



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO NO
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

JAYANE MARIA DE LIMA SOUSA

Asunción - Paraguay

2023

JAYANE MARIA DE LIMA SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE SUA
CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa
Maestría en Ciencias de la Educación por
la Universidad Autónoma de Asunción.

Orientador: Profº. Dr. Daniel González
González.

Asunción - Paraguay

2023

Jayne Maria de Lima Sousa. 2023. Formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental: um estudo sobre sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem, ano 2023. Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción. Tese apresentada ao Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, para a obtenção do título de Máster en Ciencias de la Educación.= 318 pp. Tutor: Dr. Daniel González González

Palavras-chave: Formação Continuada, Ensino-aprendizagem, Professores, Ensino Fundamental

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE SUA
CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

Esta tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do título de Master en Ciencias de la
Educación pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA

Banca Examinadora

Asunción - Paraguay

2023

“Nele estão escondidos todos os tesouros da sabedoria. Ele tem conselho e entendimento. Eis que Deus se mostra grande em seu poder! Quem é mestre como ele? ”

Cl 2:3, Jó 12:13 e Jó 36:22

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno Deus, ao qual eu sirvo, por ter sido “meu refúgio, minha fortaleza, meu socorro eterno e meu único abrigo” (Sl. 46:1). Por toda a força e coragem que o “Grande Eu Sou” me concedeu durante todos os dias da minha caminhada acadêmica, e em especial, na realização deste trabalho, através do qual posso compreender sua bondade e seu cuidado e amor infindo.

A esta Universidade por me ensinar o conhecimento científico de maneira tão acolhedora e com tão grande excelência, através de seus docentes e demais funcionários, e por proporcionar um enorme aprendizado pelo intercâmbio cultural que realizamos quando adentramos suas salas de aula. Dos bancos de suas salas nos impulsiona para uma carreira profissional promissora, descortinando para nós o trilhar de novos caminhos e oportunidades.

Ao meu orientador Dr. Daniel González González, que me aceitou como sua orientanda, apesar de suas muitas atribuições, e me deu a oportunidade de contar com seu conhecimento e sua experiência profissional ao me ensinar com competência, disponibilidade, presteza, carinho e muito profissionalismo, os caminhos a percorrer para a conclusão desta Dissertação.

A minha família que me apoiou e me ajudou a seguir em frente quando pensei em desistir. E, em especial a meus pais Raimunda Lima e Antonio Alves, que por toda a minha vida acadêmica estiveram torcendo por meu sucesso e me transmitiram valores que permearam toda a caminhada e me possibilitaram a construção da pessoa e da profissional que me tornei.

Ao meu esposo Roberto Bareze, que me entendeu e me apoiou nas incessantes horas de diligente estudo, dando o melhor dele para que eu conseguisse o melhor de mim, nesse longo período de aprendizagem e crescimento intelectual, acadêmico e profissional.

Aos amigos que o curso de Mestrado me deu, por todo o cuidado e amor que me devotaram em todas as viagens, dificuldades e situações nas quais precisei de apoio durante o curso. Em particular, agradeço à minha querida amiga Vânia Patrícia Almeida de Paula, uma companheira de jornada com quem dividi muitas lutas e muitas alegrias no decorrer deste curso. Amiga, obrigada por todo carinho e atenção para comigo, por ter cuidado tão bem de mim, em tantos momentos que precisei de apoio e de colo. Que privilégio ter minha vida marcada por você! Obrigada também a minha amiga Alana Borges Lins, que muito me ensinou com sua coragem, sapiência e amor pela causa da educação.

Muito obrigada também, à todas as pessoas que colaboraram para a execução deste trabalho, às Instituições E.M.E.F. Belarmina Fernandes e Secretaria Municipal de Educação de Paragominas, e aos participantes da pesquisa, obrigada pela receptividade e compreensão. Agradeço ainda, a todos, que ao longo deste percurso acadêmico, me deram sua palavra de incentivo e acreditaram no meu sonho.

Meus sinceros votos de agradecimento!

RESUMO

Tendo em vista que a escola necessita se adequar às aceleradas transformações da sociedade da informação, e que os alunos desse novo contexto educacional chegam à escola com uma bagagem prévia jamais vista e um volume exacerbado de informações, tornando-se o contexto da sala de aula desafiador, onde o docente depara-se com uma clientela altamente informada, o tema da formação continuada de professores é de suma importância no atual contexto sócioeducacional, uma vez que, trata da qualificação profissional daqueles que são formadores de opinião e articuladores da prática educativa, assumindo também o papel de mediadores do conhecimento para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz e significativa. Assim, objetivou-se com este estudo analisar as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Para tanto, utilizou-se o estudo do tipo descritivo, a partir do enfoque qualitativo de investigação. A pesquisa foi realizada na cidade de Paragominas, no Estado do Pará, tendo como lócus de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Belarmina Fernandes e a Secretaria Municipal de Educação. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se o grupo de discussão para 30 (trinta) professores, a entrevista para 03 (três) técnicos da Secretaria Municipal de Educação e 03 (três) professores em processo de formação continuada, a análise documental do Projeto político-pedagógico da escola lócus de pesquisa e o questionário aplicado para 30 (trinta) professores. Ressalta-se que a utilização do questionário foi para a realização de análise sociodemográfica, não estando relacionada aos objetivos específicos da pesquisa, mas, todavia, relevante. Para a fundamentação teórica do presente estudo, nos debruçamos sobre Alvarado-Prada, Campos e Freitas (2010), Arruda (2006), Bezerra e Alves (2017), Camargo e Daros (2018), Feldmann (2009), Ferreira, Rossa, Albieri, Ferreira e Cedro (2011), Gatti (2008), Ghiraldelli (2009), Imbernón (2010), Imbernón (2011), Marques (2019), Maués (2003), Piletti, Marques e Rossato (2018), Saviani (2005), Saviani (2008), Silva (2015), Silva, Rabello e Uggioni (2020), Souza (1998) e Tanuri (2000), e outros, não menos relevantes para a construção deste marco de revisão de literatura. A partir dos dados coletados conclui-se que a escolha dos cursos de formação continuada na escola lócus de pesquisa, ocorre dissociada do olhar docente, e baseada em necessidades formativas identificadas pela própria Secretaria Municipal de Educação. Os docentes reconhecem a importância e a necessidade dos processos formativos e apontam como

principais concepções de formação a ampliação de conhecimentos e troca de experiência, a reflexão e ressignificação da atividade docente, e o preenchimento na vida profissional de lacunas deixadas pela formação inicial. As principais dificuldades encontradas no processo de formação continuada no contexto da investigação foram as metodologias utilizadas nos cursos de formação continuada, a descontinuidade nos processos formativos, o não atendimento às demandas formativas / os cursos oferecidos não atendem a todas as áreas do conhecimento e a insuficiência do tempo destinado ao processo de formação em serviço. Diante as incursões, não se percebeu mudanças significativas nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos docentes, influenciadas pela formação continuada em serviço, para a qualidade do ensino-aprendizagem no contexto pesquisado.

Palavras-chave: Formação continuada, ensino-aprendizagem, professores, Ensino Fundamental.

RESUMEN

Teniendo en cuenta que la escuela necesita adaptarse a las aceleradas transformaciones de la llamada sociedad de la información, y que los estudiantes en este nuevo contexto educativo llegan a la escuela con una experiencia nunca antes observada y un volumen de información exacerbado, convirtiéndose en el contexto del aula desafiante, donde el docente se enfrenta a una clientela altamente informada, el tema de la formación continua del profesorado es de suma importancia en el contexto socioeducativo actual, ya que se trata de la cualificación profesional de quienes son formadores de opinión y articuladores de la práctica educativa, asumiendo también el papel de mediadores del conocimiento para que el aprendizaje se produzca de forma eficaz y significativa. Así siendo, el objetivo de este estudio fue analizar las contribuciones de la educación continua al servicio de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los últimos años de la educación básica (6º a 9º grado). Para ello, se utilizó un estudio descriptivo, basado en el enfoque cualitativo de investigación, la cual fue llevada a cabo en la ciudad de Paragominas, en el estado de Pará-Brasil, utilizando como centro de investigación la Escuela Primaria Municipal Belarmina Fernandes y la Secretaría Municipal de Educación. Como técnica de recolección de datos, se utilizó el grupo de discusión para 30 (treinta) docentes, una entrevista a 03 (tres) técnicos del Departamento Municipal de Educación y 03 (tres) docentes en proceso de formación continua, el análisis de documentos del proyecto político-pedagógico de la escuela locus de investigación y el cuestionario aplicado a 30 (treinta) docentes. Se destaca que el uso del cuestionario tuvo como objetivo la realización de un análisis sociodemográfico, así que no estaba relacionado con los objetivos específicos de la investigación, aunque relevante de todos modos. Para la base teórica del presente estudio, nos inclinamos sobre Alvarado-Prada, Campos e Freitas (2010), Arruda (2006), Bezerra e Alves (2017), Camargo e Daros (2018), Feldmann (2009), Ferreira, Rossa, Albieri, Ferreira e Cedro (2011), Gatti (2008), Ghiraldelli (2009), Imbernón (2010), Imbernón (2011), Marques (2019), Maués (2003), Piletti, Marques e Rossato (2018), Saviani (2005), Saviani (2008), Silva (2015), Silva, Rabello e Uggioni (2020), Souza (1998) e Tanuri (2000) y otros, no menos relevantes para la construcción de este marco de revisión de la literatura. De los datos recogidos se concluye que, la elección de los cursos de formación continua en el ámbito escolar de investigación se da disociada de la mirada docente y basada en las necesidades formativas identificadas por el propio Departamento Municipal de

Educación. Los docentes reconocen la importancia y la necesidad de los procesos formativos y señalan, como conceptos fundamentales de la formación, la ampliación de conocimientos y el intercambio de experiencias, la reflexión y replanteamiento de la actividad docente y la colmatación de los vacíos que la formación inicial deja en la vida profesional. Las principales dificultades encontradas en el proceso de educación continua en el contexto de la investigación fueron, las metodologías utilizadas en los cursos de educación continua, la discontinuidad en los procesos de formación, el incumplimiento de las demandas formativas, los cursos ofertados no cumplen con todas las áreas del conocimiento, además que el tiempo asignado al proceso de formación en servicio es insuficiente. Frente a las incursiones, no hubo cambios significativos en las dimensiones de las prácticas pedagógicas y metodológicas de los docentes, influenciadas por la educación continua en servicio, para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto investigado.

Palabras clave: Educación continua, enseñanza-aprendizaje, docentes, Educación Primaria.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	xvi
LISTA DE FIGURAS	xvii
RESUMEN	ix
RESUMO	vii
INTRODUÇÃO	18
1 MARCO TEÓRICO	23
1.1 Fundamentos da formação continuada docente: história e conceitos	23
1.2 História da prática docente e da formação continuada de professores	26
1.3 O aparecimento da organização escolar nas antigas civilizações	26
1.3.1 <i>O modelo educacional da civilização grega</i>	27
1.3.2 <i>A educação romana</i>	28
1.4 O contexto educacional na Idade média	28
1.5 A educação e a formação continuada de professores no Brasil	31
1.5.1 <i>A educação no Brasil colonial</i>	31
1.5.2 <i>A reforma pombalina</i>	34
1.5.3 <i>A educação brasileira no período imperial</i>	35
1.5.4 <i>A educação brasileira no Brasil republicano</i>	38
1.5.5 <i>A educação na Era Vargas</i>	40
1.5.6 <i>Os novos rumos da educação na República populista</i>	44
1.5.7 <i>As mudanças na educação no período militar</i>	45
1.5.8 <i>A transição democrática, política e educacional</i>	49
1.6 O atual contexto da formação continuada no Brasil	49
1.6.1 <i>A formação continuada de professores na nova LDBEN nº 9.394/96</i>	51
1.6.2 <i>A formação continuada de professores e os Planos Nacionais de Educação</i>	53
1.6.3 <i>As atuais iniciativas de formação continuada docente nos Relatório dos Planos Nacionais de Educação e os cursos oferecidos pelo Ministério da Educação</i>	56
1.6.3.1 <i>O relatório dos Planos Nacionais de Educação</i>	56
1.6.3.2 <i>Os cursos de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação</i>	58

2 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	
NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	66
2.1 O que é aprendizagem?	66
2.2 As teorias do desenvolvimento humano segundo a Psicologia	68
2.3 As teorias da aprendizagem	70
2.3.1 Behaviorismo ou teoria comportamentalista	70
2.3.2 Teorias psicanalistas	73
2.3.3 Teorias cognitivistas	77
2.3.3.1 Jean Piaget e o construtivismo	78
2.3.3.2 Lev Vygotsky e o sociointeracionismo	80
2.3.3.3 Henri Wallon e a afetividade no processo de aprendizagem	82
2.3.4 Teoria da aprendizagem significativa	83
2.3.5 Neurociência: o século do cérebro e suas contribuições na educação	87
2.4 Pensando melhor sobre a relação das teorias da aprendizagem com a	
formação permanente do professor	91
3 ABORDAGENS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	93
3.1 Formação continuada como estratégia para suprir a defasagem da formação	
inicial do professorado	96
3.2 A escola como espaço contínuo de formação continuada e os atores escolares	
como principais agentes do processo formativo	99
3.3 A formação continuada e suas especificidades na atualidade	103
3.3.1 O desafio da formação continuada no campo da Educação Inclusiva	104
3.3.2 O docente em serviço e a necessidade de formação voltada para a	
Tecnologia Assistiva	109
3.3.3 A Tecnologia Assistiva e o contexto escolar inclusivo	113
3.3.4 O desafio formativo das metodologias ativas na formação continuada do professor..	117
3.3.5 O ensino híbrido: uma estratégia ativa a favor da aprendizagem	120
3.3.6 Sala de aula invertida: uma subcategoria do ensino híbrido como alternativa	
pedagógica para a aprendizagem contemporânea	122
3.4 Outros desafios da formação continuada de professores na atualidade	125
3.5 O educador e o desafio da formação continuada em tempos de Pandemia	127

3.5.1 Aulas Remotas	131
3.5.2 Utilização das ferramentas digitais a favor da aprendizagem	132
 3.5.2.1 Redes Sociais	132
 3.5.2.2 Google Classroom ou Sala de Aula do Google	133
 3.5.2.3 Microsoft Teams	136
 3.5.2.4 Google Meet	137
 3.5.2.5 Zoom Cloud Meetings	138
 3.5.2.6 Dilemas da escola pública, dos professores, alunos e famílias no contexto das aulas não presenciais	141
4 MARCO METODOLÓGICO	147
 4.1. O Problema de investigação	152
 4.2. Objetivos de investigação	154
 4.2.1 Objetivo Geral	155
 4.2.2 Objetivos Específicos	155
 4.3. Decisões metodológicas	155
 4.3.1. Tipo de investigação	155
 4.3.2 O Enfoque Qualitativo de Pesquisa.....	156
 4.4. O Contexto da investigação	159
 4.4.1. O Lugar de estudo: Paragominas, Pará, Brasil	159
 4.4.1.1 Paragominas: Município Verde	162
 4.4.1.2 Educação em Paragominas	163
 4.4.2. O Lócus de Pesquisa	165
 4.4.2.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Belarmina Fernandes	165
 4.4.2.2 A Secretaria Municipal de Educação de Paragominas	166
 4.5 Fontes de informação	167
 4.5.1 Os Participantes	167
 4.5.2 O Documento: Projeto político-pedagógico da E.M.E.F. Belarmina Fernandes	168
 4.6 Instrumentos de coleta de dados	170
 4.6.1 Grupo de discussão.....	171
 4.6.2 Análise documental	173
 4.6.3 Entrevista	175

4.6.4 O questionário	177
4.6.5 Validação de instrumentos de coleta de dados	178
4.7 Técnica de análise de dados	178
4.8 As questões éticas da pesquisa	180
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	187
5.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: breve análise do perfil sócio profissional dos professores	187
5.1.1 Bloco I: Breve análise do perfil socioprofissional dos professores	189
5.2 Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.....	196
5.2.1 Bloco I: O grupo de discussão realizado com os docentes	197
5.2.1.1 Presença/ausência da participação docente na escolha dos cursos	197
5.2.1.2 Motivação dos professores frente aos processos formativos	199
5.2.2 Bloco II: A análise documental	202
5.2.3 Bloco III: A entrevista realizada com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação.....	205
5.3 Objetivo específico II: Apresentar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem .	212
5.3.1 Bloco I: O grupo de discussão realizado com os docentes	212
5.3.1.1 Concepção dos docentes quanto a importância da participação em cursos de formação continuada	213
5.3.1.2 Formação continuada como instrumento de ampliação de conhecimentos a partir da troca de experiências	215
5.3.1.3 Formação continuada como espaço para reflexão e autoavaliação docente	216
5.3.1.4 Formação continuada como um elemento de melhoria da prática	217
5.3.1.5 Formação continuada como complementação da formação inicial	219
5.4 Objetivo específico III: Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço	221
5.4.1 Bloco I: O grupo de discussão realizados com os docentes	222
5.4.1.1 Metodologia utilizada nos cursos de formação continuada	222
5.4.1.2 Descontinuidade nos processos formativos	227

<i>5.4.1.3 Os cursos oferecidos não atendem a todas às áreas do conhecimento</i>	229
<i>5.4.1.4 O tempo disponibilizado não é suficiente para que se realize uma formação continuada com qualidade</i>	230
5.4.2 Bloco II: A entrevista realizada com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação	232
5.5 Objetivo específico IV: Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino aprendizagem	237
5.5.1 Bloco I: A entrevista	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
RECOMENDAÇÕES	260
REFERÊNCIAS	263
APÊNDICES	275
ANEXOS	284

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Estágios do desenvolvimento psicossexual com base na teoria Freudiana	75
Tabela 2 Estágios do desenvolvimento psicossocial segundo Erick Erickson	76
Tabela 3 Estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget	79
Tabela 4 Estágios do desenvolvimento humano segundo Wallon	82
Tabela 5 Participantes da investigação	168
Tabela 6 Objetivos da pesquisa e instrumentos correlacionados	172
Tabela 7 Dados do perfil socioprofissional dos professores	189
Tabela 8 Análise documental do Projeto político-pedagógico da escola lócus	203

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	62
Figura 2: Esquema explicativo do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky	81
Figura 3: Mapa conceitual da teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel ..	86
Figura 4: Esquema da aquisição da aprendizagem significativa	87
Figura 5: Criando uma turma do Google Classroom ou sala do Google 1	134
Figura 6: Criando uma turma do Google Classroom ou sala do Google 2	135
Figura 7: Aba de atividades do Google Classroom ou sala de aula do Google	136
Figura 8: Ambiente de Criação de uma sala de reunião de vídeo pelo Google Meet	138
Figura 9: Ambiente de ingresso em uma reunião pelo Zoom	139
Figura 10: ID gerado pelo sistema de uma reunião de vídeo pelo Zoom	140
Figura 11: Ambiente de sala de reunião de vídeo pelo Zoom	141
Figura 12: As dimensões do objeto de estudo	150
Figura 13. Desenvolvimento das fases do método de investigação científica	151
Figura 14: Estrutura do estudo:os participantes, o fenômeno, a realidade, o contexto e os elementos de análise	159
Figura 15: A Cidade de Paragominas	159
Figura 16: Escola Municipal de Ensino Fundamental Belamina Fernandes	165
Figura 17: Elementos de análise do Projeto político-pedagógico	169

INTRODUÇÃO

O atual contexto social, que herdou as características do final do século XX, também conhecido como sociedade da informação, ou sociedade do conhecimento, caracteriza-se por um crescente avanço tecnológico e pela produção e circulação imediata de informações através de computadores, sistemas de informação e redes de comunicação. A aplicação das novas tecnologias e a universalização do acesso às mesmas, cada vez mais presentes no cotidiano, a exemplo da internet e tecnologias móveis de comunicação, convergem, no sentido de propiciar mudanças profundas nas formas como nos comunicamos, trabalhamos, geramos desenvolvimento, produzimos e compartilhamos conhecimento.

Neste ínterim, a educação como fato social e a escola como sua principal instituição, começam a ser inseridas nesta lógica de constantes mudanças da sociedade do conhecimento, e, a se apropriarem das tecnologias e da enorme demanda de informações produzidas para mediar o processo ensino aprendizagem.

Por sua vez, ao professor, como principal instrumento desta mediação, é lançado o desafio de buscar qualificação profissional constante e formação continuada, a fim de estar apto a desenvolver a árdua tarefa de ensinar na sociedade contemporânea, de maneira significativa.

Faz-se necessária, uma reflexão sobre o aprendizado contínuo na profissão docente. Tendo em mente, que a tarefa de ensinar, desde os primórdios, se constitui um campo de investigação que requer dinamismo e atualização constante, devido ao cenário de permanentes transformações sociais a que está submetida de forma geral. A escola é um espaço de construção de identidade que leva em consideração questões de toda ordem (culturais, sociais, políticas e econômicas) e, é diretamente influenciada por tais questões, onde a docência se constitui como um instrumento de intervenção histórico social.

Neste cenário contemporâneo inovador, a formação continuada do profissional da educação, se constitui fator imprescindível da prática pedagógica docente, considerando a dinâmica da realidade social encontrada no compartilhar do conhecimento da vivência diária em sala de aula. Ela deve ser capaz de proporcionar ao educador uma nova visão, pautada em um processo crítico e reflexivo que o motive a ser agente de sua própria prática, já que precisa ser intencional, minuciosamente planejada e com objetivos bem definidos.

Por si só, o magistério está intrinsecamente relacionado com o aprendizado contínuo,

uma vez, que ensinar algo a alguém sempre exigirá que se saiba formas diversas para realizá-lo, essa tarefa se constitui, portanto, um processo de aprendizagem que se expande além do profissional para uma esfera propriamente humana, pois durante a existência os indivíduos nunca deixam de aprender e ensinar.

Os docentes constroem suas aprendizagens a partir de conhecimentos já adquiridos que se aperfeiçoam e se modificam a cada processo formativo, onde cada experiência favorece o desenvolvimento de novas competências e habilidades. Este movimento, se torna cada vez mais necessário, quando se comprehende a surpreendente e instável realidade do cenário educativo e formar-se continuamente, tornou-se imprescindível para os professores, numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas.

Em meio a esta discussão, é latente o debate sobre a temática da formação docente, e sobre como ocorre a implementação dos processos de formação continuada de professores e sobre quais as mudanças na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos advindas desta ferramenta de construção de identidade e autonomia profissional docente.

A escolha de estudar o tema proposto, se deu em função da pesquisadora atuar há nove anos como coordenadora pedagógica de uma escola, em uma Rede Municipal de Ensino e, ao longo de sua experiência profissional, estar constantemente em contato com os professores, ouvindo seus anseios e angústias, acompanhando de perto o fazer pedagógico docente e o desenvolvimento das aprendizagens, e vivenciando, frequentemente, experiências de programas de formação continuada oferecidos pelo município.

Frente a estas incursões, surgem várias inquietações sobre os programas e cursos de formação continuada docente e a função prática que eles assumem frente à realidade educacional, as quais chamamos de **questões norteadoras de pesquisa:**

Como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica?

Qual a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental?

Quais as principais dificuldades encontradas no processo de formação continuada em serviço?

Quais as possíveis mudanças nas dimensões das práticas metodológicas dos professores e na aprendizagem dos alunos decorrentes da formação continuada em serviço?

A partir destas questões norteadoras, consolida-se o problema de pesquisa para esta investigação:

Quais as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino aprendizagem?

Mediante a elaboração do problema de pesquisa apresentado, delineamos o objetivo geral desta investigação que foi analisar as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino aprendizagem.

Em consonância ao objetivo geral de pesquisa apresenta-se os objetivos específicos que possibilitarão ao final desta investigação responder à questão problema aqui proposta:

Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Analizar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.

Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas metodológicas dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Partindo do delineamento da problemática central e dos objetivos de pesquisa, vislumbrou-se seguir na investigação um percurso metodológico científico, estruturado da seguinte forma:

O estudo realizado foi do tipo descritivo e explicativo, a partir do enfoque qualitativo de pesquisa, debruçando-se no caráter subjetivo do objeto analisado, visando a compreensão e interpretação do fenômeno em estudo, através das percepções e significados produzidos pelos sujeitos investigados para produzir resposta aos questionamentos aqui elaborados.

O contexto utilizado para a realização deste estudo científico foi a cidade de Paragominas, situada no Estado do Pará, tendo como Lócus de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Belarmina Fernandes e a Secretaria Municipal de Educação.

Para a realização do procedimento de coleta de dados utilizamos como instrumentos: o grupo de discussão, a entrevista e a análise documental. O grupo de discussão foi realizado com 30 (trinta) professores da escola lócus, regularmente lotados nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Ao se tratar da entrevista, foi aplicada à 03 (três) técnicos da Secretaria Municipal de Educação e à (três) professores participantes de cursos de formação continuada

oferecidos pelo município em estudo. Já na análise documental, analisamos o Projeto político-pedagógico da escola lócus. Utilizou-se ainda, um questionário aplicado a 30 (trinta) professores da escola lócus, com a finalidade de traçarmos um perfil socioprofissional dos participantes. Neste sentido, ressaltamos que a utilização desta técnica não influenciou na resposta à questão problema nem no alcance aos objetivos propostos, mas promoveu a construção de significados que nos possibilitaram ampliar o entendimento do contexto pesquisado e sua correlação com os sujeitos da pesquisa. Após a coleta das informações, a presente investigação utilizou a técnica de análise descritiva explicativa de dados.

Esta dissertação de Mestrado em Ciências da Educação está organizada da seguinte forma:

No primeiro momento apresentamos o referencial teórico adotado para esta investigação, onde nos debruçamos em Alvarado-Prada, Campos e Freitas (2010), Arruda (2006), Bezerra e Alves (2017), Camargo e Daros (2018), Feldmann (2009), Ferreira, Rossa, Albieri, Ferreira e Cedro (2011), Gatti (2008), Ghiraldelli (2009), Imbernón (2010), Imbernón (2011), Marques (2019), Maués (2003), Piletti, Marques e Rossato (2018), Saviani (2005), Saviani (2008), Silva (2015), Silva, Rabello e Uggioni (2020), Souza (1998) e Tanuri (2000), e outros, não menos relevantes para a construção deste marco de revisão de literatura.

No Marco Teórico do presente trabalho, buscou-se apresentar os fundamentos da formação continuada: história e conceitos, onde faz-se uma abordagem teórico-conceitual e histórica da formação continuada docente, destacando o seu desenvolvimento e suas características a nível nacional em períodos marcantes da história da educação brasileira até a atualidade, bem como os fundamentos legais de sua política de instituição e execução. Em seguida, apresentamos nuances teóricas das contribuições da formação continuada docente no desenvolvimento da aprendizagem, onde abordamos o conceito de aprendizagem, principais teorias da aprendizagem, e por fim, buscamos fazer uma relação entre as teorias da aprendizagem e a formação permanente do professor. Por fim, apresentamos as principais abordagens sobre a formação continuada e destacamos o desafio de formar os professores em serviço, frente às novas tendências no campo educacional, como a Educação Inclusiva, a Tecnologia Assistiva, as Metodologias Ativas, o Ensino Híbrido, bem como o contexto de Pandemia, aulas remotas e a utilização das ferramentas digitais a favor da aprendizagem.

No momento seguinte apresentamos o Marco Metodológico da presente investigação

científica e para isso, nos debruçamos em Aarons (2017), Andrade e Lakatos (2018), Andrade e Lakatos (2019) Campoy (2018), Dantas (2016), Flick (2013), Michel (2015), Prodanov e Freitas (2013), Sampieri, Collado e Lucio (2014), Severino (2017), Spink (2012), Taquete e Borges (2020), Taranto (2011), e Torres (2009), que embasaram as decisões metodológicas aqui traçadas, de forma a garantir o caráter e o rigor científico da investigação, entre outros, não menos relevantes.

Por fim, adentramos no momento de Análise e Interpretação de Dados, onde nos foi possível, estruturar e analisar, para construirmos as devidas interpretações dos dados da pesquisa, mediante as vozes dos sujeitos participantes, que nos permitiram suscitar as conclusões e responder a problemática de pesquisa, através do alcance dos objetivos delineados.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 Fundamentos da formação continuada docente: história e conceitos

Sem dúvida o debate sobre a Formação Continuada de Professores é de suma importância no atual contexto sócio educacional, uma vez que ela trata da qualificação profissional daqueles que são formadores de opinião e articuladores da prática educativa. O profissional docente enfrenta constantemente um contexto de trabalho dinâmico e complexo, repleto dos mais diversos desafios e com o objetivo principal de promover a aprendizagem de seus alunos com qualidade.

No decorrer do tempo e da história a profissão docente passou por profundas transformações que, sem dúvida, tiveram grande impacto na vida e na prática de quem exerceu, ou exerce tal profissão. A evolução tecnológica, as transformações econômicas e sociais advindas do contexto de globalização influenciaram e influenciam, cada dia mais, decisivamente no “ser professor”.

A contemporaneidade trouxe inovações sem par na área do ensino e aprendizagem, e a escola necessita se ressignificar a cada ciclo de transformação. Neste contexto, a educação como fato social e a escola como sua principal instituição, começam a ser inseridas nesta lógica de constantes mudanças da sociedade do conhecimento, e a se apropriarem das tecnologias e da enorme demanda de informações produzidas para mediar o processo ensino-aprendizagem.

Por sua vez, ao professor, como mediador da aprendizagem, é lançado o desafio de buscar qualificação profissional e formação continuada, a fim de estar apto a desenvolver a árdua tarefa de ensinar na sociedade contemporânea de maneira significativa.

Corroborando com esta ideia, uma reflexão cabível é a de Oliveira, Pedrosa e Ribeiro (2015), quando destacam que os alunos oriundos da sociedade do conhecimento chegam à escola com uma bagagem prévia jamais vista e um volume exacerbado de informações, tornando-se o contexto da sala de aula desafiador, onde o docente depara-se com uma clientela altamente informada, porém necessitando de mediação destas informações para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz e o conhecimento se torne significativo.

Phillipe Perrenoud (2000) em sua obra *Dez Novas Competências para Ensinar*, cita o título da revista Suplemento de informática de L' Hebdo, dezembro de 1997, p. 12: “Se não se ligar, a escola se desqualificará”, e segue destacando a declaração do estudioso Patrick

Mendelsohn da Universidade de Genebra: “As crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos” (Perrenoud, 2000, p. 125).

Em acordo com este ponto de vista, na obra intitulada: As competências para ensinar no século XXI, os autores consideram que: “No futuro, a escola pode desaparecer e o ensino pode ser mencionado como uma daquelas profissões do passado, tão comoventes por terem caído em desuso” (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado e Alessandrini, 2002, p. 11).

Nesse sentido, a formação continuada de professores se constitui fator imprescindível da prática pedagógica docente na atualidade, levando em consideração a dinâmica da realidade social encontrada no compartilhar do conhecimento da vivência diária em sala de aula. Ela deve ser capaz de proporcionar ao educador uma nova visão, pautada em um processo crítico e reflexivo que o motive a ser agente de sua própria prática, já que precisa ser intencional e minuciosamente planejada com objetivos bem definidos.

Para Libâneo (2002, p. 88), a formação continuada de professores “implica em buscar respostas aos desafios educacionais, através de um ensino de qualidade, baseado em princípios críticos, formação de professores crítico-reflexivo, integrando teoria e prática”.

Diante de tais análises torna-se inquestionável a necessidade da formação continuada no fazer pedagógico dos professores, os mesmos não podem ministrar os conteúdos de sua área de atuação de maneira descontextualizada e inapropriada para a realidade que se vive. Em relação a isto, Freire (2002, p. 43) diz que, “o exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas”.

E ainda Alvarado-Prada, Campos e Freitas, (2010, p. 369), reiteram que “a formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender”. O processo formativo, segundo estes autores, ocorre ao longo de toda a vida, mediando-se através das interações desenvolvidas nos diversos ambientes nos quais desenvolvemos relações, em uma lógica de criar-se e recriar-se, e ao mesmo tempo, incorporando novos saberes ao que já se conhece em âmbito de coletividade e também de individualidade.

Alvarado-Prada et al. (2010), descrevem ainda, como e onde devem ocorrer o momento e lócus para a formação docente. Para os autores, todo o contexto onde o professor está inserido

deve ser um local de formação onde se ensina e se aprende, portanto, as situações de formação não precisam estar restritas ao ambiente escolar ou mesmo da sala de aula, ou a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se em tudo que constitui seu exercício profissional, partindo de sua realidade de fatos cotidianos, situações políticas e econômicas, culturais, experiências, e concepções particulares ou posteriormente conhecidas.

A compreensão do espaço escolar e onde este está inserido é necessária para que o professor reflita sobre como deve desenvolver seu papel, confrontando outras realidades com a sua e tendo a possibilidade de realizar diferentes leituras delas. A esse respeito, destaca Freire (2002): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência de relação Teoria / Prática sem a qual a teoria pode vir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 2002, p. 24).

A análise desta relação que deve ocorrer entre teoria e prática mencionada por Freire (2002), é indispensável para que os conhecimentos possam ser aproveitados da melhor maneira, pois a formação é algo que pertence ao próprio sujeito, que ao articular sua práxis através da pesquisa consegue construir sua autonomia profissional e consequentemente estimular e abrir perspectivas para que o aluno desenvolva as competência e habilidades das quais necessita para se tornar um cidadão que se reconheça como sujeito de construção e transformação de sua realidade social.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador (Freire, 2002, p. 24-25).

Sendo assim, não há como negar que a formação continuada necessita ocorrer de forma viva e eficaz no processo educacional escolar. Se supomos pensá-la como instrumento de transformação da realidade através da aprendizagem, ela necessita estar articulada ao contexto histórico, social e local, e o professorado contemporâneo necessita de um empoderamento cognitivo em busca de qualificação condizente com a missão que lhe é atribuída que é promover a aprendizagem de tal forma, que os aprendizes deixem de serer produto do social e se tornem sujeitos construtores de sua história.

Assim, apresentamos a seguir, a História da prática docente e da formação continuada de professores.

1.2 História da prática docente e da formação continuada de professores

O ofício de ensinar existe desde a organização das civilizações mais remotas, os costumes, valores e crenças passados através do empirismo e senso comum de geração em geração pelos líderes de famílias, tribos, povos, nações, já nos remetiam a tarefa de um professor.

Segundo Arruda (2006), mesmo nas antigas comunidades tribais o ensino ocorria como uma tarefa dos mais velhos que repassavam aos mais jovens os conhecimentos míticos, que se referiam ao passado histórico daquela tribo; espontâneos, pois o ensino ocorria a qualquer momento e a partir de qualquer situação; difuso, onde todos poderiam ensinar; e integral, ou seja, ensinava-se acerca de tudo o que se conhecia acerca de seu povo. “As crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que ninguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar” (Arruda, 2006, p. 35).

Arruda (2006), afirma que estudos mostram a organização mais característica de um espaço escolar a partir do advento da estruturação das sociedades de classes, com o surgimento da escrita, o aparecimento das cidades, a criação de hierarquias nas tribos, as formas de servidão, o aparecimento do escravismo, o desenvolvimento de técnicas inovadoras nas atividades econômicas (agricultura e pastoreio), a administração das propriedades pelo Estado, as primeiras formas de divisão de sociedade pela religião e pelo Estado. Nesse contexto, a escola já nasce com um caráter elitista e o saber se configura como privilégio dos poucos que detinham o domínio do restante da estrutura social.

1.3 O aparecimento da organização escolar nas antigas civilizações

Genovesi (1999 apud Saviani, 2008), afirma o aparecimento da organização escolar nas civilizações suméria e egípcia por volta do ano de 3.238 a.C., e na civilização chinesa por volta do ano de 2.500 a.C., com um método de ensino caracterizado em repetições, transcrições de textos e rigorosa memorização, acompanhadas de castigos físicos.

Saviani (2008), cita também Manacorda (1989, p. 14), que considera como práticas escolares remotas, os ensinamentos de Ptahhotep no antigo Egito, que datam de 2.450 a.C., e de Quintiliano, que viveu na antiga Roma entre os anos 30 e 100 de nossa Era. Tais ensinamentos, são compreendidos como uma espécie de pedagogia, que tinha como objetivo e conteúdo principal, o “falar bem” e desenvolver a oratória como qualidade do indivíduo, enquanto ser político.

A respeito da tarefa de ensinar nas civilizações antigas, Arruda (2006) explica que, quando as organizações sociais se tornaram mais complexas, houve um processo revolucionário na forma de educar. A educação deixa de ser igualitária e difusa e passa a ser um privilégio da classe dominante, onde existia um tipo de ensino para os filhos de nobres e altos funcionários e outro tipo para o restante da população, destaca-se como privilégio pela dimensão da dualidade existente na educação, neste contexto da história. Prevalecia também, a concepção de que a instrução deveria ser realizada mediante os ensinos sagrados que ofereciam regras ideais de conduta.

1.3.1 O modelo educacional da civilização grega

Caminhando um pouco mais, na história da origem da instituição escolar e consequentemente da tarefa de ensinar, Saviani (2008) também se reporta à educação ministrada na Grécia, conhecida como *Paideia*, que consistia na formação integral do indivíduo, ou seja, um modelo de “formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas” (Arruda, 2006, p. 64).

Arruda (2006) confirma ainda, as análises de Saviani (2008) e esclarece conforme a periodização da história da Grécia Antiga que o modelo de educação dos gregos se difunde dos modelos das civilizações orientais pelo fato de pensar o homem como um ser dotado de corpo espírito e valorizar a razão autônoma e o futuro em detrimento dos ensinamentos baseados exclusivamente nas leis divinas e da ênfase no passado.

Conforme Arruda (2006), vale destacar com relação a Grécia Clássica, os modelos de educação de Esparta e Atenas. Em Esparta, predominava a instrução voltada para a formação militar e para a valorização do corpo, ou seja, a educação física, a vida comunitária, e a maneira breve e concisa em falar. Já os atenienses eram dados aos debates e discursos longos, e foi no âmago da sociedade ateniense que surgiu o conceito de cidadão da *pólis* grega e de pedagogia.

No contexto da educação ateniense, as meninas aprendiam os ofícios do lar, e os meninos iniciavam a aprendizagem da alfabetização, música e educação física, conduzidos por um escravo que era conhecido como *pedagogo*¹. Aqui, figura-se literalmente a primeira imagem do professor como mediador da aprendizagem infantil na pessoa do escravo, fazendo

¹“A palavra paidagogos significa literalmente “aquele que conduz a criança” (pais, paidós, “criança”; agogós, “que conduz”) ” (Arruda, 2006, p. 65).

com que a Grécia seja considerada o berço das primeiras teorias educacionais.

1.3.2 A educação romana

Outro contexto educacional que nos interessa analisar é o de Roma. Seguindo a cronologia histórica, Roma foi a potência mundial que se seguiu à Grécia e seu modelo educacional na Roma Antiga, era predominantemente baseado na educação familiar informal, e semelhante a *Paideia*² grega, visava a instrução integral para a vida em sociedade.

Posteriormente, na república e império passaram a existir as aulas particulares e a iniciativa do estado de criação de escolas, para que os altos escalões do Império e funcionários pudessem exercer com eficiência as atividades que lhes eram designadas. Arruda (2006), comenta que somente no século I a. C., o Estado passou a estimular a criação de escolas municipais em todo o Império para que fosse oferecida, pelo menos, a instrução elementar.

Arruda (2006) destaca ainda que, o posto de professor em Roma também era ocupado, geralmente, por escravos ou libertos gregos. A aprendizagem era baseada em métodos voltados à repetição e predominava a prática de castigos físicos aos alunos. A organização curricular era feita pelo Estado e estendida desde as cidades às pequenas províncias, dando uma ideia de currículo uniforme.

1.4 O contexto educacional na Idade média

Com a queda do Império Romano, chegamos à Idade Média, onde o objetivo da educação e da escola continuava a ser o de preparar o indivíduo para a sociedade e preparar funcionários para a administração do Estado. Porém, com o fortalecimento do cristianismo, a escola sofreu grande influência do catolicismo romano e suas doutrinas embasaram fortemente a organização curricular do que se deveria ensinar e aprender.

Arruda (2006), relata que a igreja detinha o controle da educação e a maioria das escolas funcionavam anexas às catedrais. Os professores eram clérigos de ordem menores, ou seja, aspirantes a cargos eclesiásticos, que ministram a serviço dos interesses da igreja. O currículo básico era formado pelas disciplinas gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia

² Denominação do sistema educacional e de formação ética da Grécia Antiga, que tinha como objetivo formar um cidadão de maneira integral, ou seja, em todas as áreas da vida, para que fosse capaz de desempenhar seu papel na sociedade da melhor maneira possível.

e música. Já a metodologia de ensino, era baseada na leitura de textos e em exposições de ideias pelos professores. Ainda neste cenário, Arruda (2006) discorre sobre outro importante período que se seguiu a Idade Média, que foi a Revolução comercial, a partir do século XVI. Nesse momento de decadência do feudalismo, os antigos servos libertos começam a constituir uma nova classe social, a burguesia, configurando assim, o novo modelo econômico de produção, o capitalismo.

Com o surgimento do capitalismo como modelo de produção, o Estado volta a desempenhar papel central no contexto educacional “forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (Saviani, 2008, p. 149).

Para Guareschi (1998), ao fazer uma análise sobre a função da escola neste panorama econômico e social, a partir das concepções marxistas³, a mesma é compreendida como um aparelho criado pelo grupo social dominante para reproduzir seus interesses e sua ideologia. Ou seja, através dos ensinos escolares se consolida o sistema de exploração capitalista, onde os detentores dos meios de produção exploram a mão de obra, visando o lucro exacerbado para perpetuar as relações de poder e dominação.

“Quando essa escola não executar a política e os interesses do grupo no poder, ela é censurada, mudada, fechada. Escola seria, pois, o aparelho do capital” (Guareschi, 1998, p. 99). Logo, a partir deste pressuposto, a formação inicial e continuada dos professores era realizada em função da lógica do capital e suas exigências, baseada em uma organização curricular própria para formar as “mentes condutoras” e as “mentes conduzidas”, preparando mão de obra para o capital e reproduzindo as relações de dominação e exploração (Guareschi, 1998).

Segundo, Alvarado-Prada et al. (2010), no período pós- Primeira Guerra Mundial, já foi possível identificar a formação continuada de professores, orientada a partir de pressupostos ideológicos políticos e econômicos, no entanto, mais precisamente,

(...) posterior a segunda guerra, as duas grandes potências pretendiam expandir sua ideologia de diversas formas, sendo uma delas pela educação. Isso tornou necessárias as reformas educativas e, para que estas fossem implantadas na América Latina, por exemplo, era estratégico “capacitar recursos humanos” em todos os níveis (político,

³ O Marxismo consiste em um conjunto de ideias desenvolvido a partir dos estudos dos renomados filósofos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). É uma teoria de evolução da sociedade que busca explicar o capitalismo como sistema econômico mantenedor da sociedade de classes, sob um ponto de vista econômico e sociológico.

governamentais, econômicos, educativos) tendentes a implantação de reformas. Nas décadas de 60, 70 e 80, no auge da guerra fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada (Alvarado-Prada et al., 2010, p. 372).

Partindo desta análise, Perrenoud et al. (2002) corroboram dizendo que “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não definiremos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores” (p. 12).

Outra marca significativa desse período foi o Renascimento, um movimento que se instaurou em meio a Reforma Protestante que criticava a autoridade soberana da igreja e principalmente sua influência no pensamento da época. Dentro do aspecto religioso, buscava-se afirmar que é possível que o ser humano se comunique diretamente com Deus, sem necessitar da intervenção dos religiosos, defendia-se, portanto, a autonomia em buscar a Deus e em compreender as Sagradas Escrituras. Arruda (2006), ressalta que a educação se tornou um canal de propagação da Reforma, pois as pessoas queriam aprender a leitura e interpretação da bíblia sagrada, e assim, Martinho Lutero (1483-1586), um dos principais reformadores, era a favor da universalidade da educação pública.

Ainda é importante salientar, que foi nesse momento histórico que ocorreu a criação dos primeiros colégios e começaram a se impor cuidados de separação da clientela em graus de aprendizagem, pois na Idade Média, as crianças aprendiam junto com os adultos. A metodologia de ensino, era à custa de dura disciplina e era voltada à formação moral dos indivíduos, além da transmissão dos conhecimentos que já existiam. A grande maioria do povo ainda conseguia acesso somente à educação primária, sendo o ensino médio e superior reservado às classes privilegiadas.

Para Ghiraldelli (2009), outro momento de destaque, se deu com o surgimento do ideal de secularização do pensamento. Conforme a lógica humanista renascentista, começa a se configurar o princípio da laicidade da educação, embora, esse discurso, não ocorresse de todo na prática, porque a maioria dos colégios da época era de ordem religiosa.

Arruda (2006) menciona, que em resposta à expansão do protestantismo, a Igreja Católica, começou a incentivar a criação das ordens religiosas, das quais destacaremos a ordem jesuítica, que foi uma das principais precursoras da educação brasileira. A Companhia de Jesus,

foi criada em 1534, por Inácio de Loyola (1491- 1556), um religioso espanhol, que havia sido militar, e por isso, os ensinamentos da Ordem envolviam disciplina militar e propagação da fé católica.

Os jesuítas estenderam sua obra na Ásia, África e América, e se deram conta que a criança era de mais fácil persuasão do que o adulto, por isso, decidiram propagar seus ideais por meio da criação de escolas. Em 1749 chegou a ter 669 colégios em todo o mundo. Essa influência sem precedentes na educação, apresentava com os professores, os próprios padres da Ordem, que eram conhecidos como padre seculares, porque mantinham contato com as pessoas do mundo, ou seja, de fora da Ordem.

Destaca-se nesse ponto, um acontecimento que revela os primórdios da formação de professores, a fundação do Colégio Romano em 1550, e do Colégio Germânico em 1552, também em Roma. Ambos os colégios foram criados com o objetivo de realizar a formação dos professores jesuítas e funcionavam como centros gerais que recebiam relatórios sobre como ocorria o ensino nas instituições ligadas à Ordem, mundo à fora.

Os registros das experiências nas escolas jesuítas eram regularmente avaliados, e a partir das conclusões, se elaboravam os planejamentos escolares seguintes. Arruda (2006), explica que foi a partir deste mecanismo de estudo e auto avaliação que os jesuítas elaboraram sua organização curricular, que delimitava os cursos oferecidos, bem como as disciplinas neles ofertadas, que eles nomearam de *Ratio Studiorum* (expressão derivada do latim, que significa “Organização e plano de estudos”).

Os jesuítas se tornaram reconhecidos por incentivar a excelência na formação religiosa, intelectual e moral. Por outro lado, foi duramente criticado ao longo da história e acusado de doutrinação de consciência segundo os interesses da igreja e consequentemente do Estado, com quem andava, lado a lado.

1.5 A educação e a formação continuada de professores no Brasil

1.5.1 A educação no Brasil colonial

No cenário da colonização do Brasil, Arruda (2006) destaca que Portugal se caracterizava por ser um país católico que resistiu firmemente ao protestantismo e abraçou a Contrarreforma, se prontificando a manter firmes os princípios medievais do catolicismo e do absolutismo real.

Segundo Arruda (2006), “(...) enquanto a Europa renascentista se preparava para o livre-pensar que se consolidaria no Iluminismo do século XVIII, Portugal permanecia ocioso da herança cultural clássico-medieval, preservando o latim, a filosofia e a literatura cristã” (p. 139).

Neste contexto, Saviani (2008), registra a origem das instituições escolares no Brasil, que pode ser localizada em 1549, cerca de meio século após a chegada dos portugueses. Como resultado da expansão da revolução comercial do século XVI, e todas as transformações políticas e econômicas daquele período, a Terra de Santa Cruz, como era chamada a nova colônia portuguesa, começou a receber diversas influências dos colonizadores. Dentre estas influências, a instauração do ensino jesuítico, a partir da chegada de Tomé de Sousa ao Brasil, como primeiro governador-geral, em 1549, quando trouxe consigo o padre Manoel da Nóbrega e outros jesuítas para conhecerem a colônia, que foram os precursores do sistema educacional do período colonial.

Sobre isso, Arruda (2006, p. 139) afirma que “as metrópoles europeias enviaram religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica, conforme as orientações da Contrarreforma”.

A criação das escolas jesuítas iniciou-se em Salvador, cerca de quinze dias, após a chegada dos primeiros membros da Companhia de Jesus que vieram com o Governador, posteriormente se expandiu para o Sul. Embora recebessem formação rigorosa, Arruda (2006) revela que não foi fácil a aproximação dos padres jesuítas aos índios, pois os mesmos traziam uma cultura muito diferenciada da cultura nativa, não compreendiam o idioma nativo e tinham que se adaptar às experiências difíceis na colônia, como por exemplo, conviver com cerca de duzentas pessoas em uma mesma oca, sem privacidade e individualidade.

Os padres jesuítas se empenharam arduamente para conseguir que a catequese se estendesse ao máximo de nativos possíveis, além de cuidarem da educação dos filhos dos colonos e promover a formação de novos sacerdotes, tudo isso, aliado a propagação da fé católica. O processo de catequização era compreendido como civilizatório e capaz de estimular o desaparecimento das diferenças entre os seres humanos, que na concepção jesuítica deveriam possuir uma só fé e uma só cultura.

Arruda (2006) relata que em pouco tempo, ocorreu um grande choque de culturas entre os nativos e os colonizadores. Os ensinamentos jesuítas condenavam práticas consideradas

culturais, como a poligamia, o hábito dos indígenas de andarem despidos, e a utilização de determinados adornos. Então, para que obtivessem êxito em sua missão, os jesuítas começaram a aproximar-se dos caciques⁴ e a desacreditar os ensinos e as práticas religiosas dos pajés⁵.

Durante o longo período, pelo qual se estabeleceu, a educação jesuítica desempenhou um trabalho extremamente marcante na história da educação brasileira, e fundamentou práticas pedagógicas que perduram até hoje. Os ensinos ministrados pelos mestres, compreendiam desde a organização dos indígenas em etnias, condenação da prática de adultério, da embriaguez, orientação quanto a cobrir certas partes do corpo, higiene, idioma, ler, escrever, contar, batismo cristão, doutrinas da igreja, língua portuguesa e até o estabelecimento de uma cultura agrícola e divisão de tarefas.

Quanto a organização do sistema educacional, Arruda (2006) pontua que, a partir do século XVI os jesuítas conseguiram estruturar o ensino da seguinte maneira: a escola elementar compreendia o ensino de ler escrever, posteriormente eram oferecidos os cursos de “letras humanas, filosofia e ciência (ou artes) e teologia e ciências sagradas” (p. 143). A nível de grau médio, latim e gramática eram ensinados aos meninos brancos e mestiços (filhos de brancos e índios). E em nível superior, eram oferecidos os cursos de artes e teologia na Bahia e no Rio de Janeiro.

Nos mais de 200 anos, nos quais esta estrutura se seguia, a educação alcançou aos indígenas e aos filhos de colonos, aos primeiros ela se restringia a torná-los “catequizados” tornando-os mais fáceis para o trabalho, já aos últimos, buscava torná-los “instruídos”, nesse momento, já se prefigurava um caráter de dualidade na educação. Neste sentido, Arruda (2006) explica que “a ação sobre os indígenas resumiu-se então, em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar” (p. 142).

Mediante estas informações, percebemos que a formação de professores no período da educação jesuítica se realizava em nível superior, sobretudo, no curso de teologia, financiado pela Coroa. Nesse período, Silva (2015, p. 23441) explica que “o educador, portanto, estava a serviço da Igreja e assumia uma missão de “civilizar”, “pacificar” e “converter”. Essa concepção

⁴Chefes das comunidades indígenas que detinham o poder político e administrativo.

⁵Ancião dotado de poderes sobrenaturais, conselheiro, curandeiro, feiticeiro e intermediário espiritual com a capacidade de prever o futuro, expulsar espíritos malignos e doenças das tribos, constituindo-se também como uma espécie de médico e considerado uma das pessoas mais importantes da comunidade.

de educação se desenvolveu até 1759, mantida pela Coroa portuguesa, e nos séculos XVI e XVII houve uma considerável expansão da educação jesuítica.

A pedagogia dos jesuítas apresenta um caráter excludente e não possibilita a prática reflexiva. Ela embasou a tendência pedagógica tradicional, que valoriza a memorização, a repetição, a meritocracia e a concessão prêmio ou castigo ao aluno, e que foi predominante na educação brasileira por muito tempo.

Tais características podem ser percebidas no percurso metodológico tradicional que ainda é utilizado por muitas escolas e professores, principalmente em cursos preparatórios para vestibulares e concursos públicos, onde geralmente, apresentam o conteúdo proposto por meio de uma exposição verbal, e em seguida focalizam a resolução de exercícios e memorização de fórmulas e conceitos, em detrimento a ações reflexivas, e o papel do professor se resume a transmissor de conhecimentos.

No entanto, é possível observarmos algumas contribuições da educação jesuítica ao sistema educacional brasileiro que perduram até os dias atuais, como por exemplo o estabelecimento de uma organização curricular comum e uma normatização do sistema de ensino, através do *Ratio Studiorium*, que atualmente se apresentam como a Base Nacional Curricular Comum e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1.5.2 A reforma pombalina

Com a chegada do século XVIII e a eclosão do Iluminismo na Europa, que trazia como pilar a valorização do poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo, se solidifica a concepção de que a educação deveria ser laica⁶, pois dentro desse contexto não era possível o ensinar estivesse atrelado à uma classe e seus interesses e à uma visão religiosa específica.

Em detrimento a estas mudanças econômicas, políticas e culturais na Europa vislumbra-se novas possibilidades em Portugal como “a modernização do país, a ser alcançada pelo progresso científico do saber dos pensadores modernos” (Arruda, 2006, p. 173). O Estado português dava seus primeiros passos para se tornar um Estado leigo, ou seja, secularizado, dissociado de interesses religiosos, disposto a intervir inclusive nos assuntos educacionais, que até então, eram conduzidos pelas instituições religiosas. Em meio a esta situação, em 1579 os

⁶Tipo de educação desvinculada de interesses religiosos, que passa a ser de responsabilidade exclusiva do Estado, e não mais da Igreja.

jesuítas foram expulsos de Portugal e consequentemente do Brasil. Posteriormente, em 1773, a Companhia de Jesus foi extinta. Sobre estas transformações no cenário educacional Ghiraldelli (2009, p. 27) afirma que:

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e Brasil a mão de obra para o ensino começou a ser alterada. Ainda que os professores continuassem, durante bom tempo, a serem os que haviam sido formados pelos padres da Companhia de Jesus, houve relativa mudança no formato do ensino, ao menos em Portugal. Nasceu naquele país, o que de certo modo, pode-se chamar de ensino público, ou seja, um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania – uma noção que, forjada segundo o Iluminismo, requisitava do indivíduo a compreensão de seus direitos e deveres em uma sociedade que passava a exigir das pessoas uma gradual independência de pensamento e discurso.

Arruda (2006) destaca que, neste cenário ocorreu a primeira reforma educacional brasileira, conhecida como a reforma de Marquês de Pombal. Esta reforma ocorreu quando Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), ou Marquês de Pombal, foi Ministro de Estado em Portugal, e foi caracterizada pela intervenção do Estado nos assuntos educacionais e pelo estabelecimento da laicidade da educação, como se previa.

O objetivo da educação, neste período, passou a ser o de instituir nos ensinamentos ministrados nas chamadas aulas Régias (Régias, porque pertenciam ao Estado, e não mais à Igreja), os princípios do iluminismo, do racionalismo, naturalismo, liberalismo, igualdade dos homens perante a lei, e principalmente, o anticlericalismo.

Nesse período, a orientação formativa aos professores era voltada para os ideais do contexto político e social. A partir de 1772, os professores passaram a ser pagos pelo Estado, o que ocasionou o surgimento dos funcionários públicos, como consequência da instituição do *subsídio literário*, mais uma iniciativa de Pombal, que consistia em destinar impostos para as reformas educacionais.

1.5.3 A educação brasileira no Período Imperial

O século XIX veio acompanhado de muitas outras transformações como a urbanização e o surgimento da complexidade no trabalho devido à industrialização. Era preciso qualificar a mão de obra, e por isso, cresceram os interesses nos assuntos educacionais, como a metodologia, a universalização, a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade do ensino público.

Conforme Arruda (2006), no Brasil, muitas tensões políticas davam início ao período imperial, e a chegada da família real em 1808, foi um dos pontos culminantes para a implantação

do sistema educacional na colônia. No entanto, não houve, no contexto da educação, um sistema organizado e planejado. As mudanças ocorriam conforme surgiam as necessidades, como por exemplo, a criação dos cursos superiores para formar os oficiais do Império e para garantir a continuidade nos estudos dos nobres que vieram junto à corte portuguesa.

A primeira Constituição Brasileira promulgada em 1824, pelo imperador D. Pedro I, marcou a história da educação por garantir a gratuidade da educação primária, ou ensino elementar. No entanto, não existia a garantia de acesso a todos os cidadãos, posto que, negros e escravos alforriados não eram considerados cidadãos do Império. Esta falta de acesso igualitário à educação, gerou uma histórica desigualdade social no sistema educacional brasileiro, que atualmente visa ser minimizada através do Sistema de cotas⁷ raciais.

Quanto a organização do ensino, Arruda (2006), explica que no período imperial existiam três níveis de ensino: o nível elementar, o nível secundário e o nível superior. No ensino elementar a situação era muito ruim, porque o modelo oferecido pelas escolas não favorecia a grande maioria da população que era predominantemente rural, analfabeta e escrava.

Em relação ao ensino secundário, era completamente desvinculado do elementar causando uma ruptura no processo de escolarização da época. As disciplinas para sua composição eram escolhidas de forma aleatória, e não havia a exigência de se completar um curso para se iniciar outro.

Destaca-se uma situação salutar que foi o Ato Adicional de 1834, através do qual se promoveu a descentralização da responsabilidade em garantir os níveis elementar e secundário de ensino, de competência da Coroa para as províncias, o que prejudicava ainda mais a qualidade da oferta.

Quanto aos cursos superiores, passaram a ser ofertados a partir de 1854, após a independência e eram muito valorizados, embora a maioria da população não tivesse conseguido nem mesmo o acesso a instrução elementar. Os cursos eram geralmente oferecidos na área jurídica, por que era o mais procurado entre a camada intermediária.

⁷ O sistema de cotas no Brasil, foi criado a partir da promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e consiste na reserva de determinado percentual de vagas para segmentos minoritários da população, como pessoas negras (pretas ou pardas), indígenas e pessoas com necessidades especiais, no que diz respeito ao acesso às universidades públicas federais e Institutos federais. As vagas são oferecidas a partir de dois critérios, existe uma reserva para os estudantes da escola pública (cotas sociais) e outra para os estudantes da escola pública que se autodeclarem negros, pardos ou indígenas (cotas raciais) (Porfirio, 2020).

Saviani (2008) menciona que, o âmago do período imperial, que se estendeu de 1827 a 1890, “consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias” (Saviani, 2008, p. 150).

Neste contexto foi estabelecida a gratuidade do ensino primário em todo o país, porém, a educação se fazia em favor dos interesses da aristocracia e da elite, com um método baseado na memorização e manutenção da ordem social, o professor era um agente do Estado em favor do controle das massas.

Segundo Silva (2015), era visível a falta de preocupação com a formação dos docentes, que, se quisessem aperfeiçoar sua prática deveriam arcar com os custos de sua formação no método *lancasteriano*⁸, utilizado como referencial didático da época. Neste modelo de ensino, um aluno treinado sob a inspeção de um professor era instruído a ensinar grupos de até dez alunos, visando ensinar o maior número de pessoas em pouco tempo e com pouco recurso, através principalmente da repetição para ensinar a ler, escrever, contar e preparar mão de obra para o cenário econômico emergente.

Para Ghiraldelli (2009, p. 29), “tal situação revelava, então, o número insuficiente de professores e de escolas, e, é claro, a falta de uma organização mínima para a educação nacional”.

O ingresso no magistério público quase sempre era feito por alguns exames aos quais não se dava muita publicidade. Os requisitos exigidos eram ser maior de 18 anos, saber ler, efetuar as quatro operações fundamentais da aritmética e saber algumas orações principais do catolicismo.

Arruda (2006), relata que em 1835 foi criada a primeira Escola Normal de Niterói, na província do Rio de Janeiro, porém tinha pouca clientela e apenas um professor. De início os cursos ofertados eram só para o público masculino, posteriormente se admitiu a matrícula de mulheres, visto que elas pareciam se identificar melhor com a profissão, podiam conciliar o magistério com os ofícios do lar e davam-se por conformadas com o salário irrisório. Neste sentido, esta seria umas das primeiras justificativas ao processo de feminização docente, ou seja, a predominância de mulheres no professorado.

A Escola Normal de Niterói fechou em 1849 por falta de alunos, mas posteriormente

⁸A expressão faz referência ao método Lancaster, criado pelo inglês Joseph Lancaster, sob influência do pastor anglicano Andrew Bell. Esse método de ensino também ficou conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial.

surgiram outras em Minas Gerais, Bahia e São Paulo, sem muito sucesso pela falta de incentivo e didático e econômico do Estado. A esse respeito, Arruda (2006, p. 224) complementa: “por isso, não era boa a qualidade do ensino, com professores improvisados incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicar a outras atividades ao mesmo tempo”.

Ghiraldelli (2009), corrobora quando afirma que o Império, fez do ensino brasileiro um sistema de exames que deixou marcas que podem ser vistas no sistema educacional atual. A maioria das práticas avaliativas predominantes ainda se baseia em provas, e o ensino médio, por exemplo, utiliza parâmetros metodológicos para que o aluno adquira habilidades para prestar exames e vestibulares.

1.5.4 A educação brasileira no Brasil republicano

Com a proclamação da República do Brasil, em 1891, a Educação sofreria mudanças que se configuravam sob os princípios adotados pelo novo regime governamental: centralização, formalização e autoritarismo. Inclusive a promulgação na segunda Constituição Federal, conhecida como Constituição republicana.

Para Arruda (2006), no cenário da promulgação da Constituição de 1891, o Brasil passava por uma transformação no modelo político, através da instauração do governo representativo federal e presidencial. Porém, o governo representava os interesses de uma pequena elite, configurando uma democracia de fachada.

No campo da educação, a nova Constituição de 1891 regulamentou decisivamente a separação entre Igreja e Estado, e com isso estabeleceu o princípio da laicidade na educação brasileira, reforçou a descentralização educacional e esboçou um novo modelo de educação, baseado na escola seriada. Iniciativas como criação de museus, espaços escolares próprios, bibliotecas e conferências sobre a educação, foram marcas intensas desse período. A organização do ensino se constituía em educação primária, responsabilidade das províncias, ensino secundário e superior, regulamentados pelo Estado.

Para Ghiraldelli (2009), é importante pontuar que durante a Primeira República (1889-1930) ocorreram cinco importantes reformas⁹ educacionais, foram elas:

- a) Reforma Benjamim Constant - 1891, dirigida ao ensino do Rio de Janeiro, que era o

⁹ As cinco Reformas educacionais listadas, foram dispostas utilizando como marcadores o método alfabético por decisão da pesquisadora.

Distrito federal, reorganizou o ensino primário, secundário e a Escola Normal, trouxe inovações quanto ao currículo. A partir de então, se dividia o ensino em dois graus: o primeiro destinava-se às crianças na faixa etária de 7 a 13 anos, e o segundo, às crianças na idade de 13 a 15 anos;

- b) Reforma Epitácio Pessoa – 1901, ampliou o ensino secundário para 6 anos;
- c) Reforma Rivadávia Correia – 1911, que desoficializava o ensino e o tornava a frequência às classes facultativa;
- d) Reforma Carlos Maximiliano – 1915, que tornou novamente o ensino oficial e regulamentou o acesso ao ensino superior, tornando obrigatória a prestação de exames vestibulares e a conclusão do ensino secundário para o ingresso no superior;
- e) Reforma João Luiz Alvez, também conhecida como Lei Rocha Vaz – 1925 determinava a implantação do currículo escolar seriado.

Nesta conjuntura, Souza (1998), relata que, em 1908 o inspetor¹⁰ geral do ensino da época, José Lourenço Rodrigues, mencionou pela primeira vez a necessidade de que o Estado de São Paulo se dispusesse a seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores adotado em outros países, que preconizava a fragmentação do ensino.

Consequentemente, eles necessitaram da produção de um novo profissional, isto é, professores com o domínio de novos métodos de ensino. A construção de um saber e de um saber fazer docente foi configurada a partir da imposição de modelos educacionais pelo Estado, pela fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria) e pela redistribuição do poder no interior da escola (Souza, 1998, p. 16).

O interstício de 1890 a 1931, compreendeu um período marcado pela criação das escolas primárias nos Estados, a começar por São Paulo, na forma de grupos escolares baseada no ideário do iluminismo republicano. Estes grupos persistiram como organização de ensino primário por mais de 70 anos.

Para Souza (1998), a educação no Brasil, neste momento, passa ser vista como uma estratégia de civilização da nação, uma vez que, a alfabetização¹¹ se tornou obrigatória para a participação política, e a intenção de torná-la mais acessível, ampliou a oferta de vagas em um contexto onde os grandes proprietários rurais, intelectuais e políticos discutiam aspectos como “problemas de crescimento econômico do país, a transição para o trabalho livre, a construção de uma identidade

¹⁰ Nome dado àquele que supervisionava a educação e levava suas demandas ao chefe de Estado.

¹¹ Em seu sentido etimológico, o termo significa a aquisição do alfabeto, ou seja, adquirir as habilidades de escrever e ler, consiste na aprendizagem do sistema de escrita ou da tecnologia da escrita.”

nacional, a modernização da sociedade e o progresso da nação” (Souza 1998, p. 27).

O novo modelo de escola graduada que se desenvolvia com a classificação homogênea dos alunos, várias salas de aula e vários professores, significou um grande marco na educação brasileira, no âmago do projeto republicano de educação popular, e ainda pode ser observado atualmente no modelo de ensino seriado.

Quando essa nova modalidade de escola primária foi criada no Estado de São Paulo, início da década de 1890, ela representou uma das mais importantes inovações no ensino. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho (Souza, 1998, p. 16).

Ainda com relação ao período republicano, Silva (2015), contribui com a reflexão histórica, pontuando que o ensino passou a ser trabalhado de forma mais enciclopédica, compreendendo conhecimentos que iam além de ler, escrever e contar. Instaura-se, portanto, um tipo de base curricular para os graus de escolarização e as disciplinas ministradas. Embora, sem muitos recursos para exercer sua função, os professores da época eram vistos como detentores de uma missão valiosa, sua formação era realizada nas escolas e estava sumamente voltada aos interesses do Estado.

Para a adaptação e aperfeiçoamento dos mestres ao novo modelo de educação exigido pelo contexto da época, foram criadas, pelo poder público, as escolas complementares. Ainda, conforme os estudos de Souza (1998), a formação docente realizada pelas escolas complementares era muito precária, cinco destas escolas funcionaram no período entre 1890 e 1910. O formador correspondia a um professor polivalente, encarregado de ministrar todas as disciplinas correspondentes a cada ano de curso.

