores e outros indivíduos, dentro e fora do ambiente escolar, e impõe responsabilidades em relação aos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais,

além de um compromisso ativo e contínuo para a aprendizagem ao longo da vida. A autoformação, no processo de ressignificação da profissão docente, evidencia a busca por

[...] conhecimentos, e estamos abertos à mudança, nos dar novo sentido para desenvolver saberes em nossa profissão. A formação continuada, não só pelo seu aspecto informativo, mas também pela inovação que carrega, leva-nos a colocar sob análise nossas crenças e saberes, nossas práticas diárias, motivando-nos a rodar o ciclo de melhorias contínuas e a colher seus resultados. Uma vez que nos tira da zona de conforto, e acaba nos levando a mundos novos, ao estado dinâmica e mutante da educação. (Bromélia, 2023).

[...] espaços de reflexão sobre a prática para a formação de qualidade, espaços onde possam compartilhar experiências, desafios e sucessos com colegas, considerando esses momentos cruciais para o aprofundamento da compreensão pedagógica e das estratégias de ensino. (Velande, 2023)

Considerar as experiências individuais e os contextos em que trabalham, permitindo flexibilidade. É importante programas que se adaptam às nossas realidades educacionais específicas e as trajetórias de aprendizagem, reconhecendo a diversidade e interesses entre os docentes. (Carqueja, 2023).

[...] repensar a formação docente, é antes de tudo realizar estudos e discussão sobre como os professores irão participar das itinerâncias formativas de acordo com a realidade em que estamos inseridos, valorização dos docentes e as condições de trabalho, para nos sentirmos motivados dentro de seus ambientes de trabalho. (Mandacaru, 2023).

A busca contínua por conhecimentos e a abertura para mudanças são relevantes no desenvolvimento contínuo de habilidades na profissão docente, abraçando, dessa forma, a natureza dinâmica e mutante da educação. É interessante relacionar essas ideias a alguns pensamentos teóricos. Freire (2007, p. 75) defende que a educação é um ato de liberdade e de humanização. A abertura para a mudança, mencionada pelo pesquisado Coroa-de-frade (2023), é uma maneira de os professores reivindicarem essa liberdade e humanização. Eles devem estar dispostos a questionar e a reavaliar suas práticas, suas crenças e seus conhecimentos para responder às demandas da educação em constante mudança.

Piaget (2010) também sugere outras perspectivas de aprendizagens, como os indivíduos construir conhecimento na interação com o ambiente, ao articularem prática docente e cotidiano. Assim, por meio da formação continuada e da reflexão sobre a prática, os professores podem construir entendimentos e desenvolver suas habilidades pedagógicas.

A compreensão da formação como uma experiência reflexiva é relevante. Josso (2010) afirma que a experiência é mobilizada em nós mesmos, quer seja por intencionalidade, quer vivenciada em situações e espontâneas. Estas são marcadas por um processo de interações mútuas entre o indivíduo e outros, em um contexto natural. É essencial compreender e

ressignificar o processo formativo. O avanço das tecnologias digitais, as diversas possibilidades de aprendizagens, as relações entre os sujeitos e a construção do conhecimento devem estar presentes nos processos formativos e em sintonia com os contextos vivenciados por cada docente.

A ressignificação do processo formativo é essencial para possibilitar que a formação seja significativa e com possibilidades de permitir aos indivíduos construir um conhecimento relevante, tornando-se sujeitos ativos e críticos em sua prática educativa. O ser-fazer não se limita à (re)construção de conhecimentos teóricos e práticos, mas também envolve uma reflexão sobre as experiências vividas. É por meio desse processo reflexivo que se constroem significados e compreensões para o desenvolvimento de uma postura crítica diante do mundo.

4.2 Experiências e aprendizagens autoformativas na práxis docente

Esta subseção tem como objetivo apresentar as categorias de análise que emergiram sobre as concepções dos pesquisados em um processo de interpretação. Trata-se de um texto que evidencia as experiências docentes, as aprendizagens e a práxis, no campo do currículo, da prática pedagógica e da avaliação.

As concepções dos professores pesquisados sobre a apropriação do currículo apresentam os posicionamentos relacionados à formação continuada acerca do currículo, considerando aspectos voltados relacionados ao planejamento, à didática, à unidade teoria e prática, à articulação entre ensino e pesquisa – ensinar e aprender, legitimados nos relatos a seguir:

Desenvolvimentos de competências no aspecto interdisciplinar, com abordagens atuais, e com metodologias para a sala de aula dos novos componentes da parte flexível. (Angico, 2023).

Deve contemplar: a didática, a prática, o ensinar e o aprender, principalmente ao planejamento. Aspectos didáticos e suas eficiências para o aluno. (Labirinto, 2023).

Planejamento, práticas de interação no cotidiano escolar, com novas tecnologias nas práticas didáticas, desafios no ensino/aprendizagem. Primeiro buscar conhecer a realidade e viver a prática. (Facheiro, 2023).

Visão de mundo, consideração do eu e do local inserido no mundo incluindo assim a regionalização, o pertencimento, relação e mercado de trabalho e empreendimento regional. (Pereiro, 2023).

O currículo alinhado à BNCC e sua otimização no ensino na educação básica. Enfrentamento dos problemas pós-pandemia, especialmente na recuperação da aprendizagem. (Ipê Roxo, 2023).

As concepções dos pesquisados remetem ao desenvolvimento de perspectivas interdisciplinares na abordagem da formação continuada dos professores; envolvem metodologias para os desafios e componentes flexíveis na sala de aula, especialmente no contexto pós-pandemia, com base no currículo; e contempla aspectos relacionados à didática, às práticas de ensino e aprendizagem e ao planejamento. É fundamental considerar o cotidiano escolar e as práticas, a fim de construir o conhecimento da realidade e vivência da prática docente.

Sob esse aspecto, é necessário substituir as abordagens simplificadoras (que historicamente foram atribuídas à aprendizagem da docência) pela perspectiva do pensamento complexo (Morin; Ciurana; Motta, 2007), pois considerar um olhar sobre a cultura de formação de professores e a valorização do cotidiano pedagógico, com ênfase nos saberes e nas experiências de ensino, configura-se como fundamental.

É necessário desenvolver um processo formativo construído de conhecimentos, estimular uma forma de pensar complexo e permitir a compreensão de si mesmo e do mundo (Morin; Lemoigne, 2000). Esse pensamento permite uma concepção de organização capaz de reunir, contextualizar e globalizar, ao mesmo tempo em que reconhece a singularidade, a individualidade e o concreto.

Ao adotar os princípios do pensamento complexo na formação de professores, desenvolve-se uma metodologia que vai além da fragmentação do conhecimento, superando a limitação das perspectivas simplificadoras, as quais têm causado efeitos negativos na sociedade (Morin; Ciurana; Motta, 2007, p. 38-39). Ao reconhecer a realidade educacional nas dimensões do paradigma da complexidade, os professores poderão abordar temáticas diversas, unir diferentes perspectivas, respeitar a singularidade dos indivíduos e entender a interconexão entre o currículo e os elementos do processo educativo, a saber:

O currículo é a base para o processo educativo, sem ele não existe educação, o grande problema que vejo é que um bom currículo sem o professor preparado para executar de nada serve. (Sabiá, 2023).

Temas que envolvam as formas de avaliar o aluno. A história de vida do educando, seus valores sociais e culturais, seu histórico de saberes provindos das suas vivências e acumulados ao longo da vida; as estratégias para com o desenvolver dos conteúdos e a forma de agregar esses saberes aos já trazidos. (Xique-Xique, 2023).

[...] para a sala de aula; a possibilidade de demonstração, de novos olhares do próprio docente sobre si e sua práxis; bem como, a fomentação de perspectivas atuais práticas pedagógicas. (Umbuzeiro, 2023).

Conhecer o currículo é o caminho certo para que se faça um link entre ensinar e aprender, as diversas disciplinas existentes com diversos saberes

respeitando as particularidades e individualidades, assim como ensino de qualidade com saberes efetivos de formação com aspectos efetivos da aprendizagem de conteúdo. (Baraúna, 2023).

Formação de professores sempre baseada na ciência, nas tecnologias da educação deveria [envolver] tudo. Uso das tabelas em sala de aula. Projeto de vida e saúde mental. (Jericó, 2013).

Formação geral básica específica em cada área e componente, bem como em extensão específica voltada para projeto de vida e mercado. Projeto de vida, valores humanos. Conteúdo das disciplinas. (Barriguda, 2013).

Educação financeira, educação sexual e direitos humanos. Aulas interativas e dinâmicas. (Quixaba, 2023).

A inclusão de temas relevantes, como educação financeira, educação sexual e direitos humanos, por meio de metodologias interativas é essencial que o currículo pode promover uma visão de mundo que considere o eu e o contexto local, incluindo aspectos regionais, pertencimento e relação com o mundo de trabalho.

Saliento a necessidade de um currículo que respeite e atenda às necessidades e urgências de todos os grupos sociais. A formação continuada pode levar em consideração objetivos, conteúdos, material curricular, metodologias e organização escolar. É fundamental investigar se esses elementos promovem uma educação crítica, ética, solidária e colaborativa.

Destaco que houve posições diferentes nas concepções sobre o currículo, uns pensam que deve contemplar o desenvolvimento de ações interdisciplinares, metodologias diferenciadas, temas relevantes e a consideração das necessidades e realidades dos alunos, e outros defendem a ideia de que é essencial quando os professores acompanham o que preconiza a BNCC.

Reconheço a importância das diretrizes curriculares nacionais para orientar o ensino no país, como também considero alguns pontos de preocupação em relação à BNCC. Uma das críticas é a padronização do currículo, especialmente por estabelecer uma base comum na qual todos os estudantes devam alcançar, uma homogeneização superior ao ensino, sem a percepção da diversidade de contextos regionais, culturais e socioeconômicos. Cada região e escola, com suas particularidades e necessidades específicas, demandam um ensino flexível e em diálogo com as realidades locais. Essa crítica é para refletir sobre a necessidade de considerar a diversidade de saberes, culturas e perspectivas no currículo educacional. Santos Neto (2022) e Nóvoa (2009) também defendem a valorização dos conhecimentos locais e o reconhecimento das diferentes formas de expressão cultural presentes na sociedade.

Outro aspecto considerável refere-se à autonomia docente. Ao seguir apenas os parâmetros definidos na BNCC, a liberdade do currículo é limitada e a capacidade dos

professores de responderem de forma mais adequada às demandas e interesses específicos da escola fica comprometida. Também é importante refletir sobre a centralização do poder de decisão curricular nas instâncias governativas. A elaboração da BNCC envolveu um processo que ocorreu em âmbito nacional, com pouca participação dos educadores, comunidades escolares e demais atores envolvidos na educação. Uma base nacional comum pode ser relevante, mas é necessário garantir que seja flexível, adaptável, contextualizada e que respeite a diversidade de realidades e necessidades educacionais presentes no país, considerando as aprendizagens.

As críticas e as contribuições de diversos pesquisadores no campo da educação refletem os desafios impostos pelos próprios documentos normativos. No que se refere à formação docente, voltamos à discussão, com base nas Resoluções CNE/CP n.º 02/2019, direcionada à formação inicial de professores, e a CNE/CP n.º 01/2020, em relação à formação continuada, em que se institui a BNC-Formação. Ambos documentos concentram questões que refletem preocupações com a qualidade e a abordagem da formação docente no Brasil.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 destaca sua inclinação para uma metodologia tecnicista na formação de professores, com foco exagerado nas práticas, ao invés da indissociabilidade entre teoria e empiria. Há discursos que apontam para métodos ativos na implementação da BNCC, porém o que tem ocorrido é uma perspectiva limitadora, formando professores aplicacionistas de conteúdos prescritos no documento, ao invés de fomentar uma educação reflexiva e crítica (Anped, 2020).

Outra área de preocupação é o tratamento dado à formação continuada. A BNC-Formação Continuada tem sido vista como negligente em relação a um processo de avanço profissional, considerando a qualidade da prática docente. Essa perspectiva é criticada por simplificar a complexidade da formação dos professores a meros procedimentos de atualização, ignorando um desenvolvimento profissional abrangente que englobe a pesquisa, a reflexão crítica e as experiências entre educadores (Anped, 2020).

A distinção marcada entre teoria e prática também é evidenciada. Essa resolução dá ênfase excessiva ao aspecto prático, sem uma integração apropriada com bases teóricas considera à formação de professores à técnica, sendo esses profissionais incapazes de realizar uma reflexão crítica sobre suas práticas ou sobre o sistema educacional.

A abordagem dessas resoluções estar alinhada ao interesse do mercado, em busca de eficiência e domínio de competências restrita às habilidades, em detrimento de uma visão de educação humanista e crítica. Isso indica um conflito entre os objetivos de educar cidadãos

reflexivos e críticos em relação às demandas por uma educação voltada para as necessidades imediatas do mercado de trabalho (Anped, 2020).

Essas críticas sugerem a necessidade de revisão e construção de políticas de formação de professores, olhando com cuidado para a indissociabilidade entre teoria e prática, o reconhecimento da formação continuada e a educação transformadora do pensamento crítico e reflexivo, para além da simples transmissão de conhecimentos específicos. Os pesquisados evidenciam essas questões nos relatos a seguir:

[...] como professor há mais de uma década, testemunhei diretamente o impacto profundo que a unidade teoria e prática faz toda diferença, um currículo escolar bem estruturado e cuidadosamente implementado pode ter no desenvolvimento intelectual e social dos alunos. o currículo não é apenas um guia para o ensino; é a espinha dorsal de todo o processo educacional, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação abrangente e equitativa. (Aroeira-vermelha, 2023).

[...] o currículo desempenha um papel crucial na promoção de pensamento criativos e adaptação, preparando os docentes para desafios na vida profissional através de um currículo cuidadosamente planejado, podemos realizar uma formação continuada com o objetivo voltados as aprendizagens a construir conceitos de uma maneira mais integrada e interdisciplinar. (Faveleira, 2023).

[...] uma formação continuada sobre currículo é importante considerar a compreensão dos participantes sobre as discussões, estudos sobre os temas que envolvam a elaboração e implementação do currículo, oferecem ao professor um conjunto de diretrizes pedagógicas que orientam o planejamento, a avaliação do aprendizado e as estratégias pedagógicas. (Juazeiro, 2023).

Nessa perspectiva, os docentes buscam por currículos que sejam inclusivos e relevantes a todos da comunidade escolar. É necessário garantir que a base nacional comum seja flexível, interdisciplinar, contextualizada, respeitando a diversidade de realidades e as necessidades educacionais do país. Santomé (2013, p. 10) sinaliza que

[...] refere-se à justiça curricular implica considerar a necessidades para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo.

Emerge, assim, a necessidade de um currículo sensível às diversidades e contextos, considerando a cultura e as experiências dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento (Santos, 2021). O planejamento curricular pode ser adaptado a cada região,

na observância de suas especificidades e necessidades, envolvendo aspectos relacionados aos objetos de conhecimento, a saber:

Planejamento, avaliação que sejam contempladas sequências didáticas relacionadas as áreas do conhecimento. Metodologia ativa e estratégias de aprendizagem. (Pau-d'Arco, 2023).

Atendimento aos públicos especializados (deficientes em seus diversos níveis. Competências e habilidades a serem desenvolvidas, quantidade de conteúdos de aprendizagem, além das questões relativas à didática, pois são nesses pontos que reside a importância do currículo. (Sete-Cascas, 2023).

Deverá voltar ao planejamento da escola, juntamente com os professores referindo-se a cada região de acordo com suas necessidades. Direcionar as escolas e suas equipes a organização necessária para seguir um ano letivo da melhor maneira possível. Dando ênfase ao conteúdo trabalhado em sala de aula, e a formas mais lúdicas e diferenciadas de oferecer ao aluno o aprendizado desejado. (Umburana-de-Cheiro, 2023).

Contemplar as habilidades para alcançar os objetos das unidades curriculares, adequar o planejamento à heterogeneidade da turma, avaliar o currículo no alcance dos objetivos iniciais. Deve contemplar todos os aspectos relevantes para o processo ensino e aprendizagem (planejamento, conteúdos, metodologias etc.). (Timbaúba, 2023).

Essas ideias destacam a importância da aprendizagem no contexto pós-pandemia, posto que o currículo é a base da educação, mas ressalta a necessidade de professores para desenvolvê-los. Além disso, os participantes apontam a importância de incluir temas que abordam como formas de avaliação dos alunos e consideram a história de vida, os valores sociais e culturais, os conhecimentos prévios dos alunos, bem como estratégias para desenvolver os conteúdos e agregar esses saberes à sala de aula.

Observo também a importância de promover perspectivas e práticas pedagógicas com ênfase no currículo, na relação entre ensinar e aprender, na diversidade cultural, no respeito às individualidades dos alunos e na formação de professores com base na ciência. Os pesquisados enfatizam que essas estratégias de avaliação devem servir para diagnosticar problemas, manter-se alerta acerca das dificuldades dos estudantes, especialmente, aqueles em situação de vulnerabilidade social e econômica, o que reforça a importância de uma análise crítica dos conteúdos das disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem.

Em síntese, os pesquisados, em seus registros, demonstram que o currículo com as necessidades e realidades dos alunos, promovendo a aprendizagem pós-pandemia e abordando temas relevantes como avaliação, história de vida dos estudantes, prática pedagógica e formação com tecnologia.

Quanto à metodologia de ensino e aprendizagem, Barbosa (2010) ressalta a importância de práticas lúdicas e diferenciadas como forma de envolver os alunos de maneira significativa no processo educativo, motivando a participação ativa, o protagonismo dos estudantes. Em relação ao atendimento aos públicos especializados, Ferreira (2019) discute a importância de uma educação inclusiva que envolva alunos com deficiência (AcD) em suas diferentes necessidades específicas com recursos para garantir a aprendizagem.

No que se refere à avaliação, Paro (2014) enfatiza que o ato de avaliar o alcance dos objetivos iniciais e as estratégias pedagógicas são ações significativas no processo de acompanhamento dos percursos materializados no currículo escolar. A avaliação deve ser contínua e abranger os aspectos relevantes para o processo de aprendizagem, envolvendo planejamento, conteúdos e metodologias, com vistas à compreensão do currículo, da sensibilidade às diversidades, da ludicidade, da inclusão e da avaliação como elementos fundamentais para uma educação de qualidade.

Os pesquisados destacaram a importância do planejamento escolar, considerando os conteúdos de aprendizagem, e enfatizaram a necessidade de um currículo de acordo com as necessidades de cada região, e comunidade escolar, considerando a unidade teoria e prática. Também priorizaram a metodologia de ensino na heterogeneidade da turma em relação aos objetivos, uma vez que

[...] o currículo é elaborado colocando em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido é feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os graus sociais; lhe ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (Santomé, 2013, p. 10).

Essa perspectiva crítica do currículo reflete uma visão de mundo vinculada aos interesses coletivos da sociedade. Destaco a influência política e cultural do currículo, ressaltando que é um campo de produção ativa de cultura e suscetível a contestações. No entender dos pesquisados,

[...] tratar temas sensíveis a realidade da instituição e da comunidade escolar. Que reflitam sobre situações que fomentem o interesse do aluno, problemas e soluções pertinentes a vida prática. Respeito à diversidade, ludicidade. (Ipê, 2023).

Uma formação continuada sobre currículo que contemple temas relacionados aos aspectos do planejamento em que os docentes apresentam mais dificuldades. O Currículo desempenha grande papel na atualização, temas voltados para a prática esportiva e avaliação. (Oiticica, 2023).

[...] inicialmente compreender a importância do currículo no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes, das práticas e contextos dos professores, para isso é importante que a metodologia a ser utilizada na formação continuada contemple o aprender a ser, a fazer, no campo das práxis pedagógicas, com base nas dificuldades dos estudantes e no que é essencial para eles aprenderem. Orientar os professores a elaborarem seus planejamentos, trazendo a vivência de metodologias ativas que dinamizem a sala de aula, promovendo a contextualização dos conteúdos trabalhados, a utilização de recursos tecnológicos, a prática de pesquisa e a iniciação científica, dentre outras atividades e experiências, certamente contribuirá para a melhoria das atividades docentes e da aprendizagem. (Catingueira, 2023).

O professor, como os demais profissionais, precisa estar em constante formação no campo das práticas e estratégias metodológicas, conciliando os interesses dos estudantes e seus direitos de aprendizagem, metodologias ativas e inovadoras. (Coroa-de- Frade, 2023).

Essas concepções indicam um currículo que envolve aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem, como planejamento, conteúdos, metodologias e o repensar da prática pedagógica. Ressalto, ainda, a necessidade de tratar temas sensíveis à realidade em que os docentes estão inseridos e da comunidade escolar, sendo pertinente uma formação continuada sobre o currículo que aborde aspectos do planejamento em pontos que os professores enfrentam dificuldades.

Os pesquisadores abordam uma perspectiva crítica do currículo, destacando que não se trata de uma simples montagem neutra de conhecimentos, mas uma seleção com base nas visões e interesses de determinados grupos. Eles apontam que o currículo é produzido por conflitos, emoções e sentimentos culturais, refletindo a organização e desorganização de uma sociedade. A vida profissional do professor é implicada pelo currículo, não apenas em termos de metodologias de ensino e avaliação, mas também no desenvolvimento profissional contínuo, na prática pedagógica, na responsabilidade profissional, na colaboração com colegas e no impacto social.

O docente tem a oportunidade de ressignificar seus conhecimentos e saberes em diferentes áreas essenciais para o exercício da profissão. A prática pedagógica não se limita ao domínio do conteúdo a ser ensinado, mas abrange uma gama de questões relacionadas à gestão da aprendizagem, ao planejamento de aulas, à avaliação, à inclusão e à formação com tecnologias educacionais. Há aspectos que os sujeitos pesquisados relatam, sobre a formação continuada, numa perspectiva que envolve a prática pedagógica:

Temas e conteúdos sobre indicadores educacionais que as avaliações externas apontam através das proficiências. Dinamismo, cultura e interdisciplinaridade. Metodologias voltadas ao aprimoramento das competências socioemocionais. (Malicia, 2023).

As práticas pedagógicas [podem] envolver conteúdos relacionados ao saber fazer e saber ser, autonomia e autoria, formação voltadas às tecnologias. Estratégias didáticas para aprendizagens. (Pau-Ferro, 2023).

Abordagem pedagógica com o ensino baseado em projetos. A interação, as tecnologias, a avaliação com o foco na compreensão e as práticas das avaliações diagnósticas e formativas. (Jericó, 2023).

[...] a estratégia das práxis pedagógicas, colocando o professor como sujeito da aprendizagem, fomentando a participação direta, no desenvolvimento do pensamento crítico e a implementação do conhecimento em contextos práticos. (Malva, 2023).

Durante a análise, percebi a preocupação dos pesquisados em incluir temas e conteúdos voltados aos indicadores educacionais das avaliações externas, no processo de formação continuada, levando em consideração as diferentes aprendizagens. Esses indicadores, que incluem taxas de aprovação, desempenho em testes padronizados e índices de alunos em situação de risco escolar, são dados quantitativos que estão em evidência para o alcance de metas.

Os participantes destacam a necessidade de dinamismo, cultura e interdisciplinaridade no currículo, bem como metodologias que favoreçam a práxis relacionadas às tecnologias educacionais. A importância de práticas pedagógicas que abordem a unidade teoria e prática, a autonomia e a autoria dos docentes também foram enfatizados.

A prática pedagógica tem conexão com o saber ser e fazer dos professores que, em seu contexto social, vivenciam experiências e processos formativos, assim, a escuta dos docentes é uma oportunidade para construção de propostas de formação, voltadas ao desenvolvimento profissional e à valorização docente “[...] num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (Tardif, 2002, p. 52).

Trago as contribuições de Macedo (2015) ao afirmar que experiências são reconhecidas no contexto educacional como essencial para a construção de um cenário respeitoso epistemologicamente, atribuindo ao tema a devida importância. Ao considerar a experiência, por meio da escuta sensível, a compreensão da trajetória dos docentes faz sentido, haja vista uma multiplicidade de fatores que devem ser pesquisados e compreendidos. Isso abre espaço para uma abordagem inclusiva da educação, valorizando as experiências dos docentes.