1.5.5 A educação na Era Vargas

Do ponto de vista histórico apresentado por Arruda (2006), com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o mundo se reestruturava do estado calamitoso deixado pelos conflitos, e a Europa passou por uma reorganização política. No Brasil, nascia a burguesia industrial urbana, uma nova classe social, através do lento processo de mudança no modelo econômico agrário-exportador. Ondas de greves, eclosão de movimentos de contestação e revoltas contra a elite oligárquica, pintavam o quadro de fundo para a nova realidade do país.

Um episódio marcante nesta conjuntura foi a Semana de Arte Moderna, influenciada pelo cenário europeu, que ocorreu em São Paulo, em fevereiro de 1922. O evento marcou época

por apresentar novos conceitos artísticos baseados em tendências modernistas¹² e criticava o atual sistema político e social.

A partir da década de 1930, o Brasil passou por profundas transformações econômicas e sociais que foram responsáveis pela mudança radical no perfil do país. Nesse contexto, um grupo de militares sob o comando de Getúlio Vargas (1882-1954), assumiu o poder iniciando o governo provisório e pondo fim à república oligárquica.

Arruda (2006) relata que a crise de 1929, advinda da quebra da Bolsa de Nova York, afetou o mundo inteiro, e consequentemente, a economia da República Brasileira, no momento, estabelecida através do café. Este fato ocasionou maior crescimento da economia interna, e o intenso conflito de interesses do conservadorismo para com a aristocracia rural favoreceu consideravelmente a Revolução que ocorreu no ano seguinte.

A Revolução de 30 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. Mudanças muito significativas foram, sem dúvida, a industrialização em larga escala e a substituição da mão-de-obra imigrante, nas regiões econômicas mais ativas, pelo trabalhador nacional vindo de outras regiões do país. Neste momento de grandes mudanças, Getúlio Vargas se tornou chefe do Governo Provisório, que se estendeu até 1934, principiando a Era Vargas. Posteriormente, ele foi eleito por votação indireta, realizada na Assembleia Constituinte, e permaneceu por 15 anos como presidente do Brasil.

Souza (1998) analisa que foi exatamente na década de 1930, quando a nova realidade brasileira passou a exigir uma mão de obra especializada, que começou a se compreender a necessidade de investir na educação, que pela primeira vez, passou a ser tratada como questão nacional. “Nesse esboço impetuoso de iniciativa particular, os republicanos fizeram da educação popular um meio de propaganda dos ideais liberais republicanos e reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira” (Souza, 1998, p. 30).

Considerando o novo contexto político e econômico, foi necessária a criação de uma nova Carta Constitucional, pois a antiga não representava as novas regras políticas e os novos interesses locais. A nova Constituição foi um grande marco deste período, promulgada em 1934, após constantes pressões da Revolução constitucionalista que se iniciara em 1932, foi

¹² Conjunto de ideias fundamentado em um movimento cultural da segunda metade do século XIX, que visava romper com o tradicionalismo da arte.

elaborada de forma a garantir os interesses do governo e das elites agrárias.

Neste contexto, até a década de 1930, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Somente em 1931, foi criado o Ministério da Educação.

Segundo Poletti (2012), a nova Constituição de 1934, estabeleceu o ensino primário integral, gratuito e obrigatório, fixou a criação de um Plano Nacional de Educação, reservou um orçamento para a educação, e dispôs, pela primeira vez, de um capítulo especial sobre a Educação, estabelecendo a obrigatoriedade da escola primária integral, a gratuidade do ensino primário e considerando que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Com todas as mudanças nos âmbitos político, econômico e social, advindas do novo modelo de governo no país, prefigura-se pela primeira vez, de forma mais precisa e pontual, a necessidade de se pensar sobre formar e “reformar” os professores para atender o novo perfil de ensino exigido pelo Estado republicano.

Neste ponto, é possível observarmos as intervenções estatais em busca de proporcionar uma formação para o docente em serviço conforme os interesses do Estado. “Os reformadores acreditavam na imprescindibilidade da formação dos professores para a renovação da escola pública. Essa renovação era concebida especialmente em termos de adoção de novos processos de ensino consubstanciados no método intuitivo” (Souza, 1998, p. 40).

Nas décadas de 1920 e 1930, no período de grandes tensões sociopolíticas e econômicas marcado pela Era Vargas, no âmbito educacional surgiu o movimento da Escola Nova, também conhecido como Pedagogia Progressista ou Ativa. Arruda (2006), acrescenta que o ideário deste movimento nasceu na Europa e nos Estados Unidos em oposição ao tradicionalismo educacional.

O escolanovismo, como também é conhecido, liderado pelos intelectuais liberais democráticos, foi inspirado nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, compreendia o sistema estatal de ensino público, livre e aberto como o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

Neste momento, o movimento renovador empreendeu marcantes reformas educacionais em diversos estados brasileiros, cujo principal objetivo era transformar a sociedade por meio da escola. Um dos pontos mais marcantes nestas reformas, foi a publicação do Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova, em 1932, defendendo a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação no ensino público.

Ghiraldelli (2009), destaca que o documento redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974, professor, sociólogo e ensaísta crítico brasileiro) defendia que as questões educacionais deveriam ser tratadas com prioridade e as reformas no campo da educação não poderiam ocorrer de maneira dissociada às do campo econômico. O documento defendia ainda, que a educação deve ser analisada à luz de teoria científicas, e deveria se estabelecer concepções pedagógicas e filosóficas para embasar o ensino no país.

Neste período, Silva (2015) aponta que o movimento renovador responsável por reformas educacionais em 1932, em especial no Distrito Federal e, por conseguinte, em São Paulo, apontava para novas perspectivas no campo da formação de professores. Para tanto, foram criados cursos de nível superior em Pedagogia e Licenciaturas, e as escolas normais receberam novo programa de formação, o foco deveria ser bases científicas e experimentação pedagógica. “Iniciou-se assim uma ruptura em que a formação dos professores para disciplinas específicas de nível secundário ficou sob a tutela dos cursos de licenciatura e para os cursos de pedagogia restou a responsabilidade de formar os professores para as escolas normais” (Silva, 2015, p. 23443).

Posterior ao movimento do Manifesto dos Pioneiros, o governo centralizador e autoritário de Getúlio Vargas, promulgou uma nova Carta Constitucional, em 1937, criada por um redator, então ministro da justiça do Governo Vargas, conforme os interesses do Estado. A Constituição de 1937, era a quarta do Brasil, e ficou conhecida por centralizar o poder nas mãos do presidente e conceder-lhe poderes quase ilimitados, e também, por suprimir os direitos políticos da sociedade. Assim, ficou instituído o período da história conhecido como Estado Novo, que para muitos historiadores se assemelhava aos ideais do regime fascista¹³. O momento agora figurava um retrocesso quanto ao processo democratizador vislumbrado pelos reformadores da década de 30 (Arruda, 2006).

A organização do ensino, nesse contexto, continuava a compreender o ensino primário, secundário e superior. Ressalta-se, que no nível secundário havia cinco modalidades de cursos:

¹³ Ideologia política que primava pelo nacionalismo extremo e conservadorismo social, desprezo pela democracia eleitoral e pela liberdade política e econômica. Surgiu durante a Primeira Guerra Mundial e teve como principal difusor o político italiano Benito Mussolini (1883-1945).

O chamado Secundário, o Normal, o Industrial, o Comercial e o Agrícola, cada um, compreendia uma organização específica. Já o nível superior se apresentava em três cursos: o Ensino Superior, o Ensino Superior: Faculdade de Filosofia e o Ensino Superior Técnico (Ghiraldelli, 2009).

Para Ghiraldelli (2009), a nova Lei Constitucional, contrapunha-se à anterior, pois determinava que o Estado desempenharia um papel secundário no oferecimento do ensino. A nova legislação desobrigava o Estado a manter e expandir o ensino público. Outro aspecto negativo da nova Lei, foi o comprometimento da gratuidade ao ensino primário, que também havia sido estabelecida na Constituição de 1934.

Ghiraldelli (2009, pp. 78-79) explica que:

Com o artigo 130, a Constituição de 1937 forneceu indícios de que o “Estado Novo” não deveria carrear os recursos públicos provindo dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Ao contrário, deixou transparecer a intenção seguinte: os mais ricos, diretamente, é que poderiam, ou até deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se assim, a escola pública paga e o donativo obrigatório através da “caixa escolar”.

Corroborando com Ghiraldelli (2009), Cardoso e Pavão (2010) destacam que:

| |

Na Constituição de 1937 houve enorme retrocesso na medida em que o texto constitucional vinculou a educação a valores cívicos e econômicos. Não houve preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. A centralização é reforçada não só pela previsão de competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos estados, como pela própria rigidez do regime ditatorial.

Ressalta-se também, como evento significativo da época, segundo Tanuri (2000), a criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1939, com o objetivo de formar bacharéis para atuarem como técnicos e licenciados para atuarem na docência nos cursos normais.

1.5.6 Os novos rumos da educação na República populista

Em 29 de outubro de 1945, o Presidente Getúlio Vargas foi deposto ocasionando o fim da terceira república ou Estado Novo. Com vistas ao retorno ao processo de democratização, a Assembleia Constituinte, sancionou a Constituição de 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra (1883-1974), que foi presidente no período de 1946 a 1951.

Examinando os escritos de Ghiraldelli (2009), depreende-se que o país vivia uma nova expectativa de liberdade, advinda da atmosfera europeia que ansiava pelo retorno aos valores liberais no mundo. A nova Constituição de 1946 trazia conquistas como a eleição direta do legislativo e executivo e a universalização feminina do direito ao voto. Em termos de educação, trouxe novamente dispositivos dirigidos à gratuidade do Ensino Primário e à manutenção da mesma, na sequência dos estudos, para aqueles que comprovassem falta de recursos.

Em 1948, em uma nova tentativa de democratização da educação surgiu a discussão para a primeira Lei de Diretrizes Básicas para a Educação Nacional Brasileira. O ministro Clemente Mariani Bittencourt (1900-1981) apresentou o anteprojeto da Lei, que passou treze anos em discussão. Finalmente, foi sancionada a primeira LDBEN nº 4.024/61, no ano de 1961.

Arruda (2006), pontua que ao ser publicada a Lei já foi considerada obsoleta, pois apresentava uma realidade que se contrastava com outra, que já havia se modificado em função de aspectos sociais como a industrialização crescente e a semiurbanização. Apesar disso, a LDBEN nº 4.024/61 trouxe avanços significativos, como a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, além da possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico. A organização do ensino, neste período, permaneceu como dantes.

1.5.7 As mudanças na educação no período militar

O período que se seguiu foi de profundas tensões políticas. Em 31 de março de 1964, um grupo de militares assumiu o governo brasileiro, após depor o presidente João Goulart (1919-1976). Era o Golpe de 64, dando início ao período mais repressor da história do Brasil, a Ditadura Militar, que durou 21 anos com uma sucessão de presidentes militares, e findou em 1985.

Os ideais do governo militar restringiam o voto e a participação popular, era comum a repressão e violência aos opositores do regime. No cenário econômico, o país ingressou em um acelerado desenvolvimento industrial que ocasionou muitos problemas, inclusive a urbanização desordenada e a desvalorização da classe trabalhadora.

A educação, neste momento tenso da história, passa por uma nova onda de reformas, e nesse panorama de repressão, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 5.692/71. A nova Lei organizava o ensino em 1º grau, 2º grau e Ensino Superior. Seus grandes marcos consistiram em núcleo curricular comum para 1º e 2º graus; inclusão das disciplinas educação moral e cívica, educação física, educação artística, programas

de saúde, e ensino religiosos facultativo; obrigatoriedade do ensino de 1º grau (7ª a 14 anos); orçamento municipal para a educação; e formação para o professor de 1º grau (1 a 4 série), preferencialmente em 2º grau (Arruda, 2006).

Bezerra e Alves (2017), reiteram que a partir da década de 1970 houve uma ampliação do acesso à escolaridade, a partir do aumento da oferta de vagas. Porém, fatores como a pouca procura, às reprovações, evasões e ingressos escolares tardios, ocasionaram o nascimento da distorção série-idade, que hoje conhecemos como um dos principais entraves da escola pública, e a inflação elevada ocasionou uma redução no salário dos professores.

Arruda (2006), acrescenta que a Lei nº 5.692/71, ainda ficou conhecida como Reforma do 1º e 2º graus, uma vez que ampliou a obrigatoriedade da escolarização de 4 para 8 anos e criou a escola única profissionalizante que visava acabar com a separação entre escola secundária e escola técnica, fazendo com que, ao sair do 2º grau, o aluno pudesse ter uma profissão. Essa premissa é tratada pelos estudiosos como obrigatoriedade do ensino técnico, que adequava a educação à necessidade de formação de mão de obra para a crescente indústria brasileira. Outra inovação foi a instauração dos princípios da continuidade e terminalidade, onde o aluno deveria findar um nível de ensino para poder ingressar no outro.

Segundo a análise de Arruda (2006), as reformas previstas não alcançaram o êxito esperado. Ela cita o caso da ampliação da obrigatoriedade de 4 para 8 anos que não se consolidou de fato, pois não havia recursos materiais e nem humanos para atender às demandas. Quanto a profissionalização no 2º grau, considera que as escolas não possuíam infraestrutura adequada e nem professores qualificados o suficiente, o que levava o governo a optar pela terceirização na oferta dos cursos, que por sua vez, não possuíam a qualidade devida e acabavam por formar o que a autora chamou de “exército de reserva, mão de obra desqualificada e barata, o que fez manter nossa dependência para com os países desenvolvidos” (p. 319).

Segundo Silva (2015), no período que se estendeu de 1946 até 1971, a formação docente, de modo geral, ocorreu baseada no modelo de escola normal dividido em ciclo ginásial ou curso de regente do ensino primário, com 4 anos de duração, e ciclo colegial ou curso de formação de professores primários, com 3 anos de duração. Com as reformas, ocorreu a reestruturação do modelo de formação e as escolas normais foram substituídas, em 1972, pela habilitação específica de segundo grau para atuação no magistério em primeiro grau.

Arruda (2006), considera também, uma perda inestimável o fechamento das escolas

normais, e ressalta que houve uma descaracterização da formação docente com esta mudança, principalmente, pela falta de recursos específicos para o preparo adequado em “habilitação magistério” (p. 318).

No contexto de implementação da nova LDBEN nº 5.692/71, Saviani (2005) destaca, que a formação dos professores para o ensino primário foi “reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade” (p. 20), confirmado pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional - CENAFOR (1986), em um estudo que listou treze deficiências do processo formativo estabelecido na época.

Embora, este momento tenha sido marcado pela precariedade em investimentos, na estrutura organizacional e na valorização da formação docente inicial e continuada, a LDB nº 5.692 de 1971, foi um dos primeiros dispositivos legais a trazer um texto expresso neste sentido, porém, não regulamentava de maneira precisa como estes processos formativos deveriam ocorrer. Em seu Artigo 11, no § 1º, dispõe:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores¹⁴ e realizar cursos especiais de natureza supletiva (Brasil, 1971).

E ainda garantia no Artigo 38 que: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Brasil, 1971).

Nos textos mencionados, dos Artigos 11 e 38 da Lei nº 5.692/71, é possível observar uma referência à formação em serviço de maneira contínua, o que conhecemos hoje como processo de formação continuada. Neste sentido, uma experiência válida a ser pontuada acerca do processo de formação inicial e continuada para professores, do pré-escolar e das primeiras séries de primeiro grau, foi a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) com a intenção de inovar e aperfeiçoar a prática docente.

Estes centros de formação foram implantados inicialmente em seis estados brasileiros, e, em seguida, estendidos a outros nove como uma iniciativa do governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC, que fora criado em 1930 no governo de Getúlio Vargas, e

¹⁴ O termo utilizado professores, está assim posto por fazer parte de um texto legal (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

posteriormente regulamentado pela Lei 1.920, de 25 de julho de 1953).

Sobre essa experiência, Saviani (2005) descreve que, a mesma não alcançou muito sucesso, e foi caracterizada pela descontinuidade em suas ações, inclusive foi encerrada em 1991, sem alcançar grande parte dos estados brasileiros. Somente a formação inicial, teve uma normativa mais específica e direta com a regulamentação do Magistério como formação inicial de professores de 1^a a 4^a séries do ensino primário, enquanto as iniciativas efetivas voltadas para formação continuada só ganharam força a partir da década de 1990.

De acordo com Ghiraldelli (2009, p. 112),

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada ais em técnicas do que em propósitos, com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Em resumo, Alvarado-Prada et al. (2010) destacam que da década de 60 até a década de 80, se desenvolveram muitas ações voltadas para a formação de professores, visando a melhoria qualidade da educação, porém estas iniciativas eram caracterizadas por apresentar um perfil de “capacitação, reciclagem, treinamento” (p. 372).

Nesse contexto, a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foi-se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implementava as reformas ou pelo empregador dos professores. Esta formação aos poucos foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores, inclusive sendo comprada do próprio Estado (Alvarado-Prada et al., 2010, pp. 372-373).

Saviani (2005, p. 12), conclui que:

No período que se estende de 1961 aos nossos dias, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola.

O período do tecnicismo pedagógico, valorizava o conhecimento objetivo, mensurável e observável, onde o ensino buscava desenvolver habilidades mediante o treinamento e o professor era apenas um técnico. Para Arruda (2006), também era inspirado nos ideais de racionalidade, objetividade, organização, eficiência e produtividade, valores advindos da Teoria do Capital Humano, que estava sendo difundida desde 1960, pela Escola de Chicago. De acordo com esta teoria, a escola poderia ser vista como uma empresa, cuja especialidade seria produzir instrução.

1.5.8 A transição democrática, política e educacional

Ghiraldelli (2009) descreve que, a partir da década de 1980, o mundo passava por outro notável processo de transição, identificado como o fim da era da industrialização e o início da era da informação, com o advento das novas tecnologias. Esta época ficou conhecida como década perdida para os economistas, pois representou um momento de estagnação econômica e alta da inflação.

No Brasil, notava-se um enfraquecimento no regime militar. Mesmo com toda onda de repressão, a sociedade civil e as organizações estudantis lutavam pelos direitos que o período militar havia suprimido, assim como, os professores se mobilizavam em diversos estados brasileiros contra as perdas salariais. Iniciava-se um período que culminou na transição democrática, que pôs fim ao militarismo em 1985, com a vitória de Tancredo Neves (1910-1985) nas primeiras eleições indiretas para presidente, após o Golpe de 1964. Tancredo não assumiu a presidência, pois faleceu antes, no dia 21 de abril de 1985, e seu vice José Sarney (1930-), governou o Brasil no período de 1985 a 1990, pois em 1989 ocorreram as primeiras eleições diretas.

Nesta conjuntura social brasileira, configurou-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 7.044/82, considerada até, como uma Emenda Constitucional à Lei nº 5.692/71. Após muitos esforços conjuntos da sociedade, a nova Lei trazia um importante princípio que retomava o viés democrático da educação, o princípio da desobrigatoriedade do ensino técnico de 2º grau, enfatizando novamente a formação geral neste nível de ensino e modicando o termo que a Lei anterior preconizava de “qualificação” para “preparação”¹⁵ para o trabalho (Ghiraldelli, 2009).

A introdução do governo civil e as evoluções nos cenários, político, econômico, tecnológico, educacional, artístico e cultural, prepararam o caminho para um novo momento histórico no Brasil, o que culminou na elaboração de uma nova Carta Constitucional, conhecida como Constituição Cidadã, para nortear os novos tempos que se esperavam de democracia e igualdade.

1.6 O atual contexto da formação continuada no Brasil

Após analisarmos o contexto educacional e as iniciativas voltadas para a formação

¹⁵ Grifos da pesquisadora.

docente em cada período histórico, faz-se necessária agora, a análise criteriosa do marco no cenário educacional brasileiro advindo da promulgação da Constituição Federal de 1988 que realizou a consolidação da transição de um regime político autoritário para um regime democrático.

A carta magna contou com a participação popular em sua elaboração e inovou em ideais democráticos no sentido político, econômico, social, cultural e educacional, a exemplo da ampla garantia de direitos fundamentais que são listados logo em seus primeiros Artigos.

Se tratando dos assuntos educacionais, e, em especial, da formação docente, o texto constitucional prevê em seu Artigo 206, inciso V, a valorização dos profissionais da educação, e em seu Artigo 214, inciso III, melhoria da qualidade do ensino. Ambos os princípios constitucionais corroboram firmemente com a nítida necessidade da constante formação em serviço dos profissionais da educação, principalmente dos professores.

Bezerra e Alves (2017) contribuem com esta reflexão histórica abordando outro fator histórico primordial, a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia, coordenada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, onde a educação foi reconhecida como um direito fundamental.

Este princípio foi reiterado pela realização da segunda Conferência Mundial de Educação para Todos (1993), em Nova Déli, Índia, na qual o Brasil, junto a outros países participantes, assinou um termo de compromisso para viabilizar a elaboração de ações com vistas a garantia de aprendizagem e à universalização do ensino.

Segundo Bezerra e Alves (2017), em acordo com este termo de compromisso, o Ministério da Educação realizou algumas ações¹⁶ para garantir seu cumprimento, dentre estas, podemos destacar:

a) A elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação para Todos (PNE) com vigência decenal (1993-2003), o documento trazia recomendações das duas Conferências mundiais que o precederam e estabelecia estratégias e metas para a melhoria da educação nacional, inclusive

¹⁶ As ações do MEC (Ministério da Educação) foram tipificadas em letras por decisão da autora para facilitar a análise das mesmas.

prevendo a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996;

b) A promulgação da Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, que alterou o disposto pela Lei 4.024/61 e instituiu o Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior;

c) A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, que consistia na mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no país (1^a a 8^a séries do antigo 1º grau);

d) A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) desenvolvido a partir da década de 80 e aplicado em 1990 pela primeira vez, com o objetivo de avaliar o sistema educacional brasileiro e realizar periodicamente um diagnóstico da qualidade da educação no ensino fundamental;

d) A organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997 com o objetivo de subsidiar as redes de ensino estaduais e municipais, bem como as escolas na organização do seu currículo.

e) A criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998 para a avaliação do ensino médio e promoção de acesso ao ensino superior;

Gatti (2008) exemplifica as políticas educacionais que foram então criadas para atender as metas propostas no PNE (1993-2003) citando dois programas de destaque no âmbito da formação continuada docente, por sua abordagem inovadora, que foram implementados na segunda metade da década de 1990, foram estes o PROCAP – Programa de Capacitação de professores e o PEC – Programa de Educação continuada. O primeiro foi desenvolvido pioneiramente no estado de Minas gerais (1996) e destinado aos professores que atuavam de 1^a a 4^a série nas redes municipais e estadual, o segundo, por sua vez, desenvolve-se no estado de São Paulo (1996-1998), destinado aos professores que atuavam em todo o ensino fundamental.

1.6.1 A formação continuada de professores na nova LDBEN nº 9.394/96

Em consonância com os princípios da Carta Magna, finalmente em 21 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei 9.394/96, uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN). A mesma instituiu em seu Art. 87 a Década da Educação, e dispôs no § 1º: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o

Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Brasil, 1996). Este dispositivo legal trouxe a determinação de que em dez anos todos os professores deveriam possuir nível superior em licenciatura ou normal superior para atuar na educação básica.

Maués (2003), confirma que no contexto da década de 90, alguns setores da sociedade defendiam que os professores só desenvolveriam seus conhecimentos a ponto de dominar sua função a partir de uma formação universitária, e isto foi levado em consideração na redação da Lei nº 9.394/96 de 1996, e esse fenômeno foi nomeado de “universitarização”¹⁷.

O inciso III do Artigo 87 da LDBEN prevê – “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (Brasil, 1996).

A lei também versa sobre a Formação de professores em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, no Parágrafo único do Artigo 61, lemos que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (incluído pela Lei 12.014/2009) (Brasil, 1996).

O Artigo em destaque é regulamentado pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, o qual dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. O referido Decreto em seu Artigo 2º dispõe que: “Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada” (Brasil, 1999).

Com vistas a garantir o oferecimento desta formação continuada, o Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, também regulamenta a atuação dos institutos superiores de educação atendendo o que prevê o Artigo 63 da LDB: “Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Brasil, 1996).

Ainda, o Artigo 67, em seu inciso II, aborda a formação continuada como uma das maneiras de promover a valorização dos profissionais da educação: “Art. 67. Os sistemas de

¹⁶ Grifo da autora.

ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; ” (Brasil, 1996).

1.6.2 A formação continuada de professores e os Planos Nacionais de Educação

Em 2001, um outro passo importante foi dado em relação as políticas públicas em favor da formação continuada no Brasil, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei 10.172/2001, com vigência de 2001 a 2010. O referido Plano assim determinava:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente a solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (Brasil, 2001).

No PNE de 2001, a formação continuada assume particular importância em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundo na sociedade moderna. Este Plano, portanto, dá especial atenção a formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação, conforme destaca sua Meta 8 que visa: “estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2001).

Neste ínterim, é fundamental destacarmos também a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, criada pelo Ministério da Educação em 2004, com a intenção de organizar melhor os programas e os gestores responsáveis pelas políticas de formação continuada. As iniciativas desta rede são voltadas, prioritariamente, para os professores da educação básica dos sistemas públicos de educação.

Os integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada são as instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, as quais são responsáveis por produzirem o material de orientação para cursos à distância e semipresencial, atuando em rede para atender às necessidades apontadas no Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino; e o MEC que atua como coordenador do desenvolvimento do programa e oferece suporte técnico e financeiro para

a realização das ações que são implementadas através da adesão pelos estados, municípios e Distrito Federal, em regime de colaboração.

No Plano Nacional de Educação seguinte, amparado pelo Projeto de Lei 8035/2010 que foi posteriormente transformado na Lei Ordinária 13.005/2014, com vigência de 2011 a 2020, destaca-se a meta de nº 15: “Formar 50% dos Professores da Educação Básica em nível de pós-graduação stricto e lato sensu, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação” (Brasil, 2010, p. 93). Segundo, Sheibe (2010), em ambas as versões do PNE, as metas descritas não foram cumpridas de forma satisfatória.

Cabe destacar ainda, as conquistas da formação continuada advindas da Conferência Mundial de Educação Básica, realizada no ano de 2008, em Brasília. A partir de então, os entes federados em regimes colaborativos¹⁸ criaram centros de formação como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferece, desde 2005, cursos de graduação e pós-graduação à distância com o intuito de interiorizar e ampliar o acesso ao nível superior, bem como contribuir para a formação continuada docente.

No ano seguinte o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, posteriormente revogado pelo Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016 que passou a regulamentar tal política, detalhando os princípios e objetivos da formação continuada no Brasil, a partir da vigência do novo PNE, do qual trataremos mais adiante.

Nesse interstício, também é importante salientarmos os documentos produzidos nas edições da CONAE (Conferência Nacional de Educação) em 2010 e 2014, ambos reafirmaram a necessidade de vincular a formação inicial e continuada de professores ao conjunto de esforços empreendidos no campo da valorização do magistério.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, retificou o princípios estabelecidos pela Política Nacional de Formação para Profissionais do Magistério da Educação Básica e ampliou a proposta de valorização profissional preconizada desde a primeira conferência visando garantir que se trabalhasse uma concepção de formação docente baseada

¹⁸ Regime de colaboração ou colaborativo é um termo utilizado para denominar o trabalho articulado entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) para garantir o direito à Educação Básica, que está disposto no Artigo 211 da Constituição Federal de 1988: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988).

em uma sólida formação teórica e interdisciplinar, que buscasse garantir unidade entre teoria e prática, pesquisa como princípio formativo e a experiência docente como instrumento de transformação da realidade.

No ano seguinte, a Portaria MEC N° 1.087/2011 instituiu o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, responsável, no âmbito da educação básica, pela formulação, coordenação e avaliação das ações e programas do MEC, Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma fundação vinculada ao Ministério da Educação que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros) e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Sobre a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe o Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016:

Art. 1º Fica instituída a, 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 Plano Nacional de Educação - 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 (Brasil, 2016).

Atendendo ao disposto no Artigo 87 da Lei 9.394/96, em seu § 1º “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes” (Brasil, 1996), e em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, vale ressaltar o disposto sobre o assunto da Política de Nacional de Formação no atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024.

Este documento planeja metas a serem cumpridas no campo da educação por uma década, e apresenta em sua última versão promulgada em 2014, quatro metas (15, 16, 17 e 18) específicas direcionadas a valorização dos profissionais do magistério e à formação inicial e continuada de professores. O referido Plano deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, que, ao serem aprovados em Lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. O PNE 2014, destaca especialmente na Meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014).

Desde a instauração do novo PNE, temos aguardado que sua redação se transforme em ações práticas no âmbito dos entes federados, e a seguir, destacamos como ocorreu a implementação das ações previstas em Lei, conforme a análise realizada pelo Ministério da Educação.

1.6.3 As atuais iniciativas de formação continuada docente nos relatórios dos Planos Nacionais de Educação e os cursos oferecidos pelo Ministério da Educação

1.6.3.1 O relatório dos Planos Nacionais de Educação

Dando prosseguimento as ações, em atendimento ao Artigo 5º, Parágrafo 2º da Lei nº 13.005/2014, foram selecionados indicadores a serem analisados a cada ciclo de monitoramento e avaliação que devem ocorrer em período bienal, e o MEC já lançou dois relatórios (2014 -2016; 2016-2018) para o monitoramento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE). Além de diagnosticar o cumprimento das metas, os relatórios visam produzir evidências para estudos acerca dos desafios do contexto educacional, bem como subsidiar a reformulação de políticas, programas e projetos durante toda a vigência do PNE.

O primeiro relatório referente ao biênio 2014 - 2016, se baseou em dois indicadores: 16A- Percentual de professores da educação básica em pós-graduação lato sensu ou stricto sensu; e 16B- Percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada, e considerando apenas os professores em regência de classe, concluiu com relação à Meta 16:

Sobre o indicador 16A, houve uma considerável expansão da formação dos professores em pós-graduação lato ou stricto sensu a partir de 2010, onde havia 24,5% de docentes com esta titulação, até 2015, onde o número cresceu para 32,9% totalizando um crescimento de 8,4 pontos percentuais. O relatório também mostrou em 2015, conforme o último censo educacional realizado, que das regiões brasileiras, somente a região sul possuía mais de 50% dos professores pós-graduados, destacando as regiões norte e nordeste com piores índices sendo respectivamente 21,1 % e 27,8%. A titulação mais frequente entre os professores era a de especialização, obtida por 31,4% dos docentes, já a titulações de mestrado e doutorado eram obtidas por apenas 1,3%. A maior quantidade de profissionais pós-graduados encontrava-se nas áreas urbanas.

Em relação ao indicador 16B, o relatório constatou que houve aumento da proporção de professores que informaram realizado curso de formação continuada em pelo menos uma área

específica, passando o quantitativo de 29,4% para 31,4%. A média nacional para a realização dos cursos de formação foi de 31,4%, o oferecimento destes cursos ocorreu com mais frequência na região sul, onde 49,4% dos docentes participaram. No que diz respeito à área que mais demandou profissionais participando de cursos formativos foram a educação infantil e a pré-escola, representando 35,6% dos cursos informados.

No segundo relatório de acompanhamento concernente ao biênio 2016 – 2018, foram utilizados os mesmos indicadores, dos quais se considerou que:

Se tratando do indicador 16A, o percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou no período de 2010 a 2017 (de 24,5% para 36,2%), no entanto, o relatório supõe se for mantido esse ritmo de crescimento, não será possível atingir a meta proposta até o final da vigência do Plano em 2024.

A titulação mais frequente entre os professores continuava sendo em nível de especialização, em 2017, 34,4% dos docentes da educação básica possuíam o nível de especialização, 2,4% de mestrado e 0,4% de doutorado.

Persiste a desigualdade regional em relação à formação dos professores da educação básica em nível de pós-graduação: os maiores percentuais de professores pós-graduados estão nas regiões Sul (55,5%) e Centro-Oeste (40,0%), seguidas pelas regiões Sudeste (33,7%), Nordeste (31,5%) e Norte (26,2%). Em 2017, continuava em uma maior proporção de professores pós-graduados que lecionam em escolas nas regiões urbanas (38,1%) do que nas rurais (28,4%).

Sobre o indicador 16B, o relatório do MEC concluiu que o quantitativo de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada aumentou no período de 2012 a 2017, de 29,4% para 35,1%.

A maioria dos professores com formação continuada continuava sendo maior nas regiões Sul (54,5%) e Centro-Oeste (35,5%), seguiram-se a estas as regiões Nordeste (34,7%) e Norte (31,5%), destacando-se a região Sudeste (28,6%) a que registrou o percentual mais baixo em oferecimento de cursos de formação.

As redes públicas ofereceram mais cursos em detrimento às privadas tanto em nível de pós-graduação quanto em formações continuadas. Vale ressaltar que o referido relatório prevê dificuldades para o atingimento da Meta 16, considerando apenas os docentes regentes em sala, conforme o indicador, seria necessário formar aproximadamente duas vezes mais professores do que os que estão atualmente formados, até o final da vigência do PNE.

Destaca-se ainda, a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília no ano de 2018, com o tema: A consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica. A CONAE discutiu no eixo VII - Planos decenais, SNE e valorização dos profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde, propondo a articulação entre os entes federados para a garantia dos direitos dos profissionais docentes e ampliação do acesso à formação continuada.

1.6.3.2 Os cursos de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação

Muitas foram as iniciativas primordiais no campo da formação em âmbito nacional, colaborando para o cumprimento do dispositivo da Lei, já mencionado (Artigo 67 da LDB, 9.394/96). Atualmente o Ministério da Educação (MEC), apresenta os seguintes cursos e programas de formação continuada em vigor:

a) Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – destinado aos alfabetizadores o curso possui duração de 2 anos e visa atender as prerrogativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com vistas a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização, a partir de ações voltadas para aspectos do processo de alfabetização como planejamento, acompanhamento das aprendizagens, avaliação da aprendizagem e das situações didáticas proporcionadas e utilização adequada dos materiais didáticos que o MEC disponibiliza.

b) ProInfantil – este curso de formação acontece a nível médio e é destinado a professores que exercem o magistério na rede pública ou privada sem fins lucrativos, no âmbito municipal ou estadual, mas não possuem a formação exigida pela Lei 9.394/96. O profissional que o realiza recebe certificação que o possibilita atuar na Educação Infantil.

c) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – este é um programa que amplia o acesso ao ensino superior gratuito destinado a professores em exercício, há pelo menos 3 anos, na rede pública de educação básica, e que ainda não obtém a formação exigida pela LDBEN 9.394/96. O programa visa contribuir para o desenvolvimento profissional destes professores e consequentemente para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

d) Proinfo Integrado – Este é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. Destina-se a instrumentalização dos professores e sua capacitação para tornar as aulas mais atrativas e a aprendizagem mais significativa.

e) e-Proinfo - é um recurso de apoio à formação continuada docente que ocorre na modalidade à distância, corresponde a um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras ferramentas que colaboram para a atualização constante no processo ensino-aprendizagem do professorado.

f) Pró-letramento – é um programa de formação continuada realizado pelo MEC, com adesão dos estados e municípios, e em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com o intuito de proporcionar aos professores das séries iniciais do ensino fundamental maior qualificação profissional para desenvolver um trabalho que vise a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática.

g) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) – Gerida pela SEB – Secretaria de Educação Básica e SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão em parceria com as instituições públicas de educação superior (IPES), escolas de aplicação, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e secretarias de Educação dos estados e do distrito federal, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, tendo como público-alvo os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Os cursos oferecidos são voltados de maneira específica às diversas áreas do conhecimento, bem como ao campo da educação inclusiva. A RENAFOR deu origem aos programas: Pró-letramento e Gestar II.

h) Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) – este é um programa de formação continuada em língua portuguesa e matemática oferecido aos professores que estão em exercício nas escolas públicas nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental. O programa visa melhorar a aprendizagem dos alunos nas áreas que oferece formação, bem como,

contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia dos docentes em sala de aula.

i) Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), que busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. Esta Política se desenvolve e regime de colaboração com os entes federados e a adesão à participação é voluntária, onde o MEC é quem coordena as ações derivadas e pode oferecer suporte técnico e financeiro aos entes federativos participantes.

A Política Nacional de Alfabetização, tem como objetivos principais elevar a qualidade do ensino aprendizagem e promover a cidadania por meio da alfabetização, que deverá basear-se em evidências científicas. Os agentes passíveis de envolvimento neste contexto são professores, gestores educacionais, instituições de ensino, família e organizações da sociedade civil, para atender melhor o público alvo que compreende crianças da primeira infância e alunos iniciais do ensino fundamental, bem como jovens e adultos matriculados em modalidades especializadas, em fase de alfabetização, à exemplo da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Voltado para a formação continuada, a PNA desenvolve atualmente o programa Tempo de Aprender, que é um programa sobre alfabetização destinado precípuamente às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Dentre as ações deste programa estão ações específicas voltadas para apoio pedagógico para a alfabetização, aprimoramento para as avaliações de alfabetização, formação continuada e valorização dos profissionais da alfabetização.

Dentro do eixo que contempla a formação continuada o programa Tempo de Aprender desenvolve formação prática para os professores alfabetizadores e gestores das redes públicas de ensino, os quais, por meio de cursos presenciais e à distância, deverão aprimorar seu perfil profissional.

Encerrando a discussão sobre a formação continuada docente na atualidade faz-se necessário tratarmos ainda da 3ª Versão do Parecer do Conselho Nacional de Educação, atualizada em 18 de setembro de 2019, que tem como objetivo central a revisão e a atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Vale ressaltar que a criação de uma base curricular comum para a Educação Básica está

prevista desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em acordo com Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 reforçou a sua necessidade de forma mais premente no Artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 2013).

No entanto, em 2014 a criação da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), e após um caminho de construção democrática através de consultas públicas e discussões, em 22 de dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Os documentos da BNCC referentes às etapas da educação infantil e do ensino fundamental foram homologados em 2017, o documento da etapa do ensino médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, e foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018.

Formulando um conceito básico, a Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil até o Ensino Médio, devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram e estudam. O objetivo da BNCC é diminuir as desigualdades do aprendizado entre as regiões e estados brasileiros, por esse motivo, todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país, deverão ser adaptados para contemplar os conceitos e as propostas da Base. Os sistemas de ensino devem iniciar o processo de adequação ao novo documento a partir deste ano de 2020, para a educação infantil e para o ensino fundamental. Já para o Ensino médio, as adequações devem começar a serem implementadas a partir de 2022.

A nova BNCC determina dez competências que permeiam a Educação Básica, e que estão voltadas para o atendimento às necessidades do atual contexto educativo, no sentido de garantir os direitos éticos, estéticos e políticos, definidos nas Diretrizes Curriculares, bem como, promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Apresentamos na Figura 1, um resumo destas competências gerais.

Figura 1. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020, baseada em <https://box.novaescola.org.br/etapa/4/bncc-na-pratica/caixa/57/competencias-gerais-conheca-os-pilares-da-bncc/conteudo/13008>.

As competências gerais prefiguradas pela nova Base, devem ser o fio condutor da formação integral do estudante, que deve ocorrer dentro de um projeto de ensino bem alinhado e a partir do trabalho com sequências didáticas que permitam a compreensão dos conceitos, dos processos e da aplicação do que se aprende, valorizando o diálogo, a troca de experiências e a construção de valores.

E justamente no contexto de implementação da nova BNCC e de suas proposições, a 3^a Versão do Parecer do CNE, atualizada em 18 de setembro de 2019, aborda a inserção do tema da formação profissional para a docência, considerando as demandas educacionais da contemporaneidade. Na introdução do relatório inicial consta que:

Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizadas com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa (Brasil 2019).

Para atender tal demanda, o documento reitera o § 8º do Artigo 62 da LDB nº 9.394/96 quando dispõe que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Curricular Comum” (Brasil, 1996).

Assim, no tocante a formação inicial postula a revisão e melhoria dos currículos do ensino superior para a formação de professores da educação básica, conforme estipula a Meta 13 do Plano Nacional de Educação, bem como a reforma curricular dos cursos de licenciatura, de maneira a incorporar as modernas tecnologias de informação e comunicação em articulação com a no BNCC.

No que concerne a formação continuada em serviço, o documento pretende: “(...) definir orientações gerais que suportem os entes federados no desenho e implementação de programas destinados à formação continuada que resultem na qualidade da prática pedagógica docente e, consequentemente, no desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e emocional dos estudantes” (Brasil, 2019).

Para nortear estas orientações gerais, o documento referência relata a criação de um Grupo de Trabalho sobre Formação Continuada, em 2017, proposto pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consel) através de uma representatividade regional de dirigentes municipais representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O referido grupo de trabalho discutiu o aperfeiçoamento das políticas para a formação continuada das redes de ensino a partir da implementação da BNCC. O grupo concluiu que é necessário considerar alguns pontos mais importantes sobre o tema como:

- a) Estrutura interna do órgão central: corresponde a criação de setores responsáveis no âmbito das redes de ensino, pela implementação, monitoramento e avaliação da política de formação em articulação com o currículo e a avaliação das redes em questão;
- b) Diagnóstico: implicar em considerar indicadores específicos de cada rede, como tamanho, quantidade de professores, lotação do professor em relação à área em que é formado, bem como a quantidade de escolas nas quais trabalham, entre outros, para estruturar uma proposta de formação pautada na realidade local;
- c) Metodologia: neste aspecto é necessário se considerar a escola como espaço formativo, a preparação do corpo técnico (gestão e coordenação pedagógica) como articuladores da formação continuada dos professores, o trabalho colaborativo entre os docentes, a estrutura dos programas formativos e os espaços onde são desenvolvidos, a necessidade formativa

apresentada pelos professores da rede, a utilização de dados educacionais para o planejamento de ações formativas, construção de instrumentos para a avaliação dos processos formativos realizados;

d) Provisão das ações: se considera importante a institucionalização e solidificação de uma rede para formadores que independa da mudança de governos, bem como a formação constante de formadores que atuarão junto aos docentes, estabelecimento de parcerias com instituições formadoras, criação/fortalecimento de Escolas para a formação das redes;

e) Regime de colaboração: compreende a estruturação e fortalecimento de um regime de colaboração entre estados e municípios para atender às demandas formativas específicas de cada rede de ensino;

f) Financiamento das ações: desenvolver parcerias com instituições, organizações sem fins lucrativos e fundações que possam atender às necessidades formativas e garantir orçamento nas redes destinado especificamente ao desenvolvimento das ações de formação, além de viabilizar recursos do Plano de ações articuladas das redes;

g) Relação com plano de carreira: articular a titulação dos cursos de formação ao plano de carreira e à progressão salarial com vistas à valorização do profissional docente;

h) Comunicação das ações: é de extrema importância dar visibilidade às ações de formação implementadas;

i) Monitoramento e avaliação das ações: garantir o monitoramento e a avaliação das ações desenvolvidas para tornar possível o replanejamento à luz do que se observa, para garantir a melhoria da prática pedagógica docente (Brasil, 2019).

Conforme o documento de referência analisado, os pontos observados devem ser considerados, para que a política de formação continuada docente se desenvolva a partir no contexto que se inaugura com a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular. E assim, fica provado que em uma sociedade em constante transformação, a formação docente em serviço necessita estar adequada ao contexto dinâmico das mudanças, considerando o desenvolvimento da autonomia profissional.

A respeito desta ideia, Imbernón (2010, p. 13) destaca que:

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e

em seu processo de incorporação e formação.

No decorrer da história da formação continuada de professores no Brasil, vemos o quanto se tornou imprescindível estarmos atentos quanto ao debate em torno desta questão, que ao longo das décadas se tornou tão importante para a melhoria da qualidade da educação. Pois, a formação desenvolve um papel que vai além da atualização dos conhecimentos científicos dos professores, ela possibilita criar espaços de reflexão e participação cidadã, porém, muito ainda há que se fazer na prática para, que a valorização do profissional do magistério, através dos incentivos à sua formação continuada, ocorra de maneira eficaz.

2 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A chegada do século XXI foi um momento decisivo na educação, com as mudanças no cenário social, político, econômico, cultural, científico e tecnológico, a tarefa de ensinar exige habilidades que antes não se exigiam. A mera transmissão de conhecimento deve dar lugar à mediação das aprendizagens, e este tem sido um desafio enfrentado no campo da formação continuada docente.

Para Gadotti (2000), os professores se deparam com uma nova realidade, que por vezes, tende a assustar. A informatização da educação e a aprendizagem à distância ou EAD¹⁹, por exemplo, estão ganhando espaço rapidamente e, é necessário realizar novas adaptações na prática docente.

Na tentativa de descortinar novas possibilidades para a melhoria da qualidade na educação na era da sociedade do conhecimento, surgem novas teorias e propostas pedagógicas, novas metodologias e orientações didáticas, e a função social da escola se transforma e recai sobre a tarefa de ampliar as formas de pensar, organizar informações e ensinar a pensar criticamente para garantir que ocorra de forma eficaz a atividade fim do ensino, que é a aprendizagem.

2.1 O que é aprendizagem?

Como os seres humanos aprendem é um assunto que tem instigado muitos pesquisadores a debruçarem-se sobre teorias antigas e recentes para conhecer com mais profundidade os processos de desenvolvimento humano em todas as suas especificidades. Atualmente, diversos estudiosos discutem este aspecto tão primordial da vida humana para compreenderem as etapas pelas quais passamos ao adquirir novos conhecimentos e os mecanismos que garantem esta aquisição.

Ao tratar-se do conceito de aprendizagem, existe um ponto convergente entre os estudiosos em afirmar que é um processo pelo qual adquirimos conhecimentos novos através de fatores estimulantes como o estudo, o ensino ou até a própria experiência. Estes novos conhecimentos tendem a reorganizar conceitos, atitudes, valores e habilidade pré-adquiridos

¹⁹ Modalidade que permite ao aluno estudar com flexibilidade de horário e local (via Internet, rádio, televisão, DVDs ou material impresso), e continuar os seus estudos ao longo de toda a vida. (Litto e Formiga, 2009).

gerando uma mudança de comportamento em quem aprende (Flor e Pereira, 2011).

Neste sentido, Papalia e Feldman (2013, p. 63) reiteram que “a perspectiva da aprendizagem sustenta que o desenvolvimento resulta da aprendizagem, uma mudança duradoura no comportamento baseada na experiência ou adaptação ao ambiente”.

Foi na tentativa de desvendar o mistério sobre questões intrigantes como: por que a aprendizagem acontece? Como se aprende algo novo? Onde ficam registradas as nossas memórias? Por que esquecemos o que havíamos aprendido? Por que existem pessoas que não conseguem aprender? Por que uns aprendem mais do que outros?; dentre outras coisas, que muitos ramos da ciência como a filosofia, a sociologia, a psicologia e a própria biologia, deram sua parcela de contribuição ao longo do tempo, desenvolvendo conceitos baseados na especulação científica que constituem as Teorias da aprendizagem.

A Psicologia sendo o ramo das ciências humanas que estuda o comportamento humano, bem como os processos mentais que realizamos ao longo de nossa existência, relacionando-os com nossas atitudes, emoções e pensamentos, reserva uma vertente teórica que estuda especificamente a questão da aprendizagem humana, conhecida como psicologia do desenvolvimento humano.

Segundo Piletti, Marques e Rossato (2018), em meados do século XIX, pautada pelos ideais do iluminismo e em busca da compreensão do “eu”, bem como da relação entre razão, emancipação e progresso, a Psicologia emerge na modernidade, passando por diversas ampliações e apoiando-se em teorias como a do evolucionismo, da comunicação, estudos no campo da Fisiologia e Neurologia, além dos métodos clínico e experimental.

De maneira geral, a psicologia do desenvolvimento humano, como ciência que estuda as mudanças de comportamento que se dão ao longo da vida humana, define a aprendizagem como um processo que se desenvolve durante toda a vida do ser humano através de suas experiências de interação com fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Estes fatores externos proporcionam o desenvolvimento das capacidades e aptidões individuais, onde o “aprender” é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente (Piletti et al. 2018).

Desta forma, segundo Díaz (2011, p. 83),

Considera-se a aprendizagem como um processo mediante o qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, para construir de modo progressivo e interminável suas representações do interno (o que pertence a ele) e do externo (o que está “fora” dele) numa constante inter-relação biopsicossocial com seu

meio e fundamentalmente na infância, através da ajuda proporcionada pelos outros.

Para Shaffer (2008, p. 216), “a aprendizagem é uma mudança comportamental relativamente permanente que resulta da experiência (repetição, prática, estudo ou observações) em lugar da hereditariedade, maturação ou mudanças fisiológicas consequentes a lesões”.

Considerando os estudos em favor da temática da aprendizagem, é importante destacar que Jean William Fritz Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, ressaltou que existe uma diferença entre aprendizagem e desenvolvimento que não deve ser ignorada. Segundo Piletti et al. (2018), enquanto o desenvolvimento comprehende o ser humano em todos os aspectos: físico (para além do que se vê, incluindo estruturas de ordem mental), emocional, cultural e social, a aprendizagem, por sua vez, constitui-se como um conceito mais simples, limitada às estruturas cognitivas, e acontece sob a mediação de outro indivíduo, no caso da aprendizagem escolar, o professor.

2.2 As teorias do desenvolvimento humano segundo a Psicologia

Gallo e Araújo (2002), explicam que existem três principais campos de teorias basilares com relação ao conceito de desenvolvimento humano.

As Teorias Maturacionais, que tiveram como precursores Arnold Gesell, Francis Galton, Cattell, Stanley Hall e Alfred Binet, se destacaram nas décadas de 30, 40 e 50, e defendem que o desenvolvimento ocorre espontaneamente, a partir de uma predisposição dos sistemas neurológico, muscular e hormonal do corpo humano, o que os estudiosos chamam de determinantes genéticos, provocando uma sequência ordenada e programada no desenvolvimento do comportamento humano. Nesta concepção, o desenvolvimento é um desdobramento natural de um plano biológico, em que a experiência não interessa, ou seja, o ser humano e a sua relação com a aprendizagem estão ligados a hereditariedade e ao envolvimento em um cenário biomorfofisiológico.

O campo seguinte é o das Teorias Cognitivas, representado principalmente por Jean Piaget, esse campo teórico pressupõe que o desenvolvimento ocorre a partir da interação do ser humano com o meio ambiente, por meio de processos adaptativos. Considera o interno (biológico e psicológico) em interação com o externo (meio, ambiente natural e social).

Sendo assim, o desenvolvimento é modificado pela experiência, pois além de passar

por modificações físicas, durante a vida, os indivíduos passam por sucessivos estágios de modificações nas suas estruturas mentais, através da assimilação e da acomodação²⁰ do conhecimento, à medida em que se aprende e se ressignifica o aprendizado através das novas experiências. Nesta teoria, o indivíduo passa a ser sujeito de seu processo de desenvolvimento.

Dentro da perspectiva ambientalista, o ambiente tem papel essencial em nossa forma de ser humano. Assim, nosso desenvolvimento é influenciado e determinado pelas condições que nos cercam, pelo que está à nossa volta, pela experiência no meio social e físico, como a escola em que estudamos, a família e aqueles com os quais convivemos (Piletti et al., 2018, p. 33).

O terceiro campo de teorias é o das Teorias do Contexto Cultural, que tem como referência Lev Semenovich Vygotsky. Nesta abordagem, o homem e a sociedade são dimensões que se inter-relacionam, portanto, as interações sociais e o contexto cultural no qual o indivíduo está inserido, são os fatores determinantes para o desenvolvimento. As crenças, os valores e os costumes passados de uma geração à outra interagem diretamente com as estruturas física e cognitiva, bem como a relação entre a criança e o adulto.

Desde o nascimento, a partir das interações com o outro, a criança vai se apropriando dos significados construídos socialmente, logo, se desenvolve a partir do meio cultural em que nasce. “Com isso, enfatiza-se que a condição essencial do homem é que ele é um ser social, político e histórico e que constrói e é construído, cria e é recriado mediado pelas relações sociais estabelecidas historicamente” (Piletti et al., 2018, p. 35).

Dentro deste contexto mais geral de desenvolvimento humano, se constitui o conceito de aprendizagem, que é bastante amplo, e para Diaz (2011), se materializa cada vez que o indivíduo adquire novo conhecimento em qualquer espaço ou ambiente. Quando se trata especificamente de aprendizagem escolar entende-se que corresponde ao desenvolvimento que ocorre especificamente no ambiente escolar, por meio da mediação de um adulto, o professor.

Na aprendizagem escolar, tema que se faz necessário o aprofundamento neste momento, o ato de aprender exclusivamente ocorre a partir de atividades programadas, organizadas, dirigidas e avaliadas de uma forma sistemática, para atingir determinado objetivo. Sendo assim,

²⁰ Para Piaget, o processo de assimilação consiste na capacidade de o sujeito incorporar um novo objeto ou ideia a um esquema, ou seja, às estruturas já construídas ou já consolidadas sobre determinado conhecimento. Já a acomodação consiste na capacidade do sujeito de ajustar-se a um novo objeto e assim, alterar os esquemas de ação adquiridos, a fim de se adequar ao novo objeto recém-assimilado.

é perceptível a incessante busca por novos métodos que possibilitem aprender de maneira cada vez mais eficaz. Para tal, a pedagogia atrelou-se a ciências como a psicologia, a filosofia e a sociologia. Com base nestas ciências, foram identificadas algumas principais teorias que fundamentam a aprendizagem escolar e necessitam ser aqui destacadas.

2.3 As teorias da aprendizagem

No decorrer do tempo e da história muitos estudiosos se questionaram acerca da aprendizagem humana. Porém, os estudos se intensificaram a partir do século XX e a educação passou a se relacionar com a psicologia para entender como ocorre a aprendizagem escolar e posteriormente, explicar porque ocorrem as dificuldades de aprendizagem, as diferentes formas de aprendizagem, e até a não aprendizagem de determinado conhecimento, inaugurando como campo de investigação, a psicologia da educação.

Para Fontana e Cruz (1997, p. 5) “considerando que o papel social da escola é essencialmente definido pelo processo de transmissão/assimilação do conhecimento, entendemos que as contribuições fundamentais da psicologia à prática pedagógica são aquelas que podem lançar luz sobre alguns aspectos do “ensinar e aprender” ”.

Neste sentido, destacaram-se algumas concepções como possibilidade de compreensão da aprendizagem humana, apoiadas em visões específicas de homem, de mundo, de sociedade e de desenvolvimento atreladas à realidade na qual nasceram. Desta forma, vamos ver algumas das principais.

2.3.1 Behaviorismo ou teoria comportamentalista

Uma das teorias mais importantes, e precursora das demais, é a Teoria Comportamentalista, ela se desenvolveu no século XX sob a influência do positivismo. Também conhecida como behaviorismo, apresenta como referência os estudos de Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), de John B. Watson (1878-1958) e de B. Frederich Skinner (1904-1990).

Segundo Papalia e Feldman (2013, p. 63),

O behaviorismo é uma teoria mecanicista que descreve o comportamento observado como uma resposta previsível à experiência. (...) os seres humanos, em todas as idades, aprendem sobre o mundo do mesmo modo que os outros organismos: reagindo a condições ou aspectos do ambiente que consideram agradáveis, dolorosos ou ameaçadores.

Esta abordagem destaca a importância dos fatores externos do ambiente e da experiência

no comportamento da criança como aspectos decisivos para a sua aprendizagem. Segundo Fontana e Cruz (1997), são considerados conceitos fundamentais da Teoria Comportamentalista: o comportamento, o estímulo e a resposta. O comportamento é concebido como uma resposta do organismo, humano ou animal, a determinado estímulo do ambiente externo; o estímulo compreende toda a modificação do ambiente captada pelo organismo através dos sentidos; e a resposta é qualquer modificação ocorrida no organismo em função do estímulo.

Correlacionando estes três conceitos, o foco principal é estudar as respostas que o organismo dá aos estímulos que recebe. “Assim, os problemas de que se ocupa o comportamentalismo são: prever a resposta, quando se conhece o estímulo, e identificar o estímulo, quando se conhece a resposta” (Fontana e Cruz, 1997, p. 25). Nesse sentido, a aprendizagem ocorre mediante as mudanças no comportamento mediante aos estímulos externos do ambiente, questões como inatismo e hereditariedade são desconsideradas.

Para Papalia e Feldman (2013), o processo de desenvolvimento da aprendizagem pela ótica do behaviorismo é chamado de aprendizagem associativa, onde é possível que o indivíduo aprenda de duas maneiras, consideradas vínculos mentais: por condicionamento clássico ou por condicionamento operante.

Ivan Pavlov, foi quem inaugurou as descobertas a respeito da aprendizagem por condicionamento clássico, que ocorre quando o organismo desenvolve um comportamento determinado, sempre provocado por um estímulo determinado. Esse tipo de aprendizagem, sempre constitui uma reação do organismo ao meio, e não uma ação do organismo sobre o meio. Ou seja, ocorre uma resposta do organismo que é simplesmente uma reação à um estímulo condicionado.

Originalmente Pavlov estudava as enzimas salivares dos cães. Ele colocava um prato com carne na frente deles para que pudesse lhes coletar a saliva. Fez sua descoberta inovadora quando percebeu que os cães estavam salivando antes que a carne lhes fosse apresentada (Papalia e Feldman, 2013, p. 63).

Shaffer (2008, p. 204), define o condicionamento clássico como um “tipo de aprendizagem no qual um estímulo inicialmente neutro é repetidamente emparelhado a um estímulo significativo não-neutro, de modo que o estímulo neutro passe a eliciar a resposta originalmente dada apenas para o estímulo não-neutro”.

Já ao se tratar da aprendizagem ocasionada pelo condicionamento operante, elucidada por Skinner, ocorre quando o próprio organismo emite respostas ao meio, geralmente seguidas

de consequências positivas ou negativas. Se a consequência for positiva o comportamento do organismo tende a se repetir, e se for negativa tende a se extinguir. A estas consequências os comportamentalistas denominaram reforçadores, que podem modelar o comportamento do aprendiz e criar hábitos.

Conceituando condicionamento operante, Shaffer (2008, p. 206), assim o define: “forma de aprendizagem na qual atos emitidos livremente (ou operantes), tornam-se mais ou menos prováveis, dependendo das consequências por ele produzidas”.

Analizando o raciocínio de Skinner, Fontana e Cruz (1997) ressaltam que, a maioria dos comportamentos das pessoas é aprendida por condicionamento operante, principalmente na escola, e dependendo da situação estabelecida, é preciso que o educador saiba que tipo de reforço utilizar para alcançar o resultado esperado.

No que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem com base no behaviorismo de Skinner, crê-se que a aprendizagem não é um processo espontâneo, que ocorre naturalmente; o ensino também não deve deixar para trás uma grande parcela dos alunos ao selecionar, por razões diversas, aquilo que deve ser ensinado sem considerar as diferenças individuais (Gomes e Leal, 2015, p. 90).

Para Fontana e Cruz (1997), no campo da educação se considera que ocorre a modelagem dos comportamentos e os estímulos oferecidos são planejamentos, concepções didáticas e recursos materiais. A cada conteúdo oferecido para que se aprenda, utilizam-se estímulos que conduzam a aprendizagem desejada, e assim, o desenvolvimento educacional ocorre mediante o acúmulo das aprendizagens.

Para Gomes e Leal (2015), o enfoque da teoria behaviorista na prática pedagógica fundamenta-se principalmente no aluno, e, por conseguinte, na elaboração do planejamento do professor, onde a atenção deve estar centrada na definição de bons objetivos que se expressem de acordo com o que se pretende que o aluno aprenda.

Neste contexto, o professor desenvolve o papel de detentor e transmissor de conhecimentos, uma vez que, sua função se resume a criar ou modificar comportamentos desejados utilizando os estímulos e o reforço positivo ou negativo. O aluno por sua vez, é passivo e recebe as informações repassadas pelo professor, repete e memoriza conteúdos. Conforme Gomes e Leal (2015) a abordagem dessa teoria é adequada para cursos técnicos, especialistas e treinamento e em atividade que visam ensinar conteúdo que necessite de conceitos e tarefas que se apoiam na memorização de conteúdo e fixação dos conhecimentos.

2.3.2 Teorias psicanalistas

Outra contribuição teórica ímpar para a compreensão da aprendizagem é a Psicanálise, baseada nos estudos do médico austríaco Sigmund Freud (1856-1939), que inicialmente se interessava por estudar os transtornos psíquicos e doenças mentais em seus pacientes, envolvendo neurose e psicose, além de dedicar-se a pesquisas experimentais no ramo da fisiologia. Posteriormente, desenvolveu sua própria teoria que tinha como principal objeto de estudo, o inconsciente humano, pois até então, todos os estudos voltados para o fenômeno da aprendizagem se baseavam apenas no consciente, e este constitui o principal ponto de divergência em relação às demais teorias.

O termo *psicanálise*²¹ é usado para se referir a uma teoria, a um método de investigação, e também a uma prática profissional dentro das correntes psicológicas. Como teoria, segundo tais autores, caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre o funcionamento da nossa vida psíquica (Book, Furtado e Teixeira, 2002 apud Gomes e Leal, 2015, p. 102).

Para Shaffer (2008), a psicanálise Freudiana se fundamentava principalmente em um modelo teórico ao qual ele denominou teoria psicossexual. Essa teoria “estabelece que a maturação do instinto sexual fundamenta as fases do desenvolvimento da personalidade e que a maneira com a qual os pais lidam com as pulsões instintivas das crianças determina os traços que elas apresentam no decorrer do desenvolvimento” (Shaffer, 2008, p. 40).

Segundo Gallo e Araújo (2012), Freud desenvolveu um modelo para o aparelho psíquico do ser humano, com uma estrutura composta por três instâncias, a priori, consciente, inconsciente e pré-consciente que se inter-relacionam. Posteriormente, Freud as intitulou como o Id, o Ego e o Superego.

Gallo e Araújo (2012), consideram que segundo a teoria psicanalista, o Id é a instância do aparelho psíquico que agrupa a satisfação das necessidades básicas dos indivíduos. “No Id encontram-se as pulsões de vida e de morte que são as forças energéticas que alimentam o funcionamento psíquico” (Gallo e Araújo, 2012, p. 119).

Shaffer (2008) assim explica, o conjunto das três instâncias que formam a mente humana, para Freud, o qual ele chamou de Psique. O Id é a estrutura mental trazida por todos os indivíduos ao nascerem, uma procura e encontro de prazer de forma muito primitiva que

²¹ Grifo da autora.

corresponde a uma espécie de personalidade original, ou seja, não conhece limitações e caracteriza-se por ser caótico, desorganizado e sem forma. Dessa forma, agrega os processos que não chegaram a ser conscientes, libera constantemente, excitação, tensão e energia, sempre à procura da autossatisfação de forma irracional e egoísta. Logo, constitui o inconsciente onde não há lógica e nem razão.

Já com relação ao Ego, é dito que nasce do Id, está ligado ao consciente e ao inconsciente simultaneamente, e, é considerada a instância psíquica que surge mediante as necessidades do indivíduo de adaptação ao meio, conforme se desenvolve biologicamente. Surge a necessidade de controle dos impulsos gerados pelo Id, atendendo ou aplacando suas exigências e julgando-as quanto à pertinência. Nesse sentido, o Ego é como se fosse um ponto de equilíbrio que media as relações entre mundos internos e externos ao indivíduo, por sua vez, atua de maneira racional e lógica, e procura prazer a seu modo, para promover a segurança, a saúde e a sanidade mental.

O Superego é proveniente do Ego, compreendido como a instância mental que atua como um juiz das ações do ego, é mais complexo que as demais estruturas e é capaz de armazenar códigos de conduta aprendidos no convívio social para se guiar por eles. Logo, atua com o intuito de proibir ou limitar certos pensamentos e atitudes, e também é responsável pelo sentimento de orgulho e amor próprio quando o indivíduo tem boas atitudes, e decepção quando ocorre o contrário. O Superego é constituído de julgamentos, valores e tradições defendidos durante a criação, por isso, a criança tende a desenvolver o modelo de superego de seus pais.

Para Gomes e Leal (2015, p. 107), “o superego funciona como uma espécie de “pai internalizado”, um senso de moral e autoridade, que permite à humanidade manter a vida civilizada, regida por leis, costumes e regras criadas para manter o Id sob controle”.

A teoria psicossexual Freudiana presumia que o desenvolvimento humano ocorre conflituosamente através de pulsões sexuais e agressivas que devem ser atendidas ou refreadas, e que se encontram presentes no organismo desde seu nascimento.

Neste sentido, Piletti et al. (2018) explicam que:

Em sua teoria, Freud, ao abordar o desenvolvimento humano, aprecia o critério afetivo, com o qual considerava o comportamento do indivíduo perante seus objetos de prazer. Compreendia o desenvolvimento em fases consecutivas, as quais seriam marcadas, especialmente, pela mudança do que é desejado em cada uma e pela maneira como esses desejos são atingidos (Piletti et al., 2018, p. 48).

Segundo Gomes e Leal (2015), Freud atribuía a cada fase de desenvolvimento uma zona erógena no corpo humano que estava em preponderância em detrimento às demais. Ele classificou em cinco, as diferentes fases do desenvolvimento, denominadas respectivamente: estágio oral, estágio anal, estágio fálico, estágio de latência e estágio genital. A Tabela 1 traz informações mais detalhadas sobre o desenvolvimento psicossexual pensado por Freud.

Tabela 1 Estágios do desenvolvimento psicossexual com base na teoria Freudiana		
Fases Psicossexuais	Idade	Descrição
Oral	0 a 1 ano	Nesta fase a zona erógena é a boca, ou seja, o prazer é sentido através de atividades orais como sugar, mastigar e morder. Neste sentido, a criança desenvolve uma dependência fundamental de seus cuidadores, bem como um sentimento de conforto e confiança através da estimulação oral. O desmame é um processo fundamental nesta fase, se ocorrer de maneira repentina e incorreta pode ocasionar problemas futuros como dependência excessiva do cônjuge, ou relacionados a beber, comer, fumar e roer as unhas, por exemplo.
Anal	1 a 3 anos	A zona erógena concentra-se no controle da bexiga e evacuações. Urinar e defecar voluntariamente tornam-se os meios primários de gratificação para a pulsão sexual. Nesta fase o principal ponto de conflito é o treinamento do uso do banheiro que deve ser bem administrado pelos pais. Quando os pais utilizam recompensas e estímulos positivos para a utilização do banheiro de maneira oportuna contribuem para que a criança se torne um adulto competente, produtivo e criativo, do contrário, se houver castigo ou punição, as crianças podem se tornar inibidas, bagunceiras e profusa.
Fálica	3 a 6 anos	A zona erógena, nesta fase, ocorre predominantemente nos órgãos genitais. Neste momento, as crianças começam a se descobrir em relação as diferenças entre macho e fêmea, e é desencadeado o complexo de Édipo ou de Electra, pois os meninos desenvolvem admiração excessiva pelas mães e o as meninas pelos pais.
Latência	6 a 11 anos	Conhecida como período da calma pelo desenvolvimento das estruturas do ego e do superego, nesta fase os interesses da libido são suprimidos, pois a criança começa a se relacionar mais intensamente com outras pessoas, em função de este também ser o período de ingresso na escola. As energias são canalizadas para estabelecer relações amistosas, internalizar valores sociais e desenvolver atividades intelectuais.
Genital	12 anos em diante	Neste momento a puberdade desperta novamente as pulsões sexuais e o adolescente tende a desenvolver forte interesse pelo sexo oposto. Esta etapa deve produzir um equilíbrio entre as diversas áreas da vida adulta, a pulsão sexual agora deve se satisfazer com o casamento e a criação dos filhos.

Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020, baseada em Shaffer (2008, p. 41).

Com a fama e os avanços dos estudos de Freud, outros estudiosos tomaram como pressuposto sua teoria, a exemplo do dinamarquês Erik Erikson (1902-1994), o qual, mudou algumas ideias e desenvolveu sua própria teoria. A partir da revisão do que Freud havia proposto, Erikson formulou a Teoria Psicossocial, onde dá menor ênfase às pulsões sexuais e prioriza as influências culturais e sociais.

A exemplo das etapas criadas por Freud, Erikson também formulou sua teoria baseada em etapas, organizando o desenvolvimento humano com base em oito Estágios Psicossociais, defendia que estas etapas surgem tanto pela maturação biológica quanto pelas demandas sociais enfrentadas pelo aprendiz, onde cada conflito surge em um momento específico, conforme destacamos na Tabela 2:

Tabela 2 Estágios do desenvolvimento psicossocial segundo Erick Erickson		
Estágios (crises psicossociais)	Idade aproximada	Descrição
Confiança básica x desconfiança	0 a 1 ano	O principal agente social é o cuidador primário, pois a criança está em uma fase de total dependência para aspectos como alimentação, higiene, locomoção e aprendizado de palavras. O bebê deve aprender a confiar nos outros para suprir suas necessidades básicas. Se a relação de confiança com o cuidador não atender as necessidades, a criança pode desenvolver desconfiança, medo e suspeita.
Autonomia x vergonha e dúvida	1 a 3 anos	Nesta fase a criança tende a desenvolver autonomia para algumas coisas, como se vestir se alimentar, cuidar da higiene pessoal. Aqui os pais são os principais agentes sociais. Se a criança for muito controlada externamente falhará em alcançar esta independência.
Iniciativa x culpa	3 a 6 anos	A família constitui o principal agente social. Aqui a criança começa a ter suas próprias iniciativas e a delimitar seus próprios objetivos. Se for muito reprimida nesta fase, a criança pode desenvolver sentimento de culpa e diminuir sua iniciativa para a exploração de novos conhecimentos.
Construtividade x inferioridade	6 a 11 anos	Conhecida como período da calma pelo desenvolvimento das estruturas do ego e do superego, nesta fase os interesses da libido são suprimidos, pois a criança começa a se relacionar mais intensamente com outras pessoas, em função de este também ser o período de ingresso na escola. As energias são canalizadas para estabelecer relações amistosas, internalizar valores sociais e desenvolver atividades intelectuais.
Genital	12 anos em diante	Os principais agentes sociais são professores e pares. A criança passa a desenvolver habilidades escolares e sociais, principalmente em relação ao convívio com pessoas que não são seus familiares. Se obtém sucesso, passa a ter prazer, se não, desenvolve um sentimento de inferioridade.

Identidade x confusão de papéis	12 a 20 anos	A comunidade é o principal agente social. Ocorre a transição entre a infância e a maturidade. O desenvolvimento deste estágio pode ocasionar dois polos distintos: ou o indivíduo consegue definir sua identidade, ou vive uma confusão de papéis sem saber ao certo quem realmente é.
Intimidade x isolamento	20 a 40 anos	Os principais agentes sociais são amantes, companheiros, cônjuges e amigos íntimos. Este estágio se caracteriza pela construção de relacionamentos profundos e duradouros.
Generatividade x estagnação	40 aos 65 anos	Agentes sociais significativos nesta fase são cônjuges, filhos e normas culturais. Busca de realizações pessoais profissionais e familiares, além da preocupação com o conforto físico e material.
Integridade do ego x desesperança	Velhice	As experiências de vida do indivíduo irão determinar esta fase. Se seu passado foi produtivo, esta fase será feliz, do contrário lhe trará frustração por ver que não conseguiu alcançar sonhos e objetivos, gerando sentimento de tristeza e desesperança.

Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020, baseada em Shaffer (2008, p. 43).

Não foi exatamente a intenção de Freud, estudar o processo de aprendizagem no ambiente escolar, porém, sua obra contribuiu significativamente para que se possa pensar no aluno como um sujeito que não traz somente sua estrutura cognitiva, atenção e concentração, mas seus impulsos e suas vontades. A psicanálise favorece-nos entender que o processo de aprendizagem sempre será marcado pelo inconsciente, e que por vezes, será prejudicado por impulsos primitivos de sua natureza, ou mesmo pelo fato de o aprendiz ter uma particularidade em sua estrutura mental.

Para Gomes e Leal (2015, p. 114), “quando um educador abre as portas à psicanálise, ele trabalha a serviço do ser humano e não de um sistema”, fundamenta seu trabalho na construção do conhecimento baseada no aprendizado pela satisfação, e não, pela imposição, ou mera transmissão de conteúdo, através de metodologias repetitivas, planejamentos rigorosamente engessados e práticas punitivas. Olhar a aprendizagem a partir das estruturas psíquicas é atuar como mediador do desenvolvimento das mesmas, para que os indivíduos se tornem mentalmente saudáveis para desenvolver seu papel enquanto cidadãos.

2.3.3 Teorias cognitivistas

O Cognitivismo nasceu nos Estados Unidos, por volta de 1950 a 1960, e teve como principais teóricos Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Henry Wallon (1879-1962). Essa corrente teórica defende o pressuposto de que ao mesmo tempo que uma criança passa pelo crescimento físico, sua capacidade de cognição também se desenvolve ao longo da vida.

2.3.3.1 Jean Piaget e o construtivismo

O biólogo suíço Jean Piaget dedicou seus estudos a análises científicas criteriosas da evolução da aprendizagem infantil. Ele criou o campo de investigação da epistemologia genética, uma teoria na qual a criança desenvolve-se a partir de diversos estágios bem característicos, nos quais se adquire novas formas de organização mental, até atingir a adolescência, que seria o momento em que se atinge a capacidade plena de raciocínio.

Para Shaffer (2008, p. 50), “Piaget definiu a inteligência como um processo básico da vida que ajuda um organismo a se adaptar ao seu ambiente”. Ele denominou a estrutura cognitiva de esquema²², ou seja, um padrão de organização do pensamento ou das ações que explicam um aspecto da experiência do aprendiz com o meio.

Segundo Fontana e Cruz (1997) o prisma fundamental pelo qual Piaget compreendia o funcionamento intelectual e o desenvolvimento cognitivo,

(...) é o de as relações desenvolvidas sobre o organismo (a criança) e o meio, são relações de troca, pela qual o organismo adapta-se ao meio e, ao mesmo tempo, o assimila, de acordo com suas estruturas num processo de equilibrações sucessivas (Fontana e Cruz, 1997, p. 44).

Logo, as experiências com os objetos de conhecimento são o fator determinante para estruturar e explicar a realidade. Para se adaptar aos novos conhecimentos, o indivíduo se utiliza da Adaptação que compreende dois processos cognitivos, o de assimilação e o de acomodação, conforme destacam Papalia e Feldman (2013):

Adaptação é o termo de Piaget para o modo como a criança lida com as novas informações à luz do que ela já sabe. A adaptação ocorre por intermédio de dois processos complementares: (1) assimilação, que é absorver informação nova e incorporá-la às estruturas cognitivas existentes, e (2) acomodação, que é ajustar as próprias estruturas cognitivas para encaixar a informação nova (Papalia e Feldman, 2013, p. 65).

Segundo Piletti et al. (2018), Piaget também propôs o desenvolvimento da aprendizagem em etapas, as quais não podem ser puladas, pois o indivíduo necessita passar ordenadamente por cada uma delas, uma vez que, uma é construída sobre a aprendizagem que se adquiriu na anterior.

Para Shaffer (2008) as etapas da aprendizagem ou estágios, na teoria cognitivista compreendem quatro períodos de desenvolvimento cognitivo com características distintas: o sensório motor (do nascimento a 2 anos), pré-operacional (de 2 a 7 anos), operacional concreto

²² Grifo da pesquisadora.

(de 7 aos 11 ou 12 anos) e o período das operações formais (11, 12 anos em diante), conforme apresentamos na Tabela 3.

Tabela 3 Estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget			
Estágios	Idade	Descrição	Principais aquisições:
Sensório-motor	0 a 2 anos	Nessa fase, as crianças adquirem a capacidade de administrar seus reflexos básicos para que gerem ações prazerosas ou vantajosas. É um período anterior à linguagem, no qual o bebê desenvolve a percepção de si mesmo e dos objetos a sua volta através do desenvolvimento sensorial.	Senso primitivo de “eu” e “outros”, permanência de objetos, internalização de esquemas comportamentais.
Pré-operacional	2 a 7 anos	É predominante o pensamento egocêntrico, no qual a criança pensa que todos veem o mundo como ela. Aqui ocorre o surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos.	Imaginário através das brincadeiras e mudança de percepção gradual acerca de como as pessoas veem o mundo.
Das operações concretas	7 a 11 anos	Surge a lógica nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetos por similaridades e diferenças. Começa a se adquirir e utilizar operações cognitivas.	Noção de reversibilidade das ações, domínio dos conceitos de tempo e número.
Das operações formais	11 anos em diante	Essa fase marca a entrada na idade adulta, em termos cognitivos, pois o pensamento lógico deixa de estar limitado ao concreto. O adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita à experimentação mental.	Relação de conceitos abstratos e raciocínio de hipóteses.

Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020, baseada em Shaffer (2008, p. 52).

Segundo Gomes e Leal (2015), o construtivismo pedagógico de Piaget foi uma teoria bastante aceita na aprendizagem escolar, sobretudo, a partir da década de 1980, pois muitos países aderiam a concepção sociocognitiva, inclusive o Brasil. Muitos programas educacionais foram desenvolvidos com base na descoberta através dos estágios da aprendizagem.

Piaget não se propôs a criar uma corrente pedagógica, mas sem dúvida, seus escritos podem ser utilizados pelos professores, a fim de conhecer melhor seu aluno, mediante o conhecimento das características e descobertas que ele é capaz de fazer em cada etapa de seu desenvolvimento. Para Gomes e Leal (2015, p. 140),

Essas descobertas possibilitam que o professor planeje atividades adequadas aos estágios em que os estudantes se encontram, procurando sempre levá-los do equilíbrio ao desequilíbrio, e novamente, ao equilíbrio, produzindo progressos cognitivos por meio de desafios e de situações problema. Essas situações modificarão a estrutura do pensamento de cada aluno, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento intelectual, proporcionando um crescimento mental cada vez mais elevado e sadio.

Ou seja, o processo de aprendizagem nesta perspectiva demanda construir e reconstruir constantemente o que se sabe, para que novos conhecimentos sejam adquiridos.

2.3.3.2 Lev Vygotsky e o sociointeracionismo

Outro teórico conhecido pela abordagem cognitivista é o russo Lev Vygotsky (1934-1962), ele foi um dos primeiros grandes críticos aos estudos de Piaget. Seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual originaram a corrente pedagógica que é chamada de teoria sociocultural, socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Vygotsky atribuía um papel preponderante à cultura e às relações sociais no processo de aprendizagem, que para ele, depende prioritariamente das relações do homem com a sociedade, onde o organismo modifica o ambiente e o ambiente modifica o organismo.

É um conceito chave do pensamento de Vygotsky o de que as funções psicológicas superiores, ou mais complexas, como a consciência e o discernimento só se desenvolvem mediante a aprendizagem, através da interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa. Isto é, a relação que o indivíduo desenvolve com o meio cultural, crenças, valores, tradições e habilidades de um grupo social.

Outro conceito fundamental abordado por Vygotsky é o de mediação, ou seja, a relação do organismo com o mundo se dá mediante instrumentos que possibilitam esta relação, como por exemplo a linguagem, a memória a criatividade e a imaginação. “Em vez de considerar a criança como um explorador independente, capaz de descobertas críticas isoladamente, Vygotsky via o crescimento cognitivo como uma atividade socialmente mediada” (Shaffer, 2008, p. 53).

Corroborando com Shaffer (2008), Piletti et al. (2018, p. 39) explicam que para Vygotsky,

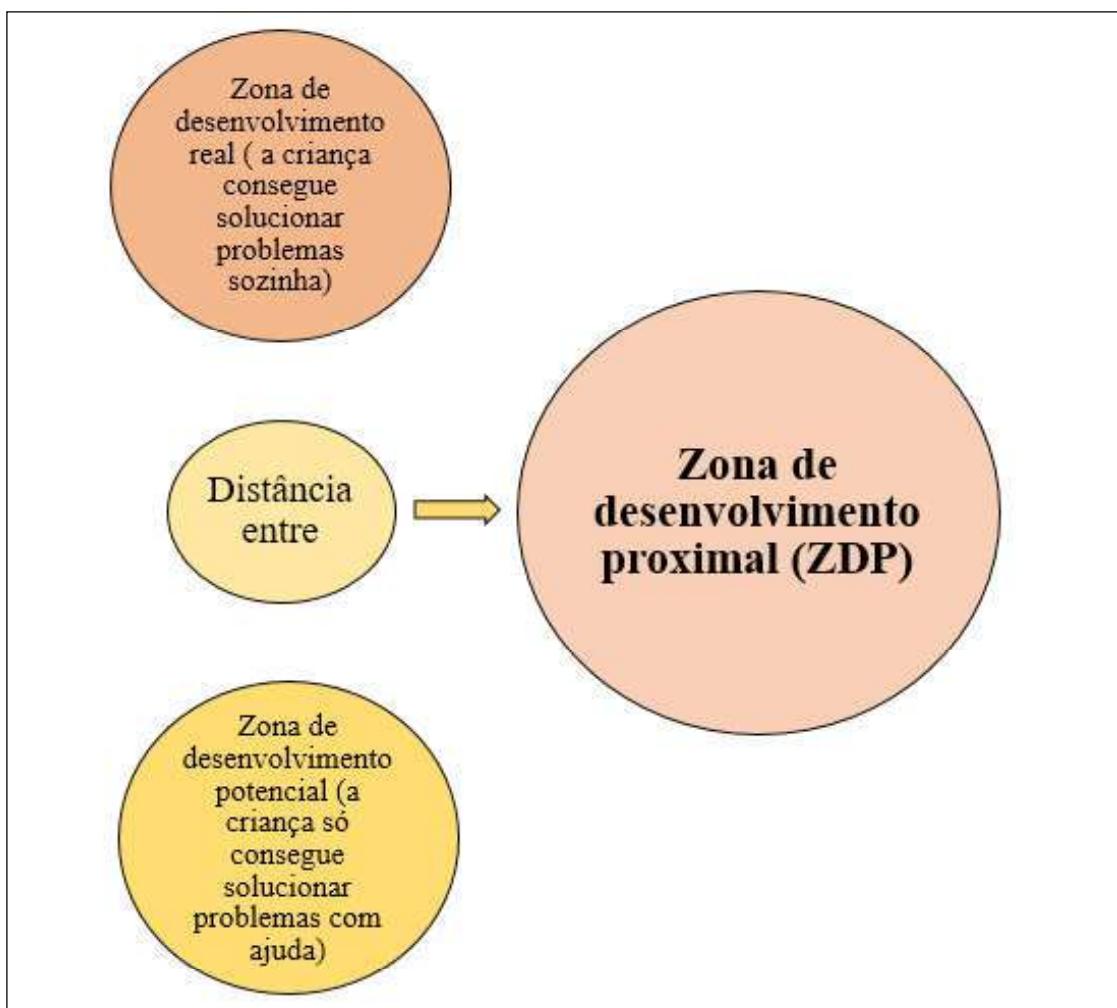
O desenvolvimento humano tem nas relações sociais sua mola propulsora, desde o nascimento e em toda a sua trajetória de evolução até tornar-se o homem cultural. Ao entendermos a aprendizagem como fonte de desenvolvimento, reforçamos a concepção de que a criança aprende desde que nasce.

Logo, para Vygotsky, todo aprendizado ocorre através da mediação, e o professor exerce fundamental papel de mediador desse processo, sendo sua principal habilidade identificar e

trabalhar o percurso que cada aluno percorre para desenvolver uma competência.

Neste contexto, conforme Shaffer (2008), Vygotsky ainda caracteriza outro termo importante em sua abordagem teórica, a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere à um domínio psicológico intermediário em constante transformação, no qual ocorrem processos mentais que ainda estão em construção, está entre o desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança só consegue fazer com interferência de um adulto, e o desenvolvimento potencial, aquilo que ela conseguirá fazer posteriormente sozinha, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2. Esquema explicativo do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky.



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020, baseada em Papalia e Feldman (2013, p. 65).

Para Gomes e Leal (2015), o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é fundamental para o desenvolvimento escolar, pois possibilita ao professor realizar um diagnóstico e um prognóstico do aluno, a fim de planejar metodologias e estratégias condizentes com seu nível de desenvolvimento real.

2.3.3.3 Henri Wallon e a afetividade no processo de aprendizagem

Salla (2011), aponta outro teórico que fundamentou o cognitivismo, o médico, psicólogo e filósofo francês Henri Wallon (1879-1962), ele foi o autor do conceito de afetividade na educação e argumentava que as crianças têm não só cabeça, ou seja, cognição, mas também têm corpo e emoções que influenciam em seu aprendizado.

Para Wallon, o desenvolvimento humano decorre prioritariamente de um modelo psíquico indissociável, composto por três dimensões coexistentes e integradas entre si. São estas, as dimensões motora, cognitiva e afetiva. Ele acrescenta o emocional ao que já havia sido preconizado pelos comportamentalistas e pelo construtivismo de Piaget e Vygotsky. Neste sentido, a raiva, alegria, o medo, a tristeza e os sentimentos mais profundos, ganham função relevante na relação da criança com o meio.

Segundo Gomes e Leal (2015, p. 175), “o desenvolvimento de uma criança para Wallon, constitui-se no encontro das condições genéticas dela com suas condições de existência cotidiana, específicas de uma determina sociedade, cultura e época”.

Uma característica significativa de sua obra é que, assim como Piaget e Erickson, Wallon divide o desenvolvimento em etapas sucessivas, que para ele são cinco: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, e puberdade e adolescência, onde coexistem os fatores orgânicos e sociais do indivíduo. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criança ocorre em descontinuidade, e é marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral.

Ao longo das etapas enumeradas por Wallon, a afetividade e a inteligência se alternam para garantir o processo de desenvolvimento humano. Os estágios do desenvolvimento segundo Wallon, estão detalhados na Tabela 4.

Tabela 4 Estágios do desenvolvimento humano segundo Wallon		
Estágios	Idade	Descrição
Impulsivo-emocional	1º ano de vida	A afetividade orienta as ações do bebê e intermedia suas relações com o mundo.
Sensório-motor e projetivo	1 a 3 anos	A criança passa a exteriorizar gestos a parir do pensamento, ou seja, o ato mental projeta os atos motores e desenvolve a autonomia para manipular objetos e explorar espaços.

Personalismo	3 a 6 anos	Nesse estágio as interações sociais fazem que a criança adquira consciência de si mesma e suas e passa a existir uma reorientação de seus interesses em relação à pessoas.
Categorial	6 a 11 anos	A criança busca a conquista do mundo exterior através de seus progressos intelectuais e seus interesses se desenvolvem em torno disto. Modificações da puberdade desestruturam a personalidade.
Predominância funcional/ Adolescência	A partir de 11 anos	Reorganização e definição de traços da personalidade, importância de questões pessoais, morais e existenciais.

Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020, baseada em <http://psicologandonanet.blogspot.com/2008/03/teorias-de-desenvolvimento-henri-wallon.html>

Para Gomes e Leal (2015), se tratando do ambiente escolar e da sala de aula, os estudos de Wallon supõem que toda ação está imbuída de emoções, até mesmo a disposição das carteiras, pode provocar nos alunos um sentimento de aproximação ou repulsa, e para que ocorra a aprendizagem, é preciso que o ambiente seja afetivamente saudável. Do contrário, podem ocorrer entraves que dificultarão o processo, pois a afetividade está sempre presente em todas as nossas ações, e a escola é um lugar onde muitas relações de afetividade se desenvolvem.

Após a análise das principais contribuições teóricas, vale ressaltar que as teorias cognitivistas da aprendizagem se contrapõem à comportamentalista, pois valorizam os processos mentais que estão por trás do comportamento, como sendo os principais responsáveis pela aprendizagem. Os aspectos que se relacionam com os estudos da cognição como a memória, o raciocínio, a percepção e a linguagem são objetos de estudo.

Segundo Fontana e Cruz (1997), de acordo com o cognitivismo, a aprendizagem ocorre, quando o indivíduo consegue pensar sobre coisas e estabelecer relações entre elas. No contexto escolar, a aprendizagem se difere do comportamentalismo porque o aluno não é um mero sujeito passivo no processo de aprendizagem que apenas recebe aquilo que lhe é transmitido pelo professor. Pelo contrário, o aluno é sujeito da sua aprendizagem e mobiliza sua experiência e interação com o meio para produzir significados que construirão seu desenvolvimento.

2.3.4 Teoria da aprendizagem significativa

Outra teoria bastante atual e de enorme contribuição no campo de estudos da aprendizagem é a Teoria da aprendizagem significativa. Ela foi elaborada pelo pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) e se tornou muito difundida na psicologia educacional. Na época em que Ausubel começou a falar sobre o assunto, o comportamentalismo se sobressaía

como entendimento mais aceito em relação ao desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Gomes e Leal (2015), Ausubel considerava a estrutura cognitiva como o fator mais importante na construção da aprendizagem. Essa estrutura se organiza de maneira hierárquica para a aquisição de conhecimentos, como uma pirâmide invertida, na qual os conceitos mais abstratos agrupam os menos abstratos.

Para Ausubel, nem tudo que aprendemos possui um significado que nos faça dar-lhe a importância devida, podemos aprender de maneira profunda ou simplesmente armazenar informações de maneira superficial, que com o tempo desaparecerão de nossa mente pelo fato de não serem importantes para nós.

Ao estudar sobre a diferença entre estas duas formas de aprendizagem, Ausubel desenvolveu sua teoria, que possui de certa forma, um viés construtivista, pois para ele, a experiência e os conhecimentos acumulados do aprendiz fazem toda a diferença na construção de seu conhecimento.

Nesses termos, aprender de maneira significativa seria relacionar aquilo que se aprende com o conhecimento prévio que se possui, e a partir de então reestruturar e organizar as novas informações somando-as as que já se tinha, para construir o conhecimento a partir das próprias interpretações do aprendiz. Dessa forma, a compreensão das novas informações adicionadas às existentes, tornam possível uma modificação ou uma maneira de complementar nossos esquemas ou representações da realidade, conseguindo desta forma, uma aprendizagem profunda.

Neste sentido, Alves, Guimarães e Suanno (2015, p. 5468) afirmam que “assim, o armazenamento de informações na mente humana se faz altamente organizado, forma uma hierarquização conceitual, ou seja, são abstrações da experiência do indivíduo, nas quais relacionam com elementos mais específicos, assimilando a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivas”

A aprendizagem profunda preconizada por Ausubel, vai além de memorizar conteúdos ou registrá-los de forma temporária para a realização de uma tarefa. Por exemplo, na educação contemporânea, ainda nos deparamos com processos avaliativos que se utilizam de instrumentos meramente classificatórios, como exames e provas. Visando alcançar bom resultado no exame, o aprendiz simplesmente aprende de forma rasa e superficial, e não consegue estabelecer relações entre o que se aprende e o que se sabia. Este aprendizado logo cairá no esquecimento, logo, para Ausubel, não constitui um aprendizado real.

Para Antonio (2010), este aprendizado superficial pode ser chamado de aprendizagem mecânica, sem significado e baseada na memorização, que não requer compreensão e nem construção de sentidos, no entanto, ainda é o modelo mais utilizado nos sistemas de ensino.

Conceituando a aprendizagem significativa Antonio (2010, p. 2) explica que:

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

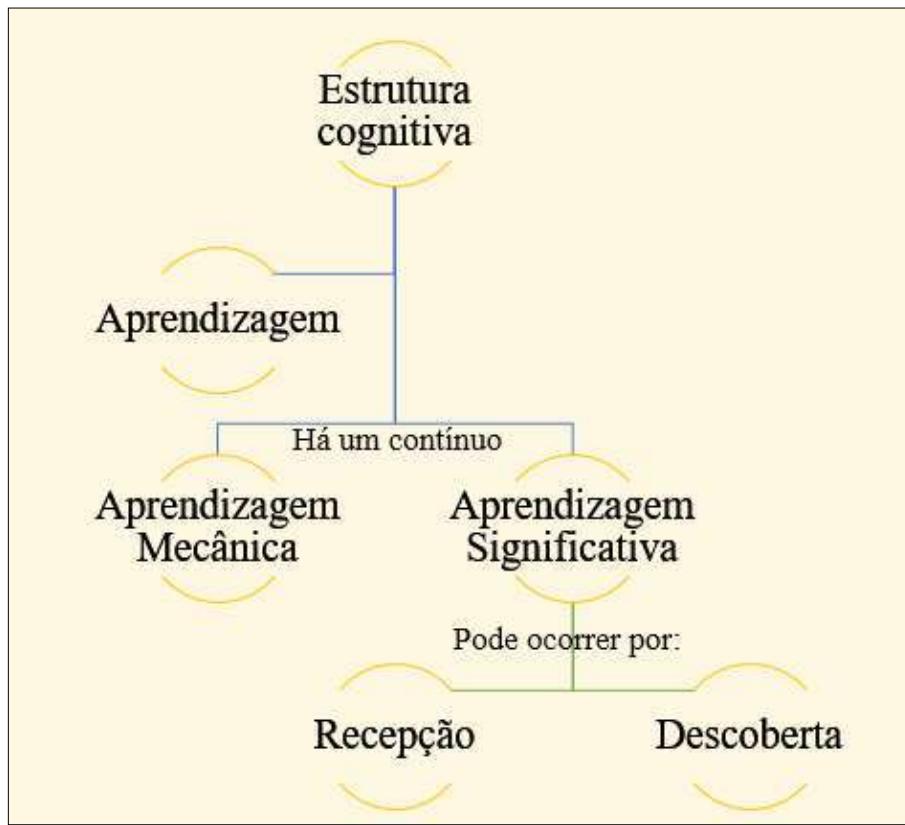
Pensando por esta ótica, a Teoria da aprendizagem significativa pressupõe ir além da comparação entre modelos de aprendizagem. O que ocorre automaticamente, é uma necessidade de mudança na maneira de como se ensina, ou seja, mudar os métodos de instrução, que geralmente são baseados em ensinar de maneira rápida e descontextualizada, priorizando fórmulas, dados e repetições.

Pensando no contexto escolar em si, Gomes e Leal (2015), esclarecem que a prática docente necessita discernir quais os conteúdos com maior abrangência, para depois propor os estudos dos menos abrangentes. Dessa forma, é possível estruturar melhor o planejamento da disciplina e consequentemente oferecer ao aluno a possibilidade de construir uma estrutura cognitiva assimilando as informações com clareza e produzindo significado sobre elas.

Segundo Alves et al. (2015, p. 5470), “na aprendizagem significativa, os conteúdos devem ser programados pelo princípio da “diferenciação progressiva”, ou seja, as ideias mais gerais do tema proposto devem ocorrer no início, para serem progressivamente diferenciadas depois”.

Outra estratégia que para Ausubel era muito importante, é a utilização de mapas conceituais para explicar o conteúdo a ser ensinado, de modo a mostrar as relações hierárquicas para o entendimento dos conceitos apresentados, pois na concepção da aprendizagem significativa, esta ferramenta contribui para a organização do raciocínio e facilita o entendimento das relações entre os conceitos. Para exemplificar os mapas conceituais de Ausubel, construímos um modelo que resume sua própria teoria, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3. Mapa conceitual da teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020, com base em Alves et al. (2015, p. 5470).

Alves et al. (2015, p. 5470), explicam a ideia de mapa conceitual pensada por Ausubel: “são diagramas que indicam relações entre os conceitos e trazem ideias mais generalistas, assim correlacionando a outros conceitos ou proposições, trazendo dissemelhanças e semelhanças, integrações e combinações. Eles facilitam a aprendizagem significativa na prática”.

Ausubel estabeleceu princípios fundamentais a serem incorporados na prática docente para se conseguir atingir uma aprendizagem significativa. Em primeiro lugar, é preciso considerar os conhecimentos prévios do aluno, pois o ponto chave do processo ocorre ao relacioná-los aos novos conhecimentos.

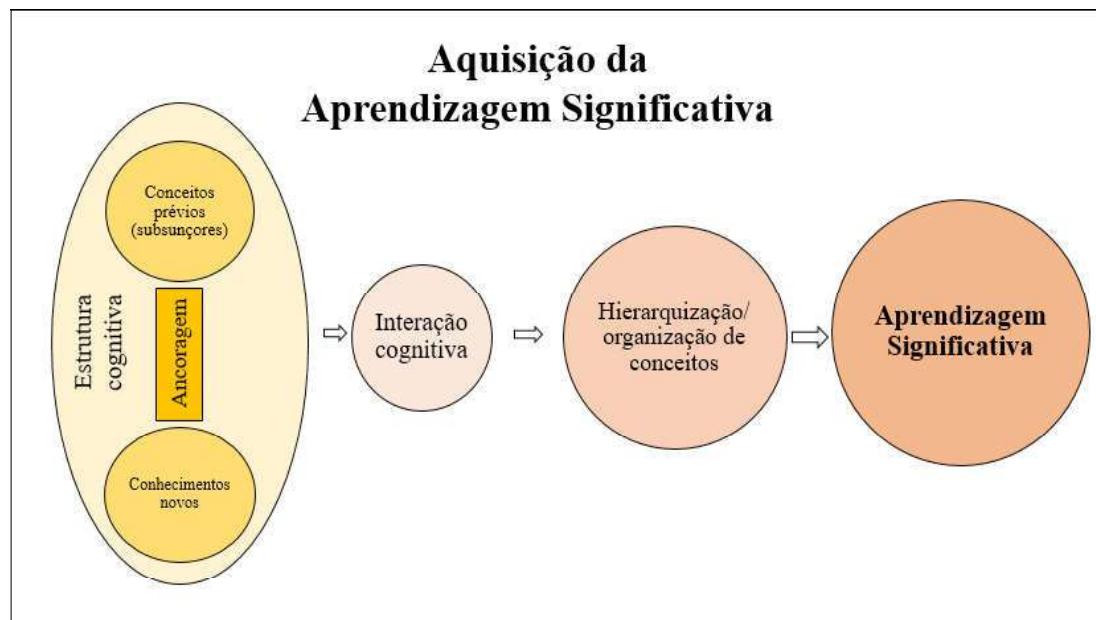
O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel, a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Isto é, se fosse possível isolar uma única variável como sendo a que mais influencia novas aprendizagens, esta variável seria o conhecimento prévio, os subsunidores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Antonio, 2010, p. 7).

Alves et al. (2015), explicam também, que Ausubel denominou os conceitos já aprendidos que estão armazenados na estrutura cognitiva, de subsunidores. Assim, a aprendizagem

significativa ocorre quando o indivíduo aporta novos conhecimentos aos subsunções, produzindo uma interação cognitiva que gera uma hierarquização conceitual. A este processo Ausubel chamou de “ancoragem”.

O processo de aquisição da aprendizagem significativa de Ausubel pode ser melhor compreendido na Figura 4.

Figura 4. Esquema da aquisição da aprendizagem significativa.



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020, baseada em Alves et al. (2015, p. 5468).

Em segundo lugar, é preciso proporcionar atividades que despertem o interesse do aprendiz lhes permitindo opinar e debater, de forma a gerar maior disposição a incorporar o novo conhecimento. Também é necessário que a explicação ocorra por meio de exemplos, e o ambiente de aprendizagem deve estar pautado na harmonia e diálogo, gerando um clima de confiança entre professor e aluno. Outro ponto importante, é contextualizar o conhecimento a ser ensinado a partir do ambiente sociocultural para possibilitar a compreensão do que se aprende e para que se possa interferir na realidade. O que se ensina deve fazer sentido para quem aprende.

2.3.5 Neurociência: o século do cérebro e suas contribuições na educação

O século XXI ampliou a percepção dos estudiosos a respeito da imensa gama de conhecimentos que é preciso obtermos para a compreensão da realidade. A escola se encontra

em um momento de grande dinamismo quanto a aplicação de novas teorias relacionadas a educação, a clientela é extremamente diversificada e a ressignificação da didática e prática docente de forma geral, se faz imprescindível.

Com o desenvolvimento dos estudos sobre a aprendizagem escolar, descobriu-se que muitos fatores internos e externos à escola e ao aluno, influenciam diretamente no processo. Um dos maiores questionamentos dos profissionais da educação na atualidade, é como fazer o aluno aprender, considerando a diversidade e complexidade que envolve a dinâmica educacional.

A partir desta indagação, estudos têm sido feitos a fim de levantar possibilidades de resposta. É neste contexto que a Neurociência moderna constitui um fator de grande contribuição para o entendimento desta temática. Então, nos debruçaremos um pouco sobre este ramo teórico que também estuda a aprendizagem humana.

Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 142), “as neurociências estudam os neurônios e suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas, e também as funções cognitivas e o comportamento que são resultantes da atividade dessas estruturas”.

Para Piletti et al. (2018), a eclosão da neurociência moderna como ferramenta de pesquisa da psicologia ocorreu no século XIX, a partir do desenvolvimento da chamada teoria neuronal, embora, o interesse pela compreensão do funcionamento do cérebro humano seja muito antigo. Desde as primeiras civilizações, os estudiosos procuravam compreender como ocorre a relação entre corpo e mente, onde ficam guardados os sentimentos e as emoções humanas, onde as memórias ficam registradas, como surgem os pensamentos e porque eles influenciam nossas atitudes.

Ampliando a compreensão histórica sobre o desenvolvimento da neurociência, Rooney (2018) destaca, que na Grécia antiga, o filósofo Aristóteles (384 a. C – 322 a. C) afirmava que o intelecto e a mente provinham do coração, bem como, as nossas percepções e nossas emoções. Já Hipócrates (460 a. C - 377 a. C), considerado o “Pai da Medicina”, após muitas análises, concluiu que o cérebro é a morada da mente humana e suas descobertas foram base científica de muitos estudos sobre o cérebro.

Segundo Rooney (2018), nas antigas civilizações pensava-se que a mente humana e os espíritos ficavam dentro do crânio, os estudos eram feitos somente por observação, já que não havia exames de imagens e em algumas culturas era proibido dissecar corpos humanos. Por esse motivo, os estudos de anatomia e fisiologia eram realizados de maneira muito rudimentar.

Com pouco recurso e a mercê das concepções culturais e religiosas, a maioria dos filósofos da Antiguidade afirmava que o cérebro humano é o local onde a mente se encontra com todas as nossas emoções, pensamentos e sentimentos, mesmo sem comprovação científica.

Outra figura que se sobressaiu na história da Neurociência foi a do médico e filósofo romano Cláudio Galeno (130 – 200 D.C), ele aprofundou os estudos sobre o funcionamento do cérebro humano com base na visão de Hipócrates e realizou muitas experiências com a dissecação de animais, especialmente de macacos, através das quais observou a divisão cerebral e destacou as duas partes mais evidentes que seriam o cérebro, mais macio, e o cerebelo, mais rijo. A partir dessas observações, Galeno sugeriu que o cérebro guardava as sensações e o cerebelo comandava os músculos (Rooney, 2018).

Rooney (2018) destaca também, outro pensador que influenciou bastante as descobertas relacionadas ao campo da mente, que foi o francês René Descartes (1596-1650), considerado pai da filosofia moderna e pai do racionalismo, Descartes considerava a mente e o corpo como estruturas distintas, porém, com sua célebre frase “Penso, logo existo”, justificava a importância de se compreender que a mente humana e o corpo se relacionam de maneira bidimensional, onde a mente comanda o corpo, e o corpo influencia a mente.

Finalmente na década de 1990, os estudos científicos avançaram, sobretudo nos Estados Unidos, e a criação da tomografia cerebral e da ressonância magnética foram um marco para a ampliação das possibilidades de compreensão do sistema nervoso. Piletti et al. (2018), evidenciam que neste âmbito, o histologista espanhol, Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) foi ganhador do Prêmio Nobel de Fisiologia, ao notar que o cérebro humano é constituído por células caracterizadas por apresentar uma estrutura central responsável por estabelecer conexões com outras células através de ramificações específicas.

Posteriormente, em 1891, as células identificadas por Cajal, foram denominadas pelo anatomista alemão Wilhelm von Waldeyer-Hartz, de *neurons*²³, figurando o nascimento da Neurociência moderna. O termo “neurociência” surgiu no final do ano de 1970, dado pelos cientistas Michael S. Gazzaniga e George A. Miller, este novo campo de estudos se dedicava a “descobrir como os neurônios, biologicamente, produzem comportamentos tão especializados, a ponto de definirem a natureza humana” (Piletti, et al., 2018, p. 67).

²³ Grifo da pesquisadora.

Rooney (2018) cita a descoberta realizada pelo fisiologista Gustav Fritsch e pelo psiquiatra Eduard Hitzig, em 1870, na Alemanha. Por meio de estudos realizado com cães, estes estudiosos concluiram que o sistema nervoso funciona por meio de um sistema elétrico e que esses impulsos elétricos, é que conduzem as informações.

Hoje, a neurociência é um estudo complexo e dinâmico que envolve uma questão multidisciplinar, considerando que o sistema nervoso comanda o corpo humano por inteiro e aspectos como o pensamento, a memória, os movimentos e as emoções, passou a se relacionar com diversos campos do conhecimento, dentre estes, a educação escolar.

Para Cosenza e Guerra (2011, p. 141) “a educação tem por finalidade o desenvolvimento de novos conhecimentos ou comportamentos, sendo mediada por um processo que envolve a aprendizagem”. Logo, o cérebro é o órgão central para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que, responde a mudanças efetivamente, conduzindo o aprendiz a novos comportamentos. Neste sentido,

As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo ensino-aprendizagem, aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos (...), modicando a estrutura cerebral de quem aprende. Tais modificações possibilitam o aparecimento dos novos comportamentos, adquiridos pelo processo da aprendizagem (Cosenza e Guerra, 2011, p. 141).

No contexto da sala de aula, a neurociência possibilita à escola e ao professor, levar em conta a biologia cerebral e sua complexidade estrutural, funcional e patológica, a partir de bases científicas para compreender melhor o aluno como um sujeito cerebral, que pensa dialoga, utiliza as habilidades neurológicas para aprender, e que possui limitações, capacidades, afetos, emoções e habilidades que precisam ser consideradas no processo.

Cosenza e Guerra (2011), descrevem como uma contribuição significativa da neurociência o conhecimento do funcionamento do cérebro para entender como ocorre o aprendizado de aprendizes com cérebros diferentes, como por exemplo, autistas, deficientes mentais e pessoas com Síndrome de Down. Daí, é imprescindível que se saiba sobre neurociência para alargarmos os conhecimentos sobre a inclusão destes aprendizes na escola, bem como, sobre metodologias e processos didáticos que possam ser utilizados para mediar sua aprendizagem.

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem soluções para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar as práticas pedagógicas que já se realizam com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes (Cosenza e Guerra, 2011, p. 146).

Para Flor e Pereira (2011) é possível ampliar o diálogo entre a educação e neurociência através da neuroeducação, um novo campo de conhecimento que se inaugura na perspectiva de redirecionar as práticas pedagógicas a partir da ótica neuropsicológica e neurobiológica.

Do ponto de vista neuropsicológico, o objetivo principal da neuroeducação seria explicar os comportamentos da aprendizagem, buscar explicações sobre o papel das emoções no aprendizado, nos processos de tomada de decisão e nas várias possibilidades de motivação dos alunos para o aprendizado. Do ponto de vista neurológico, o objetivo seria, como o cérebro aprende (Flor e Pereira, 2011, p. 226).

Nesse sentido, a neuroeducação constitui um campo multidisciplinar que dialoga com diversas áreas do conhecimento na tentativa de promover o desenvolvimento integral do aluno. Nesse processo, o professor precisa atuar como mediador, pondo em prática metodologias que sejam correspondentes à necessidade do aprendiz, podendo inclusive, buscar na neurociência, novas maneiras de compreender a forma mais adequada para facilitar a aquisição de conhecimentos e habilidades por pessoas com transtornos comportamentais e de aprendizagem, tornando o processo educacional mais igualitário e acessível.

2.4 Pensando melhor sobre a relação das teorias da aprendizagem para a formação permanente do professor

Por fim, considerando as diversas teorias da aprendizagem que foram abordadas neste estudo, as quais explicam ou desejam explicar como aprendemos, é necessário fazermos uma breve reflexão sobre a necessidade de proporcionar constantemente aos professores oportunidades para se desenvolverem em um âmbito de formação continuada em serviço sobre esta temática, uma vez que, estes profissionais protagonizam continuamente o processo de ensino.

A inserção dos docentes em processos formativos que favoreçam a compreensão do ensino e aprendizagem é fundamental para que os mesmos consigam desenvolver práticas pautadas em um referencial teórico coeso e capaz de proporcionar grandes ganhos ao crescimento profissional, ocorre, portanto, a oportunidade de realizar-se no contexto da sala de aula, a tão sonhada relação teoria e prática.

Com relação a esta necessidade, Imbernón (2010, p. 41) afirma que “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”.

Pensar as diversas formas de aprender e a diversidade que a sala de aula abriga, nos leva

a compreender o quanto é importante que os professores estejam constantemente refletindo, discutindo e adquirindo novos conhecimentos para favorecer o trabalho pedagógico, levando em consideração que este deve estar sempre pautado em uma ou mais teorias de ensino e aprendizado para ser materializado. Neste sentido, Weisz (2009, p. 118) destaca que:

A visão que se tem do professor hoje, é a de alguém que desenvolve uma prática complexa para a qual contribuem muitos conhecimentos de diferentes naturezas. Ele é mais do que uma correia de transmissão, alguém que simplesmente serviria de ligação entre o saber constituído e os alunos. Seu papel agora tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber conhecer.

A realização de constante estudo e reflexão por parte do professor o leva a compreensão do que acontece de fato com a aprendizagem de seus alunos, e o possibilita fazer uma reflexão sobre suas propostas didáticas, e de que modo estas propostas favorecem ou não, a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos. Ainda outra possibilidade deste constante estudo, é a de conhecer melhor a individualidade de quem aprende, e consequentemente, a de adquirir condições de pensar diferentes estratégias de ensino que melhor se adequem às especificidades da clientela atendida.

3 ABORDAGENS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Sabe-se que, a formação continuada docente é constantemente o foco de investigação no contexto da educação. Não é tarefa fácil desenvolvê-la no cotidiano escolar, uma vez que, quando tratamos desse assunto, automaticamente, devemos considerar o sujeito ao qual ela está intrinsecamente relacionada, o professor. Para Feldmann (2009, p. 71),

A questão da formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.

Em análise da história, observamos o quanto se fortaleceu nas últimas décadas do século XX, o estudo sobre o tema da formação continuada docente, e segundo Gatti (2008), é perceptível que historicamente, os modelos de formação geralmente deixam de lado o real caráter formativo e focam apenas na explicação de fenômenos e problemas da área da educação, como a reprovação, a evasão e a avaliação por resultados. No entanto, a sociedade contemporânea solicita que tenhamos uma nova forma de pensar a prática docente, e consequentemente, do ato de formar os professores, principalmente pelo viés da integração teoria e prática, o que ainda representa uma dificuldade para muitos profissionais.

Ao analisar todo este cenário, Gatti (2008) ainda esclarece que no final do século XX, predominou a ideia da formação continuada como requisito para o trabalho, baseada na perspectiva do sistema econômico emergente, e para a autora, esta ideia tem, na verdade, gerado um enorme contrassenso no que se considera como formação continuada, pois, ora, esta última é compreendida como todos os cursos formalizados e oferecidos após a graduação, ora, como qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Considerando o processo de descentralização da educação iniciado na década de 1990, acentuou-se o entendimento da existência de uma visível deficiência da formação inicial, o que fortaleceu o caráter compensatório dos cursos de formação oferecidos, e que ainda em nossos dias, demonstram tais traços característicos. Muitos dos cursos que se denominam como tal, são oferecidos na modalidade de educação à distância, desde o formato totalmente virtual ao semipresencial, pelas mais diversas instituições públicas, privadas, por fundações, organizações não governamentais, entre outras.

No Brasil, estes cursos se apresentam com bastante incidência e de maneira muito

heterogênea, especialmente nas regiões Sul e Sudeste. Neste sentido, “a Formação Continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais” (Gatti, 2008, p. 58), e as iniciativas públicas para esta finalidade, têm sido de caráter compensatório e não de atualização e aprofundamento de conhecimento dos profissionais.

Para Gatti (2008), devido a precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação, altera-se o propósito real dos programas de formação que “seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações, e inovações de sua área, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função de rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (Gatti, 2008, p. 58).

Ferreira, Rossa, Albieri, Ferreira e Cedro (2012) afirmam que existe uma distorção da essência e do real objetivo do que deveria ser a formação em serviço, um instrumento para aprofundar o conhecimento docente partindo das experiências práticas como necessidade formativa. “De acordo com o Ministério da Educação, no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares” (Brasil 1999 apud Ferreira et al., 2012).

Também Ferreira et al. (2012), em acordo com a análise de Gatti (2008), supõe que o déficit na aprendizagem dos alunos é consequência da má formação dos professores. Destarte que:

Por outro lado, a abordagem centrada no déficit apoia-se em argumentos sólidos, razão pela qual não pode ser simplesmente descartada, ou seja, enquanto os estudos apontarem não haver nela a qualidade desejada, a abordagem do déficit continuará sendo adotada (Ferreira et al. 2012, p.13).

A partir destes pressupostos, a definição das políticas, programas ou cursos voltados ao tema, ocorrem geralmente sem levar em consideração as especificidades dos profissionais, como seus interesses formativos, a realidade na qual estão inseridos, seus locais de trabalho, as condições que lhe são oferecidas, a clientela atendida, o tempo de experiência profissional, e, por vezes, até mesmo, a área do conhecimento na qual atua.

Para Feldmann (2009), vivemos o grande desafio de formar cotidianamente um profissional que necessita ter compromisso político de transformação da realidade social, e é, sem dúvida, um dos grandes contribuintes para a construção da identidade de seus alunos, que leva ao exercício da cidadania.

Em meio a este desafio, é necessário pensarmos em premissas relevantes que são a valorização da experiência profissional como forma de conhecimento, a articulação dessa

experiência à aportes teóricos, e as novas formas de vislumbrar o processo de ensinar e aprender advindas da conjuntura das tecnologias informacionais e comunicacionais. “Diante dessa situação, o professor, como também outros profissionais da escola, vê-se impelido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação” (Feldmann 2009, p. 75).

O que se observa na contemporaneidade dos avanços tecnológicos é um horizonte marcado pela instabilidade dos conhecimentos, pois velhos paradigmas perderam sua força epistemológica e outras compreensões foram sendo construídas para a questão da formação continuada, originando um momento de transição.

Hoje, segundo Feldmann (2009), é possível observar com clareza a presença de dois paradigmas que permeiam o universo formativo. O primeiro, é denominado racionalista-instrumentalista, que se baseia em uma concepção positivista, e forma os professores a partir da apresentação de modelos extraídos de teorias, para serem reproduzidos no ensino dos conteúdos em sala.

Segundo Imbernón (2010), o paradigma racionalista-instrumentalista alcançou seu auge na década de 80, e sua ampla difusão marcou toda uma geração de professores. Neste momento, se buscava através da racionalidade técnica desenvolver as competências de um bom professor. Imbernón (2010, p. 19) também ressalta, que “esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos”.

O segundo paradigma, do qual fala Feldmann (2009), é o comunicativo-dialógico, que se baseia na racionalidade comunicativa e em teorias mais políticas, como a de Paulo Freire (1921-1997), na qual é possível transformar a realidade através do conhecimento; e a de Jürgen Habermas (1929-), onde a habilidade comunicativa favorece a integração social e a cidadania. Neste paradigma, o ensino se faz mediante a interação dos aprendizes com o meio, através da construção e reconstrução dos saberes, e a formação continuada se faz mediante a ação, a reflexão, e novamente, a ação proposta a partir do que se concluiu ao refletir.

Conforme Ferreira, Rossa, Albieri, Ferreira e Cedro(2011), ao analisar muitos estudos documentais e bibliográficos sobre o tema da formação continuada docente, foi possível classificá-los sob duas perspectivas teóricas específicas. A primeira delas, centra a atenção do processo de formação continuada exclusivamente no sujeito professor. Já a segunda, concentra o foco da formação no desenvolvimento das equipes pedagógicas no contexto da escola como um

todo (direção, coordenação, corpo docente) e suas especificidades.

3.1 Formação continuada como estratégia para suprir a defasagem da formação inicial do professorado

Ferreira et al. (2011) aborda como primeira perspectiva teórica, a individualista, ou seja, aquela centrada apenas no professor. Essa perspectiva, parte do pressuposto de que é necessário melhorar a qualificação docente em termos éticos e políticos, ressignificandoseu papel e ampliando sua importância social.

Outro aspecto importante a ser destacado nesta perspectiva é a suposta defasagem da formação inicial docente, isto é, criou-se uma ideia de que o trabalho dos professores não atendia as demandas de qualidade exigidas pelo contexto social emergente.

Esta ideia de promover a formação continuada para suprir lacunas supostamente deixadas pela formação inicial dos professores, foi sugerida a partir de diversos estudos, que inclusive, continuam discutindo aspectos como, a fragmentação curricular e a ausência de saberes que corroborem para a construção da relação teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores.

Nesse sentido, Maia (2012) faz uma reflexão acerca da implicação destes aspectos na prática docente, que por sua vez, encontrará dificuldades em desenvolver sua tarefa de refletir e discutir questões contemporâneas de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, bem como de sua consciência crítica.

Para Maia (2012), é necessário que haja na formação inicial, a construção bem fundamentada de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino, o que possibilitará melhor preparação para a docência do futuro professor, já que:

(...) é o docente quem transforma os saberes disciplinares em saberes escolares, onde tem papel fundamental a transposição didática. (...) a transposição didática é uma elaboração personalizada do professor, que transforma o ensino que aprendeu durante sua formação em conteúdos, a partir de sua confrontação com os alunos” (Maia, 2012, pp. 131-132).

Maia (2012) destaca ainda, que após realizar estudos voltados para a formação inicial docente em nível médio e em nível superior, concluiu que a formação inicial apresenta aspectos deficitários, pois se faz distanciada da realidade do cotidiano escolar, o que gera a insegurança dos futuros profissionais da docência com relação ao domínio de conteúdos e a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar.

Apesar da ampliação do acesso ao ensino superior que ocorreu na última década conforme aborda Corrochano (2013), vale acrescentarmos que, associado a este cenário de debilidades da formação inicial, existem outros fatores, que dificultam a formação deste futuro profissional docente. Dentre estes, podemos citar a ausência de competências e habilidades em aspectos de leitura, compreensão, interpretação, argumentação, oralidade e escrita que deveriam ter sido desenvolvidas nas etapas do ensino fundamental e médio, e a falta de interesse e desmotivação notável em muitos alunos, muitas vezes em função de serem alunos trabalhadores que conseguiram ingressar no ensino superior tardiamente, ou que, por sua vez, vislumbram o ensino superior somente para poder adentrar o mercado de trabalho.

Em relação a situação preconizada por Maia (2012), é oportuno observarmos o que destaca o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, por meio da Lei 13.005/2014, na Meta 15, estratégia 15.6, onde prevê:

Promover a reforma curricular e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica (Brasil 2014).

Desta forma, depreende-se que existem políticas públicas a serem viabilizadas que apontam para a melhoria da formação inicial docente com relação a reorganização curricular com vistas à tão sonhada, articulação teoria e prática.

Sobre a eclosão das iniciativas de formação continuada de caráter compensatório, Weisz (2009, p. 118) afirma que:

Nos anos de 1980 passou-se a falar em capacitação ou formação em serviço. Nesses programas ainda predominava a ideia de que a formação em serviço tinha como função compensar as deficiências de formação profissional do professor ou disseminar concepções e práticas pedagógicas mais atuais. Em algum momento o professor estaria capacitado, e essas ações deixariam de ser necessárias.

Nesse sentido, a formação continuada passa a ser considerada como um instrumento reparador das lacunas da precária formação inicial que os professores receberam, assim os modelos de formação ficaram conhecidos como “modelo do déficit” (Ferreira et al., 2011, p.830), os quais se desenvolviam longe de aprofundar os conhecimentos para a reflexão na prática docente.

Esse modelo pressupõe que os professores pouco ou nada têm a dizer sobre como aprimorar sua formação, motivo pelo qual não podem ser consultados sobre essa questão. A FCP²⁴ é, portanto, definida em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, desconsiderando-se as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho (Ferreira et al., 2011, p. 830).

Ferreira et al. (2011) ressaltam que no Brasil, a partir da década de 1990, desencadearam-se muitas iniciativas voltadas para as reformas educativas vinculadas a questão da redemocratização e reforma curricular dos sistemas de ensino. Neste momento, onde se intensifica a necessidade de adequações às exigências da globalização, se configura um panorama de profundas transformações sociais e educacionais onde as políticas governamentais começam a preconizar desenvolver um processo de formação do profissional da educação em serviço.

Como necessidade formativa, identifica-se exatamente o viés da perspectiva individualista, os intelectuais da época não tinham dúvida de que o insucesso da escola se relacionava diretamente com a existência de debilidades na formação inicial docente para atender o novo contexto de ensino e aprendizagem instaurado na década da educação.

Sobre isto, Gatti(2008, p. 58) afirma que:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação posto nas discussões internacionais, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

E foi exatamente dessa maneira, que a formação continuada no Brasil se institucionalizou e perdurou por muito tempo. Para Imbernón (2010, p. 19), “segundo o discurso daquela época, a institucionalização da formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras”.

Por outro lado, Imbernón (2010) destaca que esta institucionalização teve também sua parte negativa, pois potencializou um modelo formativo baseado em treinamentos sob o oferecimento de cursos padronizados, o qual já era historicamente concebido no paradigma da racionalidade técnica.

²⁴ Sigla utilizada pelo autor citado que significa formação continuada de professores.

No entanto, em decorrência das transições paradigmáticas da sociedade do conhecimento advindas da ampliação dos estudos, da realização de encontros, jornadas e congressos para a discussão da temática da formação continuada, a partir da década de 1990, iniciou-se a produção de novos conceitos e ideias baseadas em modelos de formação mais alternativos, voltados para a superação do modelo baseado em treinamento profissional, para a dialogicidade e para o envolvimento mais consistente dos professores com sua própria formação. Neste contexto, começa a se pensar a formação continuada como algo a ser estendido à escola como um todo, assim, faz-se necessário tratarmos da segunda perspectiva teórica abordada por Ferreira et al. (2011).

3.2 A escola como espaço contínuo de formação continuada e os atores escolares como principais agentes do processo formativo

Na segunda perspectiva sobre formação continuada, analisada por Ferreira et al. (2011), conhecida como colaborativa, o foco principal é nas equipes pedagógicas escolares como um todo (direção, coordenação, corpo docente), ao invés de considerar somente o professor, de maneira isolada, como sujeito do processo formativo.

Este outro conjunto de estudos pressupõe que a formação continuada deve ocorrer prioritariamente no interior das instituições de ensino, considerando suas especificidades e necessidades formativas locais. Ao se referir a este modelo formativo, Imbernón (2010) afirma que existe a necessidade de superar o individualismo e romper com o isolamento e a falta de comunicação entre os professores, para se chegar ao trabalho colaborativo e à formação cooperativa.

Para Gatti (2008), no Brasil, as ideias pautadas na formação continuada docente colaborativa surgiram recentemente, em defesa da elaboração de novos modelos formativos baseados na expansão e no aprimoramento constante da base conceitual e das habilidades pedagógicas dos professores, pelo fato de o campo educacional ser muito dinâmico e exigir, permanentemente, a produção de novos conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva teórica a respeito da formação, é salientado que o coordenador pedagógico precisa assumir um papel primordial no processo de formação permanente dos professores a fim de produzir mudanças de essência na atuação pedagógica dos mesmos, uma

vez que, a capacidade de interlocução permanente com o grupo desenvolvida pelo coordenador possibilita observar as ações, as intenções, as interações e a singularidade entre os professores, e este conhecimento favorece o planejamento de ações formativas mais efetivas e mais coletivas, e que de fato considerem a realidade da escola.

Em consonância teórica com esta perspectiva, Barrichelo e Toledo (2010, p. 38) consideram que:

Embora reconheçamos que a formação centrada na escola aconteça informalmente com base nos aprendizados com os alunos e alunas e na socialização dos professores, entendemos que quando mediada intencionalmente pelo coordenador pedagógico, nos encontros individuais e coletivos, pode constituir-se em experiência importante de desenvolvimento pessoal e profissional.

Marques (2019) considera, que oferecer a formação continuada para os professores é uma prerrogativa intrínseca ao trabalho do coordenador pedagógico/supervisor escolar, uma vez que, é justamente nestes momentos formativos que os professores têm a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a própria prática e se estabelece uma relação de reciprocidade e troca de conhecimentos entre professores e equipe pedagógica. Essa liderança do coordenador que se constitui formador, amplia as possibilidades para se pensar coletivamente sobre as necessidades e condições para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, para Ferreira et al. (2011), essa mediação do coordenador pedagógico/supervisor escolar frente à formação em serviço dos professores nas escolas brasileiras, tem sido adotada nas políticas públicas de formação, “observando-se a transferência, para as escolas, de partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor” (p. 16), sem a observância do viés colaborativo. Assim, na maioria dos casos em que se pretende protagonizar o trabalho colaborativo do coordenador pedagógico, perde-se a essência do processo, quando é estabelecido que o coordenador pedagógico necessita obrigatoriamente seguir as determinações pré-estabelecidas pelos órgãos ou instâncias que lhe são superiores e as necessidades formativas de seu contexto escolar são deixadas de lado.

Para Barrichelo e Toledo (2012), outro fator que dificulta a atuação do coordenador pedagógico frente ao processo de formação continuada docente é sua falta de tempo para desenvolver o papel formativo devido suas muitas atribuições no ambiente escolar, muitas vezes, não lhe são reservados momentos para pensar sobre isto e não lhe são dadas condições para a construção de um plano de co-formação junto a seu grupo de professores.

Em consonância teórica, Marques (2019) explica que, neste contexto, ainda são percebidos outros entraves como a falta de compreensão adequada dos demais agentes do processo educativo em relação ao trabalho do coordenador pedagógico. Muitas vezes pela falta desta compreensão, a ação do coordenador pedagógico/supervisor escolar é considerada irrelevante, e o mesmo é visto como o “faz tudo” que ao mesmo tempo não faz nada.

Ainda na abordagem de Marques (2019), o papel formativo do coordenador pedagógico também pode ser prejudicado pelo fato de a direção da escola, solicitar-lhe com frequência, a realização de tarefas de cunho administrativo, ou que surjam repentinamente da dinâmica escolar, que não estejam de acordo com seu planejamento co-formativo. O desempenho destas atividades demandará tempo e acabará por desvirtuar o foco do processo formativo.

Por estes e outros motivos, a ação do coordenador pedagógico/supervisor escolar, enquanto agente de promoção do processo formativo em serviço dos docentes, tem estado comprometida ao longo do tempo, e a maioria destes profissionais vem se debruçando em um planejamento ineficaz e por isso, não encontra caminhos para desenvolver o capital humano na escola.

Sobre este aspecto Barrichelo e Toledo (2012, p. 44) destacam que, “o ato de cuidar da formação dos professores na escola, que é uma atividade de importância, é atropelado, portanto, pelas rotinas que aprisionam e pelas emergências que fragmentam as ações no cotidiano”.

Sem falar na resistência do corpo docente, que sempre se apresenta no decorrer deste processo e impossibilita que a autonomia do coordenador seja desenvolvida ou estimulada. Ou, por outro lado, o repasse das informações adquiridas contribui para a alienação dos professores, quando os mesmos passam a acreditar que o desenvolvimento de práticas formativas é de responsabilidade apenas do coordenador, assumindo um papel de meros receptores passivos de conteúdo formativo e executores de tarefas pedagógicas.

Neste sentido, ao tratar da conceptualização dos modelos colaborativos da formação docente, Ferreira et al. (2011, p. 829) explicam que “as práticas de formação colaborativas defendem a construção de uma cultura de trocas e amparos mútuos entre os docentes, como forma de superar os entraves encontrados em seu trabalho”.

Em consonância teórica, Feldmann (2009, p.77), considera que “o processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas”.

A perspectiva formativa colaborativa busca ainda, legitimar a escola como um espaço formativo permanente, uma vez que, ela se constitui um espaço que permite ir além de dar aulas, pois é nele, que os professores concebem seu trabalho de maneira geral, planejam, desenvolvem, registram, avaliam, reconstruem e constroem novas experiências de ensino e aprendizagem. “Para tanto, faz-se necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem” (Ferreira et al., 2011, p. 832).

A partir desta vertente de estudos, a escola se configura como um espaço de trabalho conjunto onde todos trabalham em função de objetivos comuns. Isso ocorre quando, por exemplo, os professores se reúnem para analisar os resultados obtidos e elaborar planos de ação para intervir, quando os coordenadores de biblioteca se integram aos projetos escolares, quando a secretaria e direção se reúnem com toda a equipe para buscar meios de diminuir a evasão e a repetência.

Segundo Imbernón (2010), a partir do ano 2000, começou a se perceber uma espécie de crise na profissão docente. As novidades mais intensas do processo de globalização e a clientela produzida pela era da tecnologia trouxeram novas demandas aos professores, as quais refletem muitas forças em conflito. É notório o desânimo dos mestres e sua preocupação em alcançar novas possibilidades para o ensino. “Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, de que as instalações escolares não são adequadas a uma nova forma de ver a educação” (Imbernón, 2010, p.22).

Em consonância com a visão de Feldmann, Imbernón (2010), considera que há um novo entendimento sendo instaurado na discussão conceitual sobre a formação continuada docente.

Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta aprender (Imbernón, 2010, p. 23).

Colaborando com a discussão teórica Beck e Martins (2010), abordam que a conquista da tão sonhada qualidade na educação está intimamente relacionada à formação inicial e continuada adequada do profissional docente. No entanto, nem sempre os cursos oferecidos atendem às necessidades reais das escolas e dos professores, pois ainda é latente a presença do caráter de treinamento, alheio a motivação dos professores, sem continuidade, e sem a devida articulação com os projetos institucionais.

Assim, é notório que a aprendizagem pode fluir com mais eficácia se o professor compreender a necessidade de estar sempre adquirindo novos conhecimentos para subsidiar sua prática. Se o professor cair no erro de acreditar que sua tarefa de ensinar se resume a transmitir conhecimentos imutáveis, a profissão docente perde sua essência mais profunda, que é a construção de conhecimentos e a transformação do aluno de mero receptor de informações para agente de transformação da realidade.

Então, a formação continuada se configura um instrumento de desenvolvimento profissional responsável pela ampliação da percepção do professor em relação ao seu papel, que envolve um trabalho de reflexão consistente e permanente, em um processo cooperativo, onde um profissional dá suporte as ideias do outro, e a escola torna-se de fato um espaço de convivência e troca de experiências.

3.3 A formação continuada e suas especificidades na atualidade

A formação continuada na atualidade se mostra um desafio constante para os professores e para os espaços profissionais onde eles estão inseridos. Sem dúvida, não há como fugir do fato de que é necessário a atualização contínua daqueles que possuem a missão de transmitir os saberes científicos, e secundariamente, mesmo que não seja sua tarefa, os valores morais, que permitem a construção da identidade e da cidadania dos educandos.

Neste sentido, Feldmann (2009) aborda a importância de se perceber o contexto educativo como algo extremamente dinâmico, que necessita ser compreendido em sua especificidade para possibilitar o trabalho formativo.

O princípio norteador que nos ancora nessa busca de conhecimento consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectiva. É sempre uma forma fractal de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Entender esse fenômeno é tomá-lo em sua concretude, em sua manifestação histórica, política e social. É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente embasados por uma visão de homem, mundo e sociedade (Feldmann, 2009, p. 72).

Corroborando com Feldmann (2009), Camargo e Daros (2018) abordam a inovação na educação como mola propulsora para o avanço do ensino aprendizagem e como um grande desafio ao campo da formação continuada, uma vez que, na atualidade, ocorre uma reconfiguração da função social da escola e a reestruturação do caráter intencional da prática docente, devido aos avanços tecnológicos e científicos, cada vez mais presentes no cenário educacional.

Para Carbonell (2002, p. 19), a inovação no âmbito educacional trata-se de:

(...) um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. É, por sua vez, introduzir em uma linha renovadora novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Em consonância com a abordagem de Carbonell (2009), Camargo e Daros (2018, p. 6) afirmam que:

Sabe-se que, em espaços nos quais os professores assumem a centralidade do processo e se apresentam como detentores de todo o conhecimento, acaba-se por impossibilitar a participação mais ativa dos estudantes e, ainda se instaura o medo de errar, de arriscar e de participar.

Partindo destes pressupostos, é sabido que atualmente, muito se discute sobre a formação continuada a partir de muitas dimensões, como por exemplo, quem deve oferecê-la, quais cursos devem ser considerados como formação continuada, onde realizar esta formação, e por sua vez, diversas temáticas surgem no contexto educativo que nos permitem refletir sobre a imprescindibilidade da formação em serviço docente.

Destacamos a seguir algumas destas temáticas que têm constituído o cenário atual da necessidade formativa do professorado que adentra as salas de aula em nosso tempo.

3.3.1 O desafio da formação continuada no campo da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é uma dimensão onde os professores indiscutivelmente necessitam de formação continuada, Rezende e Henrique (2015) afirmam, que no Brasil, este debate ainda é bastante recente, pois iniciou-se nas décadas de 1980 e 1990, em um cenário mundial onde grandes movimentos populares lutavam pela garantia de direitos humanos e redemocratização social, e neste contexto, uma das pautas levantadas se referia à Educação Inclusiva no que diz respeito a ampliação do acesso e da qualidade da educação para pessoas com deficiência.

Tratando da gênese da Educação Inclusiva, Ramos (2012, p. 25) relata que:

No que diz respeito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais – principalmente aquelas que apresentavam algum tipo de deficiência – até a década de 1970 era, geralmente, realizada apenas em instituições especializadas, atingindo um quantitativo bastante restrito de educandos. Essa área é eleita como prioritária no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 e, em consequência, forma fixados objetivos e estratégias voltadas para esse campo educacional.

Neste contexto, Ramos (2012) afirma que surgiram, o que ficou denominado como classes

especiais, onde coexistiam dois sistemas de ensino separados, o sistema regular e o sistema especial, e assim, era realizado o atendimento educacional para os alunos com deficiência.

Em termos de legislação, foi de fundamental valor a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, bem como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha.