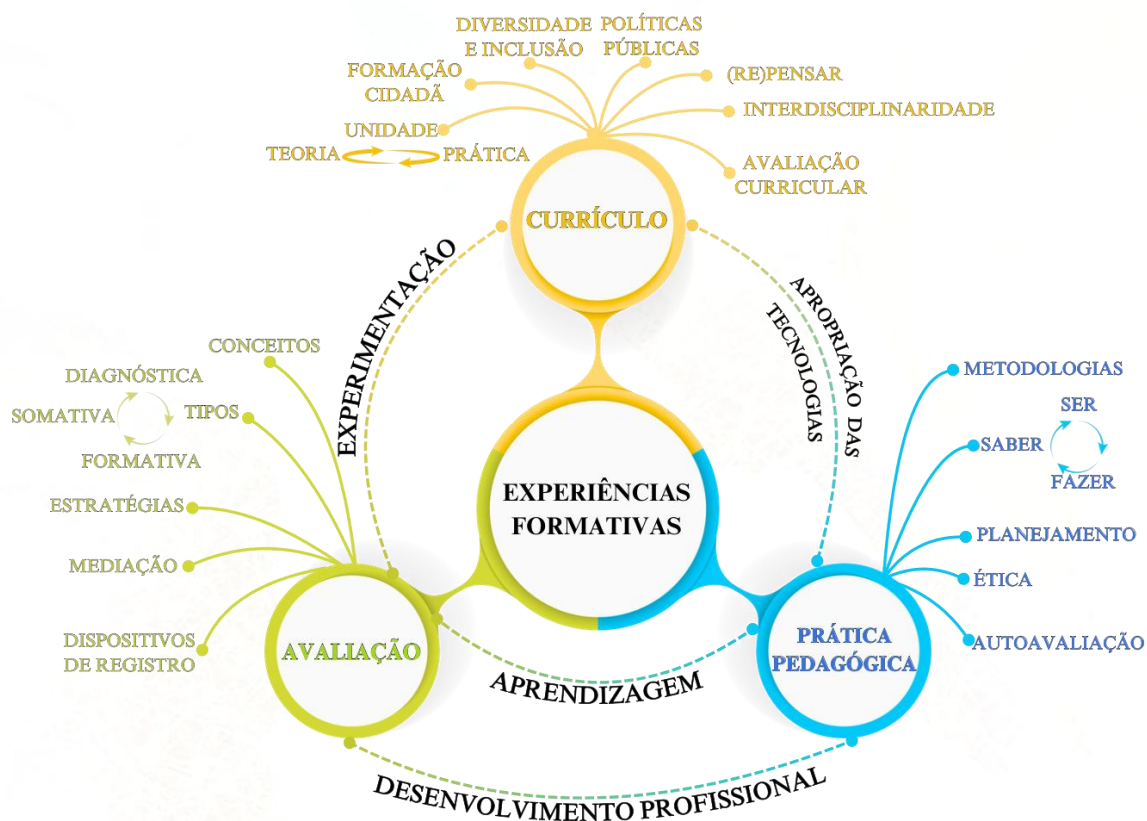
Essas experiências são relevantes para o desenvolvimento profissional e para a prática pedagógica nas instituições de ensino. Experimentar processos de formação continuada implicados no cotidiano traz benefícios e reflete na qualidade da formação. Macedo (2015) dá ênfase à experiência como uma fonte inesgotável de sentidos e conteúdos que têm o potencial de atingir objetivos pessoais e profissionais.

Cabe registrar que a experiência esteve subvalorizada no contexto educacional, não recebendo o reconhecimento adequado. Macedo (2015) destaca a relevância de enxergá-la como um laboratório, mesmo que incerto, onde o pesquisador aprende a pesquisar e a observar a complexidade humana em uma aventura epistemológica. Essa perspectiva enfatiza a experiência dos docentes, reconhece sua contribuição para a construção de uma formação de qualidade e promove o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao reconhecer a experiência como uma estratégia para melhoria contínua da prática, os educadores podem criar ambientes de estudos com base na realidade em que estão inseridos.

Uma formação contínua que valoriza as experiências vividas pelos professores em suas práticas potencializa *insights* sobre as diferentes estratégias pedagógicas, metodologias de ensino e dinâmicas da aprendizagem. Os docentes contribuem para a construção de um conhecimento pedagógico rico e multifacetado. Com base nas dimensões das experiências no campo formativo, apresento as ações pertinentes, focando em áreas de impactos para a prática pedagógica na formação continuada de qualidade.

A discussão sobre a relação entre educação, formação e experiência perpassa pelo currículo (formação cidadã, interdisciplinaridade, diversidade e inclusão, unidade teoria e prática e avaliação curricular), pela prática pedagógica (metodologias, saber ser, saber fazer, saber ser, planejamento, ética e autoavaliação) e pela avaliação (conceitos, tipos e função – diagnóstica, somativa e formativa –, estratégias, mediação e dispositivos de registros) em contextos tecnológicos, conforme detalhamento da figura 13.

Figura 13 – Dimensões no campo das experiências formativas



Fonte: autoria própria (2023).

A experiência é uma forma de autoinvestigação sobre a visão de educação e de produção de sentidos. Cabe uma reflexão sobre as interconexões entre conhecimento e vida, destacando a experiência como transformadora, definidora e orientadora na construção de identidade profissional, além do reconhecimento na articulação de atividades, presentes em nossas memórias e histórias. A pesquisa com a experiência é um caminho para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois promove uma aprendizagem enriquecedora, intercultural e reflexiva, em que educadores têm a oportunidade de se conhecerem, reconstruírem suas práticas e fortalecerem sua identidade profissional (Macedo, 2015).

Segundo Freire (2007), ensinar e educar estão ligados à paixão pelo conhecimento e envolve uma busca desafiadora, pois quanto mais se estuda e se prioriza o ato de conhecer, mais se encontra em um processo contínuo de aprendizagem. Assim, torna-se possível promover uma educação de qualidade e atenta às necessidades dos docentes, conforme aspectos indicados a seguir:

Toda escola tem professores que se destacam por seu trabalho pedagógico. Elaboram projetos escolares com temas relevantes (assédio sexual, uso excessivo das redes sociais, direitos e deveres dos alunos), participam de formação on-line ou presencial, mas sentem que essa formação não prioriza a realidade educacional que estão inseridos. (Sabiá, 2023).

Indiscutivelmente as escolhas de conteúdo, metodologia, estratégias pedagógicas, avaliação e temas relacionado com o perfil e da profissão docente são fundamentais para construção de proposta de processos formativos. (Xique-Xique, 2023).

Cidadania, cultura de paz, indígena e quilombola, educação do campo, práticas pedagógicas baseadas na ciência e pesquisa. As tecnologias educacionais. Relações interpessoais. (Aroeira do Sertão, 2023).

Tecnologias. Saúde mental, valores. Planejamento de ensino. Estratégias metodológicas. Ensino aprendizagem e práticas pedagógicas que impulsionem os professores a construir autonomia. (Braúna, 2023).

A relevância e a atualização dos conteúdos abordados em programas de formação são vistas como essenciais. Educadores apontam a importância de itinerâncias que abrangem não apenas as últimas tendências em metodologias de ensino e tecnologia educacional, mas também temas transversais como sustentabilidade, justiça social e diversidade cultural, refletindo assim a complexidade do mundo contemporâneo. (Sete-Casas, 2023).

Esses relatos evidenciam uma lacuna entre o conteúdo proposto na formação (on-line ou presencial) e as realidades que os docentes enfrentam nas escolas. Essa discrepância sugere a necessidade de formação sensível aos contextos educacionais específicos de atuação, com ênfase na inclusão de temas emergentes e relevantes como o assédio sexual, o uso excessivo das redes sociais, os direitos e deveres dos alunos.

O relato de Xique-Xique (2023) enfatiza a importância das escolhas de conteúdo, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação, destacando que esses elementos são cruciais para a construção de propostas formativas capazes de atender às necessidades dos alunos e dos educadores. A estratégia elabora um ou vários cenários. Desde o início ela se prepara, se abre ao novo ou ao inesperado para integrá-lo, para modificar ou enriquecer sua ação.

Observei nos dados e nas informações coletadas, a relevância de estudos dos conteúdos a serem abordados nas ações formativas. Os professores apontam para a importância de incorporar nas itinerâncias temas contemporâneos transversais como sustentabilidade, justiça social e diversidade cultural, refletindo, assim, a complexidade do mundo em que vivemos.

Há, portanto, a perspectiva de que as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas em um contexto complexo, envolvendo múltiplas circunstâncias, como desejos, formação,

conhecimento do conteúdo, técnicas didáticas, ambiente institucional, gestão, entre outros. Os pesquisados enfatizam a importância da interação e da conversa entre as variáveis dos processos de ensino e aprendizagem.

Morin (2012) sugere que o ato de conhecer implica em traduzir e reconstruir a realidade por meio de sinais, signos e símbolos, transformando-os em representações, ideias, teorias e discursos. Essa perspectiva enfatiza a ideia de que o conhecimento não é uma cópia direta da realidade, mas uma elaboração complexa que envolve a interpretação e a reelaboração da informação percebida.

Bondía (2013) afirma que é fundamental o processo de construção de sentido, não como algo externo ou passivo, mas sim com implicação e envolvimento que mobilizam e comprometem as pessoas. Cada evento vivido contribui para a formação da experiência pessoal e influencia a compreensão do mundo e como nos relacionamos com ele. É por meio das experiências vividas que construímos conhecimentos e aprendizagens, valores e perspectivas. Essa dimensão subjetiva e singular da experiência é essencial para a formação docente.

As práticas pedagógicas não se fundamentam por imposições de decretos ou políticas externas. Essas práticas sustentam-se pelo envolvimento crítico e reflexivo construído por meio do diálogo e do comprometimento com a educação, reconhecendo que o conhecimento requer escuta e ação transformadora sobre a realidade. A educação é um processo histórico e as práticas podem desenvolver a especificidade desse movimento de idas vindas. Registro, aqui, a necessidade de uma formação continuada que valorize o trabalho dos professores e promova a reflexão sobre os resultados dos estudantes. Enalteço a importância de uma educação significativa, com autonomia, interação e tecnologias.

Há um interesse por parte dos docentes de se envolverem em processos de avaliação que incorporem a investigação-ação, favorecendo, individualmente ou em coletivo, pesquisas relacionadas à realidade educacional, visando à ressignificação de práticas pedagógicas. Essa abordagem destaca o tempo dedicado à pesquisa e a necessidade de condições adequadas para o desenvolvimento de discussões coletivas, como evidenciado nos relatos dos sujeitos pesquisados, a seguir:

Aspectos qualitativos do ensino e da aprendizagem perpassam por avaliação. A formação sobre avaliação busca compreender os fundamentos das unidades teoria e prática e metodologias. (Angico, 2023).

Avaliação como diagnóstico para melhoria contínua de prática pedagógica e metodologia de ensino. Instrumentos avaliativos, fatores cognitivos, sociais, comportamentais e emocionais. Uma diversidade de conteúdos que fazem parte da realidade dos professores. (Ypê Roxo, 2023).

A importância da avaliação por rubrica consiste em um modelo de avaliação de parâmetros, o qual visa identificar se as expectativas de aprendizagem foram atingidas, além de demonstrar essas informações com fácil visualização, o que é positivo tanto para o professor quanto para os alunos. Que seja uma avaliação com um [aprendizagem significativa]. (Malícia, 2023).

Formas de avaliar as formações ofertadas para os docentes, possibilitando diagnosticar se os processos formativos possibilitam o desenvolvimento profissional dos docentes aprendizado. (Quixaba, 2023).

Formação continuada com foco em avaliação, sobre os indicadores e a importância das avaliações externas. (Palma, Umbuzeiro, Xique-Xique, 2023).

[...] eu como professor tenho interesse em aprender sobre autoavaliação, buscando refletir minhas práticas pedagógicas, identificar pontos de melhoria, e repensar as estratégias de aprendizagem. (Imburana, 2023).

Essas ideias sinalizam uma compreensão da avaliação, como um mecanismo de atribuição de notas, sendo dispositivo essencial um diagnóstico das práticas pedagógicas e das metodologias de ensino experienciados pelos investigados. Essa perspectiva alinha-se à crescente valorização dos aspectos qualitativos do ensino e da aprendizagem, cuja avaliação transcende a função somativa e assume um papel formativo, com vistas ao desenvolvimento do aluno e do docente.

As contribuições de Angico (2023) e Ypê Roxo (2023) abordam uma diversidade de conteúdos e reflexões sobre a práxis. Essa formação é orientada para o entendimento dos dispositivos avaliativos e dos fatores cognitivos, sociais, comportamentais e emocionais envolvidos no processo educativo. Entendo que a avaliação considera passo a passo com um projeto de ação e a ele se submete. Mais que isso: a existência da avaliação de acompanhamento depende da proposta em execução. “O planejamento define onde se deseja chegar com a ação, assim como os meios para chegar aos resultados desejados” (Luckesi, 2011, p. 20).

A metodologia de avaliação por rubrica, mencionada por Malícia (2023), é destacada como uma prática diferenciada que favorece a comunicação de expectativas e resultados de aprendizagem, além de favorecer a transparência e o diálogo entre professores e alunos. Esse tipo de dispositivo permite que o processo avaliativo seja objetivo, contribuindo para um ambiente de aprender a aprender justo e compreensível para todos os envolvidos.

Quixaba (2023) traz à tona a importância de avaliar a formação ofertada aos docentes, sublinhando a necessidade de verificar se esses processos formativos contribuem para o desenvolvimento profissional e transformação das práticas de ensino. Essa abordagem ressalta a meta da formação continuada para além de transmissão conteúdo promovendo reflexões críticas sobre o fazer, ser e conhecer pedagógicos.

Luckesi (2011) afirma que, para a avaliação ser possível e fazer sentido, cabe estabelecer uma ação planejada, implementá-la e executá-la. Sem isso, a avaliação não tem base para se dimensionar, uma vez que seu propósito é oferecer-lhe uma sustentação para o alcance dos resultados desejados.

A discussão expande-se com os relatos de Palma (2023), Umbuzeiro (2023) e Xique-Xique (2023), ao destacarem a relevância da formação continuada com indicadores qualitativos. Isso indica um movimento em direção à integração de diversas modalidades de avaliação e reflete uma tendência na educação contemporânea para valorizar o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de aprendizagem, autoconhecimento e transformação. Ainda sobre avaliação, as informações desta pesquisa fizeram emergir as seguintes evidências:

Avaliação dos conteúdos ministrados, mas respeitando as particularidades no tocante aos docentes, utilizando principalmente protocolos de avaliação de qualidade, visando a realidade de cada um. Criado pelos próprios docentes de suas localidades. (Braúna, 2023).

Encontro para dialogar sobre avaliação. A avaliação deve ser de acordo com cada necessidade: recomposição de aprendizagem, avaliação reflexiva, diagnóstica, somativa com argumentação por meio de formação, seminários e pesquisa de campo. (Jericó, 2023).

Conhecimento sobre avaliação é o ponto de partida que leva a acertar os erros e a seguir o que deu certo. Avaliação socioemocional, instrumentos de avaliação e cultura da reprovação. Planejamento associado aos instrumentos avaliativos; metodologias de avaliação; critérios e uso dos resultados. (Mameleiro, 2023).

Tipos de avaliação e sua efetiva aplicabilidade. Avaliar o aluno em sala de aula e se auto avaliar. Formação sobre avaliação precisa estar explícitos as concepções os propósitos da avaliação, pois eles que se traduzem em métodos, técnicas e [dispositivos] de avaliação. (Jurema, 2023).

[...] levar os docentes a refletir e compreender os processos de avaliação, e a construir estratégias de reconceituação, marcada por uma ênfase na formação contínua, no desenvolvimento profissional e repensar das práticas pedagógicas. (Umburana-de-Cheiro, 2023).

Esses relatos refletem um movimento contemporâneo na educação: a avaliação como um processo tecido em teias de problematização da realidade da profissão docente e da melhoria contínua das práticas pedagógicas. Essa possibilidade não vincula a avaliação na perspectiva de medição do desempenho escolar.

Braúna (2023) destaca a adaptação dos processos de avaliação às realidades específicas de cada contexto educacional. Os protocolos de avaliação de qualidade criados pelos próprios docentes refletem um reconhecimento da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem, uma busca por práticas avaliativas que respeitem as particularidades de cada discente.

O diálogo sobre as diferentes necessidades avaliativas, sejam elas de recomposição de aprendizagem, diagnóstica ou somativa, sugere uma compreensão acerca dos propósitos da avaliação. A menção a avaliação reflexiva é baseada na argumentação, por meio de formação e pesquisas de campo, enfatizando a avaliação como um processo integrado ao desenvolvimento curricular e pedagógico. (Jericó, 2023).

Hoffmann (2010) argumenta que avaliação e aprendizagem são conceitos que englobam diversas dimensões, pois estão relacionados a diferentes concepções. Avaliar é fundamentalmente um ato de atribuir valor, de reconhecer as dimensões de qualidade em relação a pessoas, objetos, fenômenos ou situações.

Nessa concepção, a avaliação pode ser percebida como um processo abrangente, que vai além de uma simples classificação. Ela envolve uma percepção holística das múltiplas dimensões de qualidade e valor atribuídos ao que está sendo avaliado. A avaliação torna-se pedagógica quando contribui para o desenvolvimento dos alunos, identifica pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo reflexão da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Hoffmann (2010) destaca avaliação e a aprendizagem em unidade, compreendidas como um processo de compreensão das diversas dimensões da qualidade no ensino, do crescimento e do desenvolvimento dos alunos. Essa abordagem abrangente e formativa da avaliação contribui para uma educação significativa e centrada no aluno.

Mameleiro (2023) dá ênfase à inclusão da dimensão socioemocional no processo avaliativo e reflete uma tendência contemporânea de reconhecer os aspectos emocionais e comportamentais na aprendizagem. Esse enfoque sugere uma busca por práticas avaliativas que enfatizem o sentido e o processo, contribuindo para o desenvolvimento formativo e profissional dos pesquisados.

A necessidade de que as concepções e os propósitos da avaliação estejam explícitos sublinha a importância da transparência e da comunicação no processo avaliativo. Esse ponto

reforça a ideia de que a avaliação pode ser entendida por todos os envolvidos como um processo educativo, como sendo a escolha de métodos, técnicas e dispositivos avaliativos apropriados.

A análise dos relatos indica uma visão de avaliação que ultrapassa a mensuração do desempenho acadêmico, pois abraça uma perspectiva ampla, envolve o desenvolvimento pessoal e profissional, o respeito às particularidades dos contextos educativos e o compromisso com a melhoria contínua das práticas pedagógicas. Esse panorama reflete uma abordagem contemporânea que reconhece a complexidade do processo educativo e das estratégias avaliativas alinhadas aos valores de uma educação inclusiva, reflexiva e transformadora.

Gasparin (2011) sinaliza que a avaliação está para além do contexto da sala de aula, considerando o todo da escola, sujeitos e processos. A avaliação pode ser concebida como um processo contínuo e abrangente, que perpassa por todas as etapas do ensino. Ao entender a avaliação como um ponto de partida e chegada, torna-se possível executar um ciclo contínuo de reflexão, aprendizagem e ação.

As aferições, ou seja, as notas ou resultados, são consequências do processo de avaliação. O objetivo da avaliação deve ser de orientação ao professor, promovendo reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. É por meio de uma abordagem formativa da avaliação que se alcança uma educação centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, é possível identificar pontos convergentes em relação à importância do erro na prática avaliativa, como a necessidade de tratar de forma construtiva e reflexiva a compreensão da avaliação como um ato pedagógico para além da classificação dos estudantes. Ou seja, o erro como um elemento de análise de resultados para orientar as práticas pedagógicas e os estudos e, portanto, vistos como uma oportunidade para a reflexão.

Vasconcellos (2010) aponta o erro como indicação de carências e estratégias cognitivas, mas também possibilidades de aprendizagem. A formação docente e a discussão das dificuldades em sua realidade são designadas como métodos de reflexão que visam à superação de problemas. Luckesi (2011) enfatiza que a avaliação compõe o ato pedagógico e tem o propósito de investigar e intervir, não se resumindo a exames classificatórios. O ato de analisar subsidia soluções e intervenções pedagógicas, considerando a inadequação do uso de notas e conceitos.

A avaliação é concebida como um ato pedagógico e contribui para a tomada de decisões e para a melhoria das práticas educativas. Penso que aprender a avaliar não se

resume a conceitos teóricos, mas envolvem uma discussão de práticas no cotidiano. A aprendizagem torna-se uma construção da prática cotidiana de vida.

Há, portanto, relevância do conhecimento teórico e prático sobre avaliação, pois compreender os conceitos e traduzi-los em ações concretas no cotidiano torna-se fundamental. Isso requer a (re)construção de métodos de ensino e de avaliação, que levem os alunos a explorarem diferentes conteúdos e se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. Saliento a importância de uma avaliação contínua, interdisciplinar e socioafetiva, que seja refletida com os propósitos educacionais. Nesse ínterim, os sujeitos relatam sobre temas abordados na formação continuada:

Diferentes metodologias e questionamentos sobre o porquê avaliar, para que avaliar. O saber ser em saber fazer. Avaliação contínua, interdisciplinares de área, avaliação socioafetiva. (Mulungu, 2023).

Novos instrumentos de avaliação e novos contextos de avaliar. Propostas de avaliações. Planejamento, adaptação, empatia, acolhimento. Avaliação não punitiva. (Inganzeira, 2023).

Estímulo à criatividade, utilização de tecnologias educacionais, desenvolvimento socioemocionais. Aprofundar sobre as diferentes formas de avaliação incluindo também a autoavaliação durante o processo de aprendizagem. (Marizeira, 2023).

Oficinas temáticas com ênfase em avaliação formativa e contínua. De modo geral, uma formação continuada sobre avaliação deve contemplar temas como planejamento, instrumentos e meios de execução. (Carnaúba, 2023).

Considero pertinente se fazer uma avaliação institucional que seria nas unidades de ensino para diagnosticar os aspectos positivos e negativos da comunidade escolar, pois muitas vezes os professores se deparam com obstáculos que dificultam o seu trabalho. Também considero necessário se organizar a utilização do tempo de estudo e de recesso para as formações continuadas, pois durante o ano letivo nem sempre os professores conseguem participar, já que muitos têm outro vínculo de trabalho, além de ser prejudicial aos alunos. (Oiticica, 2023).

Estimo a avaliação compreensiva centrada nos objetivos e dinâmica do trabalho acadêmico, uso de diferentes processos e múltiplo tempos de aferição da aprendizagem, privilégios de aprendizagem complexas sobre a memorização e a valorização da autoria e autonomia do estudante na realização da aprendizagem. (Catingueira, 2023)

A formação sobre avaliação da aprendizagem deve ser pautada na compreensão das diversas formas como os estudantes aprendem. Avaliar o desempenho dos estudantes no percurso escolar deve levar em consideração as competências e habilidades que eles já desenvolveram, ou seja, partir dos saberes que eles já possuem. Tendo conhecimento do que eles já sabem e do que eles precisam ainda desenvolver, o planejamento do professor será qualificado, e com ele os métodos contextualizados de avaliação da aprendizagem serão melhores implementados. (Coroa-de-Frade, 2023).

Esses relatos refletem a diversidade de abordagens e preocupações no campo da avaliação educacional. Cada um, a seu modo, contribui para a construção de um entendimento abrangente e humano da avaliação, ressaltando as metodologias avaliativas às necessidades dos alunos e dos contextos educacionais.

Mulungu (2023) questiona os propósitos da avaliação sobre o porquê e para que avaliar. Isso revela uma busca por significados que transcendem a quantificação por notas. A ênfase no saber ser em detrimento do saber fazer aponta para a necessidade de abordagens avaliativas que valorizem as competências socioemocionais e interdisciplinares, integrando-as à avaliação contínua da aprendizagem.

A introdução de metodologias em contextos avaliativos, enfatizando o planejamento, a adaptação, a empatia e o acolhimento, como uma movimentação em direção aos processos avaliativos. A ideia de um ato de avaliar não punitivo fortalece o conceito de avaliação como processo para o crescimento e o desenvolvimento e não como um mecanismo de exclusão (Indanzeira, 2023).