No entanto, Ramos (2012) ressalta que o Plano Nacional de Educação Especial que vigorou no período de 1977-1979, já trazia uma disposição referente à “Capacitar recursos humanos, envolvendo pessoal docente e técnico especializado das equipes multidisciplinares para atendimento aos excepcionais, a partir da educação precoce até a formação profissional” (p. 27).

É importante ressaltar, que como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, elaborou-se a Declaração de Salamanca que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, e que versa principalmente, sobre a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

No Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, também apresentam dispositivos referentes a Educação Inclusiva. A nova LDBEN dedica seu V capítulo para tratar exclusivamente desta temática, e em seu Artigo 58 (que teve sua redação alterada pela Lei n.º 12.796/2013) prevê que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013).

Rezende e Henrique (2015, p. 33) também afirmam que:

O MEC, na sua Política da Educação Especial (MEC/SEELP, 1994), apresenta como diretrizes da educação especial, dar apoio ao sistema regular de ensino para inserção dos alunos com deficiência, priorizando o financiamento de projetos institucionais voltados para ações inclusivas, o que é reiterado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial, na Educação Básica.

Segundo Ramos (2012), neste contexto, é importante destacarmos ainda, a Portaria Ministerial nº 1793 de dezembro de 1994, que dispunha sobre:

(...) a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplinas específicas focalizando aspectos ético-político-educacionais, relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia e Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos específicos em cursos da área

da saúde e em outras áreas (Ramos, 2012, p. 29).

Nesse ínterim, citamos a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quando se refere a inclusão e à formação de professores:

A educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação de professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2001).

Ou seja, previa-se que, os futuros profissionais da Educação Básica, durante a graduação, deveriam desenvolver competências e habilidades para o trabalho com alunos deficientes.

No entanto, sobre este ponto é válido ressaltarmos a reflexão de Ramos (2012), acerca da abordagem de disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva na formação inicial dos professores. Ramos (2012) relata, que após realizar uma pesquisa com graduandos de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), concluiu que poucas disciplinas voltadas para a temática eram ofertadas nos cursos pesquisados, as quais foram analisadas positivamente pelos graduandos. Porém, os mesmos sugeriram a ampliação da carga horária destas disciplinas; desenvolvimento de atividades práticas, durante o curso, que proporcionem maior contato com pessoas deficientes; e discussões sobre situações reais, vividas por docentes em sala de aula, a fim de possibilitar a correlação entre teoria e prática.

Neste sentido, Ramos (2012, p. 36) considera que:

(...) embora reconheçamos que tem crescido o número de cursos de licenciatura que buscam oferecer disciplina(s) voltada(s) para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva – principalmente em decorrência de resoluções e de algumas portarias ministeriais – vários estudos vêm evidenciando que ainda existe da parte dos docentes em formação, a necessidade de um aprimoramento deste processo, a partir da ampliação da carga horária das disciplinas ofertadas, assim como a de oferta de outras disciplinas que oportunizem um maior aprofundamento teórico e prático nesse campo educacional.

Assim, é possível notar que ocorre ainda, uma fragilidade na formação inicial docente no que concerne ao campo da Educação Inclusiva, o que dificulta o posterior trabalho pedagógico na sala de aula com os alunos deficientes que necessitam do olhar mais aguçado por parte do professor.

Dando continuidade às iniciativas do poder público voltadas a Educação Especial e Inclusiva, ressaltamos novamente, a Resolução do CNEnº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta Resolução,

assim dispõe, em seu Artigo 7º e 8º:

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
 III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; (Brasil, 2001).

No entanto, é preciso considerar que mesmo com os dispositivos legais apontando para a inclusão de conhecimentos voltados à Educação Inclusiva no processo inicial de formação docente e também na formação que deveria ser oferecida pelos espaços escolares onde estes docentes atuam, muito há que se fazer ainda, para que se alcance a efetivação destas iniciativas no chão da escola. Neste sentido, Rezende e Henrique (2015, p. 34) colaboram com a discussão afirmando que:

(...) embora tenham sido propostas mudanças nas últimas décadas no sentido de inserir as crianças com deficiência no ensino regular, oportunizando-lhes a convivência com os demais alunos, ainda existem muitos desafios e barreiras a serem transpostas no cotidiano escolar. Os aspectos curriculares e avaliativos e a formação de professores têm se constituído como pontos de inquietação nas pesquisas e políticas educacionais. De acordo com várias pesquisas, há um despreparo dos professores em receber em suas salas de aula, já bastante heterogênea, alunos com diferentes deficiências.

Ainda sobre os desafios da formação inicial voltada para a inclusão, Ramos (2012, p. 30), analisa que:

Muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras, o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos.

Sobre isto, Rezende e Henrique (2015, p. 37), corroboram com o pensamento de Ramos (2012) e declaram que:

Os docentes são criticados pelo seu despreparo que na verdade, é reflexo do despreparo das escolas em que atuam e também nas escolas nas quais estão sendo formados, bem como da falta de projetos educacionais que correspondam ou atendam às diretrizes das políticas inclusivas.

Ramos (2012) ainda destaca como marco de fundamental importância, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e que dispõe sobre a instituição da obrigatoriedade aos entes federados em garantir a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia, de Pedagogia e demais Licenciaturas. Mais recentemente, em 2015, instituiu-se a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, que assim dispõe em seu Artigo 1º:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Muitos outros dispositivos legais foram implementados para resguardar a garantia dos direitos de inclusão educacional das pessoas com deficiência. No entanto, está claro, que ainda é preciso avançar bastante com relação a um ponto que é perceptível em todas elas: a formação continuada do professor que vai trabalhar com o aluno que possui deficiência na sala de aula, conforme analisa Ramos (2012, p.32):

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também a sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

Em consonância com as ideias de Ramos (2012), Correia (2008) discorre sobre uma perspectiva formativa com vistas ao processo de inclusão não só voltada aos professores, mas aos demais profissionais que atuam diretamente com alunos com deficiência e explica que:

(...) os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nesse contexto (Correia, 2008, p. 28).

Sendo assim, é imprescindível pensar sobre a construção de um novo olhar a respeito da importância da formação permanente, para que os profissionais da educação possam atuar de maneira consciente e preparada no atendimento aos alunos com deficiência, e assim garantir o cumprimento eficaz do que se preconiza nos documentos legais, uma vez que, a inclusão não corresponde somente a um tipo de socialização, “a inclusão é um processo complexo, e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada” (Ramos, 2012, p.33).

É necessário que o conhecimento curricular se desmembre através de metodologias

e práticas inclusivas, na medida do possível, a fim de contribuir positivamente para a vida das pessoas com deficiência em sociedade, pois, se almejamos uma escola que trabalha para garantir a efetiva participação e a aprendizagem significativa dos alunos, é hora de transpor as barreiras e repensar velhas atitudes, ações e práticas, para que o processo de ensinar e aprender ocorra de fato e de verdade, por mais diversificada que a realidade se apresente.

3.3.2 O docente em serviço e a necessidade de formação voltada para a Tecnologia Assistivas

Após entendermos sobre a necessidade de formação permanente para os profissionais da educação que trabalham com alunos com deficiência, se faz necessário destacarmos uma temática que tem ganhado bastante espaço com relação ao favorecimento da inclusão das pessoas com deficiência, que é a temática da Tecnologia Assistiva (TA).

Para Bersch (2017), esta área do conhecimento passou a ser difundida em função da evolução tecnológica, sobretudo nas décadas de 1990 e 2000, que apresenta constantemente a criação de novos instrumentos para facilitar o desempenho de nossas funções diárias. Inconscientemente, utilizamos uma gama infinidável de recursos desenvolvidos para simplificar nossas atividades cotidianas, a exemplo dos aparelhos a controle remoto, telefonia móvel, recursos digitais, internet, automóveis, eletrodomésticos e etc.

Foi neste momento, que passou a se desenvolver a canalização de instrumentos, recursos e serviços tecnológicos para possibilitar uma melhor qualidade de vida às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Neste sentido, em 1998, a legislação norte-americana criou o termo Assistive Technology, e o ADA – American with Disabilities Act, e passou a regular os direitos dos cidadãos com deficiência nos Estados Unidos.

Segundo Bersch (2017), no Brasil, a propagação de iniciativas a respeito da TA teve início com a promulgação do Decreto 3.298 de 1999, que trata do direito do cidadão brasileiro com deficiência às Ajudas Técnicas²⁵. Em seu Artigo 19 é disposto que:

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

Parágrafo único. São ajudas técnicas:

I - próteses auditivas, visuais e físicas;

²⁵ O termo Ajudas Técnicas é utilizado na legislação brasileira para se referir à Tecnologia Assitiva (Bersch, 2017).

- II - órteses que favoreçam a adequação funcional;
- III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;
- IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;
- V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;
- VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;
- VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;
- VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e
- IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia (Brasil, 1999).

Outro dispositivo legal da legislação brasileira que traz regulamentações sobre a TA, é o Decreto 5.296 de 2004, que dá prioridade de atendimento e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Este Decreto destina seu capítulo VII, exclusivamente, para tratar das Ajudas Técnicas, e assim pontua no Artigo 61: “Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia, adaptados ou especialmente projetados, para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida” (Brasil, 2004).

Mais um marco de extrema importância para a TA no Brasil foi a instituição do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, através da Portaria nº 142 de 2006, expedida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR.

Segundo Almeida, Rodrigues e Carneiro (2012),devido a abrangência do tema que envolve estratégias, serviços e práticas voltadas para a inclusão e assistência das pessoas que necessitam, foi feita uma profunda análise teórica e conceitual, a partir de parâmetros internacionais, pelos membros do CAT, a fim de se chegar a um conceito para subsidiar as políticas públicas brasileiras a respeito da Tecnologia Assistiva.

Por fim, o conceito foi elaborado através de uma comissão de países da União Europeia e outros referenciais, e aprovado em 2007 pelo CAT, que assim o referendou:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de características interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, apud Almeida et al., 2012, p. 301).

Para Bersch (2017), a TA se refere a utilização de todos os artefatos que auxiliem a pessoa com deficiência a desempenhar suas funções do cotidiano de forma mais independente. Em acordo teórico, Almeida et al. (2012, p. 303) contribuem afirmando que:

A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Podemos então dizer, que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidade de seu aprendizado e trabalho.

Em suma, a TA é composta por um arsenal de recursos e serviços para promover a acessibilidade da pessoa com deficiência, afim de promover sua inclusão e vida independente. Neste sentido, os recursos de TA podem ser classificados como qualquer objeto, artefato, equipamento, produto, fabricado em série, ou sob medida, a fim de aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência, e os serviços são aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de Tecnologia Assistiva.

Sobre os recursos que estão classificados como de TA, Almeida et al. (2012), nos informam, que a partir de estudos realizados é possível destacar os mais conhecidos nacionalmente, que são: 1) Dispositivos e acessórios computacionais especiais; 2) Mobilidade; 3) Elementos sensoriais; 4) Atividades de vida diária; 5) Adaptações pedagógicas; 6) Elementos arquitetônicos; 7) Mobiliário e equipamentos modificados; e 8) Lazer/recreação e esportes.

Em se tratando dos serviços voltados à Tecnologia Assistiva, envolvem diversos profissionais de diversas áreas, podemos exemplificar com serviços prestados por terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, engenheiros, arquitetos, pedagogos, entre outros, prestados com a finalidade de contribuir para proporcionar ou ampliar as habilidades das pessoas com deficiência.

Neste universo de conhecimento acerca da TA, Bersch (2017) considera a importância de destacar as categorias nas quais se desdobram os recursos de Tecnologia Assistiva, que por sua vez, são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam. Para Bersch (2017, p. 4),

Ao apresentar uma classificação de TA, seguida de redefinições por categorias, destaca-se que a sua importância está no fato de organizar a utilização, prescrição, estudo e pesquisa de recursos e serviços em TA, além de oferecer ao mercado focos específicos de trabalho e especialização.

Segundo Bersch (2017), são doze, as categorias de classificação dos recursos de TA, as quais destacamos a seguir:

- a) Auxílios para a vida diária e vida prática: São produtos e materiais que facilitam atividades cotidianas e o desenvolvimento de tarefas por pessoas em situação de dependência, como por exemplo, alimentação, higienização pessoal, vestir-se, locomoção, e etc.;
- b) CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa: artefatos que tornam a comunicação mais eficiente de pessoas sem fala ou escrita funcional, ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender, a exemplo das pranchas de comunicação, dos vocalizadores e dos softwares computacionais específicos;
- c) Recursos de acessibilidade ao computador: correspondem a um conjunto de hardware e software, especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras;
- d) Sistemas de controle de ambiente: sistemas à controle remoto que facilitam determinadas tarefas de pessoas com limitações motoras, à exemplo de ligar e desligar aparelhos de som, televisores, acendimento de luzes, ajustes de temperaturas de ambientes, fechamento de portões, portas e janelas, aparelhos que funcionam sob comandos de voz, entre outros;
- e) Projetos arquitetônicos para acessibilidade: se referem a adaptações estruturais em casa ou ambiente de trabalho, ou até mesmo em espaços públicos, com o objetivo de reduzir as barreiras físicas a quem necessita. Nesta categoria enquadram-se exemplos como as rampas, elevadores, portas adaptadas, banheiros, mobiliário com adaptações;
- f) Órteses e próteses: As Órteses são objetos colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função. São normalmente confeccionadas sob medida e servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais, correção postural, entre outros. Já as Próteses, são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo para que a pessoa com deficiência possa conseguir realizar suas atarefas da melhor forma possível;
- g) Adequação Postural: são recursos projetados para a garantir melhor alinhamento postural, de forma a tornar a postura mais estável e confortável, evitando quedas e situações de desconforto, e auxiliando na prevenção de deformidades, especialmente no caso de pessoas que utilizam cadeiras de rodas;
- h) Auxílios de mobilidade: são os equipamentos e estratégias utilizadas para a melhoria

da mobilidade, como bengalas, muletas, andadores, cadeiras de rodas motorizadas, veículos específicos de locomoção;

i) Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil, como lentes, lupas, ampliadores de tela, matérias com textura e relevos, aplicativos com retorno de voz e leitores autônomos;

j) Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais, como os aparelhos para surdez, softwares que favoreçam a comunicação por aparelho celular, sistema de legendas e tradutores em língua de sinais, livros e textos em língua de sinais, entre outros;

k) Mobilidade em veículos: Acessórios que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir um automóvel, ou que facilitem seu embarque e desembarque como elevadores para cadeiras de rodas (utilizados nos carros particulares ou de transporte coletivo), rampas para cadeiras de rodas;

l) Esporte e Lazer: Recursos que favorecem a prática de esporte e participação em atividades de lazer.

3.3.3 A Tecnologia Assistiva e o contexto escolar inclusivo

A inserção do conceito de TA no âmbito educacional brasileiro, deu-se a partir da implementação da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, também chamada de Lei Brasileira de Inclusão (LBI), com a finalidade de garantir a inserção escolar eficaz dos alunos com deficiência, considerando que estes necessitam, para seu desenvolvimento, de recursos pedagógicos que geralmente não são oferecidos pela sala de aula regular.

Explorando um pouco mais a LBI, em seu Capítulo IV, que trata Do Direito à Educação, assim dispõe:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015).

Neste contexto, a Tecnologia Assistiva se configura como serviços e adaptações, como diz a própria legislação “razoáveis”, ou seja, modificações e ajustes necessários para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento, e assim, assegurar a igualdade de direitos e oportunidades como reza o dispositivo legal, no Artigo 3º, inciso VI:

Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;(Brasil, 2015).

Outro detalhe importante a ser considerado, é que estas adaptações das quais trata a legislação devem ser realizadas de maneira individual, considerando as especificidades de cada pessoa com deficiência. São exemplos destas adaptações, desde instalação de rampas e corrimãos, ledores e interpretes de língua de sinais, cadeiras de rodas e bengalas, até sofisticados softwares de computadores, de maneira a proporcionar mais autonomia às pessoas que deles necessitam.

Sobre a implementação da TA no contexto educacional, Galvão e Guimarães (2012, p. 247) esclarecem que:

Na educação especial, essas tecnologias trouxeram diversas aplicações para os alunos com necessidades educacionais especiais. Não há dúvidas sobre os benefícios que esses avanços proporcionam à educação, embora se considere necessário situá-los em uma perspectiva global, avaliando, principalmente, o contexto de sua utilização.

Neste contexto, faz-se necessário mencionar uma importante estratégia de introdução da TA no contexto educacional, que foi a instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual deve ocorrer, preferencialmente, na escola onde o aluno é matriculado. O AEE é um serviço de apoio à sala de aula comum, para que se ofereça meios e modos que efetive o real aprendizado dos estudantes deficientes, prestado por um profissional com formação adequada para tal, e, é justamente neste serviço, onde mais se demanda o trabalho com Tecnologia Assistiva (Galvão e Guimarães, 2012).

Este atendimento já havia sido preconizado a partir da Resolução do CNE nº 2/2001, pois, foi neste momento que surgiu uma nova interpretação acerca da escolarização dos alunos com deficiência, independentemente dos tipos e gravidade de suas necessidades, todos estes alunos agora deveriam necessariamente frequentar as classes regulares, e o AEE, por sua vez, necessitava ser incorporado à escola comum.

Outro dispositivo legal que impulsionou o desenvolvimento da TA e a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional, bem como, a disponibilidade de recursos para esta área, foi o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, já mencionado anteriormente, mas, que se faz necessário abordar novamente. No que concerne aos critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida é importante mencionarmos o Artigo 24:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, área de lazer e sanitários (Brasil, 2004).

Sobre o AEE, Galvão e Guimarães (2012) contribuem afirmando que “o paradigma da inclusão consolida o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como fator imprescindível para dar suporte ao aluno com deficiência que está na classe regular e promover condições adequadas para que ele possa ter acesso ao currículo” (p. 248).

O Decreto nº 7.611 de 17, de novembro de 2011, o qual dispõe sobre a Educação Especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado, conceitua no Artigo 2º, § 1º e § 2º:

(...) atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Para Galvão e Guimarães (2012), embora o serviço do AEE tenha, no decorrer de sua existência, se materializado das mais diversas maneiras, através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial, no âmbito educacional brasileiro, adquiriu o formato das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Conceituando as SRM, Galvão e Guimarães (2012) explicam que tais salas, são espaços criados para o atendimento educacional de alunos que possuam algum tipo de deficiência temporária ou permanente, com o objetivo de possibilitá-los a desenvolverem-se no currículo escolar, através de estratégias de aprendizagem adaptadas à cada necessidade de maneira

particular. Estes espaços contam com profissionais capacitados para o atendimento de alunos com diferentes deficiências, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação e agregam materiais e equipamentos que favorecem o desenvolvimento dos alunos atendidos.

Segundo Galvão e Guimarães (2012, p. 249),

É na sala de recursos multifuncional que o aluno aprende a utilizar os recursos de TA, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia. Porém, estes recursos não podem ser exclusivamente utilizados nessa sala, encontra sentido quando o aluno utiliza essa tecnologia no contexto escolar comum apoiando sua escolarização.

Portanto, os materiais adaptados na SRM devem servir para que o aluno se desenvolva na sala de aula comum, no ambiente familiar e nos demais ambientes que venha a frequentar. Por isso, mediante a implementação da TA no cotidiano das escolas, é imprescindível falar sobre a urgência em apropriação destes conhecimentos por parte dos profissionais da educação, em especial o professor, que é um grande contribuinte para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Em relação a apropriação docente de conhecimentos relativos a TA, Almeida et al. (2012), relatam uma experiência de investigação científica realizada em 10 escolas brasileiras de médio e grande porte, na qual ficou claro o distanciamento dos professores com as práticas de Tecnologia Assistiva, às vezes, por falta de conhecimento sobre a utilização das novas tecnologias e dos recursos e serviços que ela oferece. Esta situação é perceptível quando Almeida et al. (2012) afirmam que:

Pelo depoimento das professoras nota-se que, mesmo com todo avanço, ainda existem profissionais no contexto educacional que desconhecem as ferramentas tecnológicas. A situação visualizada na pesquisa pode parecer paradoxal, pois a sociedade contemporânea passa por um ritmo muito acelerado de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, essas mudanças perpassam pelo desenvolvimento tecnológico que a escola constantemente vivencia (Almeida et al. 2012, p. 313).

Rodrigues (2006, p. 28), confirma a premissa apresentada por Almeida et al. (2012) ao afirmar que:

O professor também é visto como um sujeito, cuja intervenção vai ser determinante na atenção à diversidade. Assim, o avanço para esse novo modelo educativo depende de que o professorado tenha as ferramentas necessárias para fazê-lo, que esteja preparado didaticamente, para poder usar estratégias e recursos, cujo objetivo é favorecer o êxito de todos os alunos.

Sendo assim, fica evidente que os docentes da atualidade reconhecem a necessidade da utilização de novas ferramentas didático-pedagógicas, especialmente no campo da TA para favorecer a aprendizagem. No entanto, necessitam de suporte formativo que os auxilie nesta

utilização, uma vez que, muitos possuem recursos à sua disposição, mas encontram dificuldades em planejar e executar suas aulas tendo-os como instrumentos de acessibilidade e inclusão.

Em relação a este aspecto, Almeida, et al. (2012) colaboraram com a reflexão teórica ao afirmar que:

É possível compreender o medo e a resistência do professor frente aos recursos tecnológicos, porém, entende-se a urgência da ressignificação dos sentimentos e atitudes do docente diante do uso das ferramentas, principalmente quando se trata do uso da TA como meio de acesso ao conhecimento do aluno com NEE²⁶. Na atual conjuntura é preciso que o professor e toda equipe da escola tenham responsabilidade com a construção de um ambiente acessível e inclusivo, eliminando as barreiras arquitetônicas e atitudinais e a TA se constitui em um arsenal para a construção de uma aprendizagem autônoma (Almeida, et al., 2012, p. 314).

O viés formativo para o uso da Tecnologia Assistiva junto aos professores, contribuirá para que o processo de inclusão se torne autêntico, com a possibilidade de muitas interações e novas experiências. Através das adaptações, os alunos poderão ser ativamente envolvidos no processo de aprendizagem e ter expressivo desenvolvimento nas áreas nas quais necessitam ser reabilitados, com vistas a melhorar a qualidade de vida e ao rompimento do isolamento ao qual diariamente, na maioria das vezes, são submetidos na sala de aula regular.

3.3.4 O desafio formativo das Metodologias Ativas na formação continuada do professor

Mesmo sendo de ciência das pessoas envolvidas em educação, que com o passar do tempo e as transformações contemporâneas é necessário reinventar a prática pedagógica vigente, ainda perdura no chão da escola, uma prática docente baseada nas mesmas práticas convencionais ultrapassadas, da aula onde o professor fala e o aluno ouve, onde não há protagonismo de quem aprende, onde só existe o discurso do processo de aprendizagem contínuo, formativo e significativo no planejamento pedagógico que será entregue ao coordenador pedagógico, ou a alguém que desenvolva o trabalho de acompanhamento pedagógico escolar.

A respeito disso, Camargo e Daros (2018, p. 3) abordam que:

Mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e científicos, o modelo de aula continua predominante oral e escrito, assim como os recursos utilizados. Neste contexto, tem-se mantido intacto muito giz, caderno e caneta. Quando mudam, ganham uma nova roupagem por meio da utilização de instrumentos audiovisuais, como a inserção de filmes, vídeos, apresentações gráficas e projetores multimídia. Já os alunos, continuam a receber o conteúdo passivamente e cada vez mais esperam tudo produzido pelos professores.

²⁶ NEE – termo usado pelas autoras citadas que significa Necessidades Educacionais Especiais.

Sendo assim, perdura a insatisfação do professor que não consegue envolver os alunos de forma satisfatória e fazer com que os mesmos devotem a atenção necessárias ao que se ensina, e dos alunos que não recebem uma aula de forma dinâmica e verdadeiramente envolvente, que lhe permita assumir a postura de sujeito ativo, e consequentemente, seguem passivamente sem conseguir estabelecer a relação dos conteúdos com a vida cotidiana.

Segundo Camargo e Daros (2018, p. 4),

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação.

Com base nestas incursões, uma abordagem que se faz necessária no campo da formação docente é a que se refere ao trabalho em sala de aula com as metodologias ativas.

De acordo com Camargo e Daros (2018, p. 9) é possível pensar as metodologias ativas como:

(...) uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente, em uma perspectiva de construção do conhecimento, do protagonismo, do autodidatismo, da capacidade de resolução de problemas, do desenvolvimento de projetos, da autonomia e do engajamento no processo de ensino-aprendizagem por meio das metodologias de abordagem ativa.

Abrindo uma abordagem conceitual sobre as metodologias ativas, Camargo e Daros (2018) explicam que:

As metodologias ativas representam uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar ao aluno a capacidade de transitar de maneira autônoma por essa realidade, sem se deixar enganar por ela, tornando-o também capaz de enfrentar e resolver problemas e conflitos do campo profissional e produzir um futuro no qual, a partir da igualdade de fato e de direito, cresçam e se projetem as diversidades conforme as demandas do século XXI (Camargo e Daros, 2018, p. 12).

Por incrível que pareça, o modelo pedagógico baseado em metodologias ativas não é uma ideia nova. Segundo Camargo e Daros (2018), esta é uma discussão iniciada no século XX que traz como principais precursores no mundo os teóricos John Dewey (1859-1952), Ovide Decroly (1871-1932), William Heard Kilpatrick (1871-1965), e no Brasil, Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970).

Para Dewey, o ato educativo deveria favorecer situações que levassem o aluno a raciocinar, elaborar conceito e confrontá-los com o conhecimento sistematizado, ou seja, a escola e a aprendizagem precisam se relacionar com a vida. Conceitos como valorização da capacidade dos alunos e articulação teoria e prática são prementes em seu pensamento pedagógico. O

teórico defendia que o desenvolvimento da criança deve ser integral, compreendendo as suas dimensões: física emocional e intelectual, e o professor deveria despertar o entusiasmo prático em seus alunos, incentivando o desejo de desenvolvimento contínuo e criando condições para que o aluno seja sujeito ativo de sua aprendizagem.

Decroly defendia como ideia fundamental do processo educativo a necessidade de a criança aprender com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes. Para ele, o aprendizado puramente fragmentado não constituía ferramenta eficaz para o desenvolvimento integral do aluno.

Um dos principais conceitos de sua teoria é aprendizagem baseada nos centros de interesse, posteriormente mais difundida por Kilpatrick. Para Decroly, a necessidade gera o interesse e o interesse leva ao conhecimento. Segundo Camargo e Daros (2018, p. 9) “os centros de interesse são formas de trabalho que permitem ao estudante aprender a partir de seu próprio interesse, escolhendo a temática a ser desenvolvida”.

Colaborando com as ideias de Dewey e Decroly, Kilpatrick defendia que o aprendizado precisa partir de problemas reais do cotidiano dos estudantes. Ele foi um grande defensor da pedagogia de projetos, na qual os conteúdos curriculares deveriam estar atrelados a ações concretas devidamente planejadas para levar o aluno a adquirir capacidade para produzir seu próprio conhecimento.

Kilpatrick também desenvolveu a concepção da aprendizagem baseada nos centros de interesse, na qual o aprendiz desenvolve seus conhecimentos a partir de um tema de sua experiência cotidiana pelo qual se interessa, e a partir do qual, a experiência de aprendizagem se torna significativa.

Esta premissa foi consolidada pelas ideias do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997), o mesmo denominava os centros de interesse de Temas Geradores, os quais sugerem o ensino numa perspectiva transformadora e emancipatória de forma contextualizada e interdisciplinar. Nesse processo, os Temas Geradores deveriam ser extraídos da problematização da prática de vida dos educandos e os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica, onde cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte.

Segundo Antunes e Padilha (2010), na concepção de Freire, assim se define o trabalho com os Temas Geradores:

No processo de construção do conhecimento, ele parte sempre de temas relacionados ao contexto dos educandos e da compreensão inicial que estes têm do problema, para, por meio de um processo dialógico, da relação entre educandos e educadores, ir ampliando a compreensão dos alunos, construindo e reconstruindo novos conhecimentos (Antunes e Padilha, 2010, p. 50).

No Brasil, foi durante o movimento da Escola Nova que estas ideias ganharam forças, em contraposição ao tradicionalismo pedagógico vigente. Teóricos como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e o próprio Paulo Freire, basearam suas análises nas ideias dos teóricos internacionais e influenciaram gerações com a premissa do protagonismo do aluno e a mudança de papel do professor, de detentor para mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem, o que continua sendo um grande desafio na contemporaneidade.

Sobre isto, Antunes e Padilha (2010, p. 49) afirmam que:

Para Paulo Freire, educar é promover a capacidade de ler a realidade e de agir sobre ela, promovendo a transformação social. Para isso, a educação, numa perspectiva emancipadora e libertadora, não pode se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos alunos. (...) O conhecimento construído através do processo educativo, nessa perspectiva, tem a função de motivador e impulsionador da ação transformadora. O ser humano deve entender a realidade como modificável e a si mesmo como capaz de modificá-la. Neste sentido, com o passar do tempo muitas estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo foram pensadas, dentre elas destacaremos o Ensino híbrido e a Sala de aula invertida.

3.3.5 O ensino híbrido: uma estratégia ativa a favor da aprendizagem

O ensino híbrido começou a ser difundido a partir da utilização das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem, ou seja, não é uma ideia recente. Desde o final do século passado, tem sido cada vez mais latente, a necessidade de uma reorganização do cenário educacional de maneira a se adequar às novidades tecnológicas do mundo globalizado.

Daí a premente necessidade formativa dos professores em exercício, pois apesar de quase todos atualmente possuírem acesso a computadores, internet e softwares educativos de toda natureza, recorre a dificuldade de muitos profissionais da docência em planejar suas aulas para utilizar estas ferramentas de maneira didática eficazmente, para ensinar de forma significativa.

De acordo com Camargo e Daros (2018), o ensino híbrido é uma metodologia pedagógica que tem ganhado espaço em todo o mundo, por oferecer aos alunos acesso a uma aprendizagem interessante e eficiente, a partir de suas necessidades reais.

Para Horn e Staker (2015), a definição de ensino híbrido nasceu nos Estados Unidos, a partir de estudos realizados pelo Instituto Clayton Christensen. Nos EUA, já é utilizada desde a educação básica, propondo uma integração do currículo com as tecnologias digitais, bem como a inserção das mesmas em sala de aula regular.

Conceituando esta ferramenta, Horn e Staker (2015, p. 34) afirmam que o ensino híbrido “(...) é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e – ou o ritmo”.

Em suma, é uma ferramenta didático-pedagógica na qual ocorre a convergência de dois modelos de aprendizagem: o presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o online, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino.

Este modelo tem sido bastante utilizado no ensino superior e está bem relacionado com as modalidades de ensino semipresencial e à distância. Neste modelo pedagógico, o aluno possui autonomia sobre seu tempo e pode ter acesso ao conhecimento em locais variados, inclusive na sua própria casa, fomentando a ideia de que não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo.

Como principais desafios da implementação do ensino híbrido como estratégia pedagógica para o aprendizado ativo podemos destacar: a infraestrutura educacional, a formação continuada de professores, o currículo, a mudança nas práticas de sala de aula, os instrumentos de avaliação, entre outros.

Ainda de acordo com Horn e Staker (2015), existem diversas maneiras para se aplicar o ensino híbrido como ferramenta pedagógica eficaz. Camargo e Daros (2018), destacam como uma das maneiras mais utilizadas o Modelo de Rotação “pois é muito significativa e possibilita o aprendizado em grupo, gerando o engajamento e o foco na resolução das atividades planejadas pelo professor por meio do ensino híbrido” (p. 64).

O modelo de rotação é baseado na criação de diferentes espaços de ensino-aprendizagem, pelo professor, na sala de aula, ou fora dela, para que os estudantes revezem entre diferentes atividades de acordo com um horário fixo ou de acordo com a orientação do professor.

Este modelo é baseado no que Horn e Staker (2015) chamaram de Zona híbrida, ou seja, prioritariamente realizado na sala de aula convencional. Assim, apresenta as seguintes ramificações: **1) Rotação por Estações:** na qual os estudantes realizam diferentes atividades,

em estações, no espaço da sala de aula; **2) Laboratório Rotacional:** neste modelo, os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios; **3) Sala de Aula Invertida:** na sala de aula invertida, a teoria é estudada em casa, no formato online, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas; **4) Rotação Individual:** nesse modelo cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados.

Fora do contexto escolar, existem os modelos chamados por Horn e Staker (2015) Disruptivos, ou seja, realizados prioritariamente on-line. Nesse modelo, há as seguintes propostas: modelo Flex; modelo À la carte; e modelo Virtual Enriquecido, os quais não são comumente utilizados no Brasil, por demandar maiores esforços para sua adaptação em função de nossa realidade.

Para Horn e Staker (2015), as aulas que adotam a metodologia do ensino híbrido geralmente, favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com a tecnologia. Neste sentido, o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional. O professor atua como mediador das aprendizagens e o aluno assume o papel de sujeito autônomo, que deve ser capaz de trabalhar em grupos, além de produzir e compartilhar conhecimentos, utilizando as tecnologias digitais como aliadas em seu processo de aprendizagem. Assim, a sala de aula tradicional e o ambiente virtual de aprendizagem tornam-se gradativamente complementares.

3.3.6 Sala de aula invertida: uma subcategoria do ensino híbrido como alternativa pedagógica para a aprendizagem contemporânea

Mediante as crescentes abordagens no cenário educacional sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem, apresentamos a temática do ensino híbrido e como uma subcategoria deste, sentimos necessidade de fazer uma breve explanação sobre o método pedagógico da sala de aula invertida, já que os estudantes atuais são provenientes de uma sociedade em transformação, na qual a conexão e a interação por meio da tecnologia se faz necessária diariamente, na vida pessoal, profissional e também educacional.

Conhecida também como flipped classroom, a sala de aula invertida é um método de ensino no qual o ambiente de aprendizagem pode ser tanto a sala de aula quanto outros espaços, inclusive a própria casa ou o trabalho do aluno, por isso constitui uma forma de ensino híbrido,

onde a Educação à distância pode caminhar junto à presencial (Schneiders, 2018).

Esta metodologia leva em consideração a utilização dos recursos tecnológicos, associada ao trabalho do professor, de forma que nem todo aprendizado, deve necessariamente ocorrer entre as quatro paredes da sala de aula. No Brasil, já é bastante conhecida e trabalhada no Ensino superior como método de ensino Semipresencial.

Tratando do surgimento desta metodologia ativa de ensino, Stancati, Spinasse e Ramos (2015, p. 39284), afirmam que:

A aula invertida é uma abordagem híbrida de ensino descrita pelo educador americano Salman Khan e desenvolvida por Jonathan Bergmann e Aron Sams, em 2007, para resolver o problema de estudantes do ensino médio que estavam ausentes nas aulas presenciais e perdiam, portanto, o conteúdo apresentado pelo professor.

Schneiders (2018, p.7) explica como funciona a sala de aula invertida:

Esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes,...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Já a transmissão dos conhecimentos (teoria), passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula.

Considerando que o ensino on-line tem sido muito difundido ultimamente, a metodologia sugere que o professor assuma um papel de facilitador e mediador da aprendizagem, um guia das aprendizagens. O aluno por sua vez, é ensinado a pensar por si mesmo, assumindo uma postura muito mais ativa no processo, é estimulado a conhecer os principais conceitos antes de chegar a sala de aula, e quando lá chega, possui conhecimento prévio para facilitar a compreensão do que será dito pelo professor, para tornar o momento presencial uma local de interação professor-aluno e construção de conceitos, para sanar dúvidas e construir atividades em grupo, por exemplo.

Para Schneiders (2018), são muitas as vantagens da utilização da sala de aula invertida.

Considera-se, a partir desta metodologia, que no processo de ensino e aprendizagem temos o antes, o durante e o depois, uma vez que, é proporcionado ao aluno um contato prévio com os conhecimentos a serem abordados em sala, e posterior a aula, ele pode refletir sobre seu aprendizado e tornar a construí-lo e reconstruí-lo de maneira autônoma. Se tratando destas vantagens, Schneiders (2018) afirma que há um melhor aproveitamento do tempo didático, pois os alunos já possuem noção do que será trabalhado na aula, o que favorece também a abordagem

do assunto de uma maneira mais crítica pelo professor. Os níveis de discussão também serão mais elevados, uma vez que já houve uma apropriação inicial do conteúdo.

Ocorre também com esta metodologia, a otimização da qualidade de jornada do aprendiz e do professor, bem como a humanização da aprendizagem, pois muitos estudantes, trabalham durante o dia e estudam à noite, e ao chegar em casa, ainda terão de dar conta das atividades extraclasse e da assimilação e compreensão dos conceitos apresentados pelo professor. Já o professor, por vezes, tem tripla jornada de trabalho e ao se aproximar o final delas, está exausto e não consegue passar as informações com a mesma qualidade.

Tratando mais especificamente do papel assumido por professor e aluno na sala de aula invertida, Schneiders (2018, p.7) aborda que:

O estudante deixa de ser um expectador e passa a atuar ativamente, tornando-se o protagonista do seu aprendizado. Já o professor sai do palco, deixa de atuar como palestrante e se posiciona próximo ao aluno, auxiliando-o no processo de aprendizagem, assumindo uma postura de orientador e tutor.

Para que a metodologia seja devidamente realizada, o planejamento do professor deve ser o carro chefe do processo, pois o material disponibilizado aos alunos fora do momento presencial deve ser bem organizado, de maneira a potencializar o que é realizado em sala, e vice e versa.

Podem ser utilizados materiais como vídeo aulas, games, slides, e-books, textos e hipertextos, ferramentas para construção de textos colaborativos, aplicativos, entre outros. Fóruns, chats, museus e laboratórios virtuais favorecem as práticas de sala de aula invertida e ampliam o acesso à educação superior de qualidade por um custo muito baixo ou mesmo nulo. Os alunos também poderão criar o seu próprio material de estudo usando as ferramentas de ensino online e compartilhá-lo com o grupo, colocando em prática, assim, a produção colaborativa que é parte fundamental da sala de aula invertida.

Schneiders (2018) aponta três etapas pelas quais perpassam o método da sala de aula invertida.

A primeira etapa se refere a Transmissão dos conhecimentos que consiste no momento de seleção e elaboração dos materiais que serão disponibilizados aos alunos no ambiente virtual escolhido, para a sua apreciação quando não estão em sala de aula.

O segundo momento é chamado de Assimilação dos conhecimentos, corresponde ao encontro presencial entre a turma e o professor, onde ocorrerá a avaliação da profundidade dos

conteúdos aos quais os alunos tiveram acesso, promove-se momentos de discussão, interação e troca de conhecimentos

A terceira etapa é denominada de Retenção do conhecimento x aprendizagem ativa, é o momento no qual é possível perceber aquilo que foi assimilado pelo aluno.

Por fim, podemos considerar que a sala de aula invertida apresenta suficientes vantagens para ser considerada uma nova metodologia que demonstra completude e eficácia. No entanto, é interessante reconsiderar que só atingirá resultados em potencial, a partir do momento em que o professor receber ou autopromover formação continuada a seu respeito.

3.4 Outros desafios da formação continuada de professores na atualidade

Mediante as análises acima realizadas, comprehende-se mais ainda, a real necessidade da promoção da formação continuada no meio do professorado na atualidade. No entanto, muitos desafios se colocam à frente desse processo.

Um dos primeiros desafios a serem considerados é o fato de que, embora muitas iniciativas já tenham sido colocadas em prática no sentido de contribuir para que esta formação ocorra, ainda nos deparamos com a resistência ao novo por muitos professores, que insistem em não se apropriar daquilo que é necessário para possibilitar o avanço em sua prática docente.

Freire (1996, p.35) analisa que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”.

Corroborando com Freire (1996), Carbonell (2002, p. 16) afirma que:

(...) não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado em que se limitava ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral. A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa.

Para tal, é preciso olhar com otimismo para o futuro e abraçar as novas possibilidades, nos reinventando como profissionais e redirecionando nossos esforços no sentido de conseguirmos insumos formativos capazes de formar e reformar nossa prática constantemente.

Outro desafio que se mostra com bastante veemência neste sentido, é a consolidação da escola como espaço formativo, onde o professor seja capaz de refletir sobre sua prática, avaliá-la e repensá-la sobre um viés reconstrutivo, embasado a partir do fator de relação entre teoria e prática.

Sobre isto, Ramos (2012, p. 36) ressalta:

É importante que se entenda a escola como um lugar privilegiado de formação, como um espaço para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada de busca de caminhos no tocante à tomada de decisões relativas às condições de trabalho, à aprendizagem vivenciada pelos alunos sob sua responsabilidade.

Em consonância com Ramos (2012), Meyrelles e Siqueira (2012, p. 18) declaram:

Entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, (...) e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-afazeres.

Pensando a reflexão sobre a prática que se torna possível ao docente quando a escola se faz espaço formativo, Freire (1996, p. 39) afirma que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Neste âmbito de articulação teoria e prática e de reflexão sobre o trabalho docente, faz-se necessário ainda, explicitarmos que, para a consolidação deste percurso formativo se faz indispensável a utilização da pesquisa-ação do professor, ou seja, a necessidade do questionamento e da reflexão sobre a prática, e a partir desta reflexão desenvolver uma ação planejada para melhorar as situações negativas identificadas.

Segundo Freire (1996, p. 29),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervento, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Neste sentido, André (2012) esclarece que a pesquisa que deve permear o fazer pedagógico do profissional docente em serviço, não se refere à pesquisa acadêmica com todo o seu rigor metodológico, uma vez que, o professor que atua na educação básica possui inúmeros afazeres de seu trabalho docente cotidiano. No entanto, a atuação docente não pode ser desvinculada da investigação de saberes que possam contribuir para situações identificadas no processo de ação-reflexão-ação.

Assim, André (2012,p. 59) declara que:

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deve ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos de dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente.

André (2012), considera ainda, que não se pode esperar que os professores se envolvam na tarefa da pesquisa se não lhes forem oferecidas as condições favoráveis para fazê-lo, em âmbito material, ambiental e institucional. Do contrário, esperar tal atitude do profissional em serviço, significa desconsiderar o volume de trabalho que esse profissional possui em sua vida cotidiana. Sendo assim, é necessário buscar um equilíbrio, no qual a investigação faça parte da vida docente, mas não a resuma a isso.

3.5 O educador e o desafio da formação continuada em tempos de Pandemia

A Pandemia do Novo Coronavírus²⁷ transformou a forma como vivemos, compreendemos a realidade e percebemos o cenário socioeconômico em escala global. Este inesperado evento que modifcou de forma decisiva a história da humanidade, também desencadeou inúmeras transformações sociais e culturais, além de impulsionar novas formas de viver em sociedade pensar, sentir e agir.

Mediante tantas mudanças abruptas, faz-se oportunoneste estudo, abrirmos um espaço para um debate sucinto, mas muito necessário,sobre o contexto educacional, especialmente no que concerne ao fazer pedagógico e a formação docente, neste tempo em que o cenário educacional mundial passa por um inevitável processo de reestruturação frente aos desafios impostos pela Covid-19²⁸ .

Com o objetivo de barrar o contágio pelo novo coronavírus, a OMS (Organização

²⁷ Novo tipo de coronavírus, que recebeu o nome de SARS-CoV-2 e foi reconhecido e confirmado como novo vírus em 07 de janeiro de 2020, pelas autoridades chinesas. O vírus foi descoberto na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China e nunca havia sido identificado em seres humanos. É a oitava tipologia desta família de vírus, causa síndrome respiratória aguda, além de outros muitos sintomas, e já provocou a morte de milhares de pessoas em todo o mundo.

²⁸ Doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo coronavírus.

Mundial da Saúde) elencou várias estratégias²⁹, dentre estas, destacamos a suspensão de aulas presenciais no ambiente escolar por tempo indeterminado em todos os sistemas de ensino, com vistas a garantir o distanciamento social, e consequentemente, à prevenção ao inchaço e colapso do sistema de saúde, pois neste sentido, a escola seria um campo de concentração e propagação do vírus e um fator em potencial de aceleração do contágio.

No Brasil, a Portaria do Ministério da Educação nº 343, de 17 de março de 2020 dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. O Artigo 1º no § 1º, postulava uma autorização de 30 dias, prorrogáveis, para que as aulas ocorressem através de meios digitais. No entanto, com o aumento de casos da Covid-19 em todo o país, a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, amplia este período de autorização até 31 de dezembro de 2020, e revoga os demais dispositivos legais neste aspecto.

Em cumprimento aos dispositivos legais, os sistemas de ensino suspenderam imediatamente as atividades escolares, alguns inclusive, anteciparam as férias escolares, e passaram a buscar alternativas para garantir a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Nesse contexto, Salas (2020) relata que um estudo realizado pela União dos Dirigentes Municipais (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), demonstra que inicialmente, a medida mais adotada pelas redes municipais, foi justamente, a antecipação das férias escolares para evitar a disseminação e o contágio pelo novo coronavírus. Cerca de 71 % dos municípios participantes do estudo adotaram esta medida.

Mediante o cenário de interrupção das aulas presenciais e com o intuito de assegurar o

²⁹ Outras estratégias recomendadas para conter a propagação do vírus SARS-CoV-2 foram:

- a) Práticas de higiene frequente, como lavar as mãos;
- b) Uso de máscaras;
- c) Desinfecção de locais públicos;
- d) Redução do contato social
- e) Fechamento de comércios e medidas de Lockdown (versão mais rígida do distanciamento social através de uma imposição do Estado que a torna obrigatória. Consiste em restringir a circulação da população em lugares públicos, permitindo apenas, e de forma limitada, para questões essenciais, como ir a farmácias, supermercados ou hospitais. O descumprimento dessa regra pode acarretar multas e em toque de recolher, dependendo do governo local) para evitar aglomerações;
- f) Isolamento domiciliar ou hospitalar de pessoas com sintomas da doença, por até 14 dias;
- g) Triagem rápida nas unidades de saúde (públicas e privadas) para reduzir o tempo de espera por atendimento;
- h) Disponibilização de locais em espaços de serviços (públicos e privados) para que os trabalhadores higienizem as mãos com frequência, entre outras, não menos importantes.

direito à Educação Básica previsto na Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se a medida provisória 934/2020, que foi transformada na Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020. A Lei regulamenta medidas como a flexibilização dos 200 dias letivos, desde que garantidas as 800 horas obrigatórias, conforme a LDBEN nº 9.394/96, a reorganização do calendário escolar e prevê o trabalho escolar através de atividades não presenciais e do ensino remoto.

O Artigo 2º e inciso II, da Lei 14.040/2020 dispõe que:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

II – no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo (Brasil, 2020).

Sobre a reorganização do calendário letivo, assim aborda o § 2º:

§ 2º A reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição (Brasil, 2020).

Nesta direção, o Parecer nº 5/2020 trata das diretrizes do Conselho Nacional de Educação para a realização desta reorganização do calendário escolar e de como computar as atividades não presenciais para garantir o cumprimento da carga horária mínima anual.

Sobre as atividades não presenciais de maneira geral, o Parecer nº 5/2020 assim conceitua: “Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (Brasil, 2020).

Em consonância com o Parecer nº 5/2020, a Lei 14.040/2020 assim dispõe no § 4º: “A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais (Brasil, 2020).

A Lei 14.040/2020 trata ainda, de que deve ser assegurado aos professores e alunos o acesso a estas atividades pedagógicas não presenciais pelos sistemas de ensino que optarem por esta maneira de viabilizar as atividades escolares. Conforme destaca o § 5º:

§ 5º Os sistemas de ensino que optam por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades (Brasil, 2020).

Diante desta inesperada alteração da dinâmica escolar, a rotina docente mudou completamente, e habilidades voltadas para a utilização das tecnologias da informação e comunicação passaram a ser exigidas dos profissionais da docência, no sentido de garantir a aprendizagem dos alunos por meios digitais.

Sobre este novo cenário inaugurado no panorama educacional, Silva, Rabello e Uggioni (2020, p. 20) pontuam que:

Foi assim que, em função da pandemia os envolvidos na educação (...), tiveram que, pela necessidade, se apropriar muito rapidamente, de todo um conjunto tecnológico demodo a darem conta da grande responsabilidade de levar o conteúdo pedagógico aos estudantes.

De acordo com as novas exigências desse processo de transformação social e cultural, os sistemas de ensino público e privado, e até mesmo escolas em suas particularidades, passaram a adotar plataformas digitais, ensino remoto e o uso de inúmeras ferramentas digitais para que os alunos possam dar continuidade aos estudos sem sair de casa, garantindo, conforme disposto na legislação, as aulas não presenciais.

A seguir iremos nos debruçar em um novo mundo, uma sala de aula diferente, e que exige de professores e alunos competências e habilidades distintas ao contexto da sala de aula presencial. Apresentaremos o cenário das aulas remotas em tempos de Pandemia e as mais diferentes ferramentas digitais utilizadas pelas escolas para a implementação das mesmas.

As aulas remotas estão sendo um recurso bastante utilizado para minimizar os efeitos da suspensão das aulas presenciais na aprendizagem dos alunos. Elas ocorrem quando o professor ministra aulas à sua turma, por meio de videoconferências ou por outro recurso semelhante, levando em consideração a carga horária e o horário de aulas que eram trabalhados de forma presencial. Neste formato, as aulas ministradas através de ferramentas digitais, simulam o encontro presencial e o professor está disponível diariamente em seu horário de trabalho, de forma a manter a interação e a rotina de sala de aula, só que agora, em um ambiente virtual.

Esta alternativa contingencial de trabalho docente busca assegurar que os alunos desenvolvam senso de pertencimento à escola, apesar de estarem distante, e ao grupo de alunos, além de manter uma aproximação com seus professores. A utilização de tal estratégia, parceria

com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), intitulada: Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, buscou conhecer os efeitos das medidas de exigiu uma mudança muito rápida no âmago da profissão docente, e neste sentido, o Relatório técnico de uma pesquisa recente, do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil, e revelou que 84%, dos 15.654 professores participantes do estudo, desenvolve as atividades escolares com seus alunos de forma remota.

No contexto das aulas remotas, muitas estratégias são utilizadas para garantir que o conhecimento chegue aos alunos da maneira mais eficaz possível, considerando que a interação professor-aluno e aluno-aluno, não ocorre no ensino remoto da mesma forma que no presencial. Dentre estas estratégias, julgamos importante destacar a utilização das ferramentas digitais como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem.

3.5.1 Aulas Remotas

As aulas remotas estão sendo um recurso bastante utilizado para minimizar os efeitos da suspensão das aulas presenciais na aprendizagem dos alunos. Elas ocorrem quando o professor ministra aulas à sua turma, por meio de videoconferências ou por outro recurso semelhante, levando em consideração a carga horária e o horário de aulas que eram trabalhados de forma presencial. Neste formato, as aulas ministradas através de ferramentas digitais, simulam o encontro presencial e o professor está disponível diariamente em seu horário de trabalho, de forma a manter a interação e a rotina de sala de aula, só que agora, em um ambiente virtual.

Esta alternativa contingencial de trabalho docente busca assegurar que os alunos desenvolvam senso de pertencimento à escola, apesar de estarem distante, e ao grupo de alunos, além de manter uma aproximação com seus professores. A utilização de tal estratégia, parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), intitulada: Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, buscou conhecer os efeitos das medidas de exigiu uma mudança muito rápida no âmago da profissão docente, e neste sentido, o Relatório técnico de uma pesquisa recente, do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG), em isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil, revelou que 84%, dos 15.654 professores participantes do estudo, desenvolve as atividades escolares com seus alunos de forma remota.

No contexto das aulas remotas, muitas estratégias são utilizadas para garantir que o conhecimento chegue aos alunos da maneira mais eficaz possível, considerando que a interação professor-aluno e aluno-aluno, não ocorre no ensino remoto da mesma forma que no presencial. Dentre estas estratégias, julgamos importante destacar a utilização das ferramentas digitais como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem.

3.5.2 Utilização das ferramentas digitais a favor da aprendizagem

A utilização de ferramentas digitais aumentou consideravelmente devido ao isolamento social para barrar a contaminação pelo novo coronavírus. As pessoas intensificaram a utilização dos recursos tecnológicos para darem seguimento a atividades do cotidiano consideradas essenciais, sobretudo aos relacionamentos, familiares, afetivos e profissionais.

A mídia nos mostra constantemente a intensificação desta influência digital no dia a dia das pessoas, onde serviços prestados através de aplicativos, protagonizaram áreas como a alimentação, a saúde física e emocional, a comunicação de maneira geral, e inevitavelmente, a educação.

No âmbito educacional, as ferramentas digitais passaram a ser o carro chefe para garantir a continuidade das aulas remotas em escolas da Rede pública e privada, e inúmeras delas têm sido utilizadas constantemente pelos professores, que tiveram que aprender rapidamente a pensar a educação como um processo mediado pelas mídias e multimídias digitais, e a pensar novas estratégias para adaptar suas aulas as tecnologias da aprendizagem.

Dentre estas ferramentas, daremos ênfase a algumas, mais comumente utilizadas neste tempo onde predomina a busca de alternativas de aprendizado remoto que melhor atendam ao alunado. Assim destacamos: as Redes sociais, a Sala de aula do Google, Microsoft Teams, Google *Meet* e *Zoom Cloud Meetings*.

3.5.2.1 Redes sociais

As redes sociais, tão comumente utilizadas para entretenimento, em tempos de

isolamento social passaram a ser utilizadas como uma importante ferramenta digital para o desenvolvimento do trabalho *home-office*³⁰. As pessoas necessitavam dar continuidade a certas rotinas, e a potencialização das redes sociais corroborou para que muitas atividades pudessem ser feitas em casa, como o próprio cumprimento da jornada de trabalho remota através de plataformas digitais, videoconferências, reuniões on-line, transações comerciais, serviços de *delivery*, comunicação com familiares e amigos, atendimentos profissionais on-line, lazer, cultura e até saúde e bem-estar.

Tratando deste abrangente uso das redes sociais, Agrela (2020) afirma que um estudo da consultoria Kantar, com dados de mais de 25.000 pessoas em 30 mercados, entre os dias 14 e 24 de março, indica que Facebook³¹, WhatsApp³² e Instagram³³ tiveram um crescimento de cerca de 40% no período da quarentena, onde mais de 2 milhões de pessoas tiveram que ficar em casa para conter a propagação do novo coronavírus.

Em meio a estas tantas possibilidades ampliadas pelas redes sociais, destacamos as que favoreceram a realização das aulas remotas e a disseminação das informações no campo da educação e da prática docente. As redes de ensino, escolas e professores encontraram nestas mídias um importante meio de propagação de informações para alcançar sua comunidade escolar e de aproximação dela, além de ter acesso a suportes formativos e informativos com relação ao enfrentamento das consequências trazidas pelo isolamento e as novas habilidades que os professores devem desenvolver para adaptar-se ao cenário educativo.

3.5.2.2 *Google Classroom ou a Sala de Aula do Google*

O Google Classroom ou a Sala de Aula do Google, em português, é uma ferramenta on-line gratuita lançada pelo Google em 2014, mas que se destacou consideravelmente em 2020, em função da suspensão das aulas presenciais. A ferramenta é uma plataforma que

³⁰ O termo home-office vem do inglês, e traduzido, significa escritório em casa. Na prática consiste em o profissional dispor de uma estrutura de trabalho em sua própria residência que o possibilite a realizar suas tarefas como se estivesse em uma empresa.

³¹ Facebook é uma mídia social e rede social virtual de relacionamento lançada em 2004, que pode ser utilizada tanto em computadores como em smartphones e que se destina a publicação de fotos e vídeos em um espaço virtual que permite compartilhamentos e postagens das mais diversas naturezas.

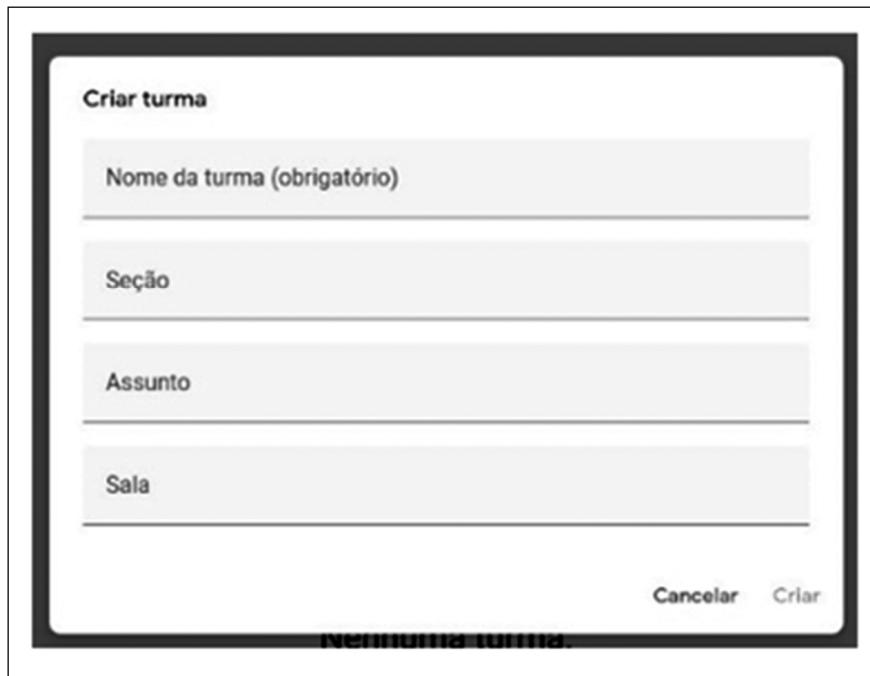
³² WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

³³ Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais.

permite a realização de aulas virtuais, onde o professor pode publicar tarefas para seus alunos, estabelecer prazos para a sua realização, verificar quem conseguiu realizar a atividade proposta e tirar dúvidas sobre a aula postada, e os alunos, podem se comunicar com colegas e com o professor em tempo real. O sistema do Google Classroom pode ser utilizado tanto em computadores, quanto pode ser baixado em forma de aplicativo pelas plataformas Android e iOS (iphone), para ser acessado através de celulares (smartphones).

A Sala de Aula do Google é uma sala de aula virtual, para utilizá-la é necessário ter uma conta no Gmail e acessar o ícone. Em seguida, o professor criará uma turma, que pode ser nomeada de acordo com o que se pretende estudar, e numerada semelhante a uma sala de aula presencial. O aluno, por sua vez, também deverá possuir uma conta no Gmail, na qual receberá o e-mail convite para acessar a turma, enviado pelo professor. As Figuras 5 e 6 mostram a aba de criação de uma turma no Google Classroom.

Figura 5. Criando uma turma no Google Classroom ou Sala de aula do Google - 1.



Fonte: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-usar-o-google-classroom.htm>

Figura 6. Criando uma turma no Google Classroom ou Sala de aula do Google - 2.



Fonte:<https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-usar-o-google-classroom.htm>

O professor tem ainda, à sua disposição, uma aba chamada de Atividades, onde é possível colocar o conteúdo a ser trabalhado com a turma, esta aba permite agregar links, vídeos, imagens já salvas em PDF, além de acessar documento salvos no Google Drive, e a própria câmera do dispositivo móvel. Todos estes materiais agregados poderão ser acessados pelos alunos, assim que aula estiver postada pelo professor. Vejamos a aba Atividades retratada na Figura 7.

Figura 7. Aba de Atividades do Google *Classroom* ou Sala de aula do Google.



Fonte: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-usar-o-google-classroom.htm>

Através da ferramenta Google *Classroom* também é possível que a turma realize momentos de interação entre si, através de uma aba chamada Mural, que funciona como uma espécie de chat, onde o assunto da aula pode ser comentado e as dúvidas podem ser tiradas. No contexto das aulas não presenciais, o Google *Classroom* tem se apresentado como uma alternativa viável à difusão do conhecimento, onde os alunos podem continuar aprendendo e interagindo com sua turma e com o professor, em uma sala de aula virtual acessada na comodidade de suas casas.

3.5.2.3 Microsoft Teams

Outra ferramenta que ganhou espaço atualmente em muitas instituições, inclusive empresariais, foi a plataforma de colaboração Microsoft *Teams*, a mesma faz parte da suíte do *Office 365*, e devido a situação de Pandemia mundial, foi disponibilizada temporariamente em uma versão gratuita para facilitar a utilização por muitos usuários, inclusive as escolas e professores.

O acesso à ferramenta é realizado mediante o cadastro de uma conta de e-mail, e esta alternativa de viabilização das aulas virtuais permite a criação de um ambiente onde é possível

montar equipes com um determinado grupo de alunos, e dentro destas equipes, criar diferentes canais que serão os diferentes temas para o ensino, neste ambiente pode-se realizar a gestão de tarefas de maneira colaborativa.

A ferramenta Microsoft *Teams* disponibiliza recursos para aulas ao vivo, chat interativo, gravação e carregamento de vídeos e edição de documentos simultaneamente, (neste caso, os documentos podem ser originados de qualquer aplicativo do *Office*, pois os mesmos são integrados à plataforma), reuniões por vídeo, além de possibilitar a organização do professor por turma e área do conhecimento. Ainda é possível realizar o agendamento de eventos através de uma aba chamada Calendário, e vale lembrar que a plataforma está disponível para todos os dispositivos, tais como *desktops*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*.

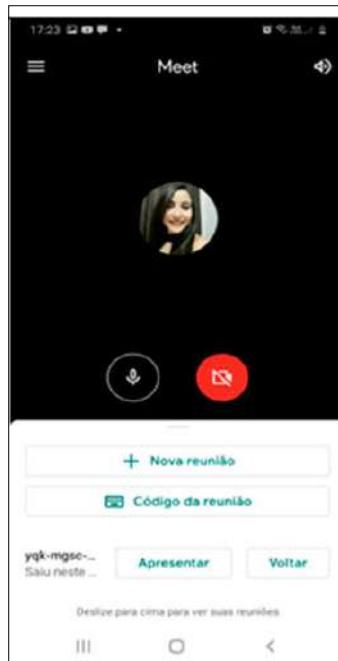
Ao realizar o agendamento de um evento, como uma reunião ou uma aula, um convite é enviado para os e-mails adicionados e os participantes poderão entrar através do *link* disponibilizado em seu próprio calendário do *Teams*. Ao entrar, todos conseguem habilitar e desabilitar vídeo e áudio, compartilhar tela com todos os participantes, adicionar mais pessoas, escrever dúvidas e comentários, além de receber ou compartilhar documentos no chat da reunião, e assim, garantir uma aula de qualidade e com muito conhecimento, inclusive o tecnológico, que precisa ser mobilizado para a utilização da ferramenta.

3.5.2.4 Google Meet

Também assumiu protagonismo, neste contexto de trabalho remoto, a plataforma Google *Meet*. Esta ferramenta é uma solução para fazer chamadas de videoconferência corporativas e foi desenvolvida para possibilitar a interação de colaboradores no meio empresarial em tempo real. No entanto, tem sido bastante utilizada na educação como forma de organizar o trabalho pedagógico das equipes gestoras e proporcionar aulas remotas.

A plataforma *Meet* é específica para a realização de reuniões de vídeo com até 250 pessoas. Para realizar o acesso a uma reunião, o usuário pode acessar diretamente pelo navegador do Google, o Google *Chrome*, e criar uma reunião no Google Agenda, então o sistema gera uma sala de reunião, e, em seguida é necessário adicionar os e-mails dos participantes, que receberão o convite e o *link* de acesso à reunião, participantes que não receberam o convite devem ser sua entrada na reunião aprovada por um dos participantes. A seguir, a Figura 8 demonstra o ambiente da ferramenta que possibilita a criação de uma reunião pelo usuário.

Figura 8. Ambiente de criação de uma reunião de vídeo pelo Google Meet.



Fonte: Ferramenta digital Google Meet, 2020.

Uma novidade desta plataforma, é que ela proporciona a participação em reuniões sem que necessariamente o participante esteja conectado à internet, existe uma função que cria para cada reunião números de discagem automática, que permite ao usuário sem acesso à rede, participar da reunião através de uma chamada telefônica. No caso da utilização desta ferramenta em função das atividades escolares não presenciais, este recurso favorece a participação de alunos que não possuem acesso à internet.

O Google Meet também conta com o recurso de chat para a interação do grupo, e com o compartilhamento de telas entre os participantes durante as reuniões, onde é possível mostrar imagens, processos, atividades e tarefas relevantes ao conteúdo abordado na conferência.

3.5.2.5 Zoom Cloud Meetings

O *Zoom Cloud Meetings*, ou simplesmente *Zoom* é outra ferramenta bastante utilizada para a disseminação das aulas não presenciais e para a realização de reuniões administrativas e oferta de cursos na área da educação. A plataforma promove videoconferências permitindo o acesso simultâneo de um grande número de usuários em uma mesma chamada de vídeo, que dispõe de chat e permite o compartilhamento de tela entre os usuários, incluindo fotos,

documentos, arquivos do *Dropbox*, do *Google Drive*, do *One Drive* entre outros.

O *Zoom* pode ser baixado como um aplicativo em celulares e está disponível para *Android* e *iphone* (*iOS*). Ao baixar o aplicativo o usuário já pode participar de uma reunião sem necessariamente possuir uma conta, através do ID fornecido pelo anfitrião. Para criar sua própria reunião, o usuário necessita criar uma conta na plataforma, que pode ser através do acesso a uma conta do Google, do *Facebook*, ou através de qualquer outra conta de e-mail. Após a criação de sua conta na plataforma, o usuário já pode desfrutar dos benefícios da ferramenta, e assim que desejar pode iniciar sua reunião de vídeo, conforme demonstra a Figura 9.

Figura 9. Ambiente de ingresso em uma reunião de vídeo pelo *Zoom*.



Fonte: Ferramenta digital *Zoom Cloud Meetings*, 2020.

Ao clicar em iniciar uma reunião, o sistema gera o ID que será fornecido pelo anfitrião para que outros usuários tenham acesso à mesma, conforme apresentamos na Figura 10.

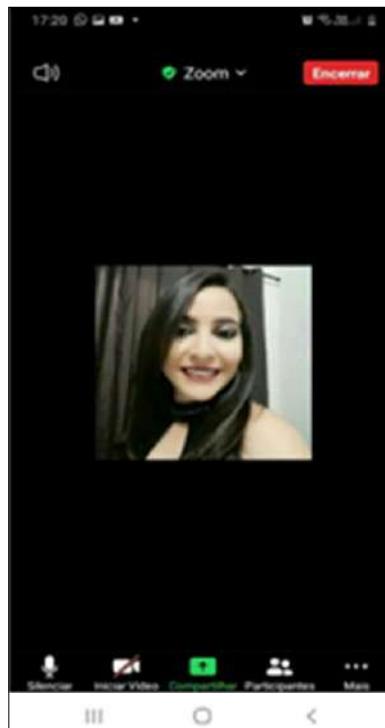
Figura 10. ID gerado pelo sistema, de uma reunião de vídeo pelo *Zoom*.



Fonte: Ferramenta digital *Zoom Cloud Meetings*, 2020.

Após o ingresso na sala de reuniões o usuário pode escolher se quer participar da mesma, com ou sem, áudio e vídeo, interagir no chat, ver quem está participando e compartilhar sua tela com os demais participantes. A seguir, a Figura 11 mostra a tela inicial de uma reunião de vídeo pelo *Zoom Cloud Meetings*.