Carnaúba (2023) relata sobre a proposta de oficinas temáticas com ênfase em avaliação formativa e contínua. Isso sugere a necessidade de uma formação continuada que possibilitem a implementação de práticas avaliativas alinhadas aos princípios da educação contemporânea. Essa formação é crucial para que os educadores possam planejar, desenvolver e criar, sendo sensível às necessidades dos alunos. A reflexão sobre a organização do tempo escolar e o acesso ao cotidiano destacam a complexidade da gestão educacional e a necessidade de estratégias que permitam o desenvolvimento profissional dos docentes.

Em relação à formação continuada de qualidade, conforme evidenciado pelas opiniões dos docentes pesquisados, é fundamental criar um espaço sistematizado, dentro da carga horária dos professores, visando a promoção de encontros regulares de formação. Esses encontros podem ser organizados com antecedência, por meio de agendas ou cronogramas, para que a formação se torne uma prática recorrente ao longo da vida.

A proposta dos processos formativos pode estar presente na realidade da prática pedagógica e no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. A participação ativa e autônoma na construção de ações formativas, envolvendo-se em debates e discussões sobre diferentes temas. A formação que esteja alinhadas aos desafios da docência, promovem mudanças tanto no planejamento como na execução.

Os avanços históricos da formação docente no Brasil, juntamente às mudanças legislativas, evidenciam como as políticas públicas refletem (ou não) a valorização dos professores. Embora tenha havido um aumento no número de professores formados em

âmbito superior, esse avanço é atribuído, principalmente, aos esforços individuais dos docentes do que a uma política pública de qualidade. Além disso, destaco a precarização da formação docente em determinados contextos em municípios de pequeno porte, onde os desafios são amplificados por fatores políticos e logísticos.

É importante repensar a concepção e implementação das políticas públicas de formação docente, com intuito de promover condições adequadas para uma qualificação profissional. Destaco a necessidade de garantir que essa formação ocorra em condições que não comprometam a qualidade do trabalho docente, nem exijam sacrifícios desproporcionais por parte dos educadores.

As experiências entre os professores, tanto dentro da área da educação como profissionais de outras áreas, devem ser valorizadas. A aprendizagem pode ocorrer por meio de encontros de grupos de estudos durante os momentos formativos. É importante considerar a possibilidade de implementar processos de formação em rede colaborativa, visando à autoformação do professor e promovendo reflexões sobre a docência e a profissão. Além disso, a pesquisa na e com experiência é relevante ao abordar as dimensões do saber, do saber ser e do saber fazer, com foco no currículo, na prática pedagógica e na avaliação, em defesa da unidade entre teoria e prática.

A pesquisa enfatiza a relevância da interação entre docência e formação em redes colaborativas, propondo a criação de indicadores de qualidade para a formação continuada. Além disso, cabe destacar a necessidade de implementar políticas públicas voltadas à formação docente, como elemento-chave para o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo e a importância de assegurar condições equitativas para todos os professores.

O estudo aponta para a complexidade da formação docente, sugere a necessidade da abordagem indissociável entre teoria e prática, reconhece a diversidade de contextos educacionais e concebe a auto-heteroecoformação como processos interligados na jornada de desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, esse cenário evidencia a importância da criação de programas de formação flexíveis, acessíveis e em diálogo com as demandas da prática docente; a elaboração de currículos que promovam uma visão de mundo inclusiva; e a expansão de políticas públicas no tocante à formação docente enquanto desenvolvimento profissional, com garantias para a melhoria das condições de trabalho e do plano de carreira. Os avanços já existentes nas políticas de formação persistem desafios que demandam uma atenção especial para a universalização do acesso à educação superior e à valorização dos professores.

Por fim, com base nos intercessores teóricos, nos achados e nos posicionamentos dos sujeitos pesquisados, foi possível refletir sobre a propositura de indicadores a partir das experiências docentes na educação básica da rede estadual de Sergipe. Nesse processo, a formação, compreendida como desenvolvimento profissional e pessoal contínuo, inclui as particularidades das experiências dos professores, de seus contextos, das relações e das perspectivas individuais.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: perspectivas de indicadores de qualidade

As análises desta dissertação evidenciaram que a formação continuada para professores da rede estadual de Sergipe, em especial na DRE7, constitui elementos característicos de áreas específicas e demandas de programas existentes. Essa constatação permitiu entender as relações entre as ações formativas promovidas pela SEDUC-SE e a articulação com as necessidades do cotidiano escolar, revelando potencialidades e lacunas que orientaram a perspectiva de proposição de indicadores de qualidade.

A análise das trajetórias formativas dos docentes e a minha própria imersão, como pesquisadora no campo da educação, possibilitou interpretar dados e informações, bem como criar dimensões para subsidiar este estudo. A proposta de indicadores emergiu da leitura atenta da realidade local, da escuta aos docentes e do contexto educativo. Essa perspectiva pode ampliar as possibilidades de intervenção na construção de uma política de formação continuada de professores da rede pública estadual de Sergipe.

Os indicadores delineados, neste estudo, foram concebidos a partir de dimensões: **ambiência institucional** (escola, DRE e SEDUC-SE), **auto-heteroecoformação**, **gestão da formação continuada**, **currículo**, **práticas pedagógicas** e **avaliação**. Esses referenciais sustentam uma concepção de formação continuada que valoriza a autonomia docente, favorece o exercício da cidadania e estimula a busca por melhoria contínua na qualidade da educação. A formação continuada se apresenta como território privilegiado para a indissociabilidade entre teoria e prática quando desenvolvida nos espaços da escola, criando condições para que o profissional na docência ressignifique seus percursos e, consequentemente, potencialize as aprendizagens dos estudantes.

O mapeamento da formação ofertada pela SEDUC-SE evidenciou a existência de planejamento e estudos de uma política de formação docente, sinalizando uma iniciativa de estruturação interna por meio do setor responsável, a Coordenadoria de Educação a Distância, Formação e Tecnologias Educacionais. Essa estruturação segue diretrizes estabelecidas em portarias e decretos, configurando-se uma proposta em construção de formação continuada para o Estado.

A necessidade de um marco legal fez emergir à criação do Decreto n.º 196, de 22 de novembro de 2022, que define a instituição da Política Estadual de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Sergipe, apoiado por uma consulta pública, realizada de 15 de junho a 10 de julho de 2022. A portaria n.º 1205/2022/GS/SEDUC destaca a introdução da EaD, mas também sublinha os desafios logísticos e de infraestrutura enfrentados. Ressalto

a importância de promover uma proposta de formação colaborativa, fundamentada nas experiências dos professores, nas condições de trabalho e no desenvolvimento profissional.

Dos achados desta dissertação, emergiram dimensões discutidas nos encontros de formação continuada na área de desenvolvimento profissional dos professores. Esses encontros formativos que repetidamente trabalham o mesmo conteúdo sem acrescentar diferentes perspectivas podem ser frustrantes para os docentes, que sentem desperdiçar o tempo. Outro ponto envolveu a obrigatoriedade de cursos com baixa qualidade, sem planejamento prévio, formadores inexperientes e conteúdos poucos sistematizados, o que diminuiu a percepção da relevância de uma formação continuada.

A inclusão de estratégias metodológicas, o respeito pelas condições e pelos contextos específicos dos professores contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e pesquisas ao longo de suas carreiras. O processo contínuo de construção permite a esses profissionais refletirem sobre a professoralidade, o que inclui autoavaliação e orientação para futuras decisões de políticas públicas de formação continuada com qualidade.

Esta dissertação apresenta uma proposta de indicadores de qualidade para formação continuada na educação básica, sendo essa qualidade relacionada a aspectos pedagógicos e de desenvolvimento profissional, fundamentada em uma visão epistemológica que acompanha as mudanças paradigmáticas contemporâneas. O desafio foi propor indicadores que respeitassem as condições culturais, as experiências vivenciadas pelos docentes, visando à contribuição para as políticas públicas da rede (ver quadro 2).

Quadro 2 – Indicadores de qualidade para a formação continuada docente na educação básica

Dimensão	Indicador de Qualidade de Formação Continuada
AMBIÊNCIA INSTITUCIONAL (Escola, DRE e SEDUC-SE) ³⁰	Criação de grupos de estudos apoiados em redes colaborativas de aprendizagem numa perspectiva construção de conhecimento e saberes.
	Valorização do processo reflexivo individual e coletivo com predominância do engajamento na profissão docente.
	Priorização do bem-estar e da satisfação profissional em ambientes inclusivos de tomada de decisões partilhadas e de gestão de conflitos.
	Comunicação intencional nos percursos formativos com escuta ativa, precisão na organização das informações e construção de confiança e colaboração.
	Estabelecimento de redes interativas (internas e externas) como território de interlocução entre pares, entrelaçando conhecimentos e afetos.
	Acesso a bibliotecas e laboratórios de ensino e pesquisa em funcionamento adequado (material, equipamentos e estrutura física).

³⁰ Diretoria Regional de Educação (DRE) e Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC-SE).

Dimensão	Indicador de Qualidade de Formação Continuada
AUTO-HETEROECONOMIA	Valorização das memórias educativas como processo autorreflexivo para a construção da trajetória pessoal e profissional.
	Apropriação do conhecimento e da realidade cotidiana por meio de teias relacionais das histórias de si e dos estudantes.
	Autoavaliação dos percursos formativos com decisões dialógicas.
	Processos interativos com experiências de problematização da realidade glocal ³¹ .
	Estabelecimento de vínculos de confiança, respeito e acolhimento tecidos na e pela docência como profissão.
	Interlocução entre docentes e discentes com ênfase nas relações entremeadas de diálogo, afetividade e compromisso ético.
	Prioridade nas relações interpessoais com otimização de espaços colaborativos de aprendizagem.
	Promoção de uma cultura de aprendizagem baseada em compreensões diferentes de conhecimento e de mundo.
	Construção de tecituras de si (identidade e modos de agir e pensar), do outro (colegas, alunos e comunidade) e do mundo (cultura, sociedade e escola).
GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	Participação ativa dos professores da rede na construção da política estadual de formação.
	Implementação de uma política pública estadual de formação docente.
	Atendimento ao pacto de colaboração entre os municípios, com implantação de um programa de formação continuada entre as redes estadual e municipal.
	Articulação entre os níveis de conhecimento (saber, saber fazer e saber ser), qualificação (educação formal e certificações) e carreira (progressão salarial, planos de carreira, cargos e funções, tempo de serviço).
	Identificação das necessidades de formação continuada voltada ao desenvolvimento profissional dos docentes da rede, valorizando a escuta sensível.
	Viabilização de condições de participação dos professores nos percursos formativos da rede em contextos de diversidade e interculturalidade.
	Valorização da titulação de mestrado e doutorado (progressão da carreira).
	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas de formação (presencial e descentralizada), superando a plataforma instituída pela rede (formação por sistemas, aplicativos ou ambientes virtuais).
	Promoção de apoio e continuidade à pesquisa com estímulo à produção científica.
	Composição de uma comissão permanente de monitoramento, acompanhamento e avaliação da política estadual de formação docente, enfatizando dados quanti e qualitativos.
	Comunicação dos resultados quanti e qualitativos da política estadual de formação docente.

³¹ É uma expressão que sinaliza a unidade do termo global e local. Este indica as singularidades regionais e o termo global é o universal (globalização). O glocal aborda o todo, reconhecendo as culturas e as identidades das comunidades.