Figura 11. Ambiente de uma sala de reunião de vídeo pelo Zoom.



Fonte: Ferramenta digital Zoom Cloud Meetings, 2020.

O aplicativo funciona gratuitamente, mas possui um limite de tempo máximo de 40 minutos para reuniões com mais de dois participantes, e o número máximo de 100 pessoas em uma videoconferência, este é o plano básico. Existem também outros planos, que oferecem diferentes tipos de benefícios, como maior limite de participantes e reuniões coletivas sem limite de tempo estabelecido, que são pagos.

3.5.2.6 Dilemas da escola pública, dos professores, alunos e famílias no contexto das aulas não presenciais

Neste ambiente de mudanças tão abruptas que se tornou o contexto educacional, se desencadearam muitos embargos no âmbito da relação escola – família e professor – aluno, que representam obstáculos ao desenvolvimento das atividades escolares nos moldes tecnológicos, nos quais são atualmente oferecidas.

Ao tratarmos dos dilemas enfrentados pela escola pública no contexto das aulas não presenciais, nos reportamos exclusivamente a esfera pública por compreendermos que a esfera privada possui maior aproximação para com as famílias, uma vez que, estas são mais presentes

no processo escolar e possuem maior acesso a recursos tecnológicos e a informações.

A realidade da escola pública frente ao desafio de oferecer aulas remotas ou através de plataformas digitais é permeada de dificuldades, e a primeira delas, é a falta de envolvimento das famílias no acompanhamento dos alunos quanto ao acesso às aulas e às tarefas solicitadas. A escola não consegue saber ao certo, como o ocorre o envolvimento dos seus alunos e existe pouca procura dos pais para solicitar informações e orientações sobre o assunto das aulas não presenciais. Sobre esta realidade Silva et al. (2020, p. 34) explicam que:

Educação é uma ação de todos os atores envolvidos, família, escola, professores e alunos; se essa ação já é determinante em tempos de aulas presenciais, ganha ainda mais relevância nesse período de pandemia. Uma prática dessa magnitude exige acompanhamento e pequenos ajustes que se fazem necessários, de forma permanente.

Outra dificuldade latente na escola pública, é a falta de recursos tecnológicos para subsidiar os professores que também não dispõem destes recursos em sua casa para planejar e executar suas aulas através de aulas remota sou gravadas. Levando em consideração, que segundo o Relatório técnico: Trabalho docente em tempos de pandemia, do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), já citado anteriormente, 17% dos professores participantes afirma não possuir recursos tecnológicos para desenvolver seu trabalho em casa, 24% não possui internet banda larga e utiliza planos de dados móveis em seu aparelho celular, e 0,2% não possui acesso à internet em casa.

Ao tratarmos das barreiras encontradas pelas famílias que fazem parte da comunidade escolar da esfera pública, é importante destacarmos que muitas não dispõem de conexão de internet em banda larga, e o plano de dados das operadoras de telefonia, geralmente não suporta as plataformas digitais, ou não favorece o carregamento de vídeo aulas e vídeo chamadas. Esta situação, impossibilita o acesso de muitos alunos às aulas não presenciais e compromete o alcance de resultados na sua aprendizagem

Outro agravante é a falta de informação e domínio das ferramentas tecnológicas por parte dos pais e responsáveis dos alunos, que muitas vezes possuem pouca escolaridade, e por isso, não conseguem ajudá-los neste novo modelo educacional acabam se frustrando em relação a ele. Neste sentido, ao mesmo tempo em que a aulas não presenciais visam garantir a continuidade das atividades escolares, promovendo a aproximação virtual através das aulas remotas, elas promovem uma realidade excludente com relação à clientela que não consegue

acessá-las, ou não acessa satisfatoriamente. Esta problemática é enfatizada por Vieira e Ricci (2020, p. 3), ao afirmarem que uma

Inegável lição refere-se ao fato de que esta pandemia tem evidenciado a desigualdade que demarca nossa sociedade, pois, enquanto algumas crianças têm acesso à tecnologia de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato de os responsáveis dedicarem-se a outras preocupações, seja por estes não terem formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social.

A profissão docente é também um campo de muitos infortúnios em meio ao cenário proporcionado pela pandemia mundial. Especialmente os professores da educação básica, precisam enfrentar muitos dilemas frente as drásticas mudanças recentes, pelo fato de não estarem familiarizados com a Educação à Distância (EAD), semipresencial, ou baseada no Ensino Híbrido, uma vez que, estas modalidades ocorrem mais frequentemente no ensino superior.

Os profissionais do ensino tiveram que passar por um rápido processo de adaptação às novas roupagens do ensino que surgiram com a necessidade das aulas não presenciais, e com o agravante emocional de que estamos passando por um momento singular de pandemia, onde muitos deles perderam alguém de seu convívio e estão em busca de uma reestruturação psicológica e emocional para prosseguir a carreira.

Esta premissa se confirma na Nota técnica do Todos pela Educação³⁴, intitulada: O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19, publicada em maio de 2020. Segundo a Nota, existem estudos que comprovam efeitos psicológicos e emocionais, advindos do estresse gerado pelo distanciamento social durante períodos de quarentena por epidemias, que causam impactos diretos e profundos nos profissionais da educação.

Tais impactos estão diretamente associados a fatores como a longa duração do isolamento, o medo de infecção, as incertezas quanto aos recursos financeiros, a falta de informação adequada e, até mesmo, o convívio prolongado em um ambiente doméstico tóxico, por vezes de violência e abuso (Todos pela educação, 2020, p. 7).

Dentro deste acelerado processo, ressaltamos também como barreira encontrada pelos docentes, a falta de habilidade com os recursos tecnológicos. A maioria está acostumada à sala de aula presencial ancorada na aula expositiva, estruturada em duas partes: a exposição do conteúdo

³⁴ O Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil de atuação independente, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, que não recebe recursos públicos e foi fundada em 2006.

e aplicação de exercícios de verificação. O livro didático ainda é o suporte mais utilizado, principalmente em municípios menores, e, conforme explicam Camargo e Daros (2018), a inserção de elementos audiovisuais, filmes, vídeos e apresentações gráficas, e principalmente a utilização de ferramentas digitais como as que foram apresentadas anteriormente (Sala de aula do Google, Microsoft *Teams* e etc.) contas de e-mails e redes sociais, não eram comumente utilizados no contexto das aulas presenciais.

Outro desafio a ser encarado pelos professores é o planejamento e a execução de aulas não presenciais, sejam gravadas, ou remotas. Ministrar a aula presencialmente não é a mesma coisa de gravar uma aula, ou estar *online* em uma sala de reuniões, por incrível que pareça, os profissionais apresentam medo e insegurança para lhe dar com tais situações, principalmente quando se adentra o campo da avaliação das aprendizagens dos alunos, eles se deparam com a incerteza na hora da realização deste processo, que ainda necessita de amadurecimento para ser realizado com segurança, clareza e eficácia.

O desafio do planejamento das aulas também é recorrente na utilização das plataformas digitais de postagem de atividades, pois os professores sentem dificuldade em desenvolver uma aula autoexplicativa para a postagem, já que neste caso, não estabelecem contato direto com os alunos, apenas postam as aulas sem a garantia de que está ocorrendo o processo de compreensão do objeto de conhecimento. Sem falar na reorganização e adaptação curricular, que deve ser cuidadosamente realizada para garantir conhecimentos essenciais aos alunos sem sobrecarregá-los em um curto espaço de tempo, principalmente na Educação Básica, que possui, em média 11 componentes curriculares, dependendo da organização curricular das redes e sistemas de ensino.

Neste emaranhado de situações, se apresenta ainda, o desafio da formação continuada docente. As redes e sistemas de ensino precisam capacitar seus professores para atuarem satisfatoriamente nestas circunstâncias tão diversas, e convergem em esforços contínuos para garantir suporte aos professores, para seu aprendizado e para a realização das atividades não presenciais. Nestes termos, os professores adquiriram uma grande sobrecarga de tarefas, pois além preparação das atividades, necessitam dispor de tempo para participar de cursos online e reuniões formativas, e, para o relatório técnico do GESTRADO e da CNTE, a percepção da maioria dos professores, é de que houve um aumento nas suas horas diárias de trabalho.

Neste contexto, os entraves enfrentados pelos alunos também são numerosos, a começar pela falta de acesso a recursos tecnológicos. Muitos possuem apenas um aparelho celular com

pacote dados móveis, como forma de acesso às aulas não presenciais, e encontram dificuldades em realizar este acesso. Também, é interessante ressaltar o caso daqueles que residem em áreas rurais sem acesso à internet.

Os alunos, principalmente do ensino fundamental, ainda enfrentam a falta de acompanhamento das famílias, que não conseguem realizar a mediação necessária para garantir a realização das atividades, e a sua própria falta de maturidade para lhe dar com o novo formato do ensino, no sentido de desenvolver uma autoexigência com relação a participação nas aulas e atividades, o que também dificulta o processo.

O relatório técnico do GESTRADO/CNTE também apresentou dados neste sentido, e analisou, que 84% dos professores avalia que houve perdas em relação a participação dos alunos nas atividades no decorrer do processo das aulas remotas. E de fato, o estudo comprovou que cerca de 45% dos alunos da Educação Básica, diminuiu consideravelmente, a participação nas atividades.

Os dados apresentados pelo relatório técnico do GESTRADO/CNTE conversam com a Nota técnica do Todos pela Educação (2020), que aborda a elevação nas taxas de abandono e evasão escolar dos alunos, que poderá ocorrer em decorrência do período prolongado de fechamento das escolas. O documento explicita a perda de motivação do alunado comprovada por estudos científicos, especialmente entre os jovens e os alunos em situação de maior vulnerabilidade social, em casos específicos de pandemia.

Assim, são inúmeros os desafios no contexto educativo, advindos da realidade imposta pela pandemia do novo coronavírus e o isolamento social. A educação nunca mais será a mesma, e as ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação que foram incorporadas às práticas pedagógicas no processo do ensino remoto e das atividades não presenciais como um todo, parecem já ter conquistado seu espaço contribuição para a melhoria do ensino-aprendizagem, e assim, a formação continuada em serviço deve caminhar de forma a garantir aos docentes, o apoio que precisam para a obtenção de êxito neste novo contexto de atuação.

Neste momento tão propício à reflexão, a formação continuada do profissional da educação precisa ser repensada. Muitas nuances da formação docente em serviço, embora não recentes, são descortinadas a partir deste novo contexto, agora surgem desafios formativos voltados para o ensino remoto, metodologias ativas, ensino híbrido, e principalmente, para aproximação inadiável dos docentes à tecnologia e às ferramentas digitais.

Enquanto o retorno das aulas presenciais não ocorre, as escolas, redes e sistemas de ensino, seguem obedecendo os protocolos de saúde e vislumbram possibilidades para o caminhar educacional, como: retorno gradual, estender para 2021 o ano letivo em curso, bem como, adotar “um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino” para garantir “a integralização da carga horária mínima do ano letivo (...) no ano subsequente”(Brasil, 2020). Resta-nos agora saber, como os impactos causados por todo este processo se desdobrarão no futuro incerto da profissão docente e nas aprendizagens dos alunos.

4 MARCO METODOLÓGICO

No decorrer do tempo e da história, o homem buscou compreender e explicar a realidade a partir de diversas perspectivas, Taranto (2011), destaca estas perspectivas como mito, religião, senso comum, filosofia e ciência. No presente estudo, buscaremos a compreensão do fenômeno em questão, através da perspectiva científica e seus métodos de investigação.

Segundo Taranto (2011, p. 14), “o termo ciência tem origem no latim *scientia*³⁵ , e significa conhecimento. (...) A ciência utiliza métodos rigorosos para compreender as causas dos fenômenos e correlacioná-las às consequências”.

Para Michel (2015, p. 5), a ciência deve ser entendida “como o conhecimento que pressupõe reflexão ou experiência sistemática, adquirida pela observação, identificação, pesquisa, explicação de fenômenos e fatos formulados metódica e racionalmente”.

Contribuindo com a reflexão de Michel (2015), Campoy (2018, p.35) afirma que:

La ciencia tiene por objetivo analizar, explicar, predecir y actuar. Es decir, primero que se trata de conocer la realidad, que elementos la forman y cuáles son sus características. En segundo lugar, mediante la explicación permite conocer cómo se relacionan las distintas partes. Además, si la ciencia llega a saber cómo es un sector de la realidad y los factores que la explican podrá prever los acontecimientos que tendrán lugar en dicho ámbito. Por último, este conocimiento le faculta para actuar, transformar esa realidad y producir los cambios deseados.

Desse modo, é premente a utilização dos métodos científicos neste processo investigativo, os quais fundamentarão a construção do Marco metodológico que nos possibilitará os encaminhamentos que levarão ao alcance dos objetivos propostos, e consequentemente, responder ao problema de pesquisa estabelecido neste estudo. Tais encaminhamentos, realizados a partir de determinados métodos e técnicas, constituirão um processo de investigação científica, que conforme Sampieri, Collado e Lucio (2014,p.4),“es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”.

Na opinião de Campoy (2018, p. 34), “la investigación científica es la búsqueda intencionada, planificada de conocimiento o de solución a problemas de carácter científico”. Onde,

Entre las principales actividades de una investigación científica destacan las de medir fenómenos, comparar los resultados obtenidos, interpretar resultados en función de los conocimientos actuales que se tienen sobre un tema, atendiendo las variables que podrían haber

³⁵ Grifo da pesquisadora.

influído en el resultado obtenido, realizar encuestas, comparaciones y determinar o resolver cuestiones en función de los resultados obtenidos (Campoy, 2018, p. 35).

De acordo com Dantas (2016, p.27)

A pesquisa é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento, ela deve ser realizada de modo sistemático e utilizar-se de método próprio e técnicas específicas, procurando de fato, um conhecimento que se refira a uma realidade empírica. Dessa forma, a pesquisa científica vem se distinguir das demais pelos métodos, técnicas, forma de comunicar o conhecimento construído e pelo foco na realidade empírica. Na produção do conhecimento científico existem dois conceitos fundamentais: as técnicas e os métodos.

Faz-se necessário enfatizar que toda investigação se origina da aproximação do pesquisador a uma determinada realidade. Para isso, Sampieri et al. (2014), explicam que esta realidade pode gerar diversas fontes de investigação, que podem abranger desde as experiências individuais até experiências em grupos com diversas características e de todos os tamanhos, das mais diversas formas. Porém, para que o pesquisador consiga analisar sua ideia de investigação e transformá-la em uma situação de investigação concreta, é necessário que se aproprie ao máximo possível do assunto e familiarize-se com o campo do conhecimento onde está inserida, para assim estruturar seu processo investigativo.

Segundo Sampieri et al. (2014, p.24), as “ideas de investigación representan el primer acercamiento a realidad que se investigará o a los fenómenos, sucesos y ambientes por estudiar”.

E para se investigar algo através da ciência é necessário o emprego de determinados métodos científicos que devem ser bem selecionados pelo pesquisador a fim de possibilitar o desenvolvimento da investigação, neste sentido, é fundamental salientar a importância da Metodologia da pesquisa científica.

Segundo Andrade e Lakatos (2019, p. 79), “Método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Campoy (2018, p.31) contribui com este entendimento quando explica que:

En líneas generales, la investigación científica es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, busca información fidedigna y relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. Su finalidad consiste en solucionar problemas científicos y se caracteriza por ser reflexiva, sistémica y metódica.

E continua sua análise reforçando que:

(...) los métodos de investigación son entendidos como conjunto de métodos y técnicas que se utilizan para la conducción de una investigación, la metodología de la investigación es una ciencia que estudia cómo la investigación se lleva a cabo científicamente. E nella se estudian las diversas medidas que adopta un investigador en el estudio de un problema de investigación (Campoy 2018, p. 39).

Assim, entendemos que uma investigação científica, deve ser construída e desenvolvida a partir de métodos científicos, ou seja, os métodos que utilizamos para a realização do estudo, o caminho a seguir para alcançar a devida finalidade, deve ser cuidadosamente escolhido para, consequentemente, gerar um conhecimento científico.

Sobre o conhecimento científico, Andrade e Lakatos (2019, p. 73), explicam que “(...) constitui um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas por meio da razão, como ocorre no conhecimento filosófico”. Além de apresentar sistematização, pois desenvolve-se de maneira lógica e ordenada, verificabilidade, por trabalhar com hipóteses a serem comprovadas, falibilidade, pois nunca é definitivo, e ser aproximadamente exato, porque pode ser reformulado de acordo com o emprego de novas técnicas.

Sendo assim,

O conhecimento científico abrange fatos concretos, positivos, e fenômenos perceptíveis pelos sentidos, através do emprego de instrumentos, técnicas e recursos de observação. (...) O método por excelência da ciência é o experimental: ela caminha apoiada nos fatos reais e concretos, afirmando somente aquilo que é autorizado pela experimentação. (...) O procedimento científico leva a circunscrever, delimitar, fragmentar e analisar o que se constitui o objeto da pesquisa, atingindo segmentos da realidade (...) (Andrade e Lakatos, 2019, p.72).

Considerando o princípio da aproximação da realidade para se realizar uma investigação, voltamos nosso olhar para o campo das ciências humanas, mais precisamente à área da educação. Esta área, por sua vez, é muito abrangente, o que a faz se desmembrar em diversos campos de pesquisa. Para além disso, é um campo subjetivo, por entender que nela se entrelaçam seres humanos e suas diferentes dimensões enquanto seres históricos, culturais e sociais.

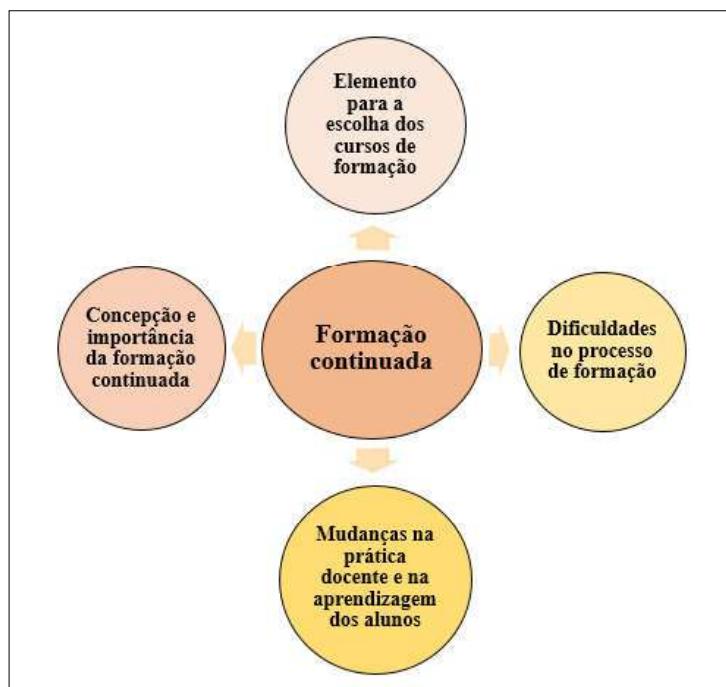
Dentro deste amplo contexto, faremos um recorte temático, delimitando assim o estudo à educação escolar, e neste âmbito, nos debruçamos em trazer ao debate científico o contexto da formação continuada de professores, uma vez que, na arte da docência a reinvenção da prática pedagógica é fator indissociável a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ressalta-se também que, pelo fato de muitos processos educacionais serem implementados com base no senso comum, é interessante pensar o fenômeno educativo de forma mais ampla e comparar a realidade presente à teoria, para compreendê-la de maneira mais coesa e específica.

Neste sentido, Taranto (2011, p. 23), afirma que “a pesquisa em educação e nas demais ciências humanas e sociais é caracterizada pela compreensão genuína do fenômeno, não das aparências”. E para isso, não é relevante pensar apenas em como ocorre o fenômeno, mas explicar o porquê, suas causas, consequências e possíveis manifestações diante a realidade investigada.

Segundo Sampieri et al. (2014, p. 29) “para desarrollar ideas de investigación una estrategia puede ser relacionarlas con nuestras ideas personales y experiencias”. Portanto, mediante as premissas apresentadas, associadas a vivência do contexto educacional e sua diversidade, torna-se possível construir um objeto de estudo para esta investigação. Neste caso, foi possível formular as seguintes dimensões, a partir de uma lógica estrutural acerca do objeto investigado, conforme apresentado na Figura 12.

Figura 12. As dimensões do objeto de estudo.



Fonte: Autoria da pesquisadora.

Ao determinarmos as dimensões do objeto de estudo, conforme disposto na imagem acima, entendemos que o objeto de trabalho não é algo natural, pois à medida que o delimitamos,

o desprendemos do todo para entrar no processo de trabalho.

Nesse sentido, Torres (2016), reitera a importância da análise dos pressupostos teóricos quando afirma que “primeramente, decidir cuáles serían los grandes pilares que hay que estudiar para aclarar aquellos puntos (temas) que nos ayudarán a comprender el problema” (p.441).

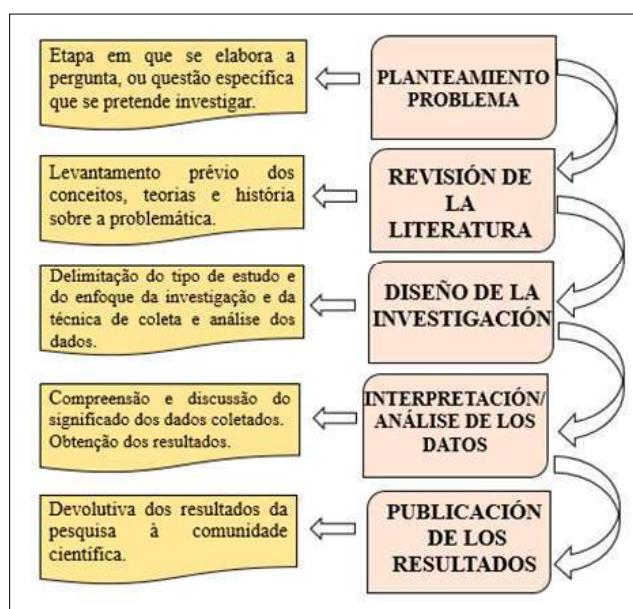
Ao realizarmos o levantamento destes grandes pilares, se faz necessária a articulação do caminhar da investigação, através primeiramente, da aproximação do entorno temático, por meio da revisão bibliográfica e, posteriormente, dos demais elementos basilares que compreendem à problemática de pesquisa, dos objetivos que deverão ser alcançados, bem como das decisões metodológicas tomadas para o desenvolvimento do processo investigativo. Estes elementos serão apresentados de maneira detalhada, mais adiante.

Segundo Campoy (2018), existem fases pelas quais se desenvolve o método de investigação científica, nestas fases se traduz o passo a passo a seguir para o desenvolvimento de um estudo científico.

En relación a las fases del método científico, conviene aclarar que, por un lado, no se trata de un plan de acción fijo e inmutable, sino que se trata de un proceso en espiral, en el que cualquier paso que se dé puede suponer un cambio en el desarrollo de investigación. Por otro lado, los pasos pueden estar influenciados por el modelo teórico o paradigmático del que se parte (Campoy, 2018, p. 44).

Assim, apresentamos na Figura 13, o desenvolvimento das fases do método científico e suas principais características conceituais.

Figura 13. Desenvolvimento das fases do método de investigação científica.



Fonte: Autoria da pesquisadora com base em Campoy (2018, pp. 44-45).

A partir das incursões acima, se permite então construir um desenho metodológico para esta investigação científica que será detalhado nas próximas linhas do presente texto de marco metodológico.

4.1 O Problema de investigação

Segundo Andrade e Lakatos (2019, p. 173), “problema é a dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”.

Para Campoy (2018, p. 51),

El problema consiste en una pregunta o enunciado sobre la realidad o sobre cualquier otra situación para la que no se encuentra una solución satisfactoria o no disponemos de una respuesta adecuada. Todo problema de investigación tiene un origen que puede surgir de las lecturas, reflexiones personales, experiencias o observación de situaciones.

Campoy (2018, p. 53), ainda contribui afirmando que:

Un problema de investigación debe ser interesante para el investigador y de acuerdo con su capacidad investigativa; debe ser importante, ya que debe responder a una necesidad real de la sociedad; ser factible y original; debe precisar lo que se va investigar (especificidad), o sea, precisar bien cuál va ser el objeto de estudio; y debe permitir la contrastabilidad empírica.

Sobre a formulação de um problema de pesquisa, Andrade e Lakatos (2019) explicam que:

Na formulação de um problema, deve haver clareza, concisão e objetividade (...) A proposição do problema é tarefa complexa, pois extrapola a mera identificação dele: exige os primeiros reparos operacionais, isolamento e compreensão dos fatores específicos, que constituem o problema no plano de hipótese e de informações (Andrade e Lakatos, 2019, pp.173-174).

Para a elaboração da problemática desta investigação, elegemos o campo da educação e o tema da formação continuada de professores, sendo necessário uma breve contextualização a esse respeito, bem como a busca de referencial bibliográfico para então realizar a delimitação definitiva.

A formação de professores existe desde a Antiguidade, desde quando se comprehendeu a necessidade de educar, ou mesmo ensinar costumes e valores aos mais jovens. No entanto, é muito recente a necessidade de se pensar essa formação de maneira contínua e atrelada a prática docente. Sem dúvida o tema da formação continuada de professores é de suma importância no atual contexto sócio educacional, uma vez que ela trata da qualificação profissional daqueles que são formadores de opinião e articuladores da prática educativa.

A escola é a instituição social responsável pela educação formal, e por isso deve ter o conhecimento científico como elemento que constrói todos os seus artefatos pedagógicos institucionais como: currículo, planos de ensino, Projeto político-pedagógico, etc., todavia, não pode eximir-se de sua função social, e nesta função, temos o currículo vivo que se apresenta ocultamente nas entrelinhas do fazer pedagógico. É afirmar que através das metodologias de ensino relacionadas ao que é científico, mas também ao que é humano podemos sim desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, preparando-os para exercer sua cidadania.

Um dos grandes desafios da escola na atualidade é garantir a permanência do aluno com sucesso na educação básica, mesmo entendendo no bojo legal, que educação é direito público subjetivo. Este direito é violado por diversas variáveis no contexto escolar, como por exemplo, aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares.

No entanto, um aspecto determinante para o insucesso escolar consiste na prática docente em si, na forma como o conhecimento é apresentado, na relação estabelecida entre quem ensina e quem aprende. Assim, torna-se primordial refletir sobre a formação do professor em serviço, sobre como ela ocorre, o que considera e quais resultados apresenta.

Conforme Ferreira et al. (2011), no Brasil, a partir da década de 1990, desencadearam-se muitas iniciativas voltadas para as reformas educativas vinculadas a questão da redemocratização e reforma curricular dos sistemas de ensino. E é nesse contexto de transformações sociais e educacionais, que as políticas governamentais identificam a necessidade formativa do profissional em serviço e passam a sugerir a existência de debilidades na formação inicial docente, bem como atribuir o fracasso escolar à suposta má formação dos professores.

Nesse cenário, a formação continuada assume prioritariamente a função de suprir as lacunas da formação inicial dos docentes, para atender o novo contexto de ensino aprendizagem que se inaugura na década da educação, e partir de então, os governos começam a direcionar esforços para esta área.

Posteriormente, surgem outros pensamentos a seu respeito, defendendo a elaboração de novos modelos formativos baseados na expansão e no aprimoramento constante da base conceitual e das habilidades pedagógicas dos professores, pelo fato de o campo educacional ser muito dinâmico e exigir permanentemente a produção de novos conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

“A formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender” (Alvarado-Prada, et al., 2010, p.369). Por isso, com o passar do tempo, se faz necessário ultrapassar concepções e práticas de formação continuada que não são continuadas, pouco formam, pouco valorizam e até algumas vezes desvalorizam os professores.

Em pequenos municípios das regiões norte e nordeste brasileira, como é o caso do lugar de investigação deste estudo, que será apresentado posteriormente, a existência de programas e projetos voltados à formação continuada docente se constitui uma grande conquista, uma vez que, estas regiões são historicamente menos desenvolvidas e favorecidas no que diz respeito às políticas públicas educacionais. Nesta conjuntura, resta saber, como os programas de formação ocorrem na prática e qual função assumem frente à realidade educacional local. A partir destas incursões, vários questionamentos promovem uma inquietação para a construção da referida investigação, dentre os quais nomeamos de questões norteadoras de pesquisa e citamos:

I. Qual a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental?

II. Como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica?

III. Quais as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço no município de Paragominas?

IV. Quais as possíveis mudanças nas dimensões das práticas, metodológicas dos professores e na aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental a partir da formação continuada em serviço?

Por fim, a partir das incursões acima, faz-se necessário apresentar a questão problema de pesquisa. A força motriz para esta investigação é apresentada pela pergunta: **Quais as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)?**

4.2 Objetivos de investigação

Para Taranto (2011), todo trabalho iniciado almeja atingir um objetivo previamente estipulado, e esta premissa se consuma também na investigação científica. Os objetivos de

pesquisa são a referência que orienta os rumos do trabalho e direcionam o pesquisador nas etapas necessárias para a conclusão do mesmo. Desta maneira, apresentamos os objetivos desta pesquisa científica.

4.2.1 Objetivo geral

Analizar as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

4.2.2 - Objetivos específicos

I. Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

II. Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.

III. Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

IV. Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino aprendizagem.

4.3 Decisões metodológicas

4.3.1 Tipo de investigação

A investigação aqui proposta, apresenta um estudo do tipo descritivo, que tem como finalidade descrever as características de um fenômeno ou de uma determinada população, através de estudo, análise, registro e interpretação, estabelecendo relações entre as variáveis propostas no objeto de estudo a ser analisado.

Para conceituarmos pesquisa descritiva, nos debruçamos em Campoy (2018, p. 155), que afirma que, “la investigación descriptiva constituye el primer nivel de conocimiento científico. Suele presentarse como paso previo a la comprobación empírica de hipótesis, actuando en las primeras etapas del desarrollo de la investigación de tipo social o educativa”.

Campoy (2018), explica também que:

Los métodos descriptivos tienen por objetivo la descripción de forma precisa y cuidadosa de los fenómenos, hechos y situaciones analizadas sin intervención sobre

ellos. A si describen tendencias de un grupo o población. La investigación responde a preguntas como qué, quién, dónde, cuándo y cómo. (Campoy, 2018, pp. 155-156).

Ao nos debruçarmos em Sampieri et al. (2014, p.92), temos que “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se sometan a un análisis”.

Sampieri et al. (2014, p.92), postulam ainda que:

Así como los estudios exploratorios sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar, los estudios descriptivos, son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. En esta clase de estudios, el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (que conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos).

Corroborando com a discussão conceitual, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que uma pesquisa é de caráter descriptivo quando tem a finalidade de descrever “as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p.52). Ou seja, se limita a uma descrição simples e pura daquilo que se pesquisa.

Ainda, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.52) “nas pesquisas descriptivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador”. O investigador apenas descreve e registra os fatos ou fenômenos observados, sem interferir nos mesmos.

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (Prodanov e Freitas, 2013, p. 52).

Para esta investigação, a pesquisa descriptiva consolida-se ao descrevermos as características do fenômeno da formação continuada docente, observando, registrando, analisando, classificando e interpretando os significados produzidos por ela na prática pedagógica e na aprendizagem.

4.3.2 O Enfoque Qualitativo de Pesquisa

Esta investigação apresenta um enfoque Qualitativo, pois foca no caráter subjetivo do objeto analisado, visando compreender e interpretar o fenômeno em estudo através das percepções e significados produzidos pelos sujeitos investigados.

Segundo Taranto (2011, p. 31),

(...) as pesquisas qualitativas tentam compreender os fenômenos pela ótica do sujeito. Neste sentido, têm como premissa que nem tudo é quantificável e que a relação que a pessoa estabelece com o meio é única e, portanto, demanda uma análise profunda e individualizada.

Contribuindo com a discussão conceitual Taquette e Borges (2020, p. 50) afirmam que:

A pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser medido com números. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não são captáveis ou perceptíveis exclusivamente por variáveis matemáticas.

Strauss e Corbin (2008) explicam que uma investigação qualitativa se caracteriza por ser capaz de produzir resultados que não podem ser alcançados por procedimentos estatísticos ou outras formas de quantificação, através de métodos e técnicas mais interpretativos que podem analisar objetos de estudo mais abstratos, como as experiências, emoções, sentimentos e comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo de investigação.

Corroborando com a discussão, Sampieri et al. (2014, p. 9) afirmam que na pesquisa qualitativa

Hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto.

Em acordo com as análises de Sampieri et al. (2014), Campoy (2018, p. 262) nos diz que:

La característica principal de la investigación cualitativa es la “interpretación”. La interpretación supone integrar el discurso, relacionar elementos, establecer conexiones entre las diversas categorías, resignificar un sentido, integrar los significados de lo latente que se hace manifiesto, buscando un sentido al “todo”.

Quanto aos métodos qualitativos Campoy (2018, p. 262) explica que “en la investigación cualitativa todos los métodos tienen en común que recaba datos en forma de palabras e imágenes, que después serán analizadas mediante diversos métodos que no incluyen la estadística ningn tipo de cuantificación”.

E ainda na perspectiva de Taylor e Bogdan (1986 apud Campoy 2018, p.254) a investigação qualitativa é “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”.

Corroborando com Campoy (2018), Michel, (2015, p. 40), diz que:

Na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente; ela

surge na experimentação empírica, a partir da análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, e na argumentação lógica das ideias. Isso porque os fatos em ciências sociais são significados sociais, e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade.

Ainda conceituando a pesquisa qualitativa, Prodanov e Freitas (2013, p.70), afirmam que a:

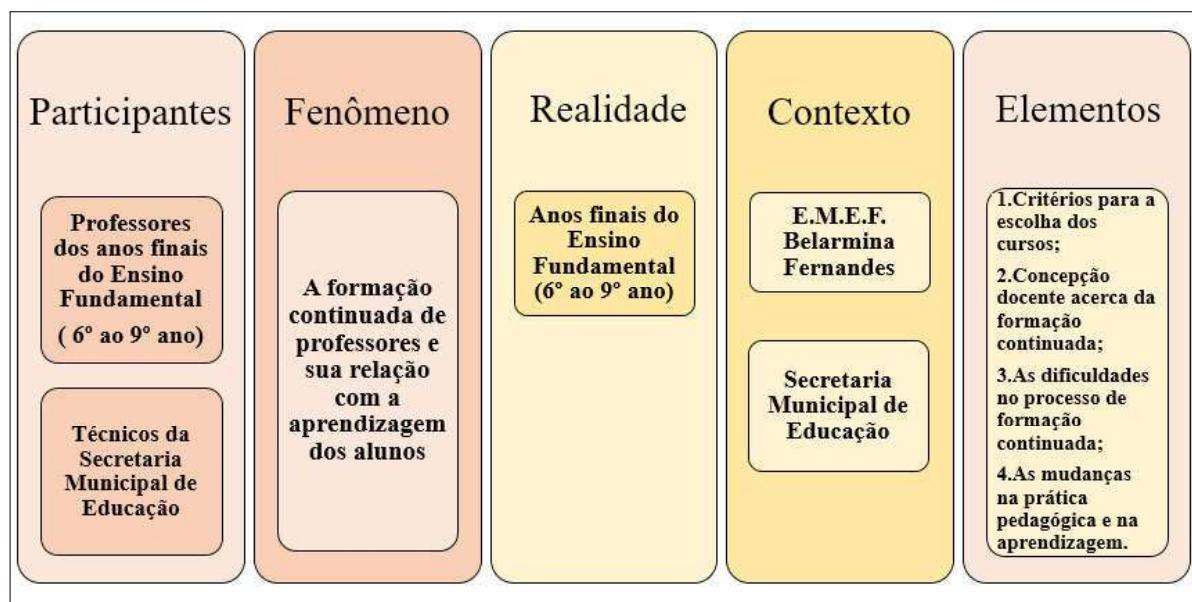
Pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Em relação aos princípios da investigação qualitativa Campoy (2018, p.255), assim os comprehende:

Es dialéctica y sistemática; Tiene una concepción múltiple de la realidad; La realidad está formada por sistemas muy complejos; Parte de un enfoque inductivo del análisis de la realidad social a partir del cual se generan hipótesis; El principal objetivo es comprender los fenómenos; Rechaza el postulado de considerar al sujeto totalmente pasivo; Le interesa las estructuras significativas de las conductas del sujeto que se estudia; El conocimiento es de carácter ideográfico; Se describen casos individuales; El investigador interactúa con el medio observado; Utiliza técnicas no estructuradas en la recogida de información; Asume conceptos orientativos, no necesariamente operativizables; Flexibilidad en el proceso de recogida de información; Especial interés por el significado de la información; Produce datos cualitativos, no métricos. Los datos son de naturaleza narrativa (textual o visual); Plantea un análisis interpretativo.

Conforme a especificidade da pesquisa qualitativa, lançamos a estrutura do estudo, no que concerne: aos participantes, ao fenômeno, à realidade, ao contexto da investigação e aos elementos de análise. Percebemos e compreendemos cada um dos aspectos na Figura 14 e os detalharemos adiante.

Figura 14. Estrutura do estudo: os participantes, o fenômeno, a realidade, o contexto de pesquisa e os elementos de análise. Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020.

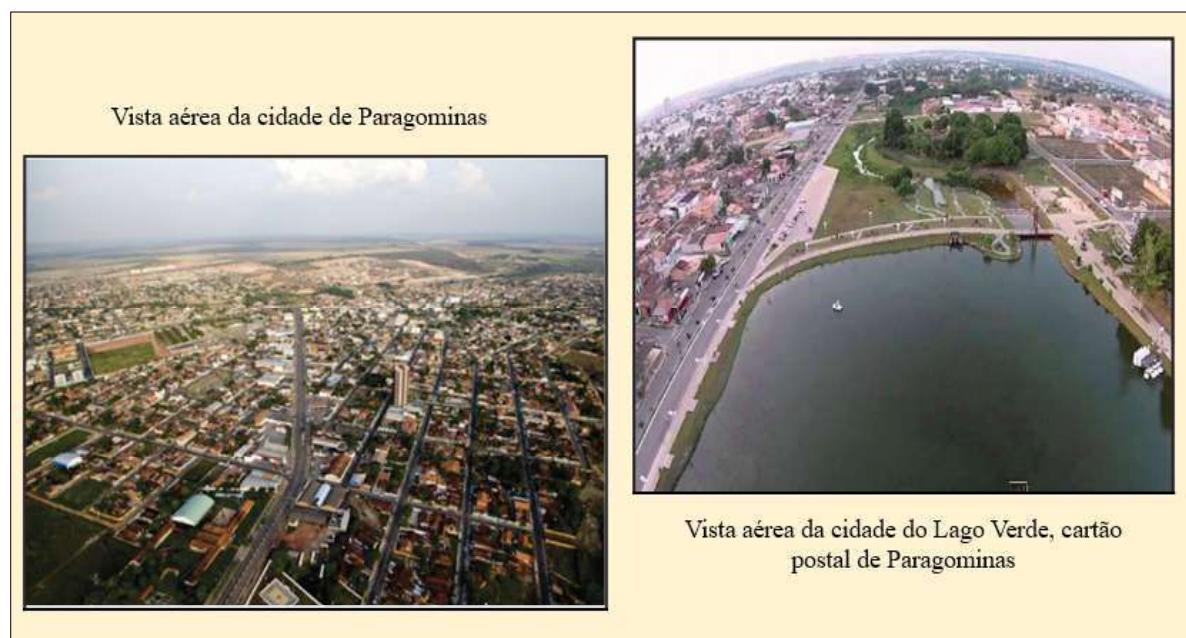


Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020.

4.4 O Contexto da investigação

4.4.10 Lugar de estudo: Paragominas, Pará, Brasil

Figura 15. A Cidade de Paragominas.



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020, baseada em <http://www.hiroshibogea.com.br/sociedades-transformadas-paragominas-tem-melhor-qualidade-de-vida-para/>

O município de Paragominas está situado no Estado do Pará, região norte do Brasil, às margens da rodovia Belém-Brasília (BR010), a 320 quilômetros da capital Belém do Pará, possui uma área de 1,93 milhões de hectares (1,5% da superfície do Estado do Pará) e abriga uma população de mais de 114 mil habitantes, conforme os dados de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O município começou a ser ocupado em 1950 por colonizadores goianos, mineiros, baianos e paulistas, mas sua fundação data de 1965, durante o Governo de Jarbas Gonçalves Passarinho.

Conforme os escritos de Rabello (2000), diferente da maioria dos municípios paraenses, que surgiram às margens dos rios amazônicos, através da colonização portuguesa, de missões jesuítas, de desmembramento de outros municípios ou de forma desordenada à sombra de algum grande projeto de exploração de recursos naturais e minerais, a cidade de Paragominas foi muito bem planejada pelo seu fundador, Célio Resende de Miranda (1966-1988) e seus ajudadores Eliel Pereira Faustino e Manoel Alves de Lima.

Rabello (2000) destaca que, a criação da cidade ocorreu no contexto de industrialização do Brasil e desenvolvimento da Amazônia do governo revolucionário do Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira (1956-1961), corroborando com as intenções planteadas pelo governo no seu Plano de Metas, cujo lema era “cinquenta anos em cinco”, o qual pretendia desenvolver o país cinquenta anos em apenas cinco anos de governo e consistia no investimento em áreas prioritárias para o desenvolvimento econômico, principalmente, infraestrutura (rodovias, hidrelétricas, aeroportos) e indústria.

A ideia de construir a cidade de Paragominas surgiu nesta época, quando o jornalista Onofre Resende de Miranda (irmão de Célio Miranda que, através de entrevista com Juscelino, soube de seus planos para construir uma rodovia que interligasse Brasília à Belém (a Belém-Brasília). Perguntou ainda, o presidente, se havia alguém, do conhecimento do jornalista que possuía interesse em ver as terras, ao longo da estrada, colonizadas. Onofre, conhecendo as características do irmão, logo o informou sobre a conversa com Juscelino (Rabello, 2000, p.26).

Conforme Rabello (2000), Célio Miranda fez sua primeira viagem ao Pará em 1958, era mineiro, topógrafo de profissão e casado, caracterizado pelos antigos moradores como um homem de saúde frágil, mas muito corajoso, visionário e com o grande sonho de erguer uma cidade em plena floresta Amazônica. Célio ouvira falar das imensas riquezas paraenses, de suas matas inexploradas, clima propício à agricultura e agropecuária. Vários pontos foram estudados para o local perfeito em que se ergueria a cidade, até que em um sobrevoo nas áreas desejadas

foi encontrado o local propício, entre os rios Gurupi e Capim.

Ainda em 1958, Célio Miranda solicitou autorização do presidente Juscelino Kubitschek para empreender seu projeto, o qual demonstrou interesse na proposta do mineiro impetuoso, concluindo que o projeto, além de evitar a invasão das terras por estrangeiros ou aventureiros, também poderia ajudar a povoar e proporcionar desenvolvimento àquela região. O presidente enviou um documento ao governo do Estado do Pará solicitando que concedesse às terras à Célio Miranda, porém houve muita resistência em fazê-lo, pois temia-se que as terras paraenses fossem tomadas por outros estados (Rabello, 2000).

Quando finalmente o governador Jarbas Passarinho realizou a concessão das terras demarcadas, o próprio Célio Miranda demandou uma campanha de colonização em diversas regiões do país afim de atrair moradores e investidores que quisessem apostar no projeto. Após muitas viagens ao local onde se estabelecia a pequena Vila, finalmente, em 23 de janeiro de 1961 foi estabelecida a pedra fundamental da cidade.

Por sua audácia e coragem, Célio Miranda foi presenteado com uma planta para a construção da cidade elaborada pelo urbanista Lúcio Costa, a qual havia concorrido, junto a outras, para o projeto de construção de Brasília, classificando-se em 4º lugar. Este projeto foi obtido por Célio Miranda através de doação por intermédio do geólogo Jofre Mozart Parada, que na época trabalhava em Brasília.

O nome da cidade que foi escolhido pelos fundadores faz menção ao Pará: Estado onde seria fundada a cidade, Go: (Goiás) em homenagem aos componentes da caravana que colonizou a cidade e Minas: Estado de origem do idealizador da cidade, Célio Miranda.

Rabello (2000) descreve ainda, que Paragominas teve como seu primeiro ciclo econômico a pecuária (década de 60 e 70), em seguida, houve a extração madeireira que perdurou por quase duas décadas (anos 80 e 90) e fez da cidade um dos principais exportadores de madeira do mundo, concentrando centenas de empresas do ramo madeireiro.

Este ciclo econômico fomentou consideravelmente a migração de mão de obra de outros Estados à Paragominas, principalmente do Estado do Maranhão, além de movimentar extraordinariamente a economia local, o município chegou a possuir catalogadas aproximadamente 500 serrarias. “Na década de 90, o comércio externo tornou-se significante com a exportação de madeira para a América do Norte, Continentes Europeu e Asiático” (Rabello, 2000, p. 301). Este crescimento abrupto também trouxe pontos negativos como aumento da criminalidade,

violência, poluição e degradação ambiental.

4.4.1.1 Paragominas: Município Verde

O ciclo da economia madeireira começou a declinar nos anos 2000 a partir de fatores como “esgotamento das áreas de madeira nobres, a pressão internacional dos ambientalistas e falsos defensores da natureza, a pressão do governo procurando corrigir a atuação dos madeireiros irregulares” (Rabello, 2000, p. 301).

Em dezembro de 2007, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) divulgou uma lista dos municípios que mais desmatavam a floresta amazônica e Paragominas apareceu na 33^a posição da lista. A gestão municipal se preocupou com a situação, e Paragominas foi o primeiro município a implantar o projeto “Município Verde”, lançado pelo governo federal entre 2007 e 2008, para municípios da Amazônia. O prefeito da cidade conseguiu a assinatura de 51 entidades locais, incluindo produtores de grãos, madeira e gado, para a realização do Pacto pelo Desmatamento Zero.

Neste contexto, destacou-se também, a realização da operação “Arco de Fogo”, realizada pela Polícia Federal, que resultou no fechamento de diversas empresas madeireiras e agropecuárias no município, transformando uma crise de imagem em séria crise socioeconômica.

A partir de então, desenvolveu-se uma força tarefa para a elaboração de um grande plano de ação: campanhas ambientais, atuação junto a produtores rurais, projetos de educação ambiental, e reformulação da matriz econômica do município, firmaram-se ainda parcerias com as ONGs Imazon (Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia), cuja missão é promover conservação e desenvolvimento sustentável na Amazônia, e TNC (Instituto de Conservação Ambiental The Nature Conservancy do Brasil), que está presente no Brasil desde 1988, e tem como missão institucional proteger plantas, animais e os ecossistemas naturais que representam a diversidade de vida no planeta, conservando as terras e águas de que precisam para sobreviver.

O Imazon fez um trabalho de monitoramento por satélite do desmatamento no município e o TNC realizou um trabalho de cadastramento das propriedades rurais. Após um ano de trabalho, a taxa de desmatamento do município caiu 90% e 80% das propriedades rurais foram cadastradas. No ano seguinte, em 2010, o Projeto Município Verde conseguiu um feito histórico: tirar Paragominas da lista do Ministério do Meio Ambiente, o município foi o primeiro, entre os 36 da lista inicial, a sair da lista. Em 2011, Paragominas começou a colher os frutos do

projeto audacioso, o qual tornou-se política de Estado e modelo para os municípios paraenses, incentivados pelo governo estadual (Rabello, 2000).

O município, tornou-se ainda, referência em boas práticas ambientais o que possibilitou a abertura de linhas de crédito para os empresários locais. O então prefeito, Adnan Demachki, fez parte da lista das 100 pessoas mais influentes do Brasil, aparecendo como alguém que mostrou o caminho para barrar o desmatamento. Além disso, foi criada uma legislação ambiental específica, alinhada com as mais avançadas tendências em termos de legislação ambiental, como o pagamento por serviços ambientais.

Atualmente, o município enfrenta o desafio de se reestruturar economicamente e desenvolve as atividades de agricultura, pecuária e mineração com um expressivo potencial de extração de bauxita, explorado desde 2007 pela mineradora Vale, que posteriormente foi vendida para uma empresa de exploração mineral norueguesa e tornou-se Hydro.

4.4.1.2 Educação em Paragominas

Segundo Rabello (2000), a primeira escola do município de Paragominas foi fundada em 1967, durante o governo do primeiro prefeito municipal Amílcar Tocantins, a Escola Estadual Presidente Castelo Branco, iniciou suas atividades naquele ano atendendo a clientela de 1^a a 4^a série do 1º grau, posteriormente em 1969, a Escola Aloisio da Costa Chaves (atualmente Colégio Impacto) começou a atender de 5^a a 8^a série.

Na década de 80, durante o ciclo madeireiro, a educação precisou se estruturar para atender à crescente demanda de alunado. O município, nesta época, contava com 73 escolas que atendiam desde o pré-primário até o 2º grau. Em 1986, foi implantada uma unidade móvel do SENAI oferecendo cursos profissionalizantes para atender a demanda de mercado da época. Já o ensino superior, foi implantado em 1992, na gestão do prefeito Samuel Cardoso Câmara e ampliado na gestão de Sidney Rosa, em 1997.

Com passar do tempo e das mudanças sociais, advindas principalmente, do contexto econômico e o crescimento populacional, a rede pública municipal de educação cresceu, e atualmente atende cerca de 23 mil alunos no ensino infantil e fundamental. Conta com 33 escolas, sendo que, 22 oferecem os anos iniciais (1º ao 5º) e 11 oferecem os anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, as mesmas estão distribuídas na zona urbana, rural e indígena.

O município possui cinco escolas de ensino médio, sendo 4 estaduais e 1 federal. A

iniciativa privada, também ganhou forças no desenvolvimento educacional e oferece toda a educação básica. No total, são 86 escolas de educação básica da iniciativa pública e privada no município de Paragominas.

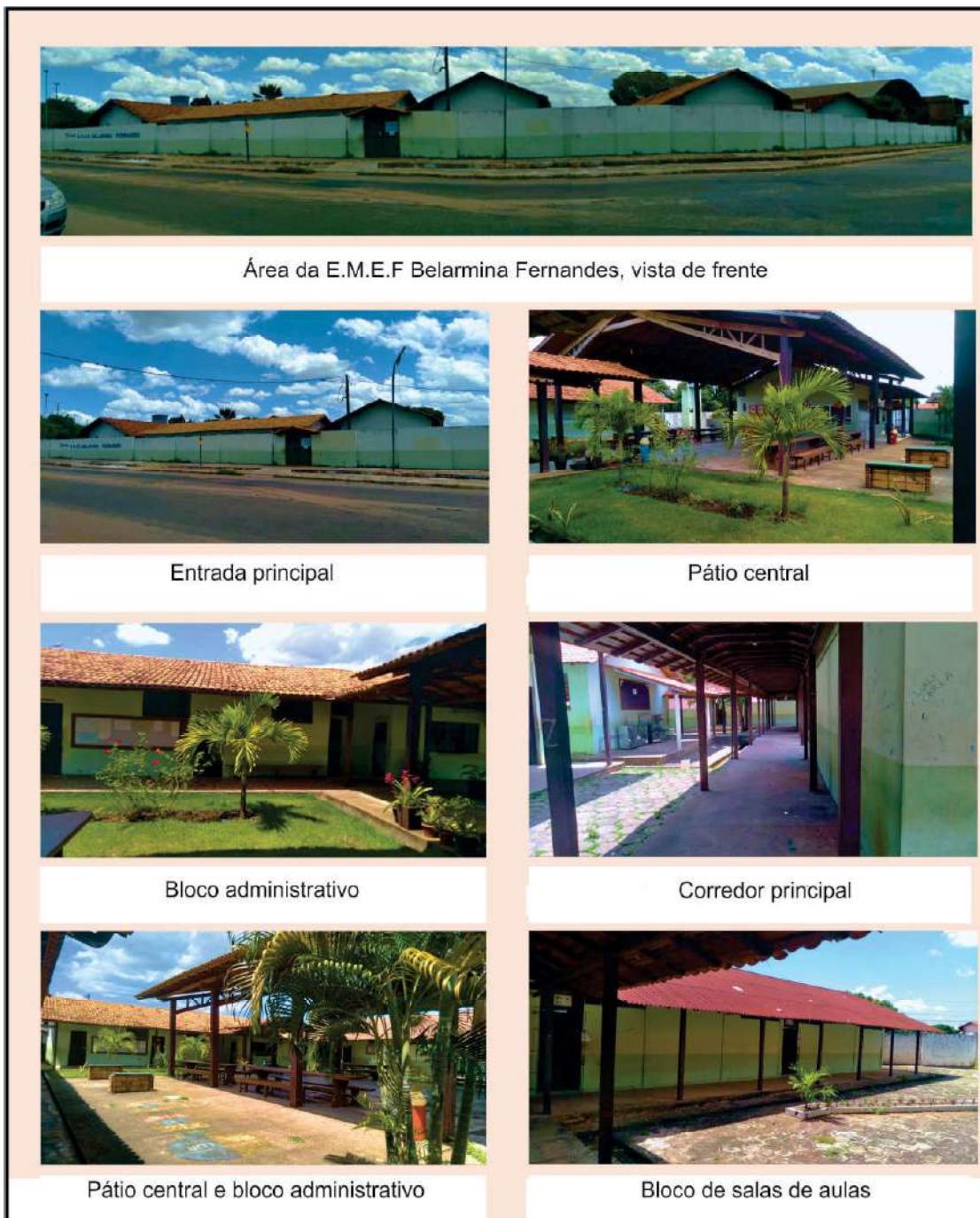
Se tratando do ensino superior, estão instaladas no município diversas instituições, entre elas, a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Estadual do Pará - UEPA, a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), o Instituto Federal do Pará - IFPA, e a Faculdade Pitágoras. Todas estas, oferecem cursos na modalidade presencial, no entanto, diversas outras instituições também oferecem o nível superior na modalidade à distância ou ainda semipresencial como a Universidade Paulista (UNIP), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Internacional (UNINTER), UNIASSELVI, Estácio, entre outras.

Além das universidades, a zona urbana conta com diversas instituições que oferecem cursos técnicos e profissionalizantes voltados para a produção de mão de obra para atividades econômicas atualmente desenvolvidas.

4.4.2 O Lócus de pesquisa

4.4.2.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Belarmino Fernandes

Figura 16. Escola Municipal de Ensino Fundamental Belarmino Fernandes.



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Belarmino Fernandes está localizada na Rua Santa Helena s/nº, no bairro Cidade Nova e teve seu ato de criação sancionado pelo Prefeito

Evandro Fernandes Couto Moreira, através do Art. 1º da Lei municipal nº 379/86, de 1º de junho de 1986.

Sua denominação é uma homenagem à senhorita Belarmina Fernandes, irmã do benemérito doador do terreno, onde se encontra edificada a escola. O senhor Fausto Fernandes, na época, expressou o desejo de imortalizar o nome de uma das primeiras professoras que atuou na educação do município e que faleceu três anos antes da inauguração da escola, vítima de câncer.

Desde sua fundação a Escola Belarmina Fernandes serve à comunidade, a qual encontra em suas dependências, não apenas um espaço para a educação de seus filhos, como também para variadas atividades como, promoção de aniversários, casamentos, campanhas, realização de cursos, vestibulares, encontros comunitários, lazer e reuniões políticas, local de apoio em eventos esportivos, entre outros.

Inicialmente, seu quadro funcional foi constituído de 21 servidores, empossados nas funções de: diretor, professores, pessoal de secretaria e serventes. O corpo discente foi composto por 349 alunos distribuídos nas séries do 1º e 2º ciclos do ensino Fundamental (1^a a 4^a e 5^a a 8^a série), em seis (06) salas de aula, nos turnos matutino e vespertino. Hoje, a escola possui 13 salas funcionais, e atende apenas a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Atualmente, a escola atende 860 alunos e apresenta em seu quadro funcional respectivamente: 01 diretora e 01 uma vice-diretora escolar, 01 secretária escolar, técnico em educação (pedagogo), 01 orientadora educacional, 03 agentes administrativos, 37 professores sendo 31 concursados e 6 contratados temporariamente, 01 professora de atendimento educacional especializado, 01 professora intérprete (de empresa terceirizada), 02 professores auxiliares de vida diária (monitores contratados pela Secretaria de educação). Os demais funcionários são: 01 bibliotecário, 01 técnico em informática, 3 auxiliares de disciplina, 01 agente de portaria, 01 estoquista, 04 merendeiras e 05 auxiliares de serviços gerais de empresa terceirizada.

A instituição ainda dispõe de espaços pedagógicos como biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, sala de atendimento educacional especializado e quadra poliesportiva.

4.4.2.2 A Secretaria Municipal de Educação de Paragominas

A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Paragominas, está localizada na

Rua Guimarães Rosa, nº 448, no bairro Parque da Promissão II. O órgão é responsável por normatizar e assegurar o oferecimento da educação municipal nos níveis de ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas áreas urbana, rural e indígena.

A instituição dispõe de 125 servidores distribuídos entre o prédio da SEMEC e suas extensões (Casa do Professor³⁶, Almoxarifado Central³⁷ da SEMEC e Transporte escolar). Já sua organização é feita em 5 áreas específicas compostas por técnicos afins, chamadas de superintendências, a saber: 1) administrativa; 2) financeira; 3) pedagógica; 4) legislação; e 5) merenda escolar.

Desde 19 de janeiro de 2019, a Secretaria tem como Dirigente municipal de educação o Professor Mestre Walmir Nogueira Morais, Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), pós-graduado em Língua Portuguesa e Análise Literária pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

Em seu quadro docente, a Secretaria Municipal de Educação conta atualmente com mais de 200 professores lotados nos anos finais do Ensino fundamental (6º ao 9º ano), nível de ensino ao qual o estudo se refere. Na zona urbana do município, onde se encontra a escola lócus, existem 09 escolas que atendem a clientela em estudo, totalizando a matrícula de 7.975 alunos e a lotação de 44 professores de Língua Portuguesa e Redação, 31 de Matemática, 24 de Ciências, 18 de História, 15 de Geografia e Estudos Regionais, 11 de Educação Física, 08 de Língua Inglesa, 05 de Arte e 06 de Ensino Religioso.

4.5 Fontes de informação

4.5.1 Os participantes

Os participantes da pesquisa, aqui proposta, apresentam-se dispostos na Tabela 5:

Para esta investigação partimos da ideia de que não queremos fazer generalizações ou então escolher sujeitos de pesquisa que não estejam envolvidos com o objeto de estudo

³⁶ Espaço de apoio para a formação continuada de professores e equipe gestora da rede municipal de ensino.

³⁷ Executa o apoio logístico para o funcionamento das Unidades de ensino.

aqui proposto. Assim, elegemos critérios para a participação dos sujeitos que darão as vozes à pesquisa trazendo os mais diferentes significados em um contexto descritivo e qualitativo de investigação.

- Aos Professores:

Tabela 5 Participantes da investigação		
População de participantes	Quantidade de sujeitos	Lócus de pesquisa
Professores do ensino fundamental de 6º ao 9º ano das diversas áreas do conhecimento	30 sujeitos	E.M.E.F. Belarmina Fernandes
Técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Paragominas	03 sujeitos	Secretaria Municipal de Educação.
Total de Participantes	33 sujeitos	-

Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020.

- a) Ser servidor público efetivo;
- b) Estar em efetiva docência em turmas dos anos finais do ensino fundamental;
- c) Aceitabilidade e disponibilidade em participar da pesquisa aqui proposta.

- Aos Técnicos da Secretaria Municipal de Educação:

- a) Ser servidor público efetivo;
- b) Estar exercendo função que compreenda coordenação dos programas de formação continuada para os anos finais do ensino fundamental;
- c) Aceitabilidade e disponibilidade em participar da pesquisa aqui proposta.

4.5.2 O documento: Projeto político-pedagógico da E.M.E.F. Belarmina Fernandes

O documento analisado foi o Projeto político-pedagógico (PPP) da escola lócus. Ao realizarmos a elaboração do primeiro objetivo específico de pesquisa que se reporta a descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada no contexto pesquisado, compreendemos a importância de alisarmos o instrumento basilar da prática pedagógica escolar que é o Projeto político-pedagógico.

Para estruturar nosso estudo deste importante documento, nos debruçaremos sobre os

elementos de análise apresentados na Figura 17.

Figura 17. Elementos de análise do Projeto político-pedagógico.



Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020.

Na legislação brasileira, a elaboração e aplicação do PPP está pautada nos termos do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no Artigo 14 da LDBEN nº 9.394/96. Estes dispositivos legais, estabelecem em consonância, os princípios da gestão democrática da Educação pública e a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração do Projeto político-pedagógico.

Este importante instrumento do fazer pedagógico é um documento que deve ser construído a partir de um processo participativo que envolva todos os sujeitos escolares (gestores, professores, demais funcionários, alunos, pais e instituições da sociedade civil do entorno da escola). Ele define a identidade escolar e estabelece as metas, planos e objetivos da comunidade escolar, apontando o ponto de partida, o caminho a ser percorrido, e onde se pretende chegar. Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da escola.

Ao elaborar um documento orientador sobre o PPP para os gestores escolares, a Comunidade Educativa CEDAC afirma que “o PPP da escola precisa revelar a realidade e ser discutido democraticamente por todos para ser dinâmico e encaminhar ações e soluções que contemplam o desejo da maioria. Por isso, não é possível concentrar sua elaboração unicamente

na figura do diretor” (CEDAC, 2016, p. 21).

E ainda reforça que “esse documento possui uma função social das mais importantes e não pode ser reduzido a uma obrigação legal. Se for copiado e engavetado, não atingirá seu objetivo; existirá somente para cumprir uma tarefa solicitada pela Secretaria de Educação” (CEDAC, 2016, p. 21).

Por ser de elaboração participativa, este documento indispensável para assegurar a autonomia da escola, assume uma função social, conforme descreve CEDAC (2016), que será revelada de acordo com as impressões pessoais dos sujeitos envolvidos em sua construção. Sua estrutura deve contemplar pelo menos sete elementos constitutivos norteadores. São estes: “finalidades da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho, a avaliação” (Alencastro, 1995, p.22).

Conceituando o Projeto político-pedagógico, Alencastro (1995, p. 22) afirma que

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Outra característica marcante do PPP, é a constante necessidade que se tem de revisá-lo e avaliá-lo, também em colaboração, para fazer adequações convenientes quando necessárias, uma vez que, o cenário educacional é muito dinâmico e exige frequentemente novas demandas, e o documento norteador deve estar em consonância com a realidade.

4.6. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Mediante as decisões metodológicas realizadas, é crucial realizarmos a apresentação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, os quais possibilitarão reunir os insumos científicos para posterior análise e resposta à problemática em questão. Para Sampieri et al. (2014), coletar os dados em uma investigação significa elaborar um planejamento detalhado de todos os procedimentos que serão utilizados para reunir os dados com uma finalidade específica.

Conceituando a coleta de dados qualitativos Sampieri et al. (2014, pp. 396-397), esclarecem que:

Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, piensamientos, experiencias, y

vivencias manifestadas en el lenguage de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizar los y comprenderlos y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento.

Neste sentido, coletar dados significa “acopio de datos en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (Sampieri et al., 2014, p. 397).

Segundo Andrade e Lakatos (2019, p. 180) “a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de efetuar a coleta dos dados previstos”.

Partindo destes pressupostos, a seleção das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados utilizados foi realizada a partir de uma reflexão acerca dos objetivos específicos de investigação, com a intenção de demonstrar sua eficácia no contexto de resolução da problemática de pesquisa em estudo.

A seguir, apresentamos a Tabela 6, onde serão expostos os instrumentos de coleta de dados, relacionados estrategicamente, de maneira organizada e sistematizada, apartir da delimitação dos objetivos de pesquisa. Na sequência, referendaremos teoricamente a eleição de tais instrumentos.

Dando continuidade ao detalhamento acerca da coleta de dados, faz-se necessário compreendermos os instrumentos de pesquisas que estão relacionados aos objetivos da presente investigação científica de maneira teórica, a partir de aportes conceituais.

4.6.1 Grupo de discussão

Uma das técnicas utilizadas para o desenvolvimento deste estudo foi a técnica de coleta de dados conhecida como grupo de discussão, cujo objetivo principal, é interagir e criar consensos e/ou contrassensos sobre determinada problemática.

Tabela 6
Objetivos da pesquisa correlacionados às técnicas e instrumentos de coleta de dados

Objetivo de Pesquisa	Técnicas e instrumento
I. Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de discussão aplicado aos professores da E.M.E.F. Belarmina Fernandes. • Análise documental do Projeto político-pedagógico da E.M.E.F. Belarmina Fernandes. • Entrevista semiestruturada: com 03 técnicos da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela pasta da formação continuada.
II. Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de discussão aplicado aos professores da E.M.E.F. Belarmina Fernandes.
III. Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de discussão aplicado aos professores da E.M.E.F. Belarmina Fernandes. • Entrevista semiestruturada: com 03 técnicos da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela pasta da formação continuada.
IV. Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas metodológicas dos professores e na aprendizagem dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestruturada com os docentes participantes de um curso/ programa de formação em serviço oferecido pelo município.

Fonte: Autoria da pesquisadora, 2020.

A escolha da utilização deste instrumento se deu primeiramente em função da vantagem de reunir todos os participantes em um único momento para a coleta de dados, evitando exaustão em realizar várias entrevistas e a sensação de estar sendo entrevistado de forma isolada. Além disso, essa técnica facilita a manifestação da emoção e dos sentimentos dos participantes, uma vez que, é uma situação real, possibilita a espontaneidade dos envolvidos e possui baixo custo econômico.

Outra justificativa para a utilização desta técnica, é o fato de os participantes serem professores. Tal técnica favorece a fala dos mesmos de maneira natural, e possibilita a aquisição de muitas informações, pois os sujeitos possuem capacidade para realizar uma discussão rica e coesa acerca da temática em estudo, além de se sentirem à vontade para se expressar quando estão entre seus pares.

Para Campoy (2018), esta técnica tem sido muito utilizada no universo da pesquisa

qualitativa porque, possibilita colher ampla gama de dados em menos tempo, atingindo rapidamente uma quantidade de sujeitos muito maior. Os grupos de discussão “producen un tipo de datos que difícilmente se podrían obtener por otros medios” (Campoy, 2018, p. 385).

Ao conceituar grupo de discussão, Campoy(2018, p. 378), utiliza as abordagens de Kitzinge (1995), Litosseliti (2003) e Morgan (1996) para afirmar que:

El grupo de discusión es una técnica de investigación cualitativa que adota la forma de una discusión abierta basada en una guía de preguntas con el fin de obtener percepciones e ideas sobre un tema de interés a partir de la comunicación entre sus participantes.

Sobre o trabalho de coleta de dados através de grupo de discussão Flick(2013, p. 119) afirma que:

O ponto de partida para o uso deste método é que estas discussões podem tornar aparente o modo como as atitudes ou avaliações são desenvolvidas e modificadas. Os participantes provavelmente expressam mais e vão além em suas declarações do que nas entrevistas individuais. A dinâmica do grupo torna-se uma parte essencial dos dados e da sua coleta

Enriquecendo a discussão conceitual, Campoy (2018) apresenta as características do grupo de discussão como técnica qualitativa, ao declarar que:

(...) es una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, de carácter interactivo, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico, en un espacio y tiempo determinados y a fin de buscar soluciones y tomar decisiones sobre un tema (Campoy, 2018, p. 378).