Dimensão	Indicador de Qualidade de Formação Continuada
CURRÍCULO	Superação da estrutura disciplinar e tradicional de conteúdos formativos no campo da docência e de áreas específicas.
	Enfrentamento das lacunas entre os conteúdos/temas propostos nos percursos formativos da SEDUC-SE (on-line e presencial) e as realidades locais das escolas.
	Participação ativa com escuta sensível dos docentes na construção de propostas curriculares no âmbito estadual e escolar.
	Prevalência da unidade teoria e prática com estudos e pesquisas para além das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo de Sergipe.
	Flexibilização teórico-metodológica nos percursos formativos com temáticas no campo da inclusão, da diversidade, da interculturalidade e do meio ambiente (sustentabilidade).
	Prioridade das relações socioculturais com superação do conhecimento linear e estático.
	Centralidade da cultura nos eixos do conhecimento, da vida e do cotidiano.
	Indissociabilidade do ensino e da pesquisa como base em percursos formativos interdisciplinares.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Respeito aos princípios da compreensão do ser humano em multidimensões.
	Priorização de práticas de ensinar e apreender para além do modelo tradicional e linear.
	Problematização do cotidiano com diferentes abordagens e proposição de experimentação no ser, no conhecer e no fazer docente.
	Atendimento das demandas de inclusão e diversidade na gestão da aprendizagem.
	Desenvolvimento de práticas pedagógicas com intencionalidade nos eixos de interação, autonomia e autoria.
	Valorização das experiências e das subjetividades no exercício da docência.
	Pesquisa na e com a experiência em dimensões educativa, política, social, cultural, artística, ambiental, étnica e histórica.
	Apropriação das tecnologias de informação e comunicação nos processos de produção de conhecimento e de aprendizagens.
	Incorporação da inteligência artificial nos processos de aprendizagem e ensino.
	Apreensão de diferentes linguagens (visuais, digitais e formas outras de comunicação) mediada pelas tecnologias.
	Potencialização das mídias digitais (TV, rádio, internet, redes sociais, jornais, entre outros) no saber, no saber fazer e no saber ser no exercício da docência.
	Comprometimento ético e intencional no trabalho docente.

Dimensão	Indicador de Qualidade de Formação Continuada
AVALIAÇÃO	Avaliação institucional dos impactos educativos da formação continuada na prática docente.
	Acompanhamento dos percursos formativos com escuta sensível para além dos protocolos e das rubricas voltados aos aspectos quantitativos.
	Estímulo à autoavaliação, à autonomia e à autoria por meio de experiências formativas no campo da docência e de áreas específicas.
	Apropriação de múltiplos processos e diferentes dispositivos avaliativos com foco na produção de sentido.
	Compreensão dos processos avaliativos centrados na mediação das aprendizagens.
	Valorização de encontros formativos com eixos na problematização da realidade, superando a exposição oral e a memorização de conteúdo.

Fonte: autoria própria (2023).

A dimensão ambiência institucional (escola, DRE e SEDUC-SE) revela indicadores voltados ao fortalecimento de condições objetivas e subjetivas de aprendizagens docentes, sustentadas na premissa do desenvolvimento profissional. Destacam-se a criação de grupos de estudos como possibilidade de produção de conhecimento, a valorização do processo reflexivo, tanto individual quanto coletivo, potencializando o sentimento de pertencimento e o engajamento na profissão docente. Soma-se a isso, a priorização do bem-estar e da satisfação profissional, compreendidos como elementos estruturantes à tomada de decisões partilhadas e à consolidação de uma cultura institucional democrática e participativa.

A materialização dessa dimensão também envolve a garantia de condições adequadas de trabalho, por meio do acesso a bibliotecas e laboratórios de ensino e pesquisa devidamente estruturados, bem como a promoção de uma comunicação intencional e qualificada nos percursos formativos, pautada na escuta ativa e na construção de vínculos de confiança. As redes interativas, internas e externas, configuram-se como um território fecundo de interlocução entre pares, em conhecimento e afeto entrelaçam-se para fortalecer práticas pedagógicas diferentes e contextualizadas.

A auto-heteroecoformação emergiu como dimensão estruturante dos processos formativos docentes, ao evidenciar a indissociabilidade entre os movimentos de interação com o outro e as condições contextuais que forjam a prática educativa e pedagógica. Nessa perspectiva, destacam-se a valorização das memórias educativas como dispositivo autorreflexivo para a (re)construção das trajetórias pessoal e profissional, bem como a apropriação do conhecimento e da realidade por meio de teias relacionais que entrelaçam as histórias dos professores e dos estudantes. Os processos autoavaliativos, articulados a decisões partilhadas, configuram-se como estratégia para o desenvolvimento de uma postura

crítica e investigativa sobre a docência, potencializando a construção de identidades profissionais. Esse movimento fortalece os vínculos de confiança, respeito e acolhimento, tecidos na e pela profissão da docência, assim como pela interlocução entre pares, mediada por relações dialógicas e afetivas de aprendizagem.

Essa dimensão demanda a constituição de espaços institucionais que favoreçam a ressignificação de saberes, a consolidação de redes colaborativas que articulem autonomia, pertencimento e engajamento profissional. Os grupos de estudo e a participação em formação continuada em rede são indicadores relevantes para a qualidade da formação, ao tempo que podem subsidiar a implementação de políticas públicas nessa área ancoradas na realidade das escolas. A autonomia das DRE, por sua vez, revela-se estratégica para a construção e a gestão de percursos formativos contextualizados, ainda que, tensionados por limitações de ordem material e financeira. Ao priorizar as relações interpessoais com os discentes e ao promover uma cultura de aprendizagem aberta a múltiplas compreensões de conhecimento e de mundo, essa dimensão contribui para a tecitura de si em um processo dinâmico de constituição identitária e de consolidação de práticas pedagógicas diferenciadas nos espaços das escolas.

No que se refere à dimensão da gestão da formação continuada, evidencia-se a necessidade de constituição de um conjunto de indicadores que assegurem a intencionalidade, a relevância e a efetividade dos processos formativos no âmbito das redes públicas de ensino. A identificação das demandas formativas, ancoradas em processos de escuta sensível dos docentes e na leitura contextualizada das realidades escolares, configura-se como eixo estruturante para o desenho de propostas que respondam às lacunas existentes e promovam a qualidade e equidade na educação pública. Nesse sentido, a participação dos professores na elaboração da política estadual de formação, aliada à implementação de programas articulados ao pacto de colaboração entre rede, estadual e municipal, fortalece uma perspectiva de gestão democrática e corresponsável, respeitando-se os fazeres e saberes da docência inter-relacionados à progressão da carreira.

A gestão da formação continuada demanda a criação de condições para a participação docente, considerando a diversidade dos contextos e a valorização das trajetórias profissionais, incluindo o reconhecimento da titulação acadêmica e o estímulo à produção científica. A adoção de estratégias formativas diversificadas presenciais, descentralizadas e contextualizadas, revela-se fundamental para superar modelos restritos à plataformização e ampliar as possibilidades de engajamento. A instituição de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação, baseados em registros quanti e qualitativos, que possibilitem a produção de relatórios analíticos com comunicação transparente dos resultados pode subsidiar

a tomada de decisões da rede. A constituição de comissões permanentes de acompanhamento e a consolidação de canais efetivos de comunicação e a devolutiva às redes configuram-se, assim, como elementos centrais para a sustentabilidade, a melhoria contínua e a efetivação de uma política pública de formação docente comprometida com a qualidade da educação.

Na dimensão do currículo emergiu a necessidade de superação de estruturas disciplinares rígidas e de abordagens tradicionais que fragmentam o conhecimento no campo da docência e de áreas afins. Torna-se relevante processos coletivos, dialógicos e sistemáticos de análise e construção curricular, nos quais a participação ativa dos docentes, mediada por uma escuta sensível, constitui elemento fundante para o enfrentamento das lacunas entre os conteúdos propostos nos percursos formativos e as realidades das escolas. Nesse movimento, fortalece-se a unidade entre teoria e prática, estudos e pesquisas que extrapolam a centralidade normativa das competências e habilidades, conferindo densidade crítica e contextual à formação continuada. Nessa perspectiva, a flexibilização teórico-metodológica, com ênfase em temáticas como inclusão, diversidade, interculturalidade e sustentabilidade, aliada à priorização das relações socioculturais e à centralidade da cultura como eixo estruturante do conhecimento, da vida e do cotidiano, contribui para a constituição de um currículo vivo e plural. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa é um princípio basilar nos processos interdisciplinares, visando fortalecer a produção de conhecimento e as práticas pedagógicas referenciadas.

A dimensão das práticas pedagógicas tenciona o fazer docente ancorado na compreensão do ser humano em suas múltiplas dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural, ética e política. Os achados revelam a relevância da superação de modelos tradicionais, lineares e transmissivos, em favor de práticas que problematizam o cotidiano e promovem processos de ensinar e apreender fundamentados na experimentação, na reflexão crítica e na construção do conhecimento. Essa possibilidade orienta a intencionalidade pedagógica nos eixos da interação, da autonomia e da autoria, ao mesmo tempo em que incorpora as demandas de inclusão e diversidade como princípios estruturantes da gestão da aprendizagem. Destacam-se, ainda, a valorização das experiências e das subjetividades docentes, compreendida como potencialidade para a pesquisa na e com a experiência em suas dimensões educativa, social, cultural, artística, ambiental, étnica e histórica. A apropriação crítica das tecnologias de informação e comunicação, bem como a incorporação da inteligência artificial e de múltiplas linguagens, configuram-se como percurso voltados ao saber, saber fazer e saber ser professor. Esses indicadores convergem para a constituição de uma prática pedagógica eticamente comprometida, intencional e sensível às complexidades do

tempo presente, orientada à formação integral dos sujeitos e à transformação dos contextos educativos.

Da dimensão da avaliação emergiu um conjunto de indicadores orientados à ressignificação de práticas avaliativas consistentes e articuladas aos processos de aprendizagem. Entre esses, destacam-se o acompanhamento dos percursos formativos com escuta sensível para além dos protocolos e das rubricas voltados aos aspectos quantitativos. Essa proposta confere objetividade, transparência e coerência aos atos avaliativos, extrapolando o resultado e evidenciando os processos de aprender e ensinar. A promoção da autoavaliação, da autonomia e autoria, incentivando os professores a refletirem sobre suas práticas, reconhecerem potencialidades e identificarem necessidades de desenvolvimento permite o engajamento à profissão e a compreensão dos processos avaliativos centrados na mediação das aprendizagens com valorização de encontros formativos voltados à problematização da realidade, superando a exposição oral e a memorização de conteúdo.

Nesse contexto das dimensões e dos indicadores de qualidade para a formação continuada docente na educação básica que emergiram desta investigação, reconheço os desafios e a abordagem ética para a compreensão das necessidades dos professores e o respeito ao trabalho já desenvolvido pela rede estadual do estado. É essencial considerar que essa proposta está inserida em um contexto específico da DRE 7, sendo relevante problematizar as diferentes realidades dos 75 municípios de Sergipe para, então, contribuir com o desenvolvimento profissional da profissão docente, visando à garantia de formação continuada com equidade para atender as necessidades dos educadores.

Os indicadores possibilitam uma reflexão sobre a qualidade e os avanços de melhoria contínua da formação docente na educação básica. A colaboração em redes de conhecimento e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação valorizam a autonomia, a autoria e as experiências auto-heteroecoformativas dos professores em diferentes tempos, lugares e espaços. Essas possibilidades de formação continuada promove uma abordagem responsiva, adaptável às mudanças e às necessidades dos professores. Implementá-las é assegurar que a formação docente permaneça relevante aos princípios de uma educação laica, pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada, inclusiva e democrática, conforme defende a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Considero esta pesquisa de relevância e potencialidade, no entanto, reconheço os limites inerentes a essa linha de investigação. A variação das condições locais – regiões e escolas dentro de uma mesma rede –, as diferenças em recebimento de recursos, a cultura

escolar, a demografia estudantil e o suporte administrativo exigem olhares plurais e singulares para as dimensões e os indicadores aqui propostos.

Em relação à proposição de indicadores, entendo a importância de desenvolvê-los com abrangência e sensibilidade devido às múltiplas nuances do exercício da docência. Há o risco de os indicadores se tornarem simplistas para capturar o contexto das dinâmicas em sala de aula ou específicos que se tornem impraticáveis para uma rede estadual. Resistências à mudança em percursos formativos são frequentes e enfrentadas dentro dos sistemas de ensino, incluindo gestores, professores e comunidades. A (re)ligação entre a teoria (o que a pesquisa sugere) e a prática (o que realmente acontece nas escolas) é desafiadora. A implementação de itinerâncias formativas que problematizem a realidade e o cotidiano da docência requer conhecimento, intencionalidade e políticas públicas de qualidade que valorizem o desenvolvimento da profissão de professores.

Por fim, de acordo com o contexto desta pesquisa, recomendo uma proposta de formação docente de que contribua para a construção de uma política pública na rede estadual de Sergipe, priorizando a autonomia, a autoria e, principalmente, a participação dos professores, respeitando-se suas trajetórias pessoal e profissional. O fortalecimento da profissão por meio de processos no campo das dimensões da ambiência institucional, da auto-heteroecoformação, da gestão da formação continuada, do currículo, das práticas pedagógicas e da avaliação pode descentralizar os percursos formativos das DRE e potencializar a formação continuada em redes colaborativas de aprendizagens. Desejo que esta pesquisa estimule debates e iniciativas destinadas à proposição de indicadores de qualidade, reconhecidos como pertinentes para a melhoria contínua da professoralidade e do desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- ABADIA, M. S. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, 2009.
- ABDIAN, G. Z. Sistemas municipais de ensino, avaliação em larga escala e qualidade de ensino: a percepção de gestores e docentes de municípios do sul e sudeste. *In*: WERLE, F. O. (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, M. da C. C. de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. *In*: 37º Reunião Científica da ANPED, 2017. **Anais [...]**. Florianópolis, 2017.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out. dez. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores** Campinas: Papirus, 2002.
- BARBOSA, A. P. M. **LUDOTECA: um espaço lúdico**. Londrina: Universidade Federal de Londrina, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARREIRA, C.; REBELO, P. V. Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível? *In*: Colóquio sobre questões curriculares, 8, 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- BAUER, A.; SOUSA, S. Z. Avaliação e carreira docente: iniciativas da rede de ensino estadual de São Paulo. **Revista E-curriculum**, São Paulo: PUCSP, v. 11, n. 1, 2013, p. 201-15. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/8682>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- BONDÍA, J. L. Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiência. *In*: CONTRERAS, J. de L. **Investigar la experiência educativa**. Madrid, Morata, 2013, p. 87-116.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física.** Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 02/2015, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. **Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, n. 2, de 2 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. **Resolução CNE/CP, n. 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. **Portaria n.º 1205/2022, de 06 de abril de 2022.** Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC). Sergipe, 2022.

BRITO, S. B.; BRAGA, I. O.; CUNHA, C. C.; PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, I. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigil Sanit Debate**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531>.

BRZEZINSKI, I. Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente: espaço democrático mediador de políticas de formação de professores e do Regime de Colaboração? In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação-ANPAE, 2013, Recife. **Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social.** Timbaúba: Espaço Livre, 2013.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, p. 5-36, 2000.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CADAVAL, A. F. **Qualidade da educação fundamental e sua relação com o crescimento econômico.** 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente.** Tradução: Álvaro Cabral. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

CAPRA, F.; LUISI, P. L. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicos. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARVALHO, J. L. M. Plano nacional de educação (PNE) 2014-2024: a gestão democrática na educação se faz presente? **Holos**, ano 31, v. 8, p. 41-52, 2015.

CASAGRANDE, I. M. K. **Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil**: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul, 2015. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

CASALEGNO, F. Designing Connections. In: OPENMIND, B. B. V. A. **Ch@nge - 19 Key Essays on How Internet Is Changing Our Lives**, p.170- 189, 2014.

CASALI, A. O que é Educação de Qualidade. In: MANHAS, C. (org.). **Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, UNICEF, 2011.

CASSETTARI, N. Avaliação de Professores: uma questão de escolhas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, jan./abr. 2014.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1 - artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 12, n. 2, p. 39-48, 2005.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

CUNHA, M. I.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira da Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: saber pensar. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, v. 24, n. 22, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. 3. ed. São Paulo: Debates Perspectiva, 2004.

DURANTE, M. C. J.; FONSECA, J. R. da. A polissemia da diferença: um estudo comparativo sobre a avaliação da qualidade no Ensino Superior entre Brasil, Chile e Colômbia. **Diálogo**, n. 20, p. 109-128, 2012.

ESTEVEES, M. *et al.* Para pensar a educação em Portugal: a formação de professores. In: SILVA, M.; *et al.* (orgs.). **Pensar a Educação**: temas sectoriais. Lisboa: EDUCA, 2016.

FARIAS, I. M. S. de *et al.* **Pesquisa em rede**: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2020.

FERNANDES, D. **Avaliação de desempenho docente**: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto, 2008.

FERREIRA, M. C. **Qualidade de vida no trabalho**: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. 2. ed. Brasília, DF: Paralelo 15, 2012.

FERREIRA, T. A formação de professores de teatro e dança no Brasil e na Europa: um comparativo. **Repertório: teatro & dança**, v. 22, p. 182-208, 2019.

FILIPPE, F. A.; BERTAGNA, R. H. A concepção de qualidade educacional impulsionada pelas avaliações externas no estado de São Paulo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 188-219, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13297>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Práticas de desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos professores. **DiversaPrática**, v. 1, n. 1, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Tradução de Freitas Bastos. 4 ed. Rio de Janeiro: Brand, 2009.

FREITAS, D. de; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 2, p. 215-230, 2002.

FREITAS, H. C. L. **Entrevista concedida ao Portal EPSJV/Fiocruz** - Ana Paula Evangelista, Julia Neves, 2019. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/ela-nao-e-uma-proposta-inovadora-nao-olhapara-dificuldades-atuais-no-campo-da>. Acesso em: 03 de julho de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FULLAN, M. **O novo significado de mudança educacional**. Nova York: Teachers College Press, 2007.

GALVANI, P. **Autoformation et fonction de formateur**. Chro-nique Sociale, 2002.

GARCÍA, J. M.; GRECA, I. M.; MENESES, J. Comunidades virtuales de práctica para el desarrollo profesional docente en Enseñanza de las Ciencias. **Revista Electronica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 7, n. 2, p. 439-462, 2008.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada do Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em Educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

GATTI, B. A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. *In*: GATTI, B. A (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013b.

GATTI, B. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 373-384, 2014a.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014b.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

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

GOMES, A. M. Política de Avaliação da Educação Superior: Controle e Massificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298, 2002.

HOFFMANN, J **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamerica. *In*: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 151-162.

JOHNSON, S. **A cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2017.

JOSSO, M. C. **A experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

JULIATTO, C. I. **A Universidade em busca da excelência**: um estatuto sobre a qualidade da educação. 2.ed. Goiânia: UCG, 2005.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LE BOTERF, G. De la compétence – essai sur un attracteur étrange. *In*: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième Tirage, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. *In*: GOMES, M. O. (org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo, Loyola. 2011, p. 74

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LINO, L. A. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistemica**, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rds.v22i2.11701.2021>.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 4, abr. 1998.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. In: MINAYO, M. C. S. (org.). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

MENDES, G. S. C. V. (org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORICONI, G. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MORIN, E. **Ética, Cultura e Educação**. Cortez, São Paulo: 2003.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, E. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o Educar na era planetária pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E.; LEMOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. A inteligência da complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOROSINI, M. C. *et al.* **Enciclopédia Pedagogia Universitária**. Glossário, v. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOROSINI, C. M.; NASCIMENTO, L. M. do; NEZ, E. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista humanidades e inovação**, v. 8, n. 55, 2021.

NASCIMENTO, M. B. da C. **Iniciação científica em redes colaborativas e formação universitária de qualidade**: a perspectiva do egresso (2007-2013). 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NOGUEIRA, D. X.; JESUS, G. R.; CRUZ, S. P. da. Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 13-32, jan./ abr. 2013.

NOVAES, G. T. F. Padrões de desempenho na avaliação docente profissionalidade docente. In: GATTI, B. A. (org). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. São Paulo: Editores associados, 2013.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org.) **Formação Contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1999.

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

NÓVOA, A. Profissão docente. **Revista Educação**, São Paulo, n. 154, fev. 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166 p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2022.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PAULA JÚNIOR, F. V. de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. *Scientia*, v. 1, n. 1, jun./nov. 2012.

PEREIRA, C. S. **Pedagogia em espaços não escolares**. 2016. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Pará de Minas, 2016.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. O estágio e a formação inicial e contínua de professores. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (org.). **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: profissionalizar o ensino perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

Ribeiro, J. C. de O. A. & Nunes, C. P. (2022). **Desafios para a formação docente: com a palavra os professores**. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 15(34), e17250. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17250>.

RICOEUR, P. A metáfora da vida. In: **Atravesando las fronteras del lenguaje**. Madrid: Trotta, 2004.

ROCHA, T. C. C.; BASTOS, T. A. Reflexões sobre professoralidade, profissionalização, profissionalidade, profissionalismo e sua relação com o desenvolvimento profissional docente. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 34, n. 71, p. 923-964, 2021.

SÁ, R. A. **Estudo sobre Edgar Morin e o pensamento complexo**. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, YouTube, 27 de abril de 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANFELICE, J. L. O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1475>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humano. In: FELDMAN-BIANCO, B.; CAPINHA, G. (org.). **Identidades**. São Paulo: Editora Hucitec, 2000, p. 9-39.

SANTOS, E. O. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Jundiaí: Paco Editora, 2014.

SANTOS, M. H. S. **Formação, saberes e práticas**: experiências no contexto da pesquisa-intervenção com professores de Educação Física da rede pública de Sergipe. 2021. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SANTOS NETO, J. T. dos. Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente: desafios e práticas de respeito. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n. 3, p. 111-132, 2022.

SAVIANI, D. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. **Coleção Polêmicas do Nosso Tempo**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SERAFIM, M.; DIAS, R. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, v. 3, n. 1, maio, 2012.

SILVEIRA, E. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2019.

SONNEVILLE, J. J.; JESUS, F. P. Complexidade do ser humano na formação de professores. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 296-319.

SOUZA, M. F. de. **Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VAZ, T. R. D. **Para além dos nascidos em berço esplêndido**: narrativas docentes sobre o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

XIMENES, P. de A. S. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil**: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019). 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: ArtesMédicas, 2004.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Elaine Silva Melo Tomé, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, desenvolve sua dissertação sobre “**FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: uma proposta de indicadores para rede estadual de Sergipe**”, tendo como objetivo geral analisar as implicações das políticas de formação adotadas pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC-SE), com vistas à construção de indicadores de qualidade relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes, sob orientação da **Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento**.

São Cristóvão (SE), 05 de agosto de 2022.

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Sergipe

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ON-LINE

Estimado/a docente!

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa que tem como **objetivo geral** analisar as implicações das políticas de formação da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe, com vistas à proposição de indicadores de qualidade relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes, sob orientação da Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento.

O questionário é anônimo e suas respostas serão enviadas para um banco de dados sem possibilidades de identificação. As informações serão de uso exclusivo para esta pesquisa.

Cordial abraço!

Elaine Silva Melo Tomé
Pesquisadora Responsável

PARTE I – PERFIL DE IDENTIFICAÇÃO

1. Qual o seu sexo?

() Homem () Mulher () Outro: _____

2. Qual a sua faixa etária de idade?

- () Até 25 anos
- () 26 a 30 anos
- () 31 a 35 anos
- () 36 a 40 anos
- () 41 a 45 anos
- () 46 a 50 anos
- () Acima de 50 anos

3. Considerando sua cor/raça, como você se autodeclara?

- () Amarelo(a)
- () Branco(a)
- () Indígena
- () Pardo(a)
- () Preto(a)
- () Não declarado(a)

4. Qual a sua formação acadêmica?

- () Magistério
- () Normal Superior
- () Graduação
- () Especialização

- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

4.1 Qual a área da(s) sua(s) licenciatura(s)? Caso sua formação seja em Magistério ou Normal Superior, gentileza registrar o termo "**não se aplica**".

5. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

- ☐ Pública federal.
- ☐ Pública estadual.
- ☐ Privada.
- ☐ Não se aplica.

6. Você participa de grupo de pesquisa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6.1 Se sua resposta for sim, qual o nome desse grupo?