Ao se utilizar a técnica do grupo de discussão, um certo número de pessoas ligadas ao assunto é convidado para participar da discussão e todos são reunidos em um mesmo ambiente, em um determinado momento, previamente pensado e articulado pelo investigador, para tratar de temas ligados ao assunto de interesse. Durante a aplicação da técnica, o pesquisador deve dispor de um roteiro de questões para serem discutidas, e faz o papel de moderador da conversa, lançando as questões ao debate conforme o andamento do processo.

4.6.2 Análise documental

A análise documental é uma importante técnica qualitativa de coleta de dados, que consiste em retirar de documentos as informações neles contidas que se referem a uma determinada temática em estudo. Nos valemos das fontes documentais para, de acordo, com a definição dos objetivos propostos, coletar informações relevantes à resolução da questão central da pesquisa aqui proposta.

Neste processo de retirada de informações, López Yépes (1981 apud Campoy, 2018, p. 420) explica que “el resultado de esta metamorfosis que el documento sufre en manos del documentalista culmina cuando la información liberada se difunde y se convierte en fuente efectiva de información”.

Segundo Wolff (2004 apud Flick 2013, p. 125), “os documentos são artefatos padronizados, na medida em que ocorrem habitualmente em formatos particulares: anotações, relatos, de caso, rascunhos, atestados de óbito, observações, diários, estatísticas, relatórios anuais, certificados, julgamentos, cartas ou opiniões de especialistas”.

Para Campoy (2018, p. 421), “el análisis documental es una técnica cualitativa de naturaleza semiótica y hermenéutica, que tiene por objetivo la recopilación de información”.

Para Rojas Soriano (1989 apud Campoy, 2018, p. 420),

(...) es el conjunto de procedimientos o medios que permiten registrar las fuentes de información, así como organizar y sistematizar la información teórica y empírica (ideas, conceptos, hipótesis, datos e etc.) que contiene un libro, artículo, informe de investigación, censo, o otros documentos, para utilizarla a fin de tener un conocimiento preliminar del objeto de estudio y/o plantear el problema de investigación, el marco teórico y conceptual y las hipótesis.

Corroborando com Campoy (2018) e Soriano (1989), Sampieri et al. (2014, p. 415), nos dizem que:

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central del estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales. La sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en el y su funcionamiento cotidiano y anormal.

Ainda conceituando a análise documental, Helder (2006, pp.1-2), afirma que “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”.

Campoy (2018, p.420) contribui novamente para com a discussão, ao afirmar que “cuando se habla de documento se hace referencia a todo elemento de conocimiento o fuente de información registrada, materialmente susceptible de ser utilizada para cualquier tipo de consulta, estudio o prueba”.

Campoy (2018) ainda enfatiza as vantagens da utilização da técnica de análise documental em pesquisas qualitativas, dentre estas vantagens destaca:

Técnica no intrusiva; Los datos tienen forma permanente; Información longitudinal de

bajo costo; bajo coste de uma grande cantidad de material informativo; no reactividad. El material documental puede producirse en contextos naturales de interacción social; su historicidad, ya que el material documental da dimensión histórica a la investigación social. (Campoy, 2018, p. 423).

Para esta investigaçāo, o documento analisado corresponde ao Projeto político-pedagógico da E.M.E.F. Belarmino Fernandes, o que se constitui como um documento basilar da prática pedagógica desenvolvida na Instituição de Ensino.

1.6.3 Entrevista

Para Taranto (2011), as entrevistas são uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas, pois são algo comum do cotidiano das pessoas. No entanto, no tocante a entrevista científica, para que seja possível analisar os dados que ela coleta, é imprescindível que se recorra a um minucioso rigor metodológico.

Segundo Campoy (2018, p. 349)

La entrevista es una técnica de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger información en relación a una determinada finalidad. Pero en la entrevista, el investigador es el instrumento de investigación y no un simple protocolo o formulario de entrevista. A través de ella se pretende comprender y conocer cómo se define la realidad y los vínculos que se establecen entre los fenómenos que se estudian.

Para Sierra (1998 apud Campoy 2018, p. 347), a entrevista qualitativa

Se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente perfijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana).

Ainda conceituando e apresentando as nuances das entrevistas, Sampieri et al. (2014, p. 403) explicam que “las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad”.

Ainda em uma discussão conceitual, nos debruçamos novamente em Campoy (2018), quando o autor, destaca que na aplicação de uma entrevista qualitativa é possível ocorrer uma certa intimidade entre o entrevistado e o entrevistador e, é possível conhecer e observar elementos não verbais (reações, gestos, entonação de vocal, tranquilidade ou nervosismo e etc.) que contribuirão para a análise das informações coletadas.

(...) consideramos a la entrevista como una técnica cualitativa, utilizada con mayor o

menor profundidad, flexible y dinâmica, que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más próxima y directa entre el entrevistador e el entrevistado, en la que se pone de manifiesto las emociones, sentimientos y piensamientos (Campoy, 2018, p. 348).

Corroborando com a perspectiva de Campoy (2018), Michel (2015, p. 86) reitera a importância da entrevista qualitativa discorrendo sobre algumas de suas principais características:

As entrevistas podem ser utilizadas para todos os segmentos da população: analfabetos e alfabetizados; fornece melhor amostragem, maior flexibilidade, mais precisão; permite esclarecimentos, perguntas, confirmações. É a técnica de coleta de dados que dá maior oportunidade de avaliar atitudes, condutas, registro de reações, gestos, enfim, obter dados relevantes que não se encontram em fontes documentais, as informações podem ser comprovadas de imediato.

Neste sentido, Taranto (2011, p. 200), afirma que:

A entrevista é uma técnica de coleta que apoia o aprofundamento do levantamento de dados, oferecendo uma gama de possibilidades. Isso se reflete no espaço que esta técnica vem ocupando como método central de coleta de dados nas pesquisas em educação. Atualmente é muito difícil encontrar pesquisas qualitativas que não contem com a entrevista como método de coleta principal ou acessório, apoiando outras formas de se levantar os dados.

Campoy (2018) reforça também, as vantagens da utilização da entrevista em uma pesquisa qualitativa. Para o autor, dentre as principais vantagens desta técnica, podemos destacar:

La información es holística, está contextualizada y personalizada; Se da cierta intimidad entre el entrevistado y el entrevistador; Hace posible reconstruir hechos pasados a los cuales no sería posible acceder de otra manera; Permite conocer los temas en profundidad; Permite esclarecer las experiencias humanas desde la perspectiva de los entrevistados; Capta los elementos periféricos de las respuestas verbales (reacciones, gestos, etc.); Se puede conocer el punto de vista de los informantes; Se da flexibilidad para que el entrevistador se adapte a las características del entrevistado; La información se puede recoger en un breve plazo de tiempo; Se pueden agregar o modificar las preguntas "sobre la marcha" si el entrevistador lo considera necesario; Provoca interacción directa y posibilita aclarar los conceptos del entrevistado; Tiene um amplio ámbito de aplicación (Campoy, 2018, p. 358).

Para esta investigação abordamos a entrevista do tipo semiestruturada. Neste tipo de entrevista as perguntas realizadas são previamente elaboradas, no entanto, se permite que o entrevistador inclua outro conjunto de questões não planejadas inicialmente, que julgar necessário ao decorrer da entrevista.

Ao conceituar entrevista semiestruturada Sampieri et al. (2014), explicam que "las entrevistas semiestruturadas se basan en una guía de asunto o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (p. 403).

Em acordo teórico Taquete e Borges (2020) afirmam que:

(...) a entrevista semiestruturada (...) combina um roteiro com questões previamente

formuladas e outras abertas; (...) ela dispõe de um roteiro que auxilia o pesquisador a conduzir a interlocução com seu entrevistado. As questões fechadas frequentemente se referem a dados sociodemográficos e, as questões abertas, ao tema em estudo” (p. 96).

Em se tratando das entrevistas semiestruturadas, Flick (2013) postula que:

Para as entrevistas semiestruturadas são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista (...). Em contraste com os questionários, os entrevistadores podem se desviar da sequência das perguntas. Eles também não ficam necessariamente presos à formulação inicial exata das perguntas quando as formulam (Flick, 2013 p. 115).

Assim, a utilização do modelo semiestruturado permite que a entrevista seja dirigida com foco, mas também com certa flexibilidade, permitindo maior aproximação entre o entrevistador e o entrevistado e favorecendo um clima agradável na aplicação do instrumento.

1.6.4 O questionário

Levando em consideração a premissa da pesquisa descritiva, de descrever as características de determinada população ou fenômeno, da qual está imbuída esta investigação, pensamos ser de fundamental importância realizarmos uma análise do perfil sócio profissional dos participantes, sobretudo dos professores, a fim de compreendermos de maneira mais ampla a realidade e o contexto de investigação. Para tanto, foi construído um questionário com questões padronizadas, que possibilitaram a coleta de informações referente ao perfil docente no âmbito pesquisado.

Ressaltamos, que a utilização deste instrumento não influenciou na resposta à questão problema e ao alcance dos objetivos propostos, por esta razão, não foi necessário correlacioná-lo aos objetivos específicos de pesquisa.

Conceituando o questionário como técnica de investigação, Severino (2017, p. 89) nos diz que, consiste em um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo”.

Chasteauneuf (2009 apud Sampieri, et al. 2014) pressupõe que: “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p.217).

Em consonância teórica com Chasteauneuf (2009 apud Sampieri, et al. 2014), Chizzotti (2018) explica que:

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e

sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar (Chizzotti, 2018 p.55).

Ao tratar das características do questionário Flick (2013) afirma que:

Uma característica dos questionários é a sua extensiva padronização. Os pesquisadores vão determinar a formulação e a sequenciação das perguntas e as possíveis respostas. As vezes também são incluídas algumas questões de texto aberto ou livre, às quais os respondentes podem responder com suas próprias palavras (Flick, 2013 p.110).

A respeito da utilização do questionário em uma investigação de cunho qualitativo, cabe sua aplicação quando se trata de coletar dados a partir do contato com diversos sujeitos, facilitando o trabalho de pesquisa, uma vez que seu tempo de aplicação é breve. Neste caso, Campoy (2018, p. 360), afirma que “el cuestionario como tecnica de recogida de datos puede ser muy útil a la investigación cualitativa”.

Assim, a utilização do questionário nos possibilita fazer uma análise mais pontual da realidade, pois nos permite agregar ao estudo informações que revelam a singularidade e as especificidades dos participantes.

4.6.5 Validação de instrumentos de coleta de dados

Após a elaboração dos objetivos de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados devidamente correlacionados, houve a necessidade de validar os mesmos.

Este momento, ocorreu de forma organizada e sistemática, de acordo com as seguintes etapas:

- a) Elaboração dos instrumentos de pesquisa em formulário de validação.
- b) Apreciação do Tutor para suas observações e contribuições, para possíveis ajustes.
- c) Entrega do formulário a 03 especialistas em Educação, a fim de verificar se as questões elaboradas apresentavam coerência e objetividade com os objetivos que se queria alcançar na presente investigação científica.
- d) Por fim, foram realizadas as adequações de acordo com as observações e contribuições realizadas pelos especialistas.

4.7 Técnica de análise de dados

A pesquisa qualitativa é também interpretativa, e fornece uma visão detalhada do

fenômeno a ser estudado. Em meio a estas incursões, utilizaremos a técnica descritiva e explicativa, onde os dados coletados serão organizados por objetivo de investigação, pontuando de forma clara e concisa cada fala dos participantes da pesquisa.

Para Sampieri et al. (2014, pp. 460-461). “En el análisis de datos cualitativos el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos y interpretamos”, e ainda, “El análisis cualitativo implica reflexionar constantemente sobre los datos recabados”.

Ainda sobre a análise dos dados qualitativos, Sampieri (2014, p. 419) ratificam que:

Como cualquier tipo de análisis, el cualitativo es sumamente contextual y no es un análisis “paso a paso”, sino que consiste en estudiar cada dato en sí mismo y en relación con los demás (“como armar um rompe cabeça”).(...) se comienza a efectuar según un plan general, pero su desarrollo sufre modificaciones de acuerdo con los resultados. El análisis es moldeado por los datos (lo que los participantes o casos van revelando y lo que el investigador va descubriendo).

Entendendo, pois, a análise dos dados qualitativos como um processo flexível e bastante delicado, Taranto (2011, p. 206) afirma que:

As pesquisas qualitativas partem do princípio de que a realidade não existe por si só, mas na interpretação que as pessoas fazem da realidade. De todas as manifestações humanas, a fala é a expressão mais simples para comunicar a interpretação de um fenômeno.

Michel (2015) diz que este momento “é considerado um dos mais ricos do trabalho, pois direciona a discussão para o ambiente da vida real, apresentando a realidade, permitindo praticar as teorias vistas” (p.157). E sobre esse processo, Prodanov e Freitas (2013, p.113) declaram que:

A análise qualitativa depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Podemos, entretanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a sua categorização, sua interpretação e a redação do relatório.

Sampieri et al. (2014), afirmam que em primeiro lugar, é preciso que todo material coletado nas pesquisas qualitativas sejam primeiro preparados para que possam ser analisados de maneira eficaz. Ele descreve os propósitos centrais da análise de dados qualitativos.

Los propósitos central es del análisis cualitativo son: 1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describirlas experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, y temas y patrones presentes en

los datos, así como sus vínculos, afin de otorgarles sentido, interpretarlos e explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos y historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada en los datos (Sampieri et al., 2014, p.418).

Neste sentido, todo o material coletado será transscrito, organizado, analisado, e, sobretudo, se fará a interpretação dos diferentes significados trazidos pelas vozes dos sujeitos envolvidos no processo de investigação para que se responda a problemática de pesquisa aqui proposta.

4.8 As questões éticas da pesquisa

Para tratarmos sobre a ética no contexto da pesquisa científica é necessário abordarmos seu conceito. Spink (2012) esclarece que a Ética é uma disciplina da filosofia que estuda os valores morais de uma determinada sociedade. Como filosofia prática, isto é, disciplina teórica com preocupações práticas, a ética busca aplicar o conhecimento sobre o ser para construir aquilo que deve ser.

Neste sentido, Dantas (2016, p. 27), afirma que:

Ética está relacionada aos aspectos práticos, do exercício em busca de uma conduta aceitável. A ética manifesta-se a partir do momento que o sujeito começa a se relacionar, estabelecer vínculos sociais. A questão do bem e do mal se manifesta na dimensão social cotidiana em consequência dos valores que norteiam as escolhas do sujeito.

Segundo Taquette e Borges (2020, p. 155),

As normas éticas em pesquisa com ou em seres humanos foram criadas, aperfeiçoadas ao longo do tempo e estão em constante revisão. Têm como principal objetivo proteger o indivíduo pesquisado, garantir sua integridade e prevenir qualquer dano que por ventura possa sofrer ao participar de um estudo científico.

Para Spink (2012), ao desenvolvermos uma pesquisa científica, automaticamente assumimos um compromisso com a ética. Ratificando o posicionamento de Spink (2012), Dantas (2016, p. 28), afirma que “se o pesquisador não obedecer a regras de conduta ética, métodos rigorosos da pesquisa científica, padrões de qualidade e a procedimentos editoriais reconhecidos no meio científico, dificilmente esse legado será deixado de forma íntegra e com credibilidade” (Dantas, 2016, p. 28).

Conceituando a ética na pesquisa, Taquette e Borges (2020 p. 159) afirmam que:

A ética na pesquisa é uma condição inseparável de uma investigação qualitativa bem conduzida. Se falta a ética, não há qualidade nos dados. Existe uma relação

indissociável entre método e técnica em pesquisa. A ética perpassa todo o estudo, desde a sua concepção, suas bases teóricas, objetivos, percurso metodológico, interpretação e divulgação de resultados.

Spink (2012), descreve ainda uma preocupação bastante pertinente a respeito da ética na pesquisa, que se refere intensificação de casos de plágio e outros tipos de fraude nas publicações científicas, por isso, as discussões relacionadas à ética na pesquisa científica têm, cada vez, ganhado mais espaço, e assim, muitos estudiosos tem se dedicado à construção de discursos que visam manter a qualidade e a integridade da pesquisa.

Nesse sentido, Haygert e Pacheco (2013, p. 241) destacam que “a publicação científica feita de forma eticamente correta tem relação com a credibilidade da ciência e com a própria reputação do autor da pesquisa, que busca reconhecimento comunitário pelos seus estudos e descobertas”.

Dantas (2016, p.28) explica ainda, que “se o pesquisador não obedecer a regras de conduta ética, métodos rigorosos da pesquisa científica, padrões de qualidade e a procedimentos editoriais reconhecidos no meio científico, dificilmente esse legado será deixado de forma íntegra e com credibilidade”.

A partir das incursões, iremos detalhar as questões éticas que foram enfatizadas e respeitadas por esta investigação científica, no contexto da formação continuada docente. Para tanto, acatamos o disposto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, a qual dispõe que:

A presente Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (Brasil, 2012).

O primeiro elemento ético observado neste trabalho de pesquisa trata do respeito para com os participantes da investigação. “Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades” (Brasil, 2012).

É necessário que os participantes conheçam o TCLE-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁸ e o que ele comprehende³⁹. Por isso, antes de realizar a coleta de dados a qual nos propusemos, tomamos o cuidado de apresentar aos participantes, o tema em estudo e quais as implicações desta investigação, bem como a mesma será conduzida, além de seus riscos e benefícios.

A própria Resolução nº 466/2012 esclarece o conceito de consentimento livre:

- a) II.5 - consentimento livre e esclarecido - anuênciam do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar; (Brasil, 2012).

Também foi observado nesta investigação, o princípio do respeito ao anonimato dos sujeitos e discrição quanto à sua participação, bem como, a preservação de sua identidade e a garantia do secreto em relação às vozes que dotaram este estudo de todo o seu significado. Ressalta-se que, nesta investigação, não houve a utilização de fotos, imagens e ou vídeos dos participantes em nenhum momento da coleta de dados, de maneira que, não houve necessidade de instrumentos para autorização da utilização de dados desta natureza.

No tocante aos princípios éticos da pesquisa, esta investigação obedeceu ao seguinte percurso:

1. Elaboração do projeto de pesquisa, revisão, correção, assinatura do orientador;
2. Aprovação do projeto pelo setor de Investigação da Universidade Autônoma de Assunção (UAA);
3. Elaboração dos formulários de instrumentos de pesquisa;
4. Validação dos instrumentos de pesquisa;
5. Elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o Lócus de

³⁸ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar (Resolução nº 466/2012, item II.23).

³⁹a) ser elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento de cada uma das exigências acima;
b) ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda a investigação;
c) ser assinado ou identificado por impressão dactiloscópica, por todos e cada um dos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais; e d) ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador (Resolução nº 196/96, item IV.2).

pesquisa e para os participantes, com a finalidade de esclarecer-lhes os objetivos da presente investigação, bem como explicar-lhes os benefícios e riscos da mesma;

6. Visita ao Lócus de pesquisa para apresentação do projeto de pesquisa, entrega do TCLE e do formulário dos instrumentos de investigação, solicitação de autorização para a realização da pesquisa no Lócus escolhido.

Ainda se destaca como princípio fundamental da ética, a divulgação dos Resultados da Pesquisa científica. Antes de qualquer processo de divulgação dos resultados desta investigação, será emitido aos lócus de realização da investigação um documento que contenha seus resultados, bem como as recomendações para a melhoria de todos os problemas encontrados com relação à problemática em estudo. Ressaltamos, que este momento ocorrerá somente após a defesa da dissertação de mestrado com a devida assinatura da Banca avaliadora da Universidade Autônoma de Assunção.

Para Andrade e Lakatos (2018, p. 84), “divulgação científica seria a informação limitada em extensão, em linguagem acessível, informal e dirigida ao público em geral, para que ele, através dos diferentes meios de comunicação, também possa tomar conhecimento dos resultados desses estudos”.

A tarefa científica começa realmente quando o pesquisador empreende a busca de novos conhecimentos; em seguida, redige o relatório de sua investigação e prossegue com a divulgação de seu trabalho, a fim de que seus conhecimentos alcancem um público mais amplo, que possa compreender suas descobertas, o problema focalizado e os resultados alcançados (Andrade e Lakatos, 2018, p. 85).

Continuando a análise referente as questões éticas nas pesquisas que envolvem seres humanos, destacamos a seguir os benefícios e os riscos que esta investigação científica poderá oferecer:

Sobre os riscos e benefícios da investigação, Aarons (2017, p. 320) ressalta que “a avaliação de riscos e benefícios é um dos requisitos fundamentais na revisão ética da pesquisa envolvendo participantes humanos. Consequentemente, os pesquisadores devem avaliar e procurar minimizar todos os riscos previsíveis envolvidos nas pesquisas propostas (...”).

Quanto aos benefícios da pesquisa, assim dispõe a Resolução 466/2012, no item II.4: “Benefícios da pesquisa - proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa; (Brasil, 2012).

Em consonância com as análises de Aarons (2017) e com a Resolução 466/2012, o

Manual sobre ética e pesquisa com seres humanos fala sobre o princípio da Beneficência:

(...) o pesquisador deve sempre buscar o bem, isto é, fazer algo que possa trazer benefícios. O bem-estar das pessoas que participam de pesquisas deve estar acima dos interesses da ciência e da sociedade. As pesquisas devem ser relevantes e ter utilidade social e científica (São Paulo, 2010, p. 20).

Assim, torna-se imprescindível apresentar pelo menos três benefícios potenciais desta pesquisa:

I. Em primeira instância, a presente investigação contribui para a construção de um novo olhar sobre o fenômeno da formação continuada no contexto de estudo e possibilita à escola Lócus de Pesquisa refletir sobre a prática pedagógica, redimensionar suas ações, a partir das recomendações propostas na discussão final, bem como, revisitar e reformular seu Projeto político-pedagógico para constituir-se como espaço formativo permanente;

II. Um segundo benefício notável, possibilita uma reflexão à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Paragominas e a todos os sujeitos que fazem educação neste município, no sentido de ampliar a percepção sobre até que ponto os programas de formação continuada docente desenvolvidos têm contribuído de maneira eficaz para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores. O estudo também favorece uma discussão acerca da real função formativa que tais programas assumem, além de viabilizar questionamentos acerca do conteúdo abordado, dos objetivos, das estratégias formativas, da finalidade e dos próprios resultados destes processos.

III. Outro benefício deste estudo, se refere a importância deste trabalho no âmbito estadual, pois a UEPA (Universidade Estadual do Pará) possui uma linha de pesquisa intitulada: Formação de Professores, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Instituição desde 2005. Segundo Monteiro, Costa e Bezerra (2011), esta linha de pesquisa desperta interesse na comunidade educativa paraense e busca concentrar esforços para formar professores-pesquisadores que se envolvam em pesquisas voltadas aos problemas da formação docente com o objetivo de buscar soluções a fim de resolvê-los. A Linha de Pesquisa Formação de Professores da UEPA apresenta o seguinte descritor:

Realizar estudos e pesquisas no campo da formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro e especificamente amazônico, buscando o aprofundamento teórico-metodológico de suas políticas, saberes e práticas, tendo em vista contribuir para a construção de projetos alternativos para esta formação. (Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd, apud Monteiro, et al., 2011, p.48).

Neste sentido, estudar a realidade no que concerne aos programas de formação continuada de um município paraense em toda a sua especificidade contribui para o crescimento da produção acadêmica sobre a temática no contexto amazônico e nortista, possibilitando novas reflexões, análises e construções conceituais sobre o tema.

IV. Ainda é possível vislumbrar, o benefício da contribuição à comunidade acadêmica no âmbito da educação como um todo, pois é presumível destacar que um estudo como este, pode ampliar a discussão sobre a temática, utilizando como exemplo a experiência do município de Paragominas para estudar e refletir sobre a realidade da formação continuada em outros municípios brasileiros.

Por fim, se tratando dos riscos da pesquisa científica, a Resolução 466/2012 em seu inciso II – Dos termos e definições, assim conceitua: “II.22 - risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente; ” (Brasil, 2012).

Aarons (2017) afirma que “O risco em pesquisa é a possibilidade de dano, prejuízo, lesão ou outra consequência adversa às pessoas como resultado de sua participação no estudo” (p.321). O autor classifica os riscos de uma pesquisa científica em riscos de danos físicos, moral, psicológicos, sociais, financeiro e econômico.

Para Aarons (2017) o risco de danos físicos corresponde a risco de doença, lesão, dor e outros males associados ao bem-estar físico (por exemplo: lesão durante procedimentos médicos invasivos ou possíveis efeitos colaterais da droga de pesquisa).

O risco de danos psicológicos é quando o participante incorre no risco de produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo culpa, depressão, ansiedade, raiva ou medo, sentimentos de choque, sentimentos de inutilidade, em decorrência de sua participação no estudo.

O conceito de dano moral começa com o respeito pela pessoa e seu bem-estar, com reconhecimento específico e respeito à dignidade da pessoa e integridade corporal.

O risco de danos sociais inclui um possível risco de envolver perturbação das redes sociais dos participantes da pesquisa (famílias, amigos, associados, comunidades cívicas e religiosas) ou alteração nos seus relacionamentos com outras pessoas que podem envolver estigmatização, vergonha ou perda de respeito, constrangimento, medo de represálias, entre outros.

Analisando todo o contexto investigativo é possível afirmar que a investigação

científica aqui proposta não ofereceu riscos severos aos participantes. Uma vez que, em todo o procedimento de coleta de dados preservou-se a dimensão física, psíquica, moral, social, intelectual e cultural de todos os participantes envolvidos.

Ressaltamos em relação aos riscos, que apesar de mínimos, podem ocorrer:

- O possível cansaço e ou aborrecimento dos entrevistados no momento da aplicação do instrumento de coleta de dados;
- O risco de quebra de sigilo que deve estar esclarecido no TCLE;
- O risco de o pesquisador furtar com a ética, através de atitudes como comentar sobre os dados coletados com outras pessoas quebrando o princípio do sigilo.

Por fim, é imprescindível que todo o trabalho investigativo, no campo da pesquisa científica, seja pautado pela ética do pesquisador, pois existe uma interação entre o investigador e o pesquisado que segundo Taquette e Borges (2020), pode provocar mudanças tanto positivas como negativas, podendo originar relações que podem ir de amistosas até amorosas, ou mesmo provocar o rompimento de relacionamentos e produzir mudanças de pensamentos e atitudes mediante o caminhar investigativo.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A fase de análise dos dados em uma pesquisa qualitativa é o momento de realizar a compreensão e a interpretação dos dados coletados em função dos objetivos elaborados para a investigação. Ao analisarmos os dados é possível obter ou não, a confirmação dos questionamentos feitos acerca da problemática proposta e ao mesmo tempo, ampliar o conhecimento sobre o assunto em estudo.

Ao tratar da análise de dados, Sampieri et al. (2014, p. 418) destaca que:

En el proceso cuantitativo primero se recolectan todos los datos y luego se analizan, mientras que en la investigación cualitativa no es así, sino que la recolección y el análisis ocuren prácticamente en paralelo; además el análisis no es uniforme, ya que cada estudio requiere un esquema peculiar.

Corroborando com esta análise, Taquette e Borges (2020) afirmam que durante a coleta dos dados qualitativos, a análise dos mesmos pode ocorrer de forma concomitante, diferente dos dados quantitativos, que só podem ser analisados ao se encerrar a etapa de coleta.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 113),

Essa etapa representa o momento em que o pesquisador obtém os dados coletados por meio da aplicação de técnicas de pesquisa, usando instrumentos específicos para o tipo de informação que deseja obter, de acordo com o objeto de pesquisa em análise.

Em consonância com Prodanov e Freitas (2013), Andrade e Lakatos (2019, p. 182) afirmam que “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”. Nesse contexto, a análise e a interpretação são processos distintos e indissociáveis. Andrade e Lakatos (2019), assim esclarecem esta dicotomia:

Análise (ou explicação): é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores(...). Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas para suas indagações, e procura estabelecer relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.
Interpretação: é a atividade intelectual que procura dar significado amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema (pp. 182-183).

Em consonância com Andrade e Lakatos (2019), Taquette e Borges (2020) alegam que:

O tratamento de dados qualitativos didaticamente pode ser dividido em três etapas interligadas entre si: descrição, análise e interpretação. Na descrição trabalha-se de

forma que as opiniões dos diferentes informantes sejam preservadas da maneira mais fiel possível. Na análise, procura-se ir para além do que é descrito. Traça-se um caminho sistemático que busca, nos depoimentos, as relações entre os fatores. Ela produz a decomposição de um conjunto de dados, procurando as relações entre as partes que o compõem. Uma de suas finalidades é expandir a descrição. A interpretação pode ser uma sequência de análise e pode também ser desenvolvida após a descrição. Sua meta é a busca de sentidos das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito e analisado (pp. 120-121).

Taquette e Borges (2020) ainda contribuem dizendo que a interpretação é ponto chave em qualquer técnica de análise de dados, pois ela permeia todo o processo da investigação e constitui o elemento fundamental da análise. Neste sentido, faz-se uma recomendação ao pesquisador, que não se deixe levar por conclusões precipitadas sobre o que se estuda, uma interpretação madura e pautada nos referenciais teóricos, certamente produzirá resultados coesos e satisfatórios.

Partindo destas incursões, se faz necessário descrever os métodos escolhidos para a análise dos dados que foram coletados nesta investigação. Para dar base ao tratamento dos dados qualitativos é imprescindível considerar três etapas indicadas anteriormente por Taquette e Borges (2020), que são de descrição análise e interpretação.

Os dados coletados foram descritos, considerando os instrumentos de coleta de dados utilizados para a realização da presente investigação. Após a descrição dos dados foi realizado um minucioso processo de análise, no qual se aplicou leitura exaustiva dos depoimentos, a fim de impregnar de sentido as falas dos participantes e desenvolver uma visão mais generalizada dos dados, ao mesmo tempo, levando em conta as particularidades de cada fala.

Por conseguinte, realizou-se a etapa de organização dos dados analisados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, para posteriormente fazer a correlação dos mesmos à problemática de pesquisa mediante a interpretação. Para Taquette e Borges (2020, p. 123) no processo de análise dos dados qualitativos, é imprescindível, “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Neste contexto, de maneira a preservar o anonimato dos participantes e o sigilo do processo investigativo, cada sujeito que participou do estudo contribuindo com as respostas subjetivas aos questionamentos de investigação apresentados, será identificado no texto de análise e interpretação da seguinte forma:

- a) P - Professor (professor 1 – P(1), professor 2 – P(2), e assim sucessivamente);
- b) T - Técnicos da Secretaria Municipal de Educação (técnico 1 – T(1), técnico 2 – T(2),

e técnico 3 – T(3) .

Assim, é chegado o momento de refletirmos sobre os sentidos que os dados coletados trouxeram à investigação qualitativa, a subjetividade das falas de cada participante contrastada com a leitura teórica da pesquisadora e suas percepções ao longo da coleta dos dados, em um processo bem alinhado de análise e interpretação, possibilitarão a resposta da questão problema formulada no presente estudo.

5.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa⁴⁰

5.1.1 Bloco I: Breve análise do perfil socioprofissional dos professores

Para início de nossa discussão de análise de dados, se faz necessário ampliarmos nosso entendimento acerca da realidade observada, conhecendo e analisando, primeiramente, o perfil socioprofissional dos professores participantes da pesquisa, como já citamos, que atuam na rede municipal de ensino, nas diversas áreas do conhecimento nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Conhecer os sujeitos de investigação de maneira mais ampla e concreta, nos abrirá caminho para muitas reflexões pertinentes, conforme apresenta a Tabela 7.

Tabela 7 Dados do perfil socioprofissional dos professores	
Dados	Números
Sexo	-
Homem	11
Mulher	19
Idade	-
20 a 30 anos	0
31 a 40 anos	6
41 a 50 anos	16
Mais de 50 anos	8
Titularização	-
Graduação	15
Especialização	15
Mestrado	0
Doutorado	0

⁴⁰ É muito importante conhecermos os sujeitos da pesquisa, todavia não constitui objetivo desta investigação, mas promove a construção de significados que nos possibilitam ampliar o entendimento do contexto pesquisado e sua correlação com os sujeitos da pesquisa.

Tempo de formação	-
1 a 5 anos	0
6 a 10 anos	3
11 a 15 anos	9
Mais de 15 anos	18
Tempo de experiência profissional docente	-
20 a 30 anos	0
31 a 40 anos	1
41 a 50 anos	8
Mais de 50 anos	21
Cursos realizados	-
1 a 5 anos	9
6 a 10 anos	11
11 a 15 anos	9
Mais de 15 anos	1
Tempo semanal para autoformação	-
0 a 1 hora	8
2 a 4 horas	18
4 a 6 horas	2
Mais de 6 horas	2
Total de participantes	30

Fonte: Autoria da pesquisadora, baseada emquestionário aplicado aos professores, 2020.

Mediante a análise da Tabela 7, que traz breve caracterização socioprofissional dos professores que participaram da pesquisa aqui proposta, trazemos os dados detalhados a seguir.

O primeiro dado observado é que a maioria dos professores participantes é composta de mulheres, reafirmando a premissa histórica de que na profissão docente o gênero feminino ocupa a maioria dos postos de trabalho, e, portanto, apontando para um processo de feminização docente. Segundo Almeida (2006), desde a criação das escolas normais no Período Imperial até nossos dias, constatou-se uma busca crescente pela formação e profissionalização das mulheres ao longo do processo e da história da formação docente.

A escola normal iria, paulatinamente, suprir uma necessidade e um desejo feminino. A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foram um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, foram maioria nesse nível de ensino (Almeida, 2006, p. 82).

Tal premissa é confirmada em Arruda (2006) ao tratar das primeiras iniciativas de formação inicial da docência preconizadas pelo imperialismo brasileiro, quando aborda que os cursos oferecidos pela primeira escola normal de São Paulo, inicialmente atendiam somente rapazes, e só passaram a aceitar a matrícula de mulheres, após trinta anos da fundação da escola.

Desde então, o público se tornou predominantemente feminino. A respeito desse processo Arruda (2006) relata que:

Essa feminização deveu-se em parte à lenta entrada da mulher na esfera pública, e porque a profissão do magistério era uma das poucas que permitiam conciliar com as obrigações domésticas. Além disso, constituía uma atividade socialmente aceita, por se pensar que estava ligada à experiência maternal das mulheres (...) e, por fim, mas não por último, tratava-se de um ofício cuja baixa remuneração era aceita mais resignadamente por elas (Arruda, 2006, p. 227).

Neste contexto, consolidou-se a presença feminina na atuação docente, apoiada sob a ideia de que o instinto de cuidado maternal e a doçura das mulheres, fazia com que elas desenvolvessem a docência com mais afinco, o que levou a sociedade a conceber o ensino e a tarefa de educar como uma missão confiada as professoras. Inclusive, por muito tempo, uma das disciplinas curriculares consistia na arte de ensinar as chamadas “prendas domésticas”.

Assim, atualmente, ainda é notória e predominante a presença feminina no exercício da docência, e permanece na sociedade a visão de que o professorado é uma vocação das mulheres, inclusive para a Educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, onde a criança ainda necessita de uma figura materna para o desenvolvimento de suas habilidades e a construção de sua identidade.

Em relação a idade dos professores, constatou-se que, a maioria se encontra entre 41 e 50 anos, seguida de alguns, que têm mais de 50 anos. Este fato nos revela que a maior parte dos professores, é pelo menos, 30 anos mais velha que os alunos, promovendo na sala de aula um choque de gerações com valores culturais e sociais distintos, e que necessitam ser mediados, da melhor maneira, para que se desenvolva uma relação professor-aluno amigável e respeitosa.

Tal informação, nos leva a refletir com mais clareza sobre a necessidade destes professores estarem constantemente repensando sua prática docente, e buscando formação continuada, uma vez que, sua clientela é composta de sujeitos que possuem uma nova visão de mundo e acesso mais abrangente a recursos tecnológicos e informacionais.

As transformações sociais advindas da globalização e da mundialização econômica, inevitavelmente impulsionaram transformações educacionais, e para Libâneo (2002), a presença do professor neste novo contexto é indispensável “para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana a valor da aprendizagem escolar” (Libâneo, 2002, p.11).

Neste choque de gerações, com pensamentos e concepções velozmente modificadas, desponta com mais clareza a necessidade de o professor assumir uma postura de mediador do conhecimento e das aprendizagens, atuando como um problematizador, um facilitador e não mais, como um transmissor de conteúdos (Camargo e Daros, 2018). Pois, como afirma Perrenoud (2000), os alunos da sociedade do conhecimento nascem na cultura “do clique”, e acrescentamos, “do download”, da expansão e acessibilidade da internet e das redes sociais, onde uma gama de informações gigantesca circula constantemente, e permite-lhes o acesso imediato ao conhecimento.

Neste sentido, Camargo e Daros (2018, p. 6) afirmam:

Sabe-se que, em espaços nos quais os professores assumem a centralidade do processo e se apresentam como detentores de todo o conhecimento, acaba-se por impossibilitar a participação mais ativa dos estudantes e, ainda, se instaura o medo de errar, de arriscar e de participar.

Daí surge também, a premente necessidade de reestruturação urgente da escola, enquanto espaço de construção do conhecimento no século XXI, levando em consideração que este conhecimento só será significativo para quem aprende, se permitir aplicabilidade prática. E para que a aplicabilidade se torne possível, é preciso adotar estratégias pedagógicas que promovam um aprendizado mais ativo, a partir da implementação e consolidação de iniciativas de formação continuada docente.

O próximo dado a ser analisado, diz respeito a titularização dos professores. Em relação ao nível de titularização ou formação docente dos participantes, percebeu-se que dos 30 professores que participaram do estudo, somente 15 deles, realizaram um curso de especialização. Os outros 15, possuem somente a formação inicial em nível de graduação, demonstrando que a formação docente no ambiente estudado, é bastante superficial, e é, aparentemente dispensável aos professores dar prosseguimento aos estudos.

É importante destacar, que em cumprimento ao disposto no Artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, todos os professores participantes do estudo possuem formação universitária. No entanto, se confirma o disposto no último relatório do Plano Nacional de Educação, explanado anteriormente, de que a região Norte, na qual se encontra o município estudado, detém o menor índice de professores pós-graduados do país.

Quanto ao tempo de formação dos professores participantes em nível inicial/graduação, constatou-se que, a maioria dos docentes realizou sua formação inicial há mais de 15 anos, e por

isso, é provável que tenham sido formados inicialmente, por modelos de cursos de graduação que priorizavam o conhecimento técnico e científico, em detrimento ao conhecimento prático que possibilita a transformação dos saberes disciplinares em saberes escolares, como afirma Maia (2012).

Isto também se confirma, pelo fato de que somente em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) passou a prever a reformulação curricular dos cursos de formação inicial, com o objetivo de torná-los mais didáticos, em consonância com a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e mais voltados a articulação da teoria com a prática. Assim, infere-se que a maioria dos professores possa ter dificuldades em realizar transposição didática de conhecimentos, em função de sua formação inicial.

Para Imbernón (2011, p. 39), atualmente se “questiona também a estrutura da profissão docente, que talvez fosse adequada a uma época pré-industrial ou industrial, mas hoje em dia precisa pôr a comunidade educativa em contato com os diversos campos e meios do conhecimento e da experiência”.

Neste sentido, os estudos de Maia (2012) são bastante esclarecedores e demonstram que:

(...) a formação inicial dos professores em Nível Médio ou superior para a docência é deficitária e distanciada da realidade do cotidiano escolar, contribuindo para a desvalorização do magistério, perda de prestígio social dos professores e, consequentemente, para a perplexidade que se instala em torno das discussões sobre que saberes esse profissional deve desenvolver para desempenhar suas funções (Maia, 2012, p.140).

Em consonância com o tempo de formação dos professores, está o seu tempo de experiência profissionalna atividade docente. Dos 30 profissionais, 21 deles atuam há mais de 15 anos em sala de aula.

É interessante refletirmos sobre este ponto porque, devido as situações do cotidiano escolar, muitos profissionais com este tempo de atuação, já se encontram cansados ou desmotivados. Além do mais, é possível que abriguem resistência a novas metodologias de ensino, bem como a inserção de novas tecnologias em seu planejamento de trabalho e na execução das aulas, justamente pelo fato de considerarem o conhecimento técnico mais importante do que os processos metodológicos.

Muitos professores que iniciaram a carreira docente há muito tempo, ainda ajustam seu foco apenas no ensino, e não possuem o entendimento de que o ensino e a aprendizagem são indissociáveis, e por isso, se não se ensina como deveria, não se aprende como tal.

Neste contexto, para Tardif (2002, p. 39) o professor necessita ser “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Outra dificuldade de muitos profissionais com toda essa experiência, é a de refletir sobre sua prática, porque acham que são bons o bastante, que sua maneira de trabalhar é a melhor, e por isso, sua prática não carece de mudanças. Muitas vezes, até aceitam que necessitam de estratégias metodológicas mais atuais, porém, não sabem como fazer e nem se permitem ser ensinados, porque isso lhe diminui como professor, e carregam a velha impressão de que são detentores de todo o saber.

Por outro lado, a experiência profissional delongada possibilita ao docente, se este assim o desejar, realizar diversas percepções das transformações que se fazem necessárias no atual contexto educativo, realizar comparações, refletir sobre estratégias propulsoras de mudanças, auto avaliar-se no decorrer de sua caminhada, bem como, reafirmar-se enquanto profissional, reconfigurando suas características e buscando melhor definição de sua identidade docente.

Sobre este aspecto da experiência profissional Tardif (2002, p. 39) relata que:

(...) os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experenciais ou práticos.

Outra questão de relevância a ser analisada é a quantidade de cursos realizada pelos professores participantes após a sua formação inicial. Aqui, é interessante refletirmos que, mesmo que a maioria dos participantes possua mais de 15 anos de atividade docente, somente 9 deles, conseguiram realizar de 7 a 9 cursos de formação continuada, na área em que atua, e ainda sim, esta quantidade representa menos de 1 curso por ano de experiência.

Os dados ainda revelam que 1 dos profissionais nunca realizou um curso de formação continuada sequer, após sua formação inicial, relacionado à área que trabalha. Isso demonstra que os profissionais não são oportunizados, ou não valorizam como deveriam, seu aperfeiçoamento profissional e sua formação continuada.

De qualquer forma, sendo maior ou menor, o número de cursos pós-formação inicial realizado pelos docentes, o olhar sobre os dados nos revela a indiscutível necessidade da

implementação urgente de um trabalho permanente de estudo e reflexão docente no contexto observado. Sobre este aspecto da formação do professor, Weisz (2009), p. 118) afirma que

(...) a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que esse curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e por mais que esse professor tenha realizado bons estágios, coisa que sabemos raríssima.

Desta forma, percebemos o quanto é relevante buscar oportunamente uma reflexão mais aprofundada sobre essa questão. Pois, se o professor não está constantemente aprendendo, tende a se manter estático frente às desafiadoras demandas dos novos tempos. E a escola, por sua vez, tende a reproduzir seu papel de agência transmissora de informação, o que não é mais viável em nossos dias.

Reafirmando a premissa de que a formação continuada é indispensável à profissão docente Ramos (2012, p. 36) explica que:

Há também o reconhecimento de que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais da educação possam atuar, efetivamente, com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente escolar de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente.

Após analisarmos cada um dos dados de perfil socioprofissional dos professores participantes, concluímos que o quadro funcional da escola lócus é composto principalmente por mulheres, onde a maioria destes professores possui entre 41 e 50 anos e está formada, exercendo a docência há mais de 15 anos. Porém, a maior parte dos profissionais realizou somente de 4 a 6 cursos de formação continuada em sua área de atuação durante toda a sua vida profissional, demonstrando que estar continuamente passando por processos formativos para a análise e reflexão da prática não é prioridade no contexto estudado.

E é, justamente pensando neste perfil profissional, que durante o percurso investigativo chegamos ao momento crucial, onde a pesquisa qualitativa ganha sentido e significado a partir das contribuições permeadas pela intangibilidade advinda das vozes dos participantes.

Estas vozes nos permitiram verificar o alcance dos objetivos propostos, e assim, responder à questão problema traçada nos primeiros momentos desta investigação. Partimos então, rumo à reflexão, análise e consolidação através da vertente descritiva e explicativa, onde o que importa não é somente dizer o que ocorre, mas explicar a significância do fenômeno estudado, que foi construída nesta etapa.

5.2 Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Segundo Imbernón (2010), a partir dos anos 90 começou-se a se introduzir timidamente uma mudança nos paradigmas concernentes a formação continuada docente, onde surgiu a concepção do professor como sujeito de sua formação. Porém, o objetivo principal dos programas de formação ainda consistia apenas em adequar os professores à atualidade, bem como suprir as lacunas supostamente deixadas pela formação inicial.

Segundo Alvarado-Prada et al. (2010, p. 375), “nesse contexto, a formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações””. No entanto, nasce uma rejeição aos modelos formativos baseados no treinamento, ou seja, nas repetições, onde os formadores ensinavam um passo a passo a ser seguido, sem levar consideração a realidade.

Tal mudança de paradigmas passou a ocorrer com mais intensidade, e desde então, ganhou espaço a busca de possibilidades para estabelecer novos modelos formativos relacionais, participativos e alternativos, como o questionamento da prática, relatos de experiências, promoção de congressos e encontros para discutir o tema da formação.

Porém, segundo Imbernón (2010), nos anos 2000 se percebeu o aparecimento de uma crise institucional na formação, levando em conta que o sistema educacional que se apresentava era considerado obsoleto, e se fazia necessária, a construção de um novo olhar acerca da educação, da formação, bem como, do papel do aluno e do professor nesta dinâmica. Sobre este momento, Imbernón (2010) relata que:

(...) uma longa pausa é aberta, na qual estamos instalados, onde alguns se sentem incômodos. Esse desconforto conduz à busca de novos horizontes, de novas alternativas. Assim, antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação (p. 23).

Neste contexto, identificar as necessidades formativas dos professores, se tornou um fator fundamental para os processos de formação continuada em serviço, uma vez que, essa nova perspectiva da formação propõe que os docentes tenham mais autonomia para refletir sobre sua própria realidade e para buscar a construção e a reconstrução dos conhecimentos sobre a prática profissional, e assim transformá-la.

Considerando estas incursões, para saber como ocorre a escolha dos cursos de formação no contexto de estudo, questionamento que corresponde ao primeiro objetivo deste percurso

investigativo, foram ouvidos tanto os professores que atuam no segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino, quanto os técnicos da Secretaria de Educação responsáveis pela pasta da formação continuada de professores.

5.2.1 Bloco I: O grupo de discussão realizado com os docentes

Ao utilizarmos o grupo de discussão como instrumento de coleta de dados, realizamos a análise dos dados obtidos através do sentido das vozes dos participantes, destacando dois pontos de reflexão: a presença/ausência da participação docente na escolha dos cursos e a motivação dos professores frente aos processos formativos.

5.2.1.1 Presença/ausência da participação docente na escolha dos cursos

Como questão inicial discutida com os participantes da pesquisa, apresentamos a presença/ausência da participação docente na escolha dos cursos de formação continuada na concepção dos professores participantes. Para tal, conduzimos a discussão questionando primeiramente, se os professores são consultados quanto ao conteúdo (tema) que os programas de formação abordam. Sobre a indagação consideramos as seguintes falas:

P(1): Eu acho que é sempre o que eles querem, que eles entendem que a gente precisa fazer. A gente não participa na escolha, a gente participa como, é? (...), sei lá! Integrantes! A gente só integra, mas a gente não participa das decisões, isso sempre é determinado de lá, da Secretaria para nós.

Corroborando com a fala de P(1), P(2) pontuou: “*Eu(...), assim (...), pelo tempo que eu estou trabalhando aqui no município eu sempre percebo que é quando tem alguma necessidade, quando eles percebem, como por exemplo hoje, a gente vai fazer direcionada para a questão das dificuldades dos alunos deficientes.*

Há alguns anos atrás a gente trabalhou a questão do meio ambiente, quando havia interesse de fazer lá, a educação ambiental. Mas, o que eu percebo, que é sempre de cima para baixo, que a gente mesmo, praticamente, não opta, vem tudo determinado, a Secretaria decide, e a gente tem que só participar e acatar.

As falas de P(1) e P(2) são bastante significativas quanto abordam claramente que os professores não participam do processo de tomada de decisão quando o assunto é escolher a temática de abordagem de sua própria formação. Esta afirmativa revela a predominância de

uma perspectiva individualista de formação, voltada para o conhecimento pedagógico como um todo, onde a Secretaria de Educação escolhe os cursos e temáticas abordadas através de uma espécie de nivelamento, sem partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática.

Sobre isto, Imbernón (2011, p.17) pontua que “na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas”. E para identificar estas situações práticas, nada melhor que assegurar a participação docente no processo de tomada de decisões.

Continuando a discussão P(3) e P(4) também contribuíram com o debate ao afirmarem que “*muitas vezes, acontece de a gente preencher questionários, mostrando os nossos interesses, o que é que a gente quer, o que é que a gente gostaria de fazer, mas isso não é atendido*”; “*Como a gente estava falando, vem sempre de cima para baixo, é sempre uma decisão deles, o que é que a gente deve fazer*”.

Nestes termos, observamos que as necessidades formativas pessoais do grupo de professores não são assistidas, o que causa uma resistência destes profissionais quanto a participação nos cursos oferecidos, uma vez que, estes não vêm de encontro a seus interesses específicos. Sobre esta situação, P(5) contribuiu afirmando: “*Porque assim, a Secretaria de Educação, ela tem feito as formações dentro daqueles temas atuais, né, a gente vai acompanhando o histórico da educação. A educação vai se atualizando, vai globalizando, e essas formações vão acontecendo. Mas talvez, exista uma formação específica de prática de sala de aula, que o professor precisa, né (...), ser reforçado, e talvez ainda não tenha sido ouvido, porque assim..., um olhar de um gestor é diferente do olhar do professor que está ali, no chão da escola, vivenciando as experiências de dentro da sala de sala de aula, no processo de ensino aprendizagem, então, é (...), provavelmente, eu acredito que não se contempla todas as necessidades de sala de aula, né, a não ser que o professor seja ouvido*”.

Assim, quanto a presença/ausência da participação docente na escolha dos cursos, a partir da fala dos participantes, depreende-se que a escolha dos cursos de formação continuada no município em estudo, ocorre dissociada do olhar docente, fazendo com que estes cursos se tornem enfadonhos e sem sentido real para os profissionais em serviço nos anos finais do ensino fundamental, o que influencia diretamente na contribuição da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica dos professores. Neste sentido, Alvarado- Prada et al. (2010,

p. 373) afirmam que:

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam.

Em consonância com Alvarado- Prada et al. (2010), Imbernón (2010, p. 26) aborda que:

(...) sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo. No topo, desde as superestruturas, são geradas mudanças, prescritivas que não originam inovações nas instituições dos “práticos” da educação. Na formação, deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.

E reafirma seu ponto de vista quando coloca que, “considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas” (Imbernón, 2010, p. 32).

Considerando o entrelaçado teórico dos autores, fica evidente que a participação docente na elaboração e execução dos planos formativos é de fundamental importância para que os cursos oferecidos sejam significativos e pautados na realidade e necessidades formativas concretas dos professores.

5.2.1.2 Motivação dos professores frente aos processos formativos

Mediante as incursões que nos permitirão o alcance do objetivo proposto, outra dimensão de análise para nos debruçarmos corresponde a motivação dos professores no que concerne a participação nos cursos de formação oferecidos pela rede municipal. Neste contexto, indagamos o que os motiva a participarem dos cursos de formação continuada oferecidos, ao que nos apresentaram a seguinte devolutiva na fala de P(2): “*na verdade, não temos motivação por parte da Secretaria, nem financeira, nem em outro sentido, a única motivação é o nosso aluno*”.

Mediante a explanação de P(2), indagamos ao grupo se os professores costumam buscar formação continuada de maneira individual e pessoal, visando seu desenvolvimento profissional. Os participantes relataram que costumam realizar outros cursos de curta duração, principalmente, na modalidade de Educação à distância (EAD), fora da agenda da Secretaria de Educação, P(5) confirma esse fato quando diz: “*eu sempre procuro. Às vezes eu assisto vídeo aulas, agora o tema do momento é BNCC*”.

No entanto, os professores também afirmaram que não conseguem realizar cursos de

maior amplitude profissional, porque não recebem incentivos financeiros e não dispõem de tempo para investir em formação, pois a Secretaria de Educação, não flexibiliza liberação para que o profissional se ausente da sala de aula em razão da realização do curso, e os cursos de pós-graduação em nível de especialização presencial, mestrado e doutorado mais próximos, só são oferecidos na cidade de Belém do Pará, capital do Estado.

Sobre esta abordagem, P(4) explicou: “*O que eu percebo é, que dentro da minha disciplina, às vezes que eu me interessei por alguma formação, já aconteceu comigo, de eu me inscrever, de eu pagar, de eu arcar, querer arcar com os custos da viagem, que seria em Belém no caso, mas a Secretaria não me liberou, porque ela não queria, não era do interesse dela, que eu fizesse aquela formação específica.*

Ela só se propõe quando ela acha que (...), quando é conveniente, porque eu já tive, já mandei requerimento, falei com diretora, disse: - Olha eu quero fazer! Vou fazer assim! Mas eles não liberam se eles acharem que a gente não tem que fazer. Para que eu fosse, eu teria que além de arcar com o curso, com as despesas, eu ainda teria que pagar alguém para ficar no meu lugar, porque a Secretaria simplesmente não permite que seja feito, se não for do seu interesse. É sempre de cima para baixo”.

Levando em consideração a interlocução do grupo de participantes, observamos a ausência de fatores motivacionais para a participação dos professores nos cursos de formação. No entanto, sabemos que a motivação profissional atualmente se apresenta como um tema central de abordagem em muitos contextos organizacionais, isto deve-se ao fato, de os processos motivacionais serem impulsionadores do sucesso de muitas organizações na sociedade do conhecimento.

Conceituando motivação, Chiavenato (2005, p. 242) afirma que:

Motivação é a pressão interna surgida de uma necessidade, também interna, que excitando (via eletroquímica) as estruturas nervosas, origina um estado energizador que impulsiona o organismo à atividade, iniciando, guiando e mantendo a conduta até que alguma meta (objetivo, incentivo) seja conseguida ou a resposta seja bloqueada.

Nestes termos, incentivar, guiar e motivar os colaboradores constitui-se um fator muito relevante para seu desenvolvimento profissional dentro das organizações, inclusive nas organizações educacionais.

Ao percebermos a ausência de fatores motivacionais que impulsionem a participação dos professores nos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal, é interessante analisarmos mais a fundo algumas questões.

Em primeiro lugar suas necessidades formativas não são devidamente ouvidas e levadas em consideração na escolha dos cursos oferecidos. Contribuindo com essa discussão, Beck e Martins (2010, p. 269) relatam que na atualidade “os cursos oferecidos aos professores nem sempre atendem às necessidades reais das escolas, visto que, as propostas de formação demonstram-se alheias à motivação dos professores (...)".

Atrelado a isto, não foi possível observarmos incentivos financeiros claramente regulamentados, voltados para a qualificação docente. Sobre esta questão Imbernón (2010, p. 45) aborda que:

Se queremos que tal formação, seja viva e dinâmica, além de útil, é claro, devemos unir a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoções verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa e que recompense ou, ao menos, não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e de sua prática docente, não apenas de forma individual, mas, também, coletivamente. Enfim, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação.

Buscando entender melhor esta questão, constamos que o município em estudo dispõe de um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, regulamentado sob a Lei nº 342/2002, que assegura a qualificação profissional em seu Artigo 9º:

Art. 9º. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, e em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários, em especial o de habilitação dos professores leigos (Paragominas, 2002).

No entanto, observamos que embora a Lei nº 342/2002 traga em seu bojo um dispositivo voltado a qualificação do profissional docente, ela não disciplina a organização do oferecimento dessa qualificação, ainda que descreva a promoção da carreira do titular de cargo de professor e a mudança de nível profissional na carreira, elevando para o Nível 2, o professor formado em nível de pós-graduação na área da educação para a qual tenha prestado concurso, e prevendo uma “nova remuneração” ao profissional, posterior a realização do curso a nível de especialização (Paragominas, 2002).

Todavia, existe em tramitação, o Projeto de Lei 051/2019, de 09 de dezembro de 2019, o qual dispõe sobre a reestruturação e gestão do Plano da Carreira dos Profissionais do Magistério Público do Município de Paragominas, e propõe a elevação na carreira do magistério por titulação, conforme apresenta o Artigo 9º:

Art. 9 A Elevação por Titulação será concedida automaticamente ao profissional do magistério estável quando da comprovação de conclusão de nova formação acadêmica”.

E no Artigo 11 prevê a regulamentação dos incentivos financeiros:

“Art. 11 O avanço do profissional do magistério na carreira por meio da sua formação irá considerar a dispersão de remuneração entre os níveis tendo como base:

I - Variação de 60% (sessenta por cento) do nível médio, magistério, para o superior conforme disposto na Tabela Salarial constante do Anexo I, respeitando a Referência em que o profissional do magistério estiver enquadrado;

II - Variação de 7% (sete por cento) do nível superior para a pós-graduação lato sensu, especialização, conforme disposto na Tabela Salarial constante do Anexo I, respeitando a Referência em que o profissional do magistério estiver enquadrado;

III- Variação de 5% (cinco por cento) da especialização para o nível de pós-graduação stricto sensuI, mestrado, conforme disposto na Tabela Salarial constante do Anexo I, respeitando a Referência em que o profissional do magistério estiver enquadrado;

IV - Variação de 5% (cinco por cento) do mestrado para o nível de pós-graduação stricto sensu II, doutorado, conforme disposto na Tabela Salarial constante do Anexo I, respeitando a Referência em que o profissional do magistério estiver enquadrado (Paragominas, 2019).

Tal iniciativa prefigura um avanço em matéria de qualificação e valorização profissional docente, no entanto, o Projeto de Lei 051/2019, ainda segue em tramitação para ser aprovado na Câmara Municipal de Paragominas, e enquanto isso não acontece, os profissionais seguem afirmando que não recebem incentivos para participar dos processos formativos realizados pela rede municipal de ensino.

Neste contexto, também é importante pontuarmos outra questão na fala dos participantes onde eles explicam que, por mais que o profissional busque realizar cursos de formação por conta própria, voltados para sua área de atuação, também não há incentivos por parte da Secretaria de Educação, e nem mesmo, a liberação deste profissional por meio de uma licença ou algo similar para realizar o curso desejado. Talvez este argumento, explique o fato de apenas metade dos professores participantes possuírem curso de especialização, conforme apresentamos na análise do perfil socioprofissional dos professores.

5.2.2 Bloco II: A análise documental

Para a análise documental, referente ao primeiro objetivo específico delimitado para este estudo científico, analisamos o Projeto político-pedagógico da E.M.E.F. Belarmina Fernandes.

A escolha do referido documento deu-se, considerando que o Projeto político-pedagógico é o instrumento balizador da prática pedagógica no espaço escolar, para ampliarmos nosso entendimento acerca da temática da escolha dos cursos de formação, realizamos a análise deste documento, considerando alguns elementos de análise, conforme demonstramos na Tabela 8.

Ao analisarmos os dados do Projeto político-pedagógico apresentados na Tabela 8,

Tabela 8**Análise documental do Projeto político-pedagógico da escola lócus**

Elementos de análise	Dados coletados
Missão da escola	Nossa missão é contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparando-os para o exercício da vida profissional e desafios da vida moderna.
Visão	Seremos uma escola reconhecida pela presteza em valorizar a criatividade de nossos educandos e colaboradores, para isso, contando com uma equipe entrosada, para que do trabalho em equipe brote o sentimento de respeito ao direito e a dignidade de cada indivíduo no espaço escolar, por acreditarmos na igualdade de direitos.
Concepção de educação	Educação como processo de apropriação de saberes historicamente acumulados e como instrumento de transformação social, através da autonomia do aluno.
Concepção de formação continuada	Não apresenta
Cursos de formação continuada oferecidos	Não apresenta

Fonte: Autoria da pesquisadora, com base na Análise documental do PPP da escola lócus, 2020.

referentes à Missão da escola, Visão e Concepção de educação constatou-se que, a formação continuada do profissional docente em exercício não é mencionada. No documento analisado, também não consta a Concepção de formação continuada e nem Cursos de formação continuada oferecidos pela instituição escolar. Desta forma, ficou claro que a escola não desenvolve a prática de promover e direcionar iniciativas voltadas a formação continuada no cotidiano escolar.

Segundo Martins e Pardal (2005, p. 107), “uma formação continuada com real interferência no sistema educativo deve estar inclusa no projeto pedagógico da escola, considerando a experiência dos docentes, a investigação científico-pedagógica e a reflexão”.

Em acordo teórico com Martins e Pardal (2005), Beck e Martins (2010, p. 278) afirmam que “os professores devem estar engajados nos projetos da escola, pensando juntamente com as equipes pedagógicas suas reais necessidades. Agindo dessa forma, a escola estará contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”.

Sendo assim, já que não existem intenções voltadas para a formação continuada no Projeto político-pedagógico analisado, percebemos que a escola lócus não apresenta iniciativas para promover e estimular a qualificação docente de seus professores. Não existe um plano formativo articulado para ser desenvolvido durante o ano letivo, ou interstício do Projeto

político-pedagógico, revelando a ausência da prática formativa em serviço e a desvinculação entre as atividades escolares dos professores e os momentos de formação continuada.

Nesta conjuntura, também é posto em jogo o princípio da gestão democrática, postulado pelo Projeto político-pedagógico no que se refere a formação docente no exercício da profissão, pois a ausência destas ações de cunho formativo demonstra a falta de participação dos professores nas decisões de cunho pedagógico. De acordo com Souza e Trevisan (2012) esta participação junto ao demandar intencionalidades bem fundamentadas à ação docente é de extrema importância para que ocorram transformações na prática pedagógica.

Souza e Trevisan (2012, p. 27) acreditam que:

Se essa intencionalidade for engendrada junto as intencionalidades de outros educadores, será possível se pensar na efetivação de um projeto político-pedagógico da escola. Isso implica que a reflexão de cada professor sobre sua própria prática docente está na base das transformações das relações entre as dimensões integrantes da docência e na base da definição coletiva de um projeto de escola.

Imbernón (2011) explica que a formação docente centrada no contexto escolar, foi institucionalizada no Reino Unido, durante a década de 1970 é construída sob o paradigma colaborativo de formação. O espaço escolar transforma-se em um lugar de formação prioritário em detrimento aos demais, uma vez que, é na escola que se percebem todas as nuances da realidade do ensino aprendizagem, se identifica as necessidades formativas mais urgentes e se promove a autonomia profissional do professor em relação à sua autoformação.

Para Imbernón (2011, p. 91), “a formação centrada na escola baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam”.

Sobre a relevância da escola como agente de formação docente, Souza e Trevisan (2012, p. 27) afirmam que:

(...) a maior e mais relevante tarefa de base dos gestores escolares é a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, não apenas enquanto processos individuais, mas também enquanto formação mútua (interformação) e autoformação. Assim, compreendemos a formação, na escola, como ações, possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação, tendo em vista um claro compromisso político com a formação para a cidadania, de alunos e professores.

Corroborando com Souza e Trevisan (2012), Beck e Martins (2010) reiteram que a escola deveria se transformar em uma unidade básica de mudança e formação, constituindo-se em um espaço formativo a partir das vivências diárias, da experiência profissional e das

necessidades identificadas de maneira coletiva e individual. “Nesse contexto respeitoso e motivador, os professores poderão redefinir suas ações pedagógicas, alicerçadas em uma fundamentação teórica consistente e na prática pedagógica refletida e analisada por seus pares” (Beck e Martins, 2010, p. 279).

Neste sentido, faz-se necessária a reformulação do Projeto político-pedagógico da escola lócus, no sentido de produzir coletivamente um plano formativo que atenda às necessidades dos docentes e que esteja vinculado ao contexto da comunidade escolar, para gerar mudança na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos.

A esse respeito Weisz (2009, pp. 130-131) colabora com a discussão teórica afirmando que:

No caso da formação continuada e, principalmente, da produção de um projeto educacional pela escola, creio que dois instrumentos são particularmente importantes. Um é a documentação da prática da sala de aula e a reflexão coletiva da equipe da escola em torno dela. O segundo é a exigência de comunicar o processo de elaboração desse projeto educacional coletivo – por escrito – condição para que essa pedagogia produzida na prática pelos professores nas escolas ganhe corpo, assuma um caráter de projeto implementado coletivamente. Esse projeto pedagógico não é um único documento, vai-se definindo progressivamente pelo conjunto das práticas documentadas e de sínteses, feitas em determinados momentos, que registram, o sentido mais amplo dos rumos do trabalho educacional da escola.

Portanto, cabe à escola, iniciar o processo de mudança para tornar-se em uma organização aprendente (Beck e Martins, 2010), pautada na gestão democrática e na promoção da autonomia docente, preconizadas pelo Projeto político-pedagógico, através da reflexão sobre a prática e da articulação da realidade com o desafio de formar-se continuamente.

5.2.3 Bloco III: A entrevista realizada com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação

Quando buscamos compreender como acontece a escolha dos cursos de formação na perspectiva dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), partimos para a análise das entrelinhas apresentadas nas entrevistas realizadas com os profissionais que atuam à frente das iniciativas voltadas para a formação continuada na rede municipal. Para isso, indagamos: Quais são os indicadores ou critérios utilizados por sua equipe para identificar a necessidade formativa dos professores do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano)?

Em razão do questionamento, os técnicos afirmaram que não existem indicadores ou critérios pré-estabelecidos que determinem a escolha dos cursos oferecidos. Neste sentido, as necessidades são identificadas através do trabalho de campo realizado por eles, no qual, para cada segmento educacional (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), ensino

fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e educação de jovens e adultos (EJA)), é designado um técnico que visita as escolas e conversa com a equipe gestora sobre as necessidades formativas apresentadas no contexto escolar, e presume-se que, a opinião dos professores esteja contemplada na fala dos gestores e coordenadores, conforme descrevem T(1) e T(2), respectivamente: “*não há indicadores específicos, mas, a atuação se dá por meio do trabalho de campo que fazemos e pelo acompanhamento dos professores pelos coordenadores, onde se identifica os pontos formativos que precisam ser investidos*”; “*Acreditamos que os professores são contemplados na fala da equipe gestora das escolas. As necessidades formativas também são identificadas a partir do momento que se vive em educação*”.

Outro fator para a escolha dos cursos e programas de formação abordado pelos técnicos, é o que eles chamam de “*demandas em rede*”, esta demanda consiste em observar o momento educacional em que se vive e promover cursos voltados para temáticas esporádicas que se apresentam como pertinentes durante o ano letivo. Isto se comprova na fala de T(2) quando explica: “*considero que as necessidades formativas também são identificadas a partir do momento que se vive, em educação. Por exemplo, este ano de 2020, estamos estudando sobre a BNCC, porque é uma necessidade que se apresentou*”.

Em alinhamento com a fala do T(1), T(3) pontuou que: “*não há um cardápio na rede identificando as necessidades formativas, conforme expliquei anteriormente, mas entre as observações colhidas no trabalho de campo. Alinhamos tudo e organizamos os encontros de formação continuada em rede*”.

O fator “*demandas em rede*”, reforça novamente a premissa da perspectiva individualista e genérica de formação continuada. E neste sentido, para complementarmos a informação referente ao processo de tomada de decisões na escolha dos cursos, questionamos aos técnicos: Os professores são consultados quanto a sua necessidade formativa e quanto a escolha dos cursos de formação continuada oferecidos?

T(3) nos respondeu, reforçando mais detalhadamente a ideia da formação baseada em necessidades generalizadas: “*os cursos são escolhidos conforme a necessidade da rede, a necessidade do momento, por exemplo, a rede municipal de ensino começou a desenvolver práticas de formação continuada convencionais a partir de 1999, através da implementação do Programa Escola que Vale. O programa foi desenvolvido pela, então, Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), que se estabeleceu no município com o projeto de exploração de uma mina*

de bauxita, em parceria com a prefeitura municipal e a Comunidade Educativa CEDAC. O CEDAC atua desde 1997 com a formação de professores”.

Na época, o Programa atendeu em torno de 426 professores em Paragominas, da educação infantil à oitava série do ensino fundamental. Nessa época, Paragominas estava passando pelo processo de conscientização ambiental do Projeto Município Verde, e essa visão foi ampliada para a educação.

De 6º ao 9º ano, as sequências didáticas eram construídas de maneira que se fazia a articulação da educação ambiental com o conteúdo das disciplinas e ao final da aplicação das sequências existia encontros de avaliação. Para o seguimento de 1º ao 5º ano, as sequências eram mais voltadas para leitura, escrita e a área da matemática. Ao final se fazia a culminância dos projetos didáticos”.

Em decorrência aos dois questionamentos realizados, observamos que se consolida o fato observado inicialmente de que a escolha dos cursos de formação continuada ocorre em função dos interesses da Secretaria Municipal de Educação, desvinculada do olhar docente, impossibilitando o desenvolvimento da autonomia dos professores para a discussão de suas necessidades formativas, a criação de soluções coletivas para problemáticas que se apresentam na prática cotidiana e o aprofundamento de saberes práticos.

Na fala do T(3), consta o relato das primeiras iniciativas voltadas para a formação continuada docente no município de Paragominas. O que já contemplou duas outras perguntas que seriam feitas: Há quanto tempo o município desenvolve programas de formação continuada a nível de rede de ensino?; e, como acontece a organização da formação continuada na Secretaria Municipal de Educação? Ela atua sozinha, ou faz parcerias com outras instituições como MEC, universidades, institutos, etc.? Se sim como funcionam estas parcerias?

Os demais técnicos responderam que:

T(1): “*Parte dos cursos de formação ofertados pela rede, se dão pela parceria com a Mineradora Hydro, outra parte é organizada pela própria Secretaria, através de seus técnicos. Neste sentido, as empresas sugeridas por meio dessa parceria, são selecionadas via publicação de edital e posteriormente passam por uma avaliação da equipe técnica SEMEC”.*

T(2): “*O modelo formativo pelo qual a Secretaria de Educação atua, se dá de forma mista sendo por meio da parceria com instituições externas: como CEDAC e Instituto Elos educacional; por meio da parceria com o MEC, também pela oferta da própria Secretaria de*

Educação, por meio de seus formadores”.

Em razão das falas analisadas, consolidamos o entendimento de que o processo formativo dos docentes em serviço é pensado por especialistas, contratados mediante a parceria com empresas e baseada nas intenções da Secretaria Municipal de Educação.

Analizando iniciativas de formação docente em serviço articuladas em parcerias desta natureza, Beck e Martins (2010) apontam que estas “capacitações são pensadas por especialistas, distantes da realidade e dos problemas educacionais de cada escola. Dessa forma, dificilmente haverá interferência na ação dos professores, a partir dos cursos de formação.

Para entender melhor, como ocorreu este primeiro momento de instituição de práticas formativas no município, a organização e as parcerias empreendidas, buscamos explicações em fontes teóricas a partir do olhar de Cardoso, Lerner, Nogueira e Perez (2007).

Sobre a parceria da Fundação Vale do Rio Doce com os municípios em prol da formação continuada docente, Cardoso et al. (2007), em uma obra específica que relata a experiência do Programa Escola que Vale, explica que a missão da Fundação Vale do Rio Doce com o programa, era “contribuir para o desenvolvimento integrado e econômico, ambiental e social de territórios onde a empresa atua, fortalecendo o capital social das comunidades e respeitando a identidade cultural local” (Cardoso et al., 2007, p. 7).

Sobre o objetivo do Programa Escola que Vale, Cardoso et al. (2007, p. 9), afirmam: “O objetivo central deste *Programa* é colaborar de forma sistemática para a melhoria da qualidade do ensino em escolas que atendam jovens e crianças de famílias pobres e que, para conquistar essa melhoria, estejam interessadas em buscar novas perspectivas educativas”.

O Programa Escola que Vale durava aproximadamente dois anos nos municípios onde era implantado, em Paragominas durou cinco anos. Para Cardoso et al. (2007), o programa buscava, além do fortalecimento das aprendizagens relacionadas aos conteúdos escolares, ampliar o conhecimento dos alunos em relação ao mundo e à convivência com o outro, para promover um espaço de construção de cidadania, valores e atitudes significativas para a vida em sociedade, através da leitura, da escrita, da comunicação oral e da resolução de problemas.

Mediante a organização do modelo de entrevista semiestruturado, sentimos necessidade de fazermos uma pergunta que não estava previamente formulada, mas que nos acrescentou informações relevantes, a saber: Como funcionava a organização do programa de formação docente Escola que Vale?

Sobre a iniciativa, T(1) respondeu que: “*o CEDAC tinha uma equipe regional, e nós na SEMEC tínhamos nossa equipe interna. Na educação infantil e no ensino fundamental menor havia a coordenadora de Língua Portuguesa e a de Matemática. Já no ensino fundamental maior (6º ao 9º) havia um coordenador por área do conhecimento, cada um acompanhava as escolas a execução do projeto didático da sua área*”.

A fala de T(1) confirmou as informações apresentadas por Cardoso et al. (2007) ao tratar da organização do programa de formação docente, quena época, se estabeleceu uma organização hierárquica para o funcionamento do mesmo. A equipe de formadores contava com uma coordenação geral, uma coordenação regional, uma coordenação local e equipes escolares selecionadas, a partir de fichas enviadas pelas escolas conforme um acordo com os professores que se dispuseram a participar.

Para o acompanhamento dos programas de formação,a coordenação geral utilizou um banco de dados contendo registros de projetos e cadastros das escolas participantes, eventos, relatórios, reuniões periódicas da coordenação regional com as equipes escolares, da regional com a geral, e da geral com as Secretarias de Educação, registros fotográficos, vídeos, apresentações feitas pelos professores nos encontros, e um seminário municipal em cada um dos municípios envolvidos (Cardoso et al., 2007).

Neste sentido, é importante destacar algumas premissas que para Cardoso et al. (2007), estruturavam o programa. Em primeiro lugar, se propunha considerar o professor como um profissional que necessita estar em conexão com sua realidade local, além de tempo e espaço para a reflexão e planejamento. Por conseguinte, considerava-se que a formação de professores deveria ocorrer articulada a ações que envolvessem diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e as equipes técnicas das secretarias de educação. Outro fator considerado é a contextualização do programa ao cotidiano dos professores, no caso à realidade da sala de aula, e ainda, desenvolver a autonomia dos professores com relação à sua prática.

Estas premissas apontam que os aportes conceituais do Programa Escola que Vale estavam baseados na perspectiva de formação continuada colaborativa de valorização da autonomia docente, promoção da reflexão sobre a prática e engajamento de toda a equipe escolar em um projeto formativo articulado.

Vale ressaltar também, que neste momento em que o município de Paragominas passou a participar do Programa Escola que Vale, Cardoso et al. (2007) afirma que a equipe

formadora do CEDAC percebeu que as Secretarias de Educação dos municípios envolvidos não disponibilizavam espaço para que os professores pudessem estudar, trocar experiência, planejar e ter um suporte pedagógico para atualizar seus conhecimentos.

Foi então, que Paragominas teve um ganho significativo para a época: a Casa do Professor, que foi criada através de uma parceria do Programa Escola que Vale com a prefeitura local. Um espaço equipado com acesso à internet, livros, espaço para assistir vídeos e salas de reuniões, onde eram promovidos encontros e oficinas, além de ser um espaço propício para estudo individual ou coletivo dos professores da rede pública. Sobre este espaço tão interessante, Cardoso et al. (2007, p. 33) o caracteriza como:

Um espaço que possibilite a passagem dessa cultura de trabalho individual e isolado para a do trabalho coletivo e cooperativo, onde mesmo quando se trabalha individualmente conta-se com a possibilidade de encontro e troca com os colegas, constitui um poderoso instrumento para promover a profissionalização dos professores.

Mesmo sem questionarmos, T(1) compartilhou conosco como ocorria a metodologia utilizada pela equipe de formadores do programa Escola que Vale: “*a metodologia adotada pela equipe de formadores era muito boa. Elas (as formadoras) vinham, faziam a formação com a gente e a gente colocava em prática na sala. Existia a formação para a educação infantil com os projetos didáticos, para o ensino fundamental menor em Língua Portuguesa e Matemática através das sequências didáticas, e para o fundamental 2 era feita a sequência de educação ambiental. Então tinha formação para todo mundo ao mesmo tempo. Elas mesmas (as formadoras) assistiam nossas aulas, faziam registros fotográficos e em vídeo, depois discutíamos sobre o que havia sido observado, era muito legal*”.

Sobre isso, Cardoso et al. (2007), afirma que a formação previa que os professores elegessem o projeto didático que considerassem adequado a cada momento. Isso, “promove uma mudança de postura: de uma situação em que se submetiam ao que estava pré e formalmente determinado (“cumprindo o programa”), para outra em que se apropriam do processo ensino aprendizagem”(Cardoso et al., 2007, p.39).

Neste sentido, Weisz (2009), aponta a utilização da tematização da prática na sala de aula como um instrumento de identificação de necessidades formativas, que, segundo os técnicos da Secretaria de Educação, fora bastante utilizado durante o desenvolvimento do programa. Tal instrumento consiste no registro realizado por um observador durante a aula do professor, a fim de fornecer dados para a reflexão, identificação de problemas e análises de possibilidades para

a sua resolução.

Para Weisz (2009), após o registro da aula é necessário a realização de tematização da prática, porque se trata de olhar para a prática da sala de aula como um objeto de análise sobre o qual se faz reflexão minuciosa acerca de pontos específicos a serem considerados. Tais pontos podem ser: a forma como o conteúdo foi abordado, o alcance dos objetivos de aprendizagem elencados para a aula, as situações de aprendizagem que foram proporcionadas, bem como as situações de interação vivenciadas, a avaliação da aprendizagem, entre outras. O importante é conseguir fazer recortes de temas específicos que possam ser problematizados e repensados, a fim de gerar novas possibilidades de aprendizagem.

Diante do exposto, nos deparamos com um contexto dicotômico, onde embora tenha sido explicitado por Cardoso et al. (2007) que o objetivo do programa formativo da Escola que Vale estava voltado a tematização da prática e da identificação de necessidades formativas junto aos professores, ficou claro na fala dos participantes que a escolha dos cursos de formação, ocorre desde a primeira iniciativa empreendida, prioritariamente, em função do contexto social que o município vive, e a partir de conclusões tiradas pela própria Secretaria de Educação a respeito das necessidades e temáticas de formação, contrapondo as concepções reveladas nos aportes conceituais apresentados pelo Programa Escola que Vale.

Mediante as incursões, outras perguntas direcionada aos técnicos da Secretaria de Educação foram: Quais são os incentivos utilizados pela SEMEC para atrair a participação dos docentes nos cursos de formação? Eles são convocados ou podem optar pela formação?

As repostas a estas questões sinalizaram que o município não possui formas definidas de incentivo para impulsionar a motivação da participação dos professores nos cursos ofertados, e os docentes são convocados a participar da agenda formativa prevista no calendário escolar com os temas escolhidos pela Secretaria de Educação, conforme descrevem as falas de T(1) e T(3): “*Em Paragominas há uma cultura de formação, de forma que os professores participam conforme convocados. É claro que alguns professores, especialmente os que atuam em duas redes (Estado e Município), sentem dificuldades em participar, porém, a adesão é significativa. Outro fator que corrobora para essa adesão é o fato de que essas formações são garantidas no calendário escolar*”; T(3): “*Não é opcional, se o professor está à disposição da Secretaria de Educação no dia da formação, ele deve participar*”.

Tais respostas, também estão em consonância com a ausência de fatores de motivação para

participar dos cursos, pontuada na fala dos professores no grupo de discussão, o que revela, como diz T(1), uma “cultura de formação”, pautada em um caráter de imposição, onde não é possível perceber o fomento da construção coletiva e nem da promoção da autonomia docente.

Em resumo ao objetivo constatou-se que, desde sua mais antiga implementação, a proposta de formação continuada para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), no município em estudo, se desenvolveu prioritariamente baseada nos interesses da Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Fundação Vale do Rio Doce, atualmente Hydro e dissociada da opinião dos professores, que não participam efetivamente, da escolha de cursos e programas oferecidos pela rede municipal, e afirmam não possuírem motivação profissional para participar deles.

Ocorre que a formação continuada docente se configura mediante a perspectiva individualista, abordando temas, que genericamente, se pensa atender as necessidades formativas da rede como um todo. Neste sentido, ficou clara a desvinculação da escola enquanto local prioritário de formação docente, já que, não apresenta ponderações voltadas a temática da formação continuada em seu Projeto político-pedagógico, impossibilitando os professores de refletirem coletivamente e desenvolver habilidades para solucionar as situações adversas do cotidiano da sala de aula, para se tornarem capazes de criar melhores condições de aprendizagem.

Assim, a escolha dos cursos de formação do docente em serviço, ocorre de maneira unilateral, delineada pela Secretaria Municipal de Educação e seus parceiros, que atuam como entidades reguladoras dos percursos formativos. Isto posto, o município de Paragominas ainda precisa caminhar, rumo à uma formação continuada de professores, na qual seja possível viabilizar meios de ampliação da autonomia dos docentes, para que estes sejam protagonistas do processo, aprendizes, e ao mesmo tempo, autores e produtores de sua própria formação, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, à melhoria de sua prática e de sua compreensão acerca do universo de possibilidades pelo qual circundam o ensino e a aprendizagem.

5.3 Objetivo específico II: Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.

5.3.1 Bloco I: O grupo de discussão realizado com os docentes

A atual conjuntura educacional revela uma incrível dinâmica que implica diretamente

na atuação docente. Os incontáveis desafios da atualidade requerem o desenvolvimento de novas competências e habilidades pelos professores para que seu trabalho de ensinar seja desenvolvido satisfatoriamente culminando na aprendizagem dos alunos.

As aulas do século XXI, são ministradas em diversos contextos e sob as mais variadas circunstâncias. O profissional docente do tempo presente necessita estar constantemente atualizando e transformando seus saberes, valores e paradigmas para atender a nova clientela perpassada pelo viés da diversidade no sentido mais amplo do termo.

Nesta perspectiva, Imbernón (2011, p. 75) postula que:

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

Nos deparamos assim, com uma realidade, na qual temos que desenvolver o processo de ensino e aprendizagem em muitas modalidades, atrelado à utilização de novas tecnologias, à aplicação de diferentes metodologias, ao atendimento a alunos com deficiência, aos novos conhecimentos da neurociência, ao campo da afetividade e do clima escolar, à busca de parceria com a família, à articulação do conhecimento científico com a vida cotidiana, e etc. E neste universo de situações, torna-se indiscutível a importância da formação continuada docente para fornecer subsídio ao profissional que tem que lidar com todas elas, de maneira a assegurar um aprendizado significativo, o professor em serviço.

5.3.1.1 Concepção dos docentes quanto a importância da participação em cursos de formação continuada

Diante do exposto, ao analisarmos a fala dos participantes, percebemos que os docentes reconhecem a devida necessidade de estarem em um contínuo processo de formação e percebem a importância desta particularidade do “ser professor”. Reconhecem inclusive, o quanto é fundamental estarem inseridos em um processo de formação, mediante o atual contexto educacional, de constantes transformações e inovações para que a prática pedagógica possa se fundamentar em concepções teóricas condizentes com o contexto no qual se está inserido.

Esta premissa foi evidenciada na fala de P(4): “*olha eu entendo assim, o processo é algo*

que não é estanque, não está parado, é algo que está vivo, está sempre em movimento. E esse processo é importante, porque sempre vem uma informação nova para nós somarmos com a nossa prática, é importante sim ter esse processo. Ah! (...) o objetivo é cada dia mais qualificar os professores né, está mais qualificado para poder melhorar a sua prática do dia-a-dia. Então esse processo (...), o mundo em si, ele não está parado, o mundo sofre um processo, aparecem coisas novas, né, e é importante sim que aconteça esse processo de formação continuada”.

Em concordância, P(5) expressou: “*no caso, eu vejo a formação continuada, como uma necessidade, é o que é, né? É uma necessidade que nós temos de buscar sempre novos conhecimentos para melhorar nossa prática*”.

Os professores também afirmaram a importância de buscar a formação continuada de maneira pessoal, sem que haja propriamente, o oferecimento de cursos e programas por parte da Secretaria de Educação, e esclareceram que as suas necessidades formativas nascem no âmago da prática, e por mais bem preparados que estejam em sua área de atuação, sempre surgirão demandas novas, de acordo com o que salientou P(6): “*eu acho que a maioria dos professores que trabalha nas escolas busca, tem essa necessidade de buscar uma outra formação, que não apenas aquela apresentada pela Secretaria, ou mesmo pela escola, né (...). Até porque, nós lhe damos com necessidades dentro de sala de aula, e são bem diversas*”.

Corroborando com a fala de P(6), Ramos (2012, p. 32) afirma que:

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

Assim, é consenso entre os participantes que o processo de formação continuada é de extrema relevância e deve permear a prática docente de maneira constante, no entanto, necessita ser dotado de sentidos que permitam o crescimento profissional e a melhoria do trabalho pedagógico no dia a dia da sala de aula.

Percorrendo o sentido das falas da pesquisa, percebemos ainda, que a partir de sua experiência prática, os professores também atribuíram outros significados à formação continuada, revelando as várias dimensões compreensíveis dentro deste fenômeno da profissão docente. Neste cenário, apresentamos a seguir, outras concepções de formação continuada docente depreendidas das vozes dos participantes.

5.3.1.2 Formação continuada como instrumento de ampliação de conhecimentos a partir da troca de experiências

A primeira percepção extraída das impressões dos docentes, diz respeito à formação como instrumento de ampliação de conhecimentos a partir da troca de experiências, conforme relatam P(7) e P (8): “*seria para ampliar os conhecimentos, trocar experiências, elevar a autoestima*”; “*atualmente é de suma importância, a apropriação agora da BNCC. Faz-se necessário também momentos de integração entre os professores da rede, visando a troca de experiências e dificuldades*”.

Ao estudar diversas concepções sobre formação continuada de professores, Alvarado-Prada et al. (2010) relatam que é possível perceber que no cotidiano escolar a maioria dos professores “pouco sabe da problemática dos outros colegas e da literatura de formação continuada” (p. 377). Presume-se que, este seja o motivo, pelo qual os professores consideram o momento de formação continuada um valioso instrumento de interação que possibilita aprendizado na troca de experiências.

A troca de experiência produzida pelos momentos formativos enriquece o aprendizado, porque oportuniza aos pares se colocarem no lugar do outro e pensarem coletivamente soluções para questões práticas. Neste sentido, para Imbernón (2011, p. 36) “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Para que a troca de experiências promova a ampliação dos saberes docentes, Imbernón (2010) destaca a importância da realização do trabalho docente colaborativo, que deve nascer a partir de práticas formativas, nas quais se valorizem estratégias de formação pautadas no trabalho em grupo, de maneira a favorecer a construção de conhecimentos de forma cooperativa, onde cada membro do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem, quanto pela dos outros.

Dando continuidade à contribuição teórica, Imbernón (2010) afirma que: “potencializar a troca de experiências entre indivíduos tratados iguais e a comunidade pode possibilitar a formação em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre a realidade social dos professores” (p.46).

A partir deste entendimento, é possível conceber a troca de experiência proporcionada pelos momentos formativos como um instrumento valioso para a articulação e a produção dos saberes coletivos, tão necessários à prática dos professores, e para a viabilização do desenvolvimento da identidade profissional.

5.3.1.3 Formação continuada como espaço para reflexão e autoavaliação docente

Outra concepção primordial trazida à discussão pelos professores, trata da formação continuada como espaço para reflexão e autoavaliação docente. Na visão dos participantes, o momento da formação continuada é oportuno para voltar o olhar ao que se faz na sala de aula diariamente, e a partir desta reflexão, trilhar novos caminhos para o fazer docente, através da elaboração de planos de ação para o desenvolvimento prático.

Isto posto, para Imbernón (2011, p. 41)

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Esta concepção foi devidamente expressa na fala do P(9) e do P(12) ao afirmarem: “é muito importante. Através da formação, o professor será capaz de refletir sobre seu papel e ressignificá-lo, a fim de oferecer um ensino de qualidade mediante a adoção de práticas educativas mais democráticas e mais inclusivas”; “a formação continuada serve para o profissional rever sua prática pedagógica. É importante para o amadurecimento de ideias que serão lançadas em sala. Fazer uma avaliação, ajudar a fomentar novos saberes, possibilitando um mergulho em um universo pedagógico ao professor, garantindo mais possibilidades de aprendizagem dos alunos”.

Destas falas depreende-se que, os professores consideram a formação continuada como um momento oportuno para a reflexão e para autoavaliação, ou seja, para se auto questionarem acerca de como sua prática tem contribuído para proporcionar situações de aprendizagem, bem como, para se auto examinarem enquanto profissionais, buscando relacionar os afazeres da prática com os aportes teóricos oferecidos pelo processo formativo.

Nesta conjuntura, Souza (2012, p. 68) considera que:

O movimento interno do professor, em sua prática docente, traduziria uma intencionalidade, que engendrada junto as intencionalidades de seus alunos, possibilitaria relações pedagógicas e pessoais, seja do ponto de vista pessoal e afetivo. A reflexão do professor sobre sua própria prática docente estaria na base das transformações das relações entre essas dimensões e na base da transformação das relações entre essas dimensões e na base da transformação pedagógicas e pessoais com seus alunos, na sala de aula.

Imbernón (2010) concorda com esta visão acerca do processo de formação docente em serviço, quando reitera a necessidade de refletir sobre a prática educacional, mediante a análise

da realidade. Para o autor, “a observação do ensino pelo próprio professor e por outros passa a facilitar a obtenção de dados pelo docente, os quais geram reflexão e análise a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos” (Imbernón, 2010, p. 18).

As práticas formativas devem proporcionar aos professores condições para se assumirem enquanto sujeitos da formação e pensarem sobre elementos chave de seu agir profissional, bem como, sobre sua atuação docente no cotidiano da sala de aula.

Neste seguimento, Imbernón (2010, p. 47), explica que:

A formação continuada deveria apoiar, criar, e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de auto avaliação sobre o que se faz.

Em acordo conceitual, Meyrelles e Siqueira (2012, p.17) consideram que:

Tal formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se presentificam.

Assim, pontuamos a impressão dos professores no que se refere a reflexão e autoavaliação que pode permear os processos formativos em serviço. No entanto, compreendemos que só é possível desenvolver uma reflexão sobre a prática, quando estimulamos uma formação mais colaborativa, dialógica e comunicativa, e quando rompemos com o paradigma individualista no ambiente formativo, que muitas vezes é escolhido pelos próprios professores ou imposto pela cultura de formação estabelecida (Imbernón, 2010).

5.3.1.4 Formação continuada como um elemento de melhoria da prática

Em face do diálogo realizado com os docentes, ainda se faz necessário, considerarmos a concepção da formação em serviço por eles abordadas, que se refere a formação como um elemento de melhoria da prática. Os professores arrazoaram acerca da questão, ao afirmarem que os processos formativos em serviço podem ampliar seu entendimento acerca de questões do cotidiano, e dar subsídio para a melhoria das práticas.

Nesta perspectiva, considerando algumas alternativas de mudança, possíveis de serem implementadas no âmbito da formação continuada docente com vistas a melhoria da prática, Imbernón (2010, p. 42) considera necessário

Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua, os relatos da vida profissional, dos acertos e erros, etc. Estruturas que tornam possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

A contribuição da formação continuada como instrumento de melhoria da prática pedagógica dos professores, também foi evidenciada nas seguintes falas:

P (13): “*o melhor caminho que ajuda no planejamento das aulas e metodologias mais eficazes*”; P (15): “*ela é essencial para melhorar a qualidade do ensino e atualizar o professor quanto às mudanças que ocorre no cenário educacional;*” P (16): “*é importante porque você tem a ampliação do aprendizado em serviço enquanto professor;*” P (20): “*com a formação continuada, podemos analisar e identificar os principais obstáculos no ensino, com isso, criar um processo de ensino mais atrativo e envolvente para os alunos, garantindo maior engajamento nas aulas*”.

É interessante percebermos que as concepções de formação continuada abordadas pelos docentes são interdependentes e relacionadas entre si. A troca de experiências produz uma reflexão da prática, e esta reflexão, culmina em mudanças de atitudes para a melhoria desta prática. E este, deve ser o percurso para tornar significativa e eficaz toda ação formativa.

Acerca desta dimensão do processo de formação continuada, Meyrelles e Siqueira (2012, p. 18) salientam:

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam, quem pode ou não aprender na escola.

No entanto, Imbernón (2010) acredita que, para que o professor perceba a formação em serviço como agente de melhoria da sua prática, é necessário que ele constate que as possíveis mudanças sugeridas pelo processo formativo, terão uma repercussão positiva na aprendizagem dos alunos. Na concepção de Imbernón (2010), é a partir de então, que “a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua” (p. 32).

Então, para que tal constatação seja realizada, os professores precisam estar envolvidos em todos os âmbitos de seu processo formativo, desde a tomada de decisões até a avaliação das práticas desenvolvidas em função desse processo, para desenvolverem a capacidade de intervir

efetivamente nas situações da docência com as quais se deparam constantemente.

5.3.1.5 Formação continuada como complementação da formação inicial

No entendimento dos professores participantes do estudo, para ser eficiente, a formação continuada precisa também assumir, um caráter compensatório das defasagens da formação inicial, através dos saberes que continuamente são adquiridos nos cursos e programas, como ocorria predominantemente no passado. Nestes termos, identificamos mais um significado da formação em serviço a ser considerado, a formação continuada como complementação da formação inicial.

Sobre a formação inicial docente, Imbernón (2011, p. 43) explica que:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

Com a atribuição deste significado aos processos formativos pelos docentes, é perceptível, que a compreensão da formação em serviço como instrumento reparador de lacunas deixadas pela formação inicial na profissão docente, ainda é uma constante no entendimento dos profissionais do ensino, como destacado na fala de P(12): “é de suma importância para a capacitação dos professores, pois infelizmente as universidades não preparam os alunos de licenciatura para a realidade da geração atual”.

Esta concepção elencada na fala dos participantes, reflete a herança paradigmática da formação continuada baseada na racionalidade técnica, da qual ainda se percebem vestígios nos professores dos dias atuais, e que segundo Imbernón (2010), marcou toda uma geração de professores e é apontada como nociva pelos estudiosos, quando se mostra predominante em um contexto formativo, pois consiste em “transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de recitas e procedimentos projetados e oferecidos a partir de fora” (Imbernón, 2011, p. 43).

Para Alvarado-Prada et al. (2010, p. 375),

Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade.

É sabido que muitas iniciativas políticas e governamentais têm sido empreendidas em

direção a reformulação curricular e a implementação de disciplinas que visem a associação da teoria e prática nos cursos de formação inicial, sobretudo através do Plano Nacional de Educação de 2014 e após a implementação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), conforme já mencionamos. No entanto, a superação de tal concepção sobre a formação continuada docente se faz necessária, para que os professores assumam o papel de gestores de sua própria aprendizagem.

Conforme Imbernón (2010, p. 78),

A mudança no futuro da formação continuada deve estar na condição de que os professores assumam ser sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional.

Esta superação, se torna factível quando houver em primeira instância, a promoção de uma mudança de visão do profissional docente, e este, passe a se reconhecer como sujeito de sua própria formação. Torna-se indispensável “uma formação que estabelece mecanismos de **desaprendizagem**⁴¹ para se voltar a aprender, de forma que aprender a desaprender seja complementar ao aprender a aprender” (Imbernón, 2010, p. 44).

Portanto, mediante o contexto educacional vigente, está na hora de se primar por modelos formativos que levem em consideração a subjetividade dos professores e o desenvolvimento de uma identidade docente, a partir da compreensão de que a experiência não é neutra, que o profissional do ensino não é um mero instrumento e que possui capacidades de gerar conhecimento pedagógico a partir de sua própria realidade.

Em resumo ao objetivo II, constatou-se que os professores participantes demonstraram compreender a importância do processo de formação continuada para seu desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática docente. Eles reconhecem a necessidade de participarem de cursos e programas de cunho formativo na área em que atuam, para desenvolverem novas habilidades que os possibilitem a atuar com mais clareza e segurança, no diverso contexto educativo, que se apresenta como um contínuo desafio para quem desenvolve a tarefa de ensinar.

Em resultância do debate acerca da importância da formação continuada, os docentes postularam diversos significados e concepções, das quais este processo está imbuído, possibilitando-nos entender o quanto faz diferença para eles, enquanto profissionais da

⁴¹ Negrito do autor.

educação, participarem ativamente deste valioso processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à sua prática, ao longo de sua carreira.

Dentre as concepções formativas abordadas pelos docentes, destacamos:

Formação continuada como instrumento de ampliação de conhecimentos a partir da troca de experiências;

Formação continuada como espaço para a reflexão e autoavaliação docente;

Formação continuada como um elemento de melhoria da prática;

Formação continuada como complementação da formação inicial.

As três primeiras formas de conceber a formação continuada docente, nos remetem ao entendimento, de que os professores já possuem impressões pessoais baseadas em uma formação colaborativa e que valoriza a autonomia docente e o pensar coletivo. No entanto, a última concepção assinalada em seu discurso, revelou resquícios de um processo formativo individualista com base em conhecimentos técnicos para perfazer as entrelinhas insuficientes da formação inicial, o que nos leva a pressupor, que os docentes estão passando por um momento de transição e mudança de paradigmas frente a suas percepções a respeito da formação docente em serviço, confirmado a opinião de Imbernón (2010) quando afirma que os modelos individualistas de formação predominantes nos anos 80, deixaram resquícios nos professores, que ainda perduram até os dias atuais.

5.4 Objetivo específico III: Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

Ao longo da trajetória da formação continuada docente inúmeras dificuldades para sua implementação, execução e efetivação se desencadearam, fazendo com que muitas vezes o objetivo primordial de contemplar as três mais notáveis dimensões⁴² (científica, pedagógica e pessoal) da formação não fosse alcançado. Para alcançarmos o terceiro objetivo específico da presente investigação, nos valemos novamente do diálogo com os professores e da entrevista

⁴² Conceituando estas dimensões temos: A dimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências. A dimensão pedagógica se ocupa dos métodos, técnicas e recursos de ensino. A dimensão pessoal regula a intenção e a intensidade das atitudes do professor no processo de promoção de aprendizagens (Furtado, 2015, recuperado de <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/>).

com os técnicos da Secretaria de Educação.

5.4.1 Bloco I: O grupo de discussão realizado com os docentes

Com relação as principais dificuldades encontradas no tocante as iniciativas de formação continuada oferecidas em rede municipal, os seguintes aspectos foram destacados pelos professores:

5.4.1.1 Metodologia utilizada nos cursos de formação continuada

Na opinião dos professores, o primeiro ponto que representa dificuldade frente ao processo de formação continuada municipal é a metodologia utilizada nos processos formativos. Os professores relataram que necessitam de formações que abordem mais questões práticas do cotidiano da sala de aula.

Segundo os docentes, a maioria dos cursos oferecidos pelo município são muito teóricos e não demonstram como fazer a articulação destas teorias com a prática. Neste sentido, a metodologia utilizada para os momentos de formação não é considerada satisfatória, pois geralmente, se resume a palestras, oficinas, cursos e atividades pontuais de curta duração, sem continuidade posterior e que, geralmente não abordam questões práticas vivenciadas na sala de aula, conforme declarado por P (2) ao mencionar que: “a metodologia utilizada, na maioria das vezes é mais teórica e precisamos de oficinas, mas práticas, para haver um aproveitamento maior no contexto escolar”.

Neste caso, o fato de que a metodologia de realização dos cursos de formação não é satisfatória, desencadeia a perda do interesse dos professores em participar dos momentos formativos, já que não encontram sentido real nestas exposições de temas e conteúdos, os quais não vão ao encontro das suas expectativas. O que os docentes realmente almejam, são processos formativos que lhes possibilitem estratégias metodológicas para a abordagem dos conteúdos, que ajudem na resolução dos problemas práticos da vivência docente.

Em razão disso, Imbernón (2011, p. 17) afirma que:

Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais.

Os professores explicaram que, normalmente, a formação continuada é realizada por

meio de palestras, oficinas ou cursos de curta duração, geralmente de 4h. Como o tempo é muito curto, são orientados, a posteriormente, dá seguimento as atividades nas escolas tendo como intermediários os coordenadores pedagógicos, através de tarefas que são demandadas do encontro de formação, e para os participantes, isso torna o processo cansativo e repetitivo. Confirmamos estas informações na fala de P(5) : “*a metodologia é meio corridinha, é meio atropelada. Depois eles vêm, dão as coordenadas, e nós temos de executar*”.

Diante destas ponderações, percebemos mais uma vez, a execução de um modelo formativo baseado em uma visão tecnicista do contexto educativo, onde os professores assumem a função de receptores de conhecimento e executores de tarefas, e seus saberes são desconsiderados. Tais ponderações nos remetem a Alvarado-Prada et al. (2010, p. 375) quando relata que

Essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação.

A descrição da metodologia, utilizada pela rede municipal, para a realização dos cursos de formação em serviço docente, também nos leva à reflexão em Imbernón (2010) ao ressaltar a existência de uma cultura formativa genérica, no âmago do modelo clássico de formação,a qual supõe que os problemas, dos quais derivam as demandas de formação, são uniformes e padronizados, ocasionando o oferecimento de cursos que sugerem uma mesma solução para diferentes problemas educativos, a chamada formação standard, que atende a tudo e envolve a todos de uma vez.

Para Imbernón (2010, p. 53),

A formação standard aplicada à formação docente tenta dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos. A formação clássica é formação de problemas, mas na formação continuada, não há problemas genéricos, mas, sim, situações problemáticas. Passar de uma para outra nos dará uma nova perspectiva de formação.

Ainda foi mencionado pelos participantes, que no formato que se apresenta atualmente, a formação continuada não é interessante, nem se faz indispensável, uma vez, que se resume a exposições temáticas de especialistas, que dificilmente contribuem com a necessidade prática da sala de aula, e por isso, se tornam enfadonhas e repetitivas. E mesmo que sejam voltadas às temáticas educativas, a continuidade que geralmente é orientada a

ser realizada no cotidiano das escolas, vai sendo adiada pela falta de tempo formativo, ou mesmo, vai sendo esquecida na dinâmica escolar, e então o processo formativo se torna desprovido de sentido.

De acordo com esta análise, e com as reflexões de Alvarado-Prada et al. (2010) e Imbernón (2010), vai se configurando o perfil formativo da rede municipal pautado no modelo de formação clássico, no qual, o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo formativo e como será o desenvolvimento das atividades (explicações, leituras, demonstrações simulações e etc.), que supostamente ajudarão os professores a atingir os resultados esperados, se resumindo basicamente ao treinamento.

Em decorrência desta situação, Imbernón (2010, p. 23) discorre sobre o papel do formador no modelo clássico:

(...) a ação do formador se dá em direção da solução dos problemas dos professores, em vez de se aprofundar em um modelo mais regulador e reflexivo (...) nesse caso, o formador ou assessor é mais um diagnosticador de obstáculos à formação, em que a vertente contextual, diversa e pessoal dos professores, tem muito a dizer e a contribuir.

Os professores também relataram, que nos cursos, sentem falta de conteúdos voltados a situações reais de sala de aula, bem como, de metodologias e proposições didáticas para o ensino na sua área de atuação e que auxiliem no enfrentamento a situações problemas do cotidiano, como o desinteresse e desmotivação dos alunos, a ausência da família no processo educacional, estratégias metodológicas para o trabalho com alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Podemos exemplificar esta afirmação mediante a fala do P(6): “*então, a necessidade por exemplo, de um aluno com deficiência, eu pessoalmente, estou tendo dificuldade em lhe dar com aluno com deficiência, já que na minha formação básica, eu não tive uma formação fundamental, né, uma formação de base mesmo, específica para a educação especial. Então se eu não buscar, eu não consigo acessar aquele aluno.*

Até porque, você tem um número grande de alunos, que não tem deficiência. Em nem todas as turmas você vai encontrar um auxiliar, ou alguém para ajudar. Então, a gente precisa alcançar aquele aluno, e de que forma ele vai ser alcançado? Isso é um exemplo de outras necessidades, então as necessidades, elas fazem com que a gente também busque, outras formas do ensinar, outras formas de apresentar o nosso trabalho”.

Estas falas nos remetem, repetidamente, à compreensão de que o município em estudo,

desenvolve a maioria de suas práticas formativas nos modelos tradicionais de formação continuada, também conhecidos como clássicos, individualistas, personalistas ou tecnicistas, conforme abordam Alvarado-Prada et al. (2010) e Imbernón (2010). Nestes modelos, geralmente, os cursos versam sobre as questões do trabalho docente, porém, são preparados por especialistas e normalmente ofertados em curta duração.

Em consonância teórica com Alvarado-Prada et al. (2010) e Imbernón (2010), Ferreira et al. (2011) ressaltam que a explicação para o uso destes modelos formativos, é que eles parecem promover uma maior assiduidade dos professores nos cursos ofertados. No entanto, não incentivam a escola como lócus de pesquisa e ambiente colaborativo de formação como postulam as práticas de formação colaborativas.

Para Imbernón (2010, p. 34), na formação continuada do tipo individualista ou personalista

O contexto individual é a prova de que o processo de formação se produz descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou do grupo, voltando-se para a melhoria da cultura docente, mas não para a mudança e para a inovação.

Na opinião de Imbernón (2010) estas práticas tradicionalistas devem ser superadas e dar lugar aos modelos formativos mais dialógicos e alternativos. Pois, se não houver mudança neste sentido, os professores terão abastado conhecimento pedagógico e certamente serão mais cultos, porém não conseguirão ser inovadores. Desta forma,

A alternativa à formação padronizadora e solucionadora de problemas genéricos é a sua progressiva substituição por uma formação que se aproxime da prática das instituições educacionais e que ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se dá a educação (Imbernón, 2010, p.55).

Contribuindo com a discussão teórica sobre as práticas de formação baseada nos modelos colaborativos preconizadas por Imbernón (2010), Ferreira et al. (2011, p. 840), explicam que:

Essa perspectiva centra-se em atividades realizadas nas escolas: grupos de estudo, com acompanhamento sistemático e rigoroso; produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas (...); envolvimento dos professores no processo de planejamento, na implementação de ações e em sua avaliação; elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula; formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educacionais, entre outros.

Em consonância com Ferreira et al. (2011), Imbernón (2010, p. 42) afirma que:

A ideia central deve ser potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer

espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores e para que partam das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo.

Neste sentido, Meyrelles e Siqueira (2012, p. 21) tratando da formação continuada como um espaço de construção colaborativa consideram que:

Para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois dessa forma estaremos nos constituindo sujeitos coletivos. Vivemos o tempo de tradução, isto é, o momento de criar diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterogêneo.

Um aspecto observado nas falas dos participantes que nos remete a um viés do modelo colaborativo de formação, se refere a protagonização dos coordenadores pedagógicos como responsáveis pela formação no âmbito escolar. Porém, em função da descontinuidade do processo e pela ausência de momentos de avaliação dos programas de formação, este fator parece não obter o sucesso esperado.

Quanto ao pressuposto de que a escola deve ser vista e incentivada como espaço formativo, Imbernón (2010) aponta que a conquista de tal pressuposto se remonta a uma nova visão da formação, como um fator intrínseco da profissão docente a ser desenvolvido no cotidiano das ações pedagógicas, através de uma atitude constante de diálogo, de estabelecimento de consensos não impositivos, de indagações e proposições colaborativas, com vistas ao desenvolvimento da autonomia formativa dos professores.

Neste contexto,

A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não são iguais a escola em que se produz uma inovação esporádica e a escola que é sujeito e objeto da mudança (Imbernón, 2010, p. 56).

Imbernón (2010) continua suas análises acerca desta questão, e ressalta que, para que ocorra esta conversão do espaço meramente escolar em um espaço escolar formativo, é necessário que haja a promoção da autonomia das instituições escolares, de maneira a proporcionar uma reconstrução de sua cultura e o aprendizado em favor da modificação de sua realidade.

No caso de município em estudo, os participantes relataram que a continuidade de atividades referentes à determinados cursos de formação continuada é orientada a ser realizada

na escola. No entanto, não há indícios de que esta continuidade se configure em um processo de formação que se baseie na reflexão, na construção de saberes coletivos ou na troca de experiências, na verdade não existe nem mesmo a garantia desta continuidade, pela ausência de tempo destinado a ela.

5.4.1.2 Descontinuidade nos processos formativos

Outro ponto de dificuldade salientado nas falas é a descontinuidade nas temáticas abordadas nos cursos de formação continuada. Este fator foi apontado pela maioria dos professores, ao relatarem que os processos formativos acontecem conforme necessidades que se apresentam esporadicamente no contexto educacional municipal, como descreve P(7): “*nem sempre, a gente consegue relacionar um encontro com o outro, porque os assuntos vão mudando, conforme o momento. Até que nos últimos, tem melhorado, falamos muito sobre a BNCC*”.

P(5) nos informou a respeito de como ocorre a comunicação com os professores a respeito dos momentos de formação: “*a Secretaria Municipal verifica, a partir de critérios não muito bem definidos, qual tema se faz necessário abordar e convoca os professores, em um dia estabelecido previamente em calendário da rede municipal, para participarem. Poucos dias antes do encontro formativo, ficamos sabendo, pelos coordenadores pedagógicos, qual será a pauta, porque os coordenadores participam de reuniões periódicas com os técnicos da SEMEC, que informam*”.

Mediante estas abordagens, percebemos novamente, o papel regulador da Secretaria de Educação ao promover os momentos formativos, e aliado a isso, observamos que a promoção destes momentos não prioriza uma articulação entre as temáticas abordadas, conforme aponta P(10): “*é uma coisa, depois já é outra, e quando a gente começa a entender uma coisa, já aparece outra e não continua, e nunca termina*”. Nestes termos, os programas de formação oferecidos não demonstram, de fato, a natureza continuada, pois sofrem ruptura a cada nova temática formativa que se apresente como necessidade comum.

Esse também constitui um motivo de desmotivação para a participação dos docentes nos cursos oferecidos, para P(19): “*se fosse continuada era relevante, mas como é quebrada, não surte efeito*”. O fato de não haver uma sequência formativa, sugere aos professores que a cada curso terão que aprender sobre um novo saber a ser incorporado na sua prática, que logo será abandonado, para dar lugar ao que será proposto no próximo momento de formação.

Fazendo uma reflexão sobre este processo de descontinuidade apresentado, Imbernón (2010, p. 37) aconselha a “evitar os “curtos-circuitos”⁴³ na formação, isto é, os processos inacabados. (...) Na formação existem muitos curtos-circuitos que fazem com que esta seja ineficaz, arbitrária e absurda”.

Em conformidade com a opinião dos professores, Imbernón (2010) aborda que é primordial que exista continuidade e articulação no processo de formação continuada para que este se torne significativo para o professor e produza resultados eficazes. Realizar encontros formativos de maneira esporádica, na verdade, só trará mais atribuições aos professores, e assim, a formação continuada tende a assumir um caráter de atividades pontuais e, portanto, deixa de ter a característica de continuada.

Quando isso ocorre, incorre-se no risco de termos uma formação continuada descontextualizada e imediatista, distanciada da realidade docente e pautada em temas urgentes, somente para se dizer que estão sendo garantidas iniciativas voltadas à formação em serviço. Nesse sentido, a cultura formativa dos temas urgentes, que parece ser orientada sob uma espécie de modismo pedagógico, reforça a desvalorização das necessidades de formação reveladas no contexto da prática docente.

Reiterando o aspecto da descontinuidade formativa, P(12) colocou que: “*às vezes fica para terminarmos na escola, continuarmos a discussão, ou entregarmos uma tarefa, mas isso não funciona como deveria. Porque, na maioria das vezes, a Secretaria não garante esse dia, e temos que arranjar tempo. As tarefas nem sempre são entregues, até porque, a maioria de nós, trabalha em até três escolas municipais, outros trabalham na rede municipal e estadual e cada escola tem seu planejamento e sua dinâmica, e nós temos que nos adaptar a todas elas*”.

A fala de P(12) consolida a ideia de que a formação em serviço não assume um caráter de continuidade, e isto dificulta o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que, os mesmos não conseguem construir um conhecimento sólido e gradual. O saber torna-se compartmentado em diferentes temáticas, o que não permite ao docente aperfeiçoar sua aprendizagem em nenhum dos assuntos abordados.

Neste ínterim, retomamos a percepção de que as escolas também, ainda não conseguiram desenvolver sua autonomia pedagógica para se transformarem em espaços formativos, com o

⁴³ Grifo do autor.

objetivo de favorecer a continuidade no aprendizado docente. Não existe a garantia de tempo formativo no cotidiano, e entre uma aula e outra, os conhecimentos adquiridos pelos professores vão sendo esquecidos na frenética dinâmica escolar, o que torna o movimento formativo um ciclo de pouco resultado, pois logo outro tema será abordado, no qual o professor terá que se debruçar.

5.4.1.3 Os cursos oferecidos não atendem a todas às áreas do conhecimento

Destacamos ainda, mais um fator de dificuldade no processo de formação continuada, identificado no decorrer do discurso dos participantes, que corresponde ao não atendimento dos cursos oferecidos a todas as áreas do conhecimento, P (4) explica que “*na maioria das vezes não contempla todas as áreas*”. O fato, é que geralmente, as formações oferecidas são mais voltadas às áreas de maior carga horária, Língua Portuguesa e Matemática, tornando-se desprovida de significado para os professores que atuam nas demais áreas do conhecimento e trazendo desmotivação e falta de interesse para os mesmos, já que, não são consideradas as especificidades de sua área nos cursos oferecidos.

Sobre isso, P (5) e P (7), respectivamente, relataram que: “*nas formações não é levado em consideração as especificidades de cada área do conhecimento, é tudo no geral*”; “*As formações não acontecem na área de atuação específica dos docentes*”. Os participantes explanaram que, às demais áreas do conhecimento são oferecidas formações apenas em aspectos mais gerais, sem proporcionar conhecimentos práticos específicos a serem aplicados em sala de aula.

Esta análise nos remete, continuamente, ao entendimento de que se oferece uma formação continuada genérica, como se os problemas e as necessidades formativas se apresentassem de maneira comum para todos os docentes e da mesma forma em todas as áreas do conhecimento, caracterizando um modelo de formação tradicionalista.

Imbernón (2010) contribui com este debate, ao chamar nossa atenção à existência de processos formativos dessa natureza nos dias atuais. Processos padronizados, baseados nos moldes tradicionalistas, que não levam em consideração as especificidades dos participantes e tratam as dificuldades pedagógicas a partir de uma visão generalizada, o que não possibilita o alcance de resultados plausíveis. Para Imbernón (2010, p. 40),

Atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada,

distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe.

E continua a fortalecer sua análise afirmando que:

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja, porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (Imbernón, 2010, p. 39).

Neste sentido, os professores enunciam que gostariam de ser atendidos, de forma que os cursos ofertados fossem desenvolvidos considerando os anseios de todos, e não de determinadas áreas do conhecimento, com metodologias que favorecessem a partilha de experiências e que trouxessem práticas que auxiliassem, de fato, nos problemas de sala de aula. *“As formações poderiam ser mais dinâmicas com cursos que realmente viessem nos enriquecer profissionalmente”* (P (6)).

Considerando o exposto, é possível concluirmos que o formato no qual são desenvolvidos os cursos de formação continuada, apresenta uma dubiedade característica, ao oferecer cursos que valorizam algumas áreas do conhecimento e um grupo de profissionais, em detrimento de outro, e que por outro lado, para não incorrer no risco de não atender a todos os docentes, oferece cursos de caráter mais geral, nivelando as necessidades formativas e os conhecimentos abordados, o que não favorece a emancipação profissional nem o desenvolvimento da autonomia na produção dos saberes e valores dos professores.

5.4.1.4 O tempo disponibilizado não é suficiente para que se realize uma formação continuada com qualidade

O fator tempo, também foi apontado como razão de dificuldade pelos participantes em relação ao oferecimento dos cursos de formação. Foi mencionado que a maneira como ocorrem as iniciativas de formação docente em serviço no município, não permite que haja tempo suficiente para desenvolver um processo de formação continuada satisfatório, conforme demonstra a fala de P(10): *“a meu ver, a principal dificuldade é a falta de tempo. Não temos tempo para nos reunir, a formação começa e não continua”*.

Neste caso, os docentes frisaram a necessidade de demandar periodicidade sobre os

processos formativos, e de transformação da escola em espaço formativo permanente, além de falarem da importância de aumentar a carga horária dos cursos oferecidos, para que haja a consolidação de conhecimentos e o aprendizado significativo.

Como já enfatizamos, os participantes relataram que os momentos formativos são pontuais e os cursos oferecidos são de curta duração, geralmente realizados sob a modalidade de palestras ou através de exposições conceituais. Após estes momentos, geralmente, é solicitado a realização de tarefas nas escolas para a consolidação do estudo, mas não se dispõe de tempo para fazê-lo.

Os professores explicaram que não são autorizados pela Secretaria de Educação a pararem em algum momento, que não esteja previamente estabelecido em calendário, a fim de realizarem uma discussão de cunho formativo, pois a Secretaria alega que não se pode perder o tempo didático do aluno, logo não há como dar continuidade ao que lhes foi solicitado nos cursos. No entanto, P(3) considera que “*a própria Secretaria de Educação precisa se conscientizar de que, parar, para uma formação ou uma reunião, onde seja necessário tratar algum assunto pedagógico específico na escola, não é perda de tempo*”.

Nesse sentido, voltamos a mencionar a ausência de iniciativas no Projeto político-pedagógico da escola, voltadas para a consolidação do espaço formativo no contexto escolar. A implantação destas iniciativas em acordo com a comunidade e com os princípios da gestão democrática e da autonomia escolar, seria uma ferramenta propulsora para a obtenção de tempo formativo do cotidiano de trabalho dos professores.

Sobre o fator de dificuldade tempo, Ferreira et al. (2011, p. 847) falam que “ampliar o tempo dedicado às ações de formação continuada, de modo que não se restrinjam às reuniões pedagógicas coletivas realizadas na escola, deve ser algo seriamente considerado”.

Em relação ao tempo insuficiente para a formação em serviço, ainda nos deparamos com o fato de que muitos professores da rede municipal, também são servidores na rede estadual de ensino ou da rede privada, e muitas vezes, quando os momentos de formação continuada no município ocorrem, estes profissionais, estão desenvolvendo suas atribuições nas outras redes em que trabalham, e acabam não participando dos encontros de formação, e embora sejam orientados pelos coordenadores pedagógicos, recebem as informações de maneira geral, e assim a construção e reflexão coletiva não ocorrem.

5.4.2 Bloco II: A entrevista realizada com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação

Sabe-se que, no decorrer da implementação de qualquer processo formativo em educação nos deparamos com fatores de dificuldades, os quais buscamos identificar também no contexto de pesquisa estudado, a partir da ótica da Secretaria de Educação. Por isso, para início da discussão com os técnicos da Secretaria de Educação referente ao terceiro objetivo específico desta investigação, questionamos: Quais são as principais dificuldades encontradas pela SEMEC para a capacitação docente nos anos finais do ensino fundamental?

A resposta dos técnicos entrevistados se apresentou em acordo com a fala dos professores ao destacar o tempo destinado aos processos formativos como uma dificuldade latente na formação continuada em âmbito municipal, conforme enfatizou T(1): “*a principal dificuldade, no meu entendimento, é a disponibilidade de tempo via calendário escolar.*

No entanto, na visão os técnicos, associado ao tempo encontra-se como dificuldade para consolidar a formação em serviço dos professores, o fato da maioria deles possuir outro vínculo, na rede estadual ou privada, e não dispor de tempo para participar integralmente dos cursos ou programas oferecidos, o que ocasiona uma fragmentação no aprendizado destes docentes e uma fragilidade na aquisição de um saber que deveria ser compreendido e assimilado em um contexto de rede. T(3) contribuiu com esta análise ao afirmar que: “*outra situação é a “vida dupla” dos professores do Fundamental II que atuam em duas esferas docentes; Estado e município, e às vezes no particular também, e isso impossibilita que todo o grupo esteja junto em determinada jornada*”; “*(...) e ainda, a disponibilidade dos professores do Fundamental II, uma vez que, muitos também são professores na rede estadual e também na rede privada, a disponibilização de tempo para a participação na formação fica comprometida*”.

Mediante estas colocações, novamente nos valemos da flexibilidade intrínseca ao modelo de entrevista semiestruturado utilizado neste estudo, e realizamos a seguinte interpelação: Existe alguma iniciativa da Secretaria de Educação voltada para a melhoria da falta de tempo para formação continuada em âmbito municipal?

Segundo T(1), o município implementou em 2009, a Hora-atividade, que consiste em um tempo remunerado, dentro carga horária mensal dos professores, destinado a estudo e planejamento de sua prática, podendo ser utilizado também, como momento destinado à formação continuada. Conceituando a Hora-atividade T(2) informou que “*é uma oportunidade*

para que os professores planejem suas aulas com o apoio do coordenador pedagógico. Neste momento, é possível pensar como será trabalhado determinado assunto pelos professores e que ferramentas didáticas serão utilizadas”.

Para melhor compreensão desta iniciativa buscamos saber mais, e constatamos que a implementação da Hora-atividade na rede municipal se deu através da Instrução Normativa nº 01/2009. Este mecanismo comprehende espaços/tempo inseridos na jornada de trabalho dos professores correspondendo a 20% de sua carga horária total. Sendo que 70% deste contingente deve ser cumprido na escola, sob a orientação da coordenação pedagógica, e 30% é flexível, podendo o professor cumprir da forma que lhe aprovou, inclusive em casa. O tempo da Hora-atividade se destina ao planejamento de aulas e atividades pedagógicas e à formação continuada pessoal e coletiva dos docentes.

Para Pabst (2017, p 17542),

A hora-atividade é de extrema relevância para a organização do trabalho pedagógico do professor, é neste espaço que ele vai planejar o encaminhamento metodológico de sua disciplina, que poderá trocar ideias com seus pares, estudar, dialogar com a equipe pedagógica da escola, participar de formação continuada, enfim, realizar atividades inerentes a profissão docente.

No Brasil, esta é uma política educacional preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996, em seu Artigo 67, que trata da valorização dos profissionais da educação, inciso V. Embora, o texto legal não utilize a expressão Hora-atividade, determina que os professores tenham em sua carga horária semanal um período dedicado aos estudos, planejamento e avaliação.

Como incentivo financeiro e forma de valorização profissional, o Parecer do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 9/2012, aprovado em 12 de abril de 2012, foi o responsável pela implementação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e determina que um terço da jornada de trabalho docente seja destinada para atividades extraclasse.

Este Parecer preconiza, que o profissional receba por esses períodos de estudo, os quais devem ser destinados para a preparação do planejamento da aula, pensar estratégias de avaliação, realizar estudos sobre aspectos específicos de sua atuação, bem como, para seu desenvolvimento profissional e formação continuada, além de realizar tarefas que não consegue

desenvolver em sala de aula, como correção de atividades e realização de trabalho burocrático como a organização de seu diário de classe.

Em tese, quando se fala em Hora-atividade como instrumento de formação continuada, presume-se que neste momento, o professor consiga participar de momentos formativos na escola, refletir sobre sua prática e realizar troca de experiência com seus pares, além de receber acompanhamento do coordenador pedagógico, a fim de traçar estratégias para a melhoria do ensino e aprendizagem.

No entanto, na realidade em estudo, os participantes da pesquisa pontuaram, que o momento da Hora-atividade para os professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ocorre de maneira fragmentada. “*Como a maioria dos professores trabalha em até três escolas, seu tempo de planejamento fica bastante fracionado, na maioria das vezes, não podendo ser realizado em um só dia*” (T(1)), o que não lhe oportuniza engajar-se em momentos formativos de natureza continuada, além de dificilmente conseguir encaixar seu momento de planejamento com professores da mesma área, impossibilitando a troca de experiência e o planejamento coletivo.

Quanto ao acompanhamento do coordenador na Hora-atividade, nem sempre é possível que ocorra. Pois, além de alguns professores ainda possuírem a visão do coordenador pedagógico como um fiscal da prática, e não permitirem ser ajudados, por acharem que suas estratégias são suficientemente boas, a maioria das escolas que oferece os anos finais do ensino fundamental possuem mais de 20 turmas e o seu quadro de professores fica em média com 30, ou mais, profissionais, fato que dificulta este acompanhamento, pois a demanda é grande para um único coordenador por escola que trabalha em dois períodos, matutino e vespertino.

Outro ponto que representa dificuldade frente ao processo de formação continuada docente no olhar dos técnicos da Secretaria de Educação, trata do não atendimento das demandas formativas dos professores da rede municipal pelos cursos oferecidos. Neste sentido, T(1) destacou que “*infelizmente o plano formativo, apesar de ser construído e executado a partir das necessidades detectadas, não consegue atender a todas as demandas, tendo em vista a disposição do calendário escolar*”.

Reitera-se que, os professores também pontuaram essa dificuldade em suas falas, onde utilizaram a expressão: os cursos oferecidos não atendem a todas às áreas do conhecimento. Para T(2) esta situação foi bem mais recorrente “*nos últimos dois anos. Os cursos de formação*

atendiam especificamente a área de Linguagens (Língua Portuguesa e Redação) e da Matemática, porém, as demais áreas também são atendidas no campo da didática, embora com menor carga horária”.

Em consonância com T(2), T(3) afirmou que: “*em geral, os cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação, são voltadas para a prática da sala de aula e em sua maioria, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, embora outras áreas sejam contempladas, porém com maior frequência, nessas duas já citadas. As outras áreas sempre são atingidas somente com relação ao pedagógico mesmo, até porque, é difícil encontrar formadores com essa formação específica por área”.*

Ao nos deparar com esta relação entre as falas dos participantes, novamente confirmamos que o processo de formação continuada oferecido pela rede municipal, parte do princípio da formação standard, já mencionada em Imbernón (2010), que pretende desenvolver a formação em serviço utilizando o mesmo padrão para todos, chamado pelos técnicos de “*campo da didática*”, sem garantir o atendimento às necessidades formativas específicas dos docentes. Neste caso, com o agravante de priorizar temas específicos de Língua Portuguesa e Matemática.

Os técnicos afirmaram também que, os cursos de formação em serviço oferecidos priorizam as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pelo fato de essas áreas serem avaliadas periodicamente pelas avaliações externas do Ministério da Educação e do Governo do Estado do Pará, através do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por meio do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e do SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional). Quanto às demais áreas, e consequente, aos demais professores, pouco se investe em cursos que os alcance, configurando uma sutil desvalorização.

Quando T(3) afirma: “*até porque, é difícil encontrar formadores com essa formação específica por área*”, entende-se que, os cursos são oferecidos a partir da velha dinâmica de se contratar um especialista para ministrar palestras ou realizar encontros pontuais sobre os assuntos que são solicitados pela Secretaria de Educação, pressupondo, mais uma vez, um modelo de formação tradicionalista. Neste contexto, Imbernón (2010, p. 29), considera nocivo

O desconforto de práticas formadoras baseadas em processos de especialistas infalíveis ou acadêmicos. Em casos assim, os professores são uns ignorantes que assistem as sessões que pretendem culturalizá-los profissionalmente, que tentam solucionar seus problemas, muitas vezes sendo conduzidas por um formador sem experiência prática.

Em resumo ao objetivo III, foram identificadas as seguintes dificuldades em relação ao

processo de formação continuada dos docentes, nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), na rede municipal de ensino:

- Metodologia utilizada nos cursos de formação continuada;
- Descontinuidade nos processos formativos;
- Não atendimento às demandas formativas / os cursos oferecidos não atendem a todas as áreas do conhecimento;
- O Tempo disponibilizado não é suficiente para que se realize uma formação continuada de qualidade.

Sobre a metodologia utilizada nos cursos, ficou claro que os cursos oferecidos se baseiam em modelos tradicionais de formação, que normalmente se utilizam de momentos formativos pontuais, organizados prioritariamente, através da Secretaria Municipal de Educação e seus parceiros. Estes modelos não são considerados satisfatórios pelos docentes pelo fato de não priorizarem suas necessidades formativas específicas e serem desenvolvidos através de cursos de curta duração, geralmente, ministrados por especialistas que não possuem a vivência prática. Os docentes preferem ações formativas realizadas a partir de metodologias mais dinâmicas e que possibilitem sua participação para além de ouvintes e expectadores.

Da metodologia que se desenvolve, decorre a descontinuidade nos processos formativos. Os temas dos cursos se diferenciam de acordo com a necessidade compreendida pela Secretaria de Educação e não ocorre a consolidação dos conhecimentos devido a ruptura constante dos processos iniciados, descaracterizando a formação continuada. Neste sentido, os professores enunciaram a necessidade de uma periodicidade no oferecimento dos cursos com carga horária maior e continuidade nas temáticas abordadas a cada encontro, a fim de tornar a formação em serviço significativa à prática docente.

No que se refere ao não atendimento dos cursos às especificidades das áreas do conhecimento, foi um fator de dificuldade abordado tanto pelos professores quanto pela Secretaria de Educação, sendo perceptível a preferência dos professores por temáticas referentes à didática da sala de aula e aos conhecimentos advindos da experiência docente, mediante as peculiaridades da área de conhecimento em que lecionam, eles querem ajuda para solucionar problemas do cotidiano e para melhorar sua prática. Por outro lado, a Secretaria de Educação prioriza o oferecimento de cursos nas áreas de Língua portuguesa e Matemática e oferece cursos com temáticas que considera abrangentes às demais áreas, supondo uma predileção em

formar com mais empenho os professores que ministram as disciplinas que são periodicamente avaliadas pelo SAEB e pelo SisPAE.

Com relação ao tempo como dificuldade latente para o processo formativo municipal, outro ponto de acordo entre os professores e os técnicos da Secretaria de Educação, os participantes foram incisivos em afirmar, que existe a necessidade de se destinar mais tempo para encontros de reflexão, discussão e avaliação das práticas docentes.

Portanto, no contexto de estudo, é imprescindível repensar como ocorre a dinâmica dos processos de formação em serviço, a começar pela própria estrutura do calendário escolar, que não disponibiliza tempo suficiente para que tais processos ocorram satisfatoriamente, seguida da reorientação dos Projetos pedagógicos das escolas e da Hora-atividade, afim de utilizar estes instrumentos como viabilizadores de mais tempo a ser garantido para a formação em serviço. E assim, existe a premente necessidade de consolidar políticas educacionais que regulamentem com maior precisão estes processos formativos, inclusive, no caso dos professores que atuam em duas redes de ensino, de maneira a assegurar sua participação efetiva nos momentos de sua formação continuada.

5.5 Objetivo específico IV: Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino aprendizagem.

As mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino aprendizagem, se tornaram uma constante necessidade no atual contexto educacional, devido à diversidade na maneira de aprender e ensinar que ele apresenta. Quando falamos de qualidade, é comum associarmos este conceito aos processos produtivos industriais, com o objetivo de melhorar cada etapa do processo de produção, para que o produto final seja cada vez mais satisfatório.

No entanto, o conceito de Qualidade pode ser aplicado em muitas áreas, inclusive na área da educação, correspondendo aos diversos processos que a englobam, tendo como objetivo, promover de forma mais satisfatória o produto final, neste caso, o aprendizado do aluno.

Sobre o processo de aprendizagem dos alunos, mediante toda a discussão teórica e conceitual já realizada, podemos dizer que é o resultado direto de como eles interpretam e respondem àquilo que aprendem, por meio de suas próprias experimentações, neste caso, podemos determinar que o aprendizado envolve muito mais do que apenas receber e transmitir um conteúdo.

Nessa direção Weisz (2009), presume que quando se avalia a aprendizagem do aluno, automaticamente se avalia a intervenção do professor, uma vez que o planejamento do ensino ocorre em função do que se aprendeu, ou não se aprendeu. É necessário, que haja a compreensão de que as propostas didáticas e aprendizagem se inter-relacionam.

Esclarecendo esta questão, Weisz (2009, p. 65), declara que:

O processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de “ensino-aprendizagem”, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno.

Portanto, conforme a análise de Weisz (2009), o professor precisa compreender como o aluno aprende, quais caminhos está percorrendo no processo da aprendizagem, quais estágios já alcançou e quais habilidades ainda precisa desenvolver. Nesse caso, o processo de ensino deve se adaptar a aprendizagem, o professor deve estar munido de informações e estratégias que lhe permitam favorecer o avanço do conhecimento de seu aluno, e consequente o diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Estas estratégias, por sua vez, são proporcionadas pelo processo de formação permanente dos professores em serviço.

Para que se obtenha êxito nesse dinâmico processo de ensinar e aprender, muitos são os elementos que contribuem de maneira decisiva, como por exemplo, a utilização de: um currículo que estimule novas tecnologias e que esteja adaptado à realidade da clientela atendida, métodos de aprendizado mais práticos e voltados para os problemas do dia a dia do aluno, ferramentas didáticas tecnológicas alinhadas à técnicas e estratégicas de ensino, como a utilização dos jogos pedagógicos em educação, metodologias educacionais ambiciosas e inovadoras, envolvimento das famílias em uma parceria bem firmada com a escola e com os professores.

Sobre as habilidades do profissional da docência no novo contexto educacional que se configura diante nós, Libâneo (2002), considera que existem novas exigências educacionais que onde se prima por um

(...) novo professor, capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aulas, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (Libâneo, 2002, p. 11).

No entanto, todos estes mecanismos de melhoria ganham real sentido se estiverem

estritamente associados a valorização e a atualização constante dos docentes, por meio da formação continuada em serviço, porque quando se tem um corpo de profissionais bem preparados para lidar com a complexidade e a diversidade do cenário educativo atual, pode-se obter muito mais sucesso em sala de aula.