PARTE II – PERFIL PROFISSIONAL

1. Você atua em qual(is) esfera(s) administrativa(s)?

- ☐ Municipal
- ☐ Estadual
- ☐ Privada
- ☐ Outro: _____

2. Qual município você trabalha?

- ☐ Gararu
- ☐ Nossa Senhora de Lourdes
- ☐ Porto da Folha
- ☐ Outro: _____

3. Em qual unidade de ensino você leciona?

- ☐ Centro de Excelência Lourival Baptista
- ☐ Colégio Estadual Coronel Maynard Gomes
- ☐ Colégio Estadual Pedro Alves de Souza
- ☐ Colégio Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro
- ☐ Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio
- ☐ Colégio Estadual Profa. Maria Zênite dos Santos
- ☐ Colégio Estadual Profa. Clemência Alves da Silva
- ☐ Escola Estadual Monsenhor Rangel
- ☐ Colégio Estadual Prof. José Augusto da Rocha Lima
- ☐ Centro de Excelência Nelson Rezende de Albuquerque

- ☐ Centro de Excelência Almirante Tamandaré
- ☐ Escola Estadual Profa. Eulina Batista de Melo
- ☐ Colégio Estadual Monsenhor Fernando Graça Leite

4. Qual a sua situação de vínculo na rede estadual?

- ☐ Efetivo
- ☐ Contratado

5. Qual seu tempo de serviço na rede estadual de educação de Sergipe?

- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

6. Qual a sua carga horária semanal em sala de aula?

- ☐ 125 horas
- ☐ 200 horas
- ☐ 400 horas

7. Qual(is) modalidade(s) e/ou etapa(s) de ensino da educação básica você atua?

- ☐ Ensino fundamental - anos iniciais
- ☐ Ensino fundamental - anos finais
- ☐ Ensino fundamental em tempo integral
- ☐ Ensino médio
- ☐ Novo ensino médio
- ☐ Ensino médio em tempo integral
- ☐ Educação de jovens e adultos
- ☐ Outro: _____

8. Qual(is) disciplina(as) você leciona?

- ☐ Arte
- ☐ Biologia
- ☐ Ciências
- ☐ Educação Física
- ☐ Ensino Religioso
- ☐ Filosofia
- ☐ Física
- ☐ Geografia
- ☐ História
- ☐ Língua Espanhola
- ☐ Língua Inglesa
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Matemática

- () Química
- () Sociologia
- () Atuação nos anos iniciais
- () Outro(s):

PARTE III – FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUALIDADE

1. Você participou de alguma formação continuada (curso, minicurso, oficina, workshop etc.) nos últimos três anos (2020-2022)?

- () Sim
- () Não

1.1 Se sua resposta for sim, qual instituição ofertou essa formação?

- () Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe
- () Universidade ou instituição de ensino superior
- () Fundações e institutos
- () Escola ou agrupamento
- () Centro de formação de associação de escolas
- () Associação profissional
- () Sindicato
- () Outra(s)? _____

1.2 Qual(is) a(s) modalidade(s) da formação continuada em que você participou?

- () Presencial
- () Semipresencial
- () Educação a distância
- () Outra(s): _____

1.3 Que temas/conteúdos foram discutidos nos encontros de formação continuada em que você participou?

2. Qual a sua concepção (ideia/opinião) sobre formação continuada?

3. Qual a sua concepção (ideia/opinião) sobre **formação continuada de qualidade** na educação básica?

4. Como a formação continuada pode contribuir para o **desenvolvimento profissional de professores**? (Gentileza considerar aspectos relacionados às experiências, aos saberes e aos fazeres da docência etc.).

5. Na sua opinião, uma formação continuada sobre **currículo** deve contemplar quais temas/conteúdos? (Gentileza considerar aspectos relacionados ao planejamento, à didática, à unidade teoria e prática, à articulação entre ensino e pesquisa – ensinar e aprender etc.).

6. Na sua opinião, uma formação continuada sobre **práticas pedagógicas** deve contemplar quais temas/conteúdos? (Gentileza considerar aspectos relacionados à autonomia e autoria, ao saber, saber fazer e saber ser, à interação, às tecnologias etc.).

7. Na sua opinião, uma formação continuada sobre **avaliação** deve contemplar quais temas/conteúdos? (Gentileza considerar aspectos relacionados ao planejamento e execução, diferentes dispositivos/instrumentos/metodologias, privilégio de aprendizagens complexas sobre a memorização etc.).

8. Na sua opinião, como deve ser a metodologia de uma formação continuada de qualidade?

Espaço aberto para você acrescentar alguma informação pertinente sobre formação continuada.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados (as):

Vocês estão convidados(as) a participar desta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, de responsabilidade da pesquisadora Elaine Silva Melo Tomé, discente do Mestrado em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento, tendo como objetivo geral analisar as implicações das políticas de formação adotadas pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC-SE), com vistas à construção de indicadores de qualidade relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes. Fica de responsabilidade e compromisso desta pesquisadora divulgar os resultados em formato acessível ao grupo ou população pesquisada. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com esta pesquisa que tem como base a resolução 466/2012 que rege o Conselho Nacional de Saúde, sendo assim, os participantes estão cientes que:

- ❖ Como se trata de uma pesquisa com seres humanos, há risco e danos em tipos e gradações variados. No entanto, gostaria de ressaltar que os riscos impostos aos participantes são mínimos, podendo apresentar timidez devido ao fato de não estarem acostumados com o ato de serem colaboradores da pesquisa. Para esses riscos serem evitados, foi optado pela memória educativa, que permite um diálogo entre a pesquisadora e o participante. Além disso, antes de iniciar o itinerário formativo, o pesquisador(a) dará o consentimento se prefere que a realização seja gravada ou escrita de modo que fique à vontade e não lhe cause nenhum constrangimento/transtorno (danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, nessa e em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente), conforme orientação da Resolução n.º 466/12, do CNS.
- ❖ Ademais, nesse contexto de pesquisa também há benefícios, a saber: a ação de intervir na formação do professor de educação básica, os resultados da produção dos dados que contribuirão para construção de indicadores de qualidade para a formação continuada de professores, com a participação dos pesquisados, que consolidem os indicadores qualitativos de processo no campo, do currículo, da prática pedagógica, da avaliação, e direcionar a formação continuada para o desenvolvimento profissional que pode subsidiar a secretaria na construção de políticas públicas da própria rede estadual de educação de Sergipe.
- ❖ A Resolução 466/2012 define que “os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa”. Vale destacar que a pesquisa terá como princípio a transparência e o diálogo em todo seu processo, evitando desse modo, qualquer tipo de transtorno aos participantes. Ademais, caso o participante venha sofrer qualquer dano e complicações decorrentes da pesquisa, será proporcionado a assistência imediata e integral.
- ❖ Os participantes responderão alguns questionários que contribuirão para identificação do perfil sendo garantido responder apenas os itens que não lhe causem desconforto e de que tem o direito de retirar e/ou negar a sua participação.
- ❖ Será garantido aos participantes da pesquisa total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Quanto aos dados expostos na pesquisa, os verdadeiros nomes dos participantes serão ocultados e criados nomes fictícios.
- ❖ Será garantido aos participantes o acesso aos resultados desta pesquisa.
- ❖ A colaboração dos participantes será de muita importância, mas terão o direito de recusar a

participação nesta pesquisa, bem como, desistir de participar a qualquer momento, sem causar nenhuma penalidade e nenhum prejuízo.

- ❖ Ao concordar em participar desta pesquisa, o participante receberá duas vias deste documento (TCLE) as quais deverá assinar e rubricar todas as páginas, sendo uma via do participante da pesquisa e a outro do pesquisador.
- ❖ A produção desta pesquisa será divulgada em formato de PDF e nos repositórios de acesso livre para todos os participantes da pesquisa e demais que tenham interesse sobre a temática em questão.

Por fim, vale destacar que esta pesquisa se mostra relevante por que de acordo com levantamento realizado na SEDUC, atualmente não existem indicadores de qualidade para formação docente da educação básica da rede estadual de Sergipe. Nesta, perspectiva a pesquisa vem discutir a questão da profissão e da profissionalização do professor numa perspectiva de qualidade para formação continuada docente, permeada pelo processo de construção de indicadores, que permitirá a SEDUC a (re)adequação dos cursos ofertados, e mensurando o desempenho dos cursos de acordo com as demandas, esses indicadores são possíveis e importantes dentro de um processo de investigação qualitativa. A partir de então, acompanhar o histórico desses índices, permitirá a qualidade de ensino, além de ajudar a detectar dificuldades nos processos de ensino, e esse processo de construção pode subsidiar a implementação de políticas públicas e elaboração de verificação de diagnóstico acerca do desenvolvimento profissional dos professores.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO:

Diante disto, eu, _____, aceito a participar da pesquisa **Formação Docente e Qualidade na Educação Básica: uma proposta de indicadores para rede estadual de Sergipe**.

São Cristóvão, ____/____/2023, Sergipe.

Orientadora: Professora Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento

Pesquisadora: Elaine Silva Melo Tomé (Mestranda – PPGED/UFS)

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE.

APÊNDICE D – TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Universidade Federal de Sergipe
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze, São Cristóvão/Sergipe
CEP 49100-000

Eu, **Josué Modesto dos Passos Subrinho**, Secretário de Educação, da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC), autorizo a realização do projeto intitulado “**Formação Docente de Qualidade e Educação Básica: uma proposta de indicadores para a rede estadual de Sergipe**”, sob a responsabilidade da **pesquisadora Elaine Silva Melo Tomé** e orientação da Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento, que tem como objetivo analisar as implicações das políticas de formação adotadas pela SEDUC de Sergipe, com vistas à construção de indicadores de qualidade relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes. Esta pesquisa é do tipo qualitativa, adotando a metodologia da pesquisa-intervenção. Os participantes serão 30 professores da educação básica da Diretoria Regional de Educação 7 (DRE7), localizada no município de Gararu-Sergipe. Aplicar-se-ão os dispositivos questionário on-line e memória educativa na produção de dados, sendo iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes pesquisados, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade com as diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos professores que não desejarem ou desistirem de participar da investigação.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, e n.º 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional n.º 001/2013, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Aracaju (SE), 16 de agosto de 2022.

Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Rua Gutemberg Chagas, 169 - DIA - CEP: 49040-780 – Aracaju/Sergipe
CNPJ: 34.841.195/0001-14

APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

Os pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “**Formação Docente de Qualidade e Educação Básica: uma proposta de indicadores para a rede estadual de Sergipe**” comprometem-se a preservar a privacidade dos dados produzidos por meio das memórias educativas e questionário on-line, concordam e assumem a responsabilidade de que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução desta pesquisa. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação das informações produzidas somente de forma anônima e que a construção de dados da investigação somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados nas Resoluções n.º 466/2012 e n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNE).

São Cristóvão (SE), 16 de agosto de 2022.

Elaine Silva Melo Tomé
Pesquisadora Responsável
Cargo: Mestranda em Educação

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento
Demais pesquisadores
Cargo: Professora Orientadora

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma proposta de indicadores para a rede estadual de Sergipe

Pesquisador: ELAINE SILVA MELO TOME

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64500722.6.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.883.923

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1999577.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (ProjetoDetalhado_atualizado.pdf), postados em 28/12/2022.

Introdução:

O presente estudo insere-se na área de Educação, na linha de pesquisa de Formação e Prática Docente, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e vincula-se no Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq), constituído em 2017, e criado para desenvolver investigações voltadas às linhas de Formação de Professores: saberes e práticas na educação básica; Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e tecnologias educacionais; Avaliação, Qualidade e Iniciação à Pesquisa na Educação Superior. Além disso, este trabalho está alinhado ao projeto guarda-chuva "Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas no Campo da Pesquisa-Intervenção", que se fundamenta no exercício da docência na educação básica e superior, inspirado na formação científico-pedagógica abalizada no processo de reflexão-ação-reflexão. A matriz teórico-metodológica adotada segue os estudos da pesquisa-intervenção sustentada na

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE **Município:** ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.883.923

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1999577.pdf	28/12/2022 09:41:12		Aceito
Outros	Resposta_Pendencias.pdf	28/12/2022 09:39:35	ELAINE SILVA MELO TOME	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_atualizado.pdf	26/12/2022 22:59:08	ELAINE SILVA MELO TOME	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	26/12/2022 22:57:11	ELAINE SILVA MELO TOME	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_atualizado.pdf	26/12/2022 22:54:57	ELAINE SILVA MELO TOME	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisadores.pdf	24/10/2022 21:00:45	ELAINE SILVA MELO TOME	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	24/10/2022 20:59:16	ELAINE SILVA MELO TOME	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_e_Infraestrutura.pdf	10/10/2022 22:36:06	ELAINE SILVA MELO TOME	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br