Mediante a arguição já discorrida, resta-nos considerar como o último objetivo deste percurso investigativo, o fato de determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores, para a qualidade do ensino e para a melhoria dos resultados das aprendizagens advinda do processo de formação continuada em serviço, desenvolvido no município estudado. Para tal, entrevistamos docentes que estavam participando de algum curso de formação oferecido pela rede municipal e analisamos o posicionamento acerca da questão.

5.5.1 Bloco I: A entrevista realizada com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação

Considerando que no ano letivo vigente, o município não empreendeu iniciativas voltadas para o oferecimento de cursos de formação em serviço, devido a suspensão das aulas presenciais em decorrência da Pandemia do Novo coronavírus, foram entrevistados professores que foram convocados a participar de um curso de formação continuada oferecido pela rede municipal, em parceria com a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no último trimestre do ano letivo de 2019. O curso apresentava como temática central a inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴⁴.

Os docentes que participaram deste momento da investigação lecionam nas áreas de Língua Portuguesa, Ensino Religioso e Sala de Recursos Multifuncional (prestando atendimento educacional especializado - AEE). Destes docentes, somente o que leciona Língua Portuguesa possui formação em graduação na área em que atua, os demais, são graduados em Pedagogia. Eles afirmaram que trabalham em três escolas municipais, que oferecem os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e que participam dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino desde 1999, ano da primeira iniciativa implementada.

Tendo em conta a participação efetiva, no decorrer de sua carreira, destes profissionais

⁴⁴ O transtorno do espectro do autismo (TEA), conforme denominado pelo Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais é um transtorno neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, comunicação verbal e não verbal, além de comportamento restrito e repetitivo.

nos cursos oferecidos pelo município, questionamos: Estes cursos têm de algum modo contribuído para a sua qualificação profissional? Se sim, de que forma?

Os docentes responderam que as contribuições para a qualificação profissional existem, no entanto, não são muito significativas, porque as formações são rápidas, e geralmente, não apresentam continuidade, além de serem realizadas em formatos que não possibilitam a participação efetiva dos professores. A esse respeito P(8) expôs que, “*contribui pouco, pois, embora sejam de grande importância, as formações continuadas nunca correspondem às expectativas*”.

Atentando para a questão da qualificação profissional que pode ser proporcionada através dos momentos de formação em serviço, compreendemos a necessidade de desenvolver a autonomia docente para ampliar sua percepção a respeito da prática, tornando-a objeto de estudo constante e coletivo. Subsidiando esta questão, Imbernón (2011, p. 42) diz que “*a formação do professor deveria basear-se em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação*”.

Desta forma, quando se aceita a subjetividade, da qual está imbuída, a prática destes profissionais, abre-se espaço para que o professor passe da condição de objeto à condição de sujeito de sua formação. E assim, “o domínio da formação passará a fazer parte da profissão, se os professores quiserem ser os protagonistas de sua formação e de seu desenvolvimento profissional” (Imbernón, 2010, p. 80).

Em continuidade a análise dos discursos dos participantes, outro questionamento realizado foi: Os cursos ou programas de formação continuada oferecidos contemplam conteúdos de sua área de atuação?

Sobre esta questão, os docentes pontuaram novamente, que a maioria dos cursos oferecidos aborda temáticas voltadas para a prática pedagógica em geral, e que algumas metodologias apresentadas podem ser trabalhadas nas aulas. No entanto, o professor de Língua Portuguesa afirmou que os cursos dos quais participa, geralmente são voltados para a sua área, e “*este curso do TEA é uma exceção, mas não deixa de ter relação com minha realidade*” (P(9)), confirmado que Língua Portuguesa é uma das áreas que recebe o oferecimento de formação direcionada.

Mediante esta abordagem, percebemos outra vez, que os cursos oferecidos, na maioria

das vezes, não contemplam conteúdos e temas específicos por área do conhecimento, tratando de assuntos mais gerais, considerados comuns como necessidade formativa dos docentes, com o objetivo de promover uma espécie de atualização pedagógica dos professores. Na opinião de Imbernón (2011, p. 40), “é difícil generalizar situações de docência já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas”.

Em face destas considerações, perguntamos ainda aos professores: Você conhece os objetivos do curso que está realizando? Se sim, descreva-os brevemente.

Segundo os professores, ao serem convocados a participar dos cursos oferecidos são informados, de maneira sucinta, do que trata o encontro formativo e porque está sendo realizado. “*No caso deste curso, sabemos que é para entendermos melhor as particularidades de um aluno com autismo*” (P(8)). No entanto, às vezes, os objetivos não ficam claros o suficiente, ainda mais, quando os encontros não tratam de temas específicos da área do conhecimento, na qual os professores atuam.

Esta colocação nos leva a supor a necessidade de melhor esclarecimento aos professores quanto ao objetivo do curso a ser realizado, bem como, quais as contribuições práticas a serem logradas através do mesmo, à atuação destes profissionais. Neste contexto Imbernón (2011, p. 40) colabora com nossa reflexão afirmando que “(...) a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber porque deve fazê-lo”.

Esta ampliação do entendimento dos docentes acerca dos cursos aos quais são submetidos, nos remete a pensar outra vez, sobre a construção da autonomia docente e sobre a imprescindibilidade de se desenvolver os processos formativos a partir de um pensamento acerca das oportunidades e possibilidades de melhoria que os cursos oferecem. coletivo, onde haja a compreensão integral de todos os envolvidos

Para Souza e Trevisan (2012, p. 26),

Nessa parceria, novos significados são atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores, e, ao mesmo tempo, é suscitada a participação dos professores em um processo formativo contínuo, com o desenvolvimento e a ampliação da consciência de todos os atores educativos da escola sobre seus compromissos como educadores: a melhoria do trabalho pedagógico na escola.

Através da apreensão das informações que se desdobra em face da oitiva dos participantes, demandamos ainda outra questão considerada primordial para fundamentarmos a construção do

entendimento acerca das mudanças práticas e metodológicas dos docentes em decorrência da formação em serviço, questionando: Você considera que desenvolve em suas aulas, práticas condizentes aos saberes adquiridos no curso que está fazendo? Por quê?

Neste momento, trazemos à reflexão um ponto central acerca da formação continuada e o que ela comprehende na prática docente, pois buscamos entender, se de fato, o conhecimento adquirido pelos professores nos processos formativos, são colocados em prática na vivência cotidiana de sala de aula, e se ocorre a transposição didática daquilo que aprendem para sua atuação profissional. Ao ouvirmos docentes sobre esta questão, P(10) colocou: “*conseguimos relacionar o conteúdo das formações continuadas com aquilo que precisa ser trabalhado na sala de aula*”. No mesmo raciocínio, P(9) pontuou: “*com o aprendizado, podemos trabalhar de forma mais lúdica o conhecimento, nas atividades realizadas com os alunos*”.

É interessante analisarmos as falas, pois percebemos que no olhar de P(10) o que se consegue fazer, é apenas uma relação dos conteúdos com a realidade, e entende-se, que relacionar não é o mesmo que aplicar o que se aprende. Já a colocação de P(9), sugere que existe alguma aplicação na prática de conhecimentos adquiridos nos encontros de formação.

No entanto, as colocações não afirmaram que os professores conseguem aplicar com sucesso nas suas aulas, os conhecimentos proporcionados pelos cursos, e neste contexto, faz-se necessário trazermos à discussão a fala de P(8), ao explicar que, “*por não serem tão específicas por área, elas não se tornam tão eficazes*”, ou seja, pelo fato de, na maioria das vezes, não abordar temáticas que se relacionem diretamente com as áreas de atuação dos docentes e com suas problemáticas reais do cotidiano, os conhecimentos apresentados nos encontros acabam se tornando desprovidos de sentido para serem colocados em prática.

Neste contexto, é interessante compreendermos que, quando falamos de inexistência da transposição didática e dificuldade em transformar a teoria em prática, falamos de dois pontos que se entrelaçam na conjuntura pedagógica, pois a transposição didática perpassa pela articulação do que é teórico ao prático.

Para melhor entendermos este emaranhado, é preciso compreendermos que a transposição didática é uma ferramenta através da qual, o conhecimento científico é transformado em conhecimento escolar através dos livros didáticos e do saber ensinado em sala de aula pelos professores. Quando nos referimos a este instrumento relacionado a formação continuada, automaticamente o relacionamos à aplicação dos conhecimentos teóricos, adquiridos nos

programas e cursos à prática pedagógica docente.

Segundo Stigar e Polidoro (2010), o termo transposição didática foi introduzido em educação em 1975, pelo sociólogo Michel Verret (1927-2017), e posteriormente, rediscutido por Yves Chevallard (1946-) em 1985. Em seu livro *La Transposition Didactique*, Chevallard demonstra que um saber científico sofre uma espécie de transformação/transposição para se tornar um conhecimento escolar.

Para Stigar e Polidoro (2010, p. 2),

A Transposição Didática, em um sentido restrito, pode ser entendida como a passagem do saber científico ao saber ensinado. Tal passagem, entretanto, não deve ser compreendida como a transposição do saber no sentido restrito do termo: apenas uma mudança de lugar. Supõe-se essa passagem como um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar.

Neste sentido, quando os professores pontuam que não conseguem transformar os conhecimentos teóricos que são estudados nos cursos de formação, em conhecimento prático escolar e aplicá-los em suas aulas, revelam a ineficácia do processo de formação a que são submetidos, que por sua vez, não produz o efeito esperado, a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva Imbernón (2010, p. 37) presume que “os cursos padronizados, de acordo com o propósito e as maneiras como se realizam, podem servir para gerar processos de reflexão, mas se permanecerem em uma fase de explicação, é possível que sejam inúteis”.

Tratando do empecilho que se refere à ineficácia dos processos de formação continuada, nos moldes que atualmente são oferecidos, cabe destacarmos novamente a necessidade de se pensar em mecanismos para superar a superficialidade da formação continuada vigente. Para corresponder às expectativas dos professores e surtir efeito na realidade da sala de aula, os cursos ofertados devem ir além das teorias explicativas e da informação sobre temas diversos do universo educacional, e ampliar o foco, no sentido de levar o conhecimento para a prática real, promovendo simulações, demonstrações, retorno aos professores, acompanhamento da prática pedagógica e observação da concretização da prática, para posteriormente, refletir sobre ela.

Desta forma, pensar o trabalho prático como possibilidade de reflexão, associando-o a teorias educativas fortalece a autonomia profissional e favorece a tomada decisões no cenário do ensino e aprendizagem. Logo, surgirão novas estratégias mais próximas da realidade e com mais possibilidades de contribuir para a que a aprendizagem ocorra.

Em decorrência desta conjuntura, onde foi percebida a dificuldade dos docentes em

aplicar em seu dia a dia, aquilo que aprendem nos encontros de formação, achamos por bem indagar: Quais as principais dificuldades que os professores encontram para colocar em prática os conhecimentos da formação em sua aula?

As respostas à esta questão foram unâimes e os participantes pontuaram que as dificuldades giram em torno de dois fatores:

- Ausência de recursos tecnológicos satisfatórios;
- Quantidade de alunos matriculados nas turmas.

Sobre o primeiro ponto, os professores colocaram que os cursos oferecidos atualmente, requerem a utilização de vários recursos tecnológicos, e as escolas municipais possuem poucos recursos neste aspecto, resumindo o trabalho docente às aulas expositivas, pois o recurso disponível mais acessível ainda é o livro didático. Em especial, a respeito do curso sobre TEA, P(8) exemplificou: “*as principais dificuldades são os equipamentos tecnológicos, na hora de fazer as adaptações nas atividades dos alunos*”, já que o trabalho com alunos com deficiência necessita estar associado ao uso da Tecnologia Assistiva.

Atualmente é fato, não se pode mais pensar o ensino aprendizagem dissociado das inovações tecnológicas no campo educacional. Perrenoud (2000), já preconizava o desenvolvimento da competência profissional docente para utilizar novas metodologias de ensino baseadas nas novas tecnologias como ferramenta de melhoria da prática pedagógica. Em nossos dias, nos deparamos com um cenário educacional tão diverso, que se tornou impossível adiarmos a incorporação de ferramentas tecnológicas à vivência da sala de aula, e as modalidades de ensino que preconizam a utilização de tais ferramentas, ganham cada vez mais espaço.

Sendo assim, torna-se inviável aos professores pôr em prática os conhecimentos adquiridos, quando estes estão associados a recursos tecnológicos que não são disponibilizados de maneira satisfatória em seus locais de trabalho, como explica P(8): “*a questão dos recursos tecnológicos, as escolas não dispõem, e hoje a maioria das metodologias utilizadas envolve o uso de tecnologias, e isso é uma dificuldade nas escolas municipais*”.

O outro aspecto destacado pelos professores se refere a quantidade de alunos por sala, como consideram respectivamente P(9) e P(10): “*elas (as formações) conseguem ser aplicadas em parte. A questão dos recursos tecnológicos, a quantidade de alunos, muitas são aplicadas, mas não sei se o objetivo é atingido na totalidade da turma, devido toda a demanda*”; “*a questão das condições tecnológicas, suporte material, a quantidade de alunos, a escola já*

tem um suporte pedagógico, a parte da direção, ajudam bastante, porém devido as situações anteriores essa aplicabilidade fica comprometida”.

Sobre a quantidade de alunos matriculados nas turmas como empecilho apresentado para aplicação prática docente dos conhecimentos formativos em sala de aula, não há, atualmente, uma legislação nacional que determine o número máximo de alunos por turma na Educação Básica. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 dá às redes de ensino municipais e estaduais, a autonomia para organizar e distribuir as turmas e alunos sob sua responsabilidade, de acordo com suas necessidades e demandas.

Neste caso, o município em estudo, se organiza com base na Resolução nº 001/2010, do CEE (Conselho Estadual de Educação) do Estado do Pará, que dispõe em seu Artigo 8º, alínea e, que a quantidade de alunos matriculados pode ser de “até 40 alunos por professor em classes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos” (Pará, 2010).

Portanto, mesmo que a quantidade de alunos em sala dificulte o processo de ensino, como relatou P(9) (*“não sei se o objetivo é atingido na totalidade da turma, devido toda a demanda”*), esta questão não pode ser resolvida em âmbito municipal, já que o município é regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação.

Levando em consideração todas arguições realizadas no tocante às implicações práticas da formação continuada no processo ensino aprendizagem, inclusive as dificuldades apresentadas pelos docentes para articular sua ação educativa frente aos saberes oferecidos nos processos de formação em serviço, entendemos que é chegado o momento de desvendarmos o cerne que fundamenta todo ato formativo, ou seja, qual a sua real contribuição para a aprendizagem. Para tal perguntamos aos professores: Você considera que há avanço nas aprendizagens dos seus alunos mediante sua participação nos cursos de formação continuada? Por quê?

Sobre este questionamento, os professores afirmaram que não conseguem relacionar o avanço dos alunos diretamente à alguma metodologia utilizada, que seja advinda dos cursos de formação oferecidos na rede municipal, até porque, existe uma latente dificuldade em realizar a transformação da prática pedagógica em função de processos formativos, conforme mencionou P(8), *“os avanços ocorrem de forma muito lenta, pois é muito difícil alinhar a teoria prática”*, por diversos fatores, inclusive os que já foram apresentados.

Para os docentes, um ponto que também dificulta estes avanços é o fato de não existir uma prática de avaliação pós formação. Ou seja, os professores participam dos cursos, mas

sentem falta de um acompanhamento mais efetivo no planejamento e na execução de ações pedagógicas baseadas no aprendizado, adquirido através destes cursos, que serão realizadas posteriormente e, principalmente da implementação de momentos onde seja possível realizar uma avaliação dos resultados concretos de todo o processo formativo, na prática docente e na aprendizagem dos alunos.

A avaliação dos resultados da formação continuada, da qual falam os docentes, denota a necessidade que eles possuem de aprofundar sua visão acerca do ensino aprendizagem, revelando um dos significados da formação continuada considerado por eles, a formação como espaço para a reflexão e autoavaliação.

Nesta perspectiva, Imbernón (2011) contribui com o debate ao afirmar que:

(...) na formação do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência, e em como essa elaboração ou processamento de informação se projeta sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático.

Considerando as falas destacadas, depreende-se, portanto, que na opinião dos docentes, não é possível constatar avanços perceptíveis na aprendizagem dos alunos em consequência do processo de formação continuada oferecido pela rede municipal, pois reiterando a fala de P(3) (*“pouco contribui, os avanços ocorrem mais por esforço e dedicação do próprio professor”*), edevido a insatisfação e pouca eficáciados processos formativos, os professores buscam solucionar seus problemas cotidianos por si só.

Sobre isso, Imbernón (2010, p. 20) salienta:

Mas, se uma vez realizado o curso, confia-se e deixa-se o professor fazer o esforço de contextualizar o que recebeu, embora seja de magistral por parte de um bom especialista, a transferência para a prática é mais que discutível. Essa é uma tarefa demasiado grande e muitas vezes impossível na realidade da prática do ensino.

Em resumo ao objetivo IV, não foi possível determinar mudanças significativas nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos docentes pesquisados, tendo em conta os fatores de dificuldade mencionados por eles, ao fazerem uma análise da interferência dos processos formativos na realidade de sua prática educativa.

As falas revelaram os empecilhos encontrados pelos professores para transformar a teoria aprendida nos cursos em prática de sala de aula, dentre os quais foram evidenciados: a falta de recursos tecnológicos e a quantidade de alunos matriculados nas turmas, fatores que ocasionam a ineficácia dos processos de formação continuada nos moldes que atualmente são

oferecidos.

Em relação ao entrave gerado pela ausência de recursos tecnológicos satisfatórios, os profissionais explicaram que, quando são demonstradas boas estratégias metodológicas nos cursos de formação continuada oferecidos, para serem efetivadas, estas necessitam da utilização de recursos tecnológicos que a maioria das escolas municipais não possui satisfatoriamente. Desta forma, podemos presumir que tais metodologias, embora atuais e pautadas, inclusive, nos princípios das Metodologias Ativas, distam da realidade das escolas da rede municipal de ensino, pois as mesmas, não estão preparadas com os recursos necessários para que os professores possam desenvolvê-las.

Considerando o obstáculo apresentado como quantidade de alunos matriculados nas turmas, os professores afirmaram não conseguir atingir integralmente os objetivos de ensino e aprendizagem traçados para as aulas, devido ao número elevado de alunos em cada turma, o que demanda mais esforço do profissional, para tentar fazer com que todos os alunos compreendam o conteúdo apresentado. Em função da ampla diversidade que se apresenta nestas salas de aula, torna-se extremamente complicado tentar alcançar bons resultados com todos, e ainda, é relevante pensarmos que os professores lecionam em muitas turmas e em outras escolas.

Mediante tais incursões, presumimos que, no contexto pesquisado, a formação continuada docente necessita ser repensada, pois ao invés de se configurar como um fator de contribuição para a melhoria do ensino e aprendizagem, se apresenta como uma experiência confusa, baseada em modelos tradicionais que nivelam as necessidades formativas, comprometem o caráter continuado do processo formativo em serviço, por ser realizada de maneira pontual e desconectada, e não desenvolver a autonomia docente nem a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica.

Embora, os atores desse processo compreendam a importância da formação continuada docente como fator de desenvolvimento profissional e agente de transformação da prática, as vozes dos professores evidenciaram a existência de obstáculos que impedem que esta formação produza efeitos reais no fazer docente e nas aprendizagens dos alunos.

Assim, faz-se necessário que os gestores dos processos formativos esclareçam aos professores os objetivos pretendidos e os apoiem na mudança em sua atuação, instaurando iniciativas de acompanhamento mais efetivo e assegurando a participação docente em todo o processo de tomada de decisão, no que se refere à sua formação em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento final deste curso investigativo, é hora de realizarmos uma exposição factual sobre o que foi investigado, analisado, interpretado, bem como, realizarmos uma síntese comentada das ideias essenciais e dos principais resultados obtidos, além de encaminhar recomendações para desdobramentos futuros da pesquisa desenvolvida.

Sabe-se que, o campo da educação tem sido alvo de constantes mudanças em tempos de avanços tecnológicos significativos, e torna-se indispensável ao profissional da docência atualizar-se e adaptar-se frequentemente a este dinâmico cenário. Ao darmos início a este trabalho de investigação foi constatada a imensa necessidade de trazermos à discussão e investigação científica, a temática da formação continuada docente frente ao panorama educativo da sociedade contemporânea.

O ato formativo e as atividades de ensinar e aprender se desenvolvem desde as sociedades mais remotas. No entanto, só passou a ser dedicado um olhar especial para a necessidade formativa contínua do professorado a partir dos anos de 1970, quando foram empreendidas as primeiras iniciativas nesse sentido. Nos anos 80, nos deparamos com o auge da formação técnica, e os modelos tecnicistas e individualistas prevaleciam no oferecimento dos cursos. Posteriormente, nos anos 90, se instauraram mudanças superficiais rumo a uma institucionalização da formação continuada, abrindo o caminho para a busca de novas alternativas que vislumbravam uma formação para além do treinamento dos professores e preconizavam o questionamento da prática e a reflexão coletiva, com vistas ao desenvolvimento profissional e à aplicação dos saberes docentes para a melhoria das aprendizagens.

Diante destas incursões, ocorreu-nos um questionamento acerca de quais, as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Como contexto de pesquisa foi escolhido o município de Paragominas, no Estado do Pará, no qual, foi escolhida para a coleta de dados, uma escola municipal de grande porte, bem como a própria Secretaria Municipal de Educação, e delimitado como campo de pesquisa os anos finais do Ensino fundamental(6º ao 9º ano), uma vez que, é neste segmento de ensino que é detectada a maioria dos problemas que dificultam a escolarização da população.

Ressalta-se que, esta discussão apresenta o desenlace alcançado mediante a proposição dos objetivos específicos elencados para o presente estudo científico, afim de que possamos

construir elementos factuais e precisos para a resolução de nossa questão problema. Desta forma, iremos nos debruçar em cada objetivo específico de pesquisa construído, de maneira a demonstrar seu alcance e suas inferências no contexto científico desta investigação.

Objetivo I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Conforme a análise dos dados coletados, constatou-se a ausência da participação dos docentes no processo de escolha dos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede municipal, e que este processo é realizado, predominantemente, a partir de decisões da Secretaria Municipal de Educação, a qual atua como uma entidade reguladora e desenvolve os percursos formativos em parceria com empresas, geralmente financiadas pela mineradora Hydro.

Estas empresas parceiras desenvolvem os cursos com base nas temáticas de formação que são pontuadas pela Secretaria de Educação, como as mais necessárias a serem trabalhadas, a partir de situações que vão se apresentando de acordo com a realidade municipal vigente como um todo, o que revela uma cultura formativa aportada nos modelos tradicionais que nivela as necessidades de formação e apresenta soluções genéricas para todos os contextos.

Ocorre também o oferecimento de cursos nos quais, somente alguns professores por área do conhecimento ou por escola são designados a participar. Desta forma, o município garante a realização de determinados cursos, mas não garante a participação de todos, o que seria mais vantajoso, quando pensamos do ponto de vista da contribuição que os processos formativos podem trazer à melhoria da prática docente.

Outro ponto revelado pelos dados sobre esta questão, é que os profissionais não se sentem motivados a participar dos cursos de formação por dois principais motivos:

- Suas necessidades formativas reais não são levadas em consideração no oferecimento dos cursos;
- Falta de incentivos financeiros regulamentados com clareza, que favoreçam sua qualificação profissional.

O fato de a opinião dos docentes quanto a suas necessidades e prioridades formativas não ser levada em consideração, dificulta também a transposição didática dos saberes adquiridos à sua prática de sala de aula, uma vez que, se não se relacionam especificamente com a prática, os

saberes se tornam dispensáveis e de pouca aplicabilidade. Vale ressaltar que, a participação dos professores nos cursos é obrigatória e ocorre mediante a designação da Secretaria de Educação.

Ao se tratar da ausência dos incentivos financeiros, ainda não existe uma regulamentação clara sobre eles, pois o atual Plano de Carreira e Remuneração do Magistério aborda a formação continuada como fator de qualificação profissional, mas não disciplina a organização deste processo. O novo Plano que oferece o detalhamento e garante estes incentivos para a formação continuada dos profissionais do magistério, ainda segue em tramitação para ser aprovado.

Vale lembrar ainda que, caso o profissional docente queira realizar algum curso por sua própria iniciativa, também não é liberado pela Secretaria de Educação, por isso, a maioria não se motiva a buscar formação por conta própria mediante sua necessidade pessoal, chegando a existir na Rede municipal, profissionais que nunca realizaram nenhum curso de formação continuada na área em que atuam.

Sobre a escolha dos cursos de formação, também se observou que o Projeto político-pedagógico da escola lócus, não traz em seu bojo nenhuma menção a formação continuada docente, o que reforça a análise de que não é assegurada a opinião dos professores quanto a esta escolha. Além do mais, a escola não possui um plano de formação articulado e nem referenda em seu PPP momentos para a discussão coletiva e troca de experiência entre os docentes que possibilite a identificação de suas necessidades formativas.

Tal situação nos revela a premência de um posicionamento da escola, de maneira a assumir seu papel de promotora dos interesses formativos dos docentes e de espaço inerente ao processo de formação em serviço, impregnado pelas marcas dos participantes do ensino-aprendizagem, que contribuem a seu modo, para um trabalho coletivo com objetivos e finalidades bem definidas, visando a melhor formação dos professores, e consequentemente, dos alunos.

Objetivo II: Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.

Ao delimitarmos o segundo objetivo específico verificamos que este foi alcançado, uma vez que, os participantes foram unânimes em reconhecer a importância de estarem inseridos constantemente em processos de formação em serviço para estarem antenados quanto as

transformações no âmbito educacional e na prática pedagógica. Os profissionais ainda falaram da formação continuada como uma ferramenta de crescimento e levação da autoestima profissional, uma forma de ampliação dos conhecimentos dos professores frente às demandas que cotidianamente se apresentam como novas neste contexto profissional e como um agente motivador de qualidade na educação.

Consolidando seu entendimento, foram descritas nas falas dos participantes diversas concepções da formação continuada, dentre as quais, destacamos:

- Formação continuada como instrumentos de ampliação de conhecimentos a partir da troca de experiências;
- Formação continuada como espaço para a reflexão e autoavaliação docente;
- Formação continuada como um elemento de melhoria da prática;
- Formação continuada como complementação da formação inicial.

Objetivo III: Identificar as principais dificuldades no processo de formação em serviço.

Considera-se ainda, mediante as análises, que foi alcançado também o terceiro objetivo específico ao qual se reportou este estudo. Conforme os achados da pesquisa, as principais dificuldades encontradas no contexto estudado, acerca da formação continuada docente nos anos finais do ensino fundamental são:

- A metodologia utilizada nos cursos de formação continuada;
- Descontinuidade nos processos formativos;
- Não atendimento às demandas formativas / os cursos oferecidos não atendem a todas as áreas do conhecimento;
- O tempo disponibilizado não é suficiente para que se realize uma formação continuada de qualidade.

Quanto a metodologia utilizada nos cursos oferecidos, os professores afirmaram que a consideram insatisfatória, uma vez que se trata de cursos de curta duração, ministrados por especialistas e organizados pela Secretaria de Educação, que geralmente abordam temáticas que se reportam à prática pedagógica de forma geral sem levar em consideração as especificidades da vivência prática dos professores.

Os formatos desenvolvidos nos cursos costumam ser de palestras ou exposições de conteúdo, em contrapartida, os docentes pontuaram que necessitam de metodologias mais dinâmicas, as quais abordem mais situações práticas concernentes a questões problema reais que se apresentam no dia a dia da sala de aula, troca de experiência e construção coletiva de soluções.

Em relação à descontinuidade nos processos formativos, apontada como outro fator de dificuldade, os achados da investigação constataram que no Lócus pesquisado, a formação continuada perde sua essência, porque sofre continuamente rupturas, e dificilmente se retomam os processos, deixando-os muitas vezes no esquecimento. Uma vez que os encontros de formação são pontuais, a cada vez que ocorrem, abordam temáticas diferentes, dificultando a consolidação dos saberes.

Observou-se ainda, que por não haver continuidade, também não existe uma prática de acompanhamento e nem de avaliação sistemática, por parte do município, para observar se os resultados dos processos formativos foram satisfatórios, desta forma, também não há como garantir que haja transposição didática dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação nas aulas ministradas pelos professores.

Com relação a este empecilho, vale ressaltar que no contexto pesquisado, a escola ainda não se consolidou como espaço formativo permanente, o que também emperra a continuidade da aprendizagem em serviço dos docentes, em função da falta de tempo para estudo coletivo, e, por conseguinte, fica comprometida a autonomia do profissional docente para refletir sobre sua realidade, e desenvolver ações eficazes para a atuação sobre ela.

Outro aspecto considerado como dificuldade pelos participantes, diz respeito ao não atendimento específico a todas as áreas do conhecimento pelos cursos oferecidos. Foi perceptível a insatisfação dos professores com relação ao fato de que a maioria dos cursos de formação oferecidos pela Rede municipal, são voltados para Língua Portuguesa e Matemática. Em meio a esta realidade, os professores das demais áreas sentem falta da abordagem de conteúdos voltada para as áreas em que atuam de maneira específica, assim como ocorre com as áreas citadas, pois nos formatos dos cursos atuais são abordados temas muito abrangentes que não consideram as peculiaridades requeridas em cada área.

Nesse sentido vale lembrar que a existência de um processo formativo direcionado a Língua Portuguesa e Matemática, supõe uma preocupação da Secretaria de Educação em

promover uma espécie de formação continuada especializada a estas áreas, pelo fato de seus resultados serem submetidos aos processos de avaliação externa como SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Um último ponto de entrave levantado pelos participantes da pesquisa, se refere ao tempo insuficiente destinado a formação continuada no âmbito municipal. Sobre este ponto foram mencionadas com afinco algumas situações que implicam diretamente no comprometimento do tempo formativo, dentre estas citamos:

- Disponibilidade de tempo insuficiente garantida no calendário escolar;
- Vinculação dos professores a outras redes de ensino (estadual e particular);
- Ineficácia dos momentos destinados ao planejamento (Hora atividade), pelo fato de serem muito fragmentados;
- Ausência da atuação da escola como espaço de formação constante.

O pequeno tempo formativo garantido no calendário escolar municipal (cerca de 4 dias anuais) não é suficiente para que os docentes se reúnam, a fim de fazerem uma reflexão e estudo satisfatório sobre sua prática docente. Sem falar que, muitas vezes os professores não conseguem participar de todos os encontros porque trabalham em outras Redes, e dá-se o caso de os encontros serem oferecidos em dias nos quais os profissionais estão atuando em outros lugares.

Os professores ainda relataram que, no cotidiano da prática, não encontram tempo para empreender em formação pessoal, devido à enorme quantidade de atribuições que lhes cabe, e que por vezes, precisam levar trabalho para casa, pois possuem muitas turmas, e trabalham em mais de uma escola, ficando assim, comprometidos os momentos individuais para a sua formação. A escola, também não dispõe de dias ou momentos suficientes para abordar conteúdos formativos, por não ter ainda se constituído como espaço de formação, a não ser em conselhos de classe, quando ocorre uma dessas poucas oportunidades.

Objetivo IV: Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino aprendizagem.

Quanto ao alcance do quarto objetivo desta pesquisa, infere-se a partir das falas observadas, que os modelos de formação individualistas, que geralmente são adotados na rede

municipal, acabam por gerar práticas de ensino individualistas, e cada professor tenta fazer uma adaptação a seu modo, para tentar atingir seus objetivos de aprendizagem. Desta forma, não foi possível constatar mudanças significativas nas práticas pedagógicas e metodológicas dos professores em função dos processos de formação continuada experienciados.

De acordo com os participantes, no contexto observado, a melhoria das aprendizagens ocorre, na maioria das vezes, em função de estratégias pensadas pelos próprios professores, sozinhos, ou sob a ajuda da coordenação pedagógica e equipe gestora, ou através de experiências compartilhadas entre eles.

Mediante a análise dos dados, não foi possível percebermos linhas de trabalhos docente desenvolvidas a partir de certo referencial teórico ou metodológico abordado nos cursos oferecidos. As práticas vão ocorrendo de maneira imediatista, conforme o que se apresenta no momento, e, se foi possível solucionar ou não, certa problemática com determinada estratégia, passa-se à frente sem parar para fazer uma avaliação ou mesmo, uma reflexão sobre a prática.

Os achados da pesquisa ainda revelaram, que os professores conseguem fazer pouca articulação daquilo que aprendem nos cursos com as estratégias que utilizam em suas aulas, devido a uma série de fatores, como a superlotação das salas, a falta de recursos tecnológicos, a realidade social da clientela atendida e a falta de tempo para estudar sobre estas estratégias.

Todos estes fatores desencadeiam a dificuldade dos professores em realizar a transposição didática, o que implica na transformação dos conhecimentos teóricos apreendidos nos momentos formativos, em conhecimentos escolares práticos aplicáveis nas aulas, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Este fato sugere a pouca aplicabilidade dos saberes ministrados e a ineficácia dos cursos e programas oferecidos, revelando que os docentes almejam a superação da superficialidade dos cursos e programas que abordam temáticas abrangentes, e desejam que suas necessidades formativas específicas, sejam postas em pauta no âmago dos processos de formação a que são submetidos, bem como, que lhes seja conferido mais tempo formativo para o desenvolvimento de uma formação continuada consistente e desenvolvida a partir das situações problemas identificadas por sua experiência profissional.

Mediante a explanação e a demonstração de alcance aos objetivos de investigação inicialmente estabelecidos, faz-se oportuno retomarmos a questão problema que deu origem a este estudo: Quais as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do

processo ensino aprendizagem?

Para responder a este questionamento crucial apresentaremos os achados de pesquisa mediante às duas dimensões contidas nele, explorando as contribuições perceptíveis no ensino e na aprendizagem, já que, consideramos que estes dois processos estabelecem uma relação de reciprocidade, mas, ao mesmo tempo, não se confundem, porque cada um tem seu próprio sujeito no processo, onde o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno.

Neste sentido, elencaremos primeiramente o que nos foi possível comprovar com relação ao processo de ensino.

Constatou-se que, embora os cursos de formação continuada oferecidos pelo município, demonstrem o objetivo de desenvolver, e posteriormente, verificar a transposição didática dos conhecimentos aprendidos na formação, mediante sua aplicação no exercício da sala de aula, só foram empreendidos esforços para realizar o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores em sala, nos primeiros cursos realizados pela iniciativa da Escola que Vale, na década de 2000, bem como, a avaliação de todo o percurso formativo desenvolvido e dos resultados obtidos.

Atualmente, os professores consideram que os cursos oferecidos não acrescentam grandes melhorias na sua prática docente, ou seja, em sua forma de ensinar, em função da metodologia, através da qual são ministrados os cursos de forma geral, o que ocasiona uma situação de descontinuidade nos processos formativos, que por sua vez, esbarra no tempo insuficiente, e apresenta o agravante de atender com mais eficácia e precisão as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e quando abordam conteúdos mais gerais, os cursos não são voltados propriamente para as questões do ensinar de maneira prática, nem são levadas em consideração as necessidades formativas apresentadas pelos professores, o que nos leva crer que, a junção de todos esses aspectos não favorece o desenvolvimento de um percurso formativo coeso e eficaz.

Por estas razões, a maioria dos participantes relatou não ser totalmente possível a realização da transposição didática dos conhecimentos que adquirem nos percursos formativos para sua prática recorrente, pois uma vez realizado o curso, deixa-se a cargo do professor contextualizar o que recebeu, e esta tarefa, por mais bem apresentada que tenha sido pelo especialista formador, se torna agora algo complexo de se desenvolver, levando em consideração o universo da sala de aula, as condições oferecidas pelas escolas e as inumeráveis atribuições

do professor.

Por outro lado, embora considerados pelos participantes apenas como concepção de formação continuada, não podemos deixar de destacar alguns pontos que podem ser identificados como uma contribuição para o processo de ensino, a saber:

- A ampliação dos conhecimentos dos docentes a partir da troca de experiências que os encontros de formação favorecem;
- O momento oportuno para a reflexão e autoavaliação da prática;
- A possibilidade de melhoria da prática;
- A complementação dos conhecimentos da formação inicial.

O momento de troca de experiência não deixa de ocorrer entre os pares, mesmo que a metodologia utilizada não priorize, pois fora estes encontros, os professores não dispõem de tempo pessoal, e nem oportunizado pelas escolas nas quais atuam, para se reunirem a fim de pensarem sobre sua formação ou sobre algum aspecto da realidade que necessite ser analisado. E desta troca de experiências, nascem sugestões de melhoria da prática, mais eficazes do que muitas abordagens realizadas nos cursos, que trazem um caráter meramente informacional.

Mesmo sem o objetivo bem delineado para a reflexão e autoavaliação da prática, os cursos oferecidos fazem com que os profissionais reflitam, pelo menos sobre a aplicabilidade dos saberes apresentados. E complementação dos conhecimentos da formação inicial que os cursos oportunizam, embora de maneira técnica, não deixam de dar sua contribuição ao desenvolvimento profissional.

Isto posto, entende-se que no contexto pesquisado, as práticas de formação continuada ocorrem com base nos modelos de formação clássicos ou tradicionais, a partir de perspectivas individualizadas, onde um especialista “dá aula” aos professores, sobre algum assunto voltado para a área da educação, em encontros esporádicos, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, sem posterior acompanhamento.

No entanto, estas ações pontuais, por mais bem-intencionadas que sejam, se mostram insuficientes quando se pretende promover mudanças duradouras nas práticas pedagógicas e melhorar a qualidade da educação ofertada, uma vez que, não possibilitam aprender a partir da observação bem direcionada da prática, nem permitem posterior momento de avaliação e replanejamento de ações.

Nestes termos, o processo de formação se desenvolve de maneira descontextualizada,

sem considerar a realidade de cada professor, bem como o momento em que eles precisam receber esta formação, podendo atingir o objetivo de melhorar a cultura docente e ampliar o conhecimento teórico, mas dificilmente produzirá mudanças para a inovação e para a autonomia pedagógica, que torna o professor sujeito de sua própria formação continuada e o possibilita a assumir sua identidade docente, para interpretar melhor seu trabalho e interagir satisfatoriamente com os demais, em relação às variadas situações cotidianas das instituições de ensino.

Com relação ao impacto causado pelas iniciativas de formação continuada na aprendizagem dos alunos, os participantes foram incisivos em afirmar que não é possível determinar contribuições pontuais advindas do processo formativo desenvolvido na Rede municipal de ensino. Segundo os docentes, o que contribui de forma real para a melhoria destas aprendizagens, são as aplicações pontuais realizadas por eles, de conhecimentos, que não necessariamente se relacionam com os conteúdos dos encontros de formação, de maneira isolada, em diversos contextos, onde torna-se inviável mensurar resultados de melhoria, a partir de uma totalidade.

Neste sentido, já que o ensino e a aprendizagem são dimensões intrínsecas da prática pedagógica que ocorrem em uma relação de interdependência, se não existem contribuições no ensino para a melhoria da prática, consequentemente não existirão contribuições para a melhoria da aprendizagem, já que esta é mediada pelo ato de ensinar.

Portanto, mesmo que os participantes tenham afirmado a inexistência de contribuições do processo de formação continuada, ao qual são submetidos, ao ensino e à aprendizagem, quando nos valemos da subjetividade da pesquisa qualitativa concluímos que, por mais imperceptíveis que sejam, existem singelas contribuições à prática docente advindas dos cursos e programas de formação continuada oferecidos pelo município em estudo, como destacamos anteriormente. No entanto, estas contribuições são voltadas ao trabalho docente como um todo e não ao ensino, propriamente dito, e por isso, representam pouco significado aos docentes, uma vez que, não lhes permitem experimentar na sala de aula, experiências significativas de ressignificação da sua prática, mediante os saberes apreendidos nos cursos.

Os pontos de contribuição mencionados corroboram com o crescimento profissional de maneira muito abrangente, e as contribuições que os professores esperam receber, são muito mais específicas e totalmente aplicáveis na sua atuação, atendendo as áreas de conhecimento que atuam e fornecendo subsídios para a resolução de problemas enfrentados na realidade do

trabalho docente. Por isso, no contexto do estudo, muito ainda há que se fazer para que a formação continuada seja um efetivo instrumento de melhoria da prática docente e contribua mais significativamente para o alcance de melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Assim, no caso do município de Paragominas, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), encontram-se comprometidas as razões de ser da formação continuada, tornando-se latente a necessidade de ruptura com os atuais padrões assumidos pelos processos formativos na Rede municipal de ensino, para a devida superação dos entraves que dificultam o alcance do objetivo da formação continuada, já que, ela consiste em um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores como objetivo de assegurar um ensino de qualidade para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

RECOMENDAÇÕES

As recomendações estão organizadas a partir da ideia de que temos dois lócus de pesquisa. No primeiro momento faremos recomendações à escola como lócus, uma vez que, esse é o espaço onde são construídas as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem e posteriormente, recomendaremos a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), agente de organização e promoção das iniciativas de formação continuada.

a) Para a Escola:

- Realizar a revisitação e reformulação coletiva do Projeto político-pedagógico, aderindo a uma concepção de formação continuada que possa ser vivenciada no contexto do chão da escola e garantindo a regulamentação e implementação de iniciativas voltadas à formação em serviço dos professores;
- Constituir-se como espaço de formação prioritário a seu corpo docente;
- Elaborar um plano de formação continuada no âmbito escolar com avaliação periódica;
- Elaborar um plano de ação da coordenação pedagógica para a identificação das necessidades formativas do corpo docente e para a realização de um diagnóstico da atuação dos professores, mediante o acompanhamento através da observação das aulas;
- Promover momentos de retorno aos professores, a partir da observação realizada, utilizando a tematização da prática como instrumento de formação.
- Desenvolver uma cultura sistemática de avaliação institucional, voltada para a garantia de momentos para a discussão reflexiva e a troca de experiência entre os professores, estimulando o pensar coletivo.

b) Para a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC):

- Desenvolver iniciativas de democratização do processo de escolha dos cursos de formação continuada;
- Promover a personalização das práticas formativas, através do atendimento às necessidades formativas enunciadas pelos professores, considerando a importância do contexto e a diversidade no trabalho docente;
- Alterar a metodologia utilizada nos cursos incorporando a exploração teórica associada a discussões práticas, demonstrações e simulações;

- Evitar a descontinuidade nos processos de formação procurando um encadeamento das temáticas abordadas, de maneira a consolidar o aprendizado docente e a aplicabilidade dos saberes promovidos pelos cursos ofertados;
- Viabilizar mais tempo para a formação continuada docente na construção do calendário escolar anual;
- Criar e implementar o Plano municipal de formação continuada em serviço dos trabalhadores da educação;
- Definir objetivos para a formação continuada em Rede;
- Implementar uma cultura de avaliação interna e externa dos processos formativos, desde sua implementação até a execução e resultados;
- Fomentar políticas de crescimento e valorização dos profissionais do magistério, voltadas ao campo da formação em serviço;
- Realizar a implementação de programas de concessão de bolsas de estudo em nível de pós-graduação (especialização e mestrado) para os docentes.

Neste sentido, a partir das incursões, esta pesquisa científica assume um momento dinâmico e assim, portanto, fomenta uma ampla visão de mundo e de conhecimento a toda a comunidade acadêmica, provocando impactos em diferentes dimensões, as quais são apresentadas a seguir:

a) Dimensão I: Educacional

Com a realização deste trabalho científico, a Rede municipal de educação poderá refletir sobre as contribuições da formação continuada docente, nos moldes atuais, para o processo ensino aprendizagem nos anos finais do Ensino fundamental. Será possível analisar os pontos positivos e negativos dos processos formativos desenvolvidos e verificar as possibilidades de melhorias, baseada em dados de comprovação científica. O estudo também favorece uma discussão acerca da real função formativa que tais programas assumem, além de viabilizar questionamentos acerca do conteúdo abordado, dos objetivos estabelecidos, das estratégias formativas utilizadas, da finalidade dos momentos de formação e dos próprios resultados destes processos.

A escola lócus poderá repensar sua dinâmica escolar frente a necessidade de se tornar um espaço de formação continuada e coletiva, que oportunize a reflexão sobre a prática e

a autonomia docente, favorecendo a construção comum de soluções às problemáticas recorrentes do cotidiano.

Os docentes, por sua vez, poderão buscar a reafirmação de sua identidade profissional, através de sua experiência, e a ressignificação de suas práticas de ensino, a partir da compreensão de que nunca paramos de aprender, e enquanto mestres do conhecimento escolar, continuamente, temos que aprender a aprender.

b) Dimensão II: Científica

Ainda, é possível vislumbrar resultados relevantes deste estudo à comunidade acadêmica no âmbito da Ciência da Educação, no entanto, sabemos que a pesquisa sofre mudanças e varia de acordo com o contexto, o qual sofre interferências do meio. Presume-se que esta investigação pode ampliar a discussão sobre a temática em estudo, utilizando como exemplo a experiência do contexto aqui retratado, o lócus de estudo e os sujeitos de pesquisa, para estudar e refletir sobre a realidade da formação continuada docente em outros municípios brasileiros, e em tantos outros contextos de investigação possíveis, possibilitando novas reflexões, análises e construções conceituais sobre o tema.

c) Dimensão III: Social

Quanto as contribuições na dimensão social, este estudo amplia a compreensão acerca das concepções históricas e sociais sobre a temática, gerando possibilidades para novas leituras e interpretações do fenômeno da formação continuada com vistas à sua contribuição ao processo de ensino aprendizagem, e a consolidar o desafio da superação de paradigmas em desuso, que tem emperrado o alcance de uma formação docente em serviço de qualidade. Para tanto, seus resultados serão amplamente difundidos no contexto da comunidade científica, escolar e da sociedade de forma em geral.

Assim, os resultados serão oportunizados a partir de: apresentação dos resultados à escola lócus e à Secretaria Municipal de Educação, apresentação em congressos, seminários, jornadas, simpósios e artigos para a publicação em revistas científicas.

Referências

- Aarons D. E. (2017). Explorando o balanceamento entre riscos e benefícios em pesquisa biomédica: algumas considerações *Rev. bioét.*, 25 (2): 320-327. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/bioet/v25n2/pt_1983-8042-bioet-25-02-0320.pdf.doi:10.1590/1983-80422017252192
- Agrela, L. (2020, abril, 04). Como válvula de escape na quarentena, redes sociais crescem no mundo. Recuperado de <https://exame.com/tecnologia/como-valvula-de-escape-na-quarentena-redes-sociais-crescem-no-mundo/#:~:text=Em%20um%20per%C3%A9odo%20de%20quarentena,brincadeiras%20ou%20habilidades%2C%20como%20cozinhar>.
- Alencastro, I. P. V. (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (6^a ed.). Campinas: Papirus.
- Almeida, J. S. (2006). Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. InD. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza & V. T. Valdemarin(Eds.), *O legado educacional do século XIX*(Cap. 4, pp. 133–197). Campinas: Autores Associados.
- Almeida, A. S. C., Rodrigues, L. S. & Carneiro, M. S. (2012). Contribuições da Tecnologia Assistiva para a inclusão educacional na rede pública de ensino de Feira de Santana. In T. M. Guimarães & T. A. F. Galvão (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva* (Cap. 16, pp. 299-320). Salvador: EDUFBA.
- Alvarado-Prada, L.E., Campos, T. & Freitas, C.A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10 (30), 367-387.
- Alves, R. C. C,Guimarães, M. V. P.& Suanno, J. H.(2015). Mapa conceitual: da teoria de Ausubel à transdisciplinaridade. *Educere - XII Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil, 12. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16830_7750.pdf
- Andrade, M. M.& Lakatos E. M. (2018).*Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa/pesquisa bibliográfica/teses de doutorado, dissertações de mestrado/trabalhos de conclusão de curso* (8a ed.). São Paulo: Atlas.
- Andrade, M. M.& Lakatos E. M. (2019). *Fundamentos de metodologia científica* (8a ed.). São Paulo: Atlas.
- André, M. (Org.). (2012). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (12a ed.). São Paulo: Papirus.
- Antonio, M. M. (2010).*O que é afinal aprendizagem significativa?* (Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física). UFMS, Cuiabá, MS, Brasil.
- Antunes, A. & Padilha, P. R. (2010). *Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas*, 6. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Arruda, M. L. A. (2006). *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil* (3a ed.). São Paulo: Moderna.

- Barrichelo, R. C. & Toledo, G. V. P. (2010). Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In V. M. N. P. Souza & L. A. Ramalho (Orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (Cap. 3, pp. 37-50). São Paulo: Loyola.
- Beck, M. A. & Martins, L. R. T. (2010). A escola: a grande ausente da formação continuada. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30), 267-283.
- Bersch, R. (2017). *Introdução a Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: RS. Recuperado de https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf
- Bezerra, L. S. & Alves, A. V. L. (2017). Formação continuada de professores: história e desafios. *Anais do Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais*, Campina Grande, PB, Brasil, 4. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA1_ID635_10022017212436.pdf
- Camargo, F. & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso.
- Comitê de ética em pesquisa, Secretaria Municipal da Saúde & Prefeitura Municipal de São Paulo. (2010). Manual sobre ética e pesquisa com seres humanos. São Paulo: Autor.
- Campoy, T.J. (2018). *Metodología de la Investigación Científica: Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción- Paraguay: Marben.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. São Paulo: Artes Médicas.
- Cardoso, B. (Org.), Lerner, D., Nogueira, N. & Perez, T. (2007). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record.
- Cardoso, M. S. & Pavão, J. M. A. M. S. (2010, março, 01). O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro. *Revista Âmbito jurídico*(74). Recuperado de <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/o-direito-a-educacao-no-ordenamento-constitucional-brasileiro/>
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional* (2a. ed.). São Paulo: Editora Campus.
- Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Comunidade Educativa CEDAC. (2016). *Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (2a ed.). Porto: Porto Editora.
- Corrochano, M. C. (2013). Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. *Revista da avaliação da educação superior*, 18 (1), 23-44. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100003av
- Cosenza, R. M. & Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e educação [recurso eletrônico]: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed. Recuperado de <https://books.google.com.br/books?id=BEIkPQD6leUC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Neuroci%C3%A3ncia+e+educa%C3%A7%C3%A7%C3%A3o+%5Brecuso+eletr%C3%B3nico%5D:+como+o+c%C3%A3o+rebro+apr>

ende.&source=bl&ots=pZdu8YB7Dn&sig=ACfU3U2jWj5uXTBwhjBLLo4frayd2J3SEw&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjhrZffj_3oAhXUGbkGHQ6xB-AQ6AEwAноECAoQAQ#v=onepage&q=Neuroci%C3%A7a%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%5Brecuso%20eletr%C3%B4nico%5D%3A%20como%20o%20c%C3%A9rebro%20aprende.&f=false

Dantas, M. S. S. (2016). A Ética na Pesquisa Científica: mapeamento de estudos nos periódicos de Ciência da Informação. *Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 2 (2), 26-35.

Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A7%C3%A3o

Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm

Díaz, F. (2011). *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBA.

Feldmann, M. G.(Org.). (2009). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac.

Ferreira, C. L. D, Rossa, M. M. N., Albieri, P. C. A., Ferreira, A. P. S. & Cedro, J. S. (2011). Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 826-849.

Ferreira, C. L. D, Rossa, M. M. N., Albieri, P. C. A., Ferreira, A. P. S. & Cedro, J. S. (2012). *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: FCC/DPE.

Flick, U.(2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes* (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Penso.

Flor, D. & Pereira, T. A.(2011). *Neurociência e educador: coletânea de subsídios para “alfabetização neurocientífica”*. São Paulo: Baraúna.

- Fontana, R. & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Gallo, A. E. & Araújo, J. S. A. (2002). Psicologia do desenvolvimento da criança. Maringá: UNICESUMAR.
- Galvão, T. A. F. & Guimarães, T. M. (2012). Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In T. M. Guimarães, & T. A. F. Galvão (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva* (Cap. 13, pp. 247-266). Salvador: EDUFBA.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 57-68.
- Ghiraldelli, P. J. (2009). *História da educação brasileira* (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Gomes, M. O. N. & Leal, D. (2015). *Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico* (2a ed.). Curitiba: InterSaber.
- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG) & Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). (2020). *Relatório Técnico: Trabalho docente em tempos de pandemia*. Belo Horizonte: Autor. Recuperado de http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf
- Guareschi, P. (1998). *Sociologia crítica: alternativa de mudança* (43a ed.). Porto Alegre: Mundo Jovem.
- Haygert, L. P. & Pacheco, A. O. (2013). Ética e integridade na pesquisa: o plágio nas publicações científicas. *Revista AMRIGS*, 57(3), 240-245.
- Helder, R. 2006. *Como fazer análise documental*. Porto: Universidade de Algarve.
- Horn, M. B. & Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores* (J. S. Padilha, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (S. C. Leite, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.* Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>
- Lei nº 9.9394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Lei nº 342, de 5 de julho de 2002. Dispõe sobre o Plano de Carreiras e Remuneração do magistério Público Municipal de Paragominas-PA. Recuperado de <https://camaraparagominas.pa.gov.br/lei-no-342-2002-de-05-de-julho-de-2002/>

Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lei 10.140, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20estabelece%20normas,20%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020.&text=O%20Conselho%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20disposto%20nesta%20Lei

Libâneo, J. C. (2002). *Adeus professor, adeus professora - novas exigências educacionais e profissão docente.* São Paulo: Cortez.

Litto, F. M. & Formiga, M. (2009). *Educação à distância: o estado da arte.* São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Maia, H. (2012). Saberes e disciplinas na formação inicial. In M. A. C. Silva, A. F. R. Freitas, L. C. P. Vieira, N. L. F. Frederico, A. Lopes & M. L. F. Queiroz (Orgs.), *Formação docente em contextos de mudanças* (Cap. 8, pp. 129-144). Maceió: EDUFAL.

Marques, C. C. C. (2019). *Supervisão e orientação pedagógica.* Rio de Janeiro: SESES.

- Martins, A. M. & Pardal, L. A. (2005). Formação de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação* (20), 103-117. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100006
- Maués, O. C. (2003, outubro). As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática. *Anais da Reunião anual da ANPED*, Poços de Caldas, MG, Brasil, 26. Recuperado de <http://26reuniao.anped.org.br/>
- Meyrelles, D. J. & Siqueira, A. P. E. (2012). *Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões*. In T. M. Guimarães & T. A. F. Galvão (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva* (Cap. 1, pp. 17-24). Salvador: EDUFBA.
- Michel, M. H. (2015). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: Um Guia Prático para o Acompanhamento da Disciplina e Elaboração de Trabalhos Monográficos* (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) & Diretoria de Estudos Educacionais (Dired). (2016). *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília: Inep. Recuperado de http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf
- Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) & Diretoria de Estudos Educacionais (Dired). (2019). *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. Brasília: Inep. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829
- Monteiro, A.L., Costa, C. S. & Bezerra, L. (2011). *As pesquisas na linha de formação de professores dos mestrandos em educação da Universidade Estadual do Pará: avanços e limites*. *Revista Cocar Belém*, 5 (9), 45-60.
- Oliveira, C., Pedrosa, S. & Ribeiro, E. (2015). TIC's na Educação: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Revista eletrônica do curso de Pedagogia da PUC Minas*, 7 (1), 75-94. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>
- Pabst, V. C. S. (2017). Discutindo a Hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. *Educere - XIII Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil, 13. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23842_11791.pdf
- Papalia, D. E., & Feldman, R.D. (2013) *Desenvolvimento humano* (12a ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Parecer CNE/CEB n. 9/2012, de 12 de abril de 2012*. Dispõe sobre a implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192
- Parecer MEC/CNE (Versão 3), de 18 de setembro de 2019*. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>

Parecer CNE n. 5, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192#:~:text=Em%201%C2%BA%20de%20abril%20de%20fevereiro%20de%202020.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P., Thurler, M.G., Macedo, L., Machado, N.J. & Alessandrini, C. D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*(C. Schilling, e F. Murad,Trad.).Porto Alegre: Artmed.

Piletti, N.,Marques S. R. & Rossato, G. (2018). Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Contexto.

Poletti, R. (2012). *Constituições brasileiras* (3a ed. Vol. 3). Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

Porfírio, F. (2020). *Cotas raciais*. Brasil Escola. Recuperado de: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>

Portaria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos nº 142, de 16 de novembro de 2006. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas. Recuperado de <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/770696/pg-3-secao-2-diario-oficial-da-uniao-dou-de-17-11-2006>

Portaria do Ministério da Educação nº 1.087, de 10 de agosto de 2011. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. Recuperado de <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/495/o/Portaria-n.1087-2011.pdf>

Portaria do Ministério da Educação nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

Portaria do Ministério da Educação nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Recuperado de <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3185/portaria-mec-n-544-2020#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20substitui%C3%A7%C3%A3o%20das,12%20de%20maio%20de%202020>

Prodanov, C. C.& Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e trabalho acadêmico* (2a ed.). Novo Hamburgo: Feevale.

Projeto de Lei n. 8035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Recuperado de https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Plano-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-_PL-8035_2010_.pdf

Projeto de Lei n. 051, 09 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a reestruturação e gestão do Plano da Carreira dos Profissionais do Magistério Público do Município de Paragominas, Estado do Pará. Recuperado de <https://camaraparagominas.pa.gov.br/projeto-de-lei-no-051-2019-de-09-de-dezembro-de-2019/>

- Rabello, G. L. L. (2000). *A realidade do pioneirismo*. Paragominas: Prefeitura Municipal de Paragominas.
- Ramos, L. A. M. (2012). Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In T. M. Guimarães & T. A. F. Galvão (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva* (Cap. 2, pp. 25-38). Salvador: EDUFBA.
- Resolução CNS n. 196, de 10 de outubro de 1996.* Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Recuperado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html
- Resolução CNE /CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.* Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Resolução CEE n. 001, de 05 de janeiro de 2010.* Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Recuperado de http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf
- Resolução CNS n. 466, de 12 de dezembro de 2012.* Trata de implementar normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Recuperado de http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html
- Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.* Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, as respeitadas obrigatoriedade ao longo das etapas respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO_CNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf
- Rezende, F. L. M. & Henrique, D. N. S. (2015). *Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia*. Curitiba: Appris.
- Rodrigues, L. S. (2006). *A prática docente em atenção à diversidade: reflexões sobre a práxis educativa*. In M. S. Carneiro, I. M. G. Carneiro & S. L. Ribeiro (Orgs.), *Educação inclusiva em foco* (25-42) Feira de Santa: Universidade Estadual de Feira de Santa.
- Rooney, A. (2018). *A história da neurociência*. São Paulo: M. Books.
- Salas, P. (2020, julho, 07). *Sem aulas e em casa: a realidade dos professores que estão sem atividades durante a quarentena*. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/19467/sem-aulas-e-em-casa-a-realidade-dos-professores-que-nao-estao-em-atividade-durante-a-quarentena>
- Salla, F. (2011, outubro, 01). *O Conceito de afetividade de Henry Wallon*. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>
- Sampieri, R.H, Collado, C.F., & Lucio, P.B. (2014). *Metodología de la Investigación*(6a ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Saviani, D. (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação-revista de centro de educação UFSM*, 30 (02), 11-26. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735>
- Saviani, D. (2008). História da história da educação no brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS Revista Científica*, 10(núm. Esp.), 147-167.

- Schneiders, L. A. (2018). *A sala de aula invertida* (flipped classroom). Lajeado: Editora da Univates.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez. Recuperado de <https://books.google.com.br/books?hl=pt->.
- Shaffer, D. R. (2008). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (C. R. C. Pemberton, Trad.). São Paulo: Cengage Learning.
- Sheibe, L. (2010). Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Revista Educação e Sociedade*, 31(112), 981-1000. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300017. doi:10.1590/S0101-73302010000300017.
- Silva, R. A., & Meyer, P. (2015, outubro). A gênese da formação continuada de professores no brasil: um resgate histórico. *Educere - XII Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil, 12. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22122_11263.pdf
- Silva, A. L., Rabello, Z. J. P. & Uggioni, N. (2020). Como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. In J. Palú, J. A. Schütz & L. Mayer (Org.) *Desafios da educação em tempos de pandemia* (Cap. 1, pp. 19-36). Cruz Alta: Ilustração, 2020.
- Souza, R. F. (1998). *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP.
- Souza, V. M. N. P. & Trevisan, V. L. S. (2012). Desafios ao coordenador pedagógico ao trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In V. M. N. P. Souza & L. A. Ramalho (Org.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (4a ed., Cap. 2, pp. 25-36). São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. M. N. P. (2012). A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In V. M. N. P. Souza & L. A. Ramalho (Org.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (4a ed., Cap. 5, pp. 61-74). São Paulo: Edições Loyola.
- Spink, P. K. (2012). Ética na pesquisa científica. *Revista GVexecutivo*, 11(1), 38-41.
- Stancati, C. R., Spinasse, J. F. & Ramos, D. S. V. (2015, outubro). Sala de aula invertida- uma revisão sistemática. *Educere - XII Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil, 12. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16628_7354.pdf
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Stigar, R. e Polidoro, L. F. (2010). *A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar*. *Ciber Teologia Revista de Tecnologia e Cultura*, (27), 1-7. Recuperado de <https://ciberteologia.com.br/post/notas/a-transposicao-didatica-a-passagem-do-saber-cientifico-para-o-saber-escolar>
- Tanuri, L. M. (2000). *História da formação de professores*. Revista Brasileira Educação, 14, 61-88.
- Taquette, S. R. & Borges, L. (2020). *Pesquisa qualitativa para todos*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Taranto, B. M. (2011). *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Todos pela Educação (2020).Nota técnica: *O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19*. Recuperado de https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/posts/433.pdf?1194110764

Torres, J. A. G. (2016). La investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *In Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar* / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.]; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández; editor literário Ismael Cáceres-Correa ... [et al.]; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial; México D.F.: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Vieira, L. & Ricci, M. C. C. (2020). *A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo* (4), 1-5. Santa Catarina: OEMESC.

Weisz, T. (2009).O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Paragominas>. Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

<https://amazon.org.br/PDFamazon/Portugues/outros/ianostico-socioeconomico-e-florestal-do-pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/paragominas/historico>. Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

<http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/>. Acesso em 18/05/2019.

<https://www.politize.com.br/constituicao-de-1988/>. Acesso em 10/06/2019.

<http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em 20/06/2019.

<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em 20/06/2019.

<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/onde-atuamos/meio-ambiente/iniciativa-bndes-mata-atlantica/projeto-tnc>. Acesso em 01/07/2019.

<https://www.cidadessustentaveis.org.br/boas-praticas/paragominas-combate-o-desmatamento-e-vira-exemplo-de-sustentabilidade-na-amazonia>. Acesso em 01/07/2019.

<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em 08/07/2019.

http://fne.mec.gov.br/images/REGIMENTO_CONAE2018.pdf. Acesso em 10/07/2019.

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 10/07/2019.

http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 10/07/2019.

<http://www.stellabrontoni.com.br/index.php/artigos/1226-paogaama-isiola-qui-vali>. Acesso em 15/07/2019.

<https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2003/08/28/548674/paragominas-ganha-uma-casa-do-professor.html>. Acesso em 15/07/2019.

- <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/o-direito-a-educacao-no-ordenamento-constitucional-brasileiro/>. Acesso em 13/10/2019.
- http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 03/11/2019.
- <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 03/11/2019.
- http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732. Acesso em 03/11/2019.
- <http://conae.mec.gov.br/26-a-conferencia/379-a-conferencia>. Acesso em 03/11/2019.
- http://portal.inep.gov.br/informacao-dapublicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/ id/626732. Acesso em 03/11/2019
- <https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2003/08/28/548674/paragominas-ganha-uma-casa-do-professor.html>. Acesso em 05/11/2019.
- <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000086.pdf>. Acesso em 06/11/2019.
- <http://fundacaovale.org/Paginas/Publication-Forma%C3%A7%C3%A3o-na-Escola-Ciclo-1.aspx>. Acesso em 06/11/2019.
- http://reformasdeensino.blogspot.com/2014/07/lei-569271-principais-caracteristicas-e_65.html. Acesso em 20/11/2019.
- <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>. Acesso em 10/03/2020.
- <https://institutoitard.com.br/tecnologia-assistiva-o-que-e-e-como-usar-na-escola-sem-saber-informatica/>. Acesso em 12/03/2020.
- <http://www.edools.com/sala-de-aula-invertida/>. Acesso em 12/03/2020.
- <http://psicologandonanet.blogspot.com/2008/03/teorias-de-desenvolvimento-henri-wallon.html>. Acesso em 17/03/2020.
- <http://www.hiroshibogea.com.br/sociedades-transformadas-paragominas-tem-melhor-qualidade-de-vida-para/>. Acesso em 25/03/2020.
- <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em 26/03/2020.
- https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em 15/06/2020
- https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100003&lng=pt&tlang=pt. Acesso em 16/06/2020.
- <https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-usar-o-google-classroom.htm>. Acesso em 21/06/2020.
- <http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/675-papel-redes-sociais>. Acesso em 01/08/2020.
- <https://www.qinetwork.com.br/google-meet-entenda-como-funciona/>. Acesso em 01/08/2020.

<https://www.tecmundo.com.br/software/151712-usar-microsoft-teams-guia-iniciantes.htm>.
Acesso em 01/08/2020.

<https://www.zoom.com.br/celular/deumzoom/como-usar-o-zoom-no-celular-para-fazer-videoconferencias>. Acesso em 01/08/2020.

<https://camaraparagominas.pa.gov.br/projeto-de-lei-no-051-2019-de-09-de-dezembro-de-2019/>. Acesso em 12/08/2020.

<https://www.unasus.gov.br/noticia/saude-anuncia-orientacoes-para-evitar-a-disseminacao-do-coronavirus#:~:text=Atitudes%20adotadas%20no%20dia%20a,a%20outros%20coronav%C3%A9rus%20do%20passado>. Acesso em 14/08/2020.

[https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-02/veja-dicas-da-oms-para-se-proteger-do-coronavirus](https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-02/veja-dicas-da-oms-para-se-protoger-do-coronavirus). Acesso 06/09/2020.

Apendice

“

Apendice A - Questionário Público-alvo



INSTRUMENTOS DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL (6º ao 9º ano) / PARAGOMINAS-PA

Prezado (a) professor (a):

Este formulário destina-se à coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.**

Sua participação é de grande importância para a investigação, desde já, agradeço.

Dimensão I – Dados sócio profissionais:

1. SEXO:

HOMEM MULHER

2. IDADE:

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

3. TITULARIZAÇÃO:

- GRADUAÇÃO
- ESPECIALIZAÇÃO
- MESTRADO
- DOUTORADO

4. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ SE FORMOU?

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

5. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA DOCENTE?

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

6. QUANTOS CURSOS VOCÊ REALIZOU EM SUA ÁREA DE ATUAÇÃO APÓS SUA FORMAÇÃO?

- 01 a 03 cursos
- 04 a 06 cursos
- 07 a 09 cursos
- Nenhum curso

7. DE QUANTOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDOS PELA REDE MUNICIPAL VOCÊ PARTICIPOU?

- 0 a 1 hora
- 2 a 4 horas
- 4 a 6 horas
- Mais de 6 horas

8. QUANTO TEMPO VOCÊ DEDICA SEMANALMENTE PARA SUA AUTOFORMAÇÃO?

- Nenhum
- 01 a 03
- 04 a 06
- 07 a 09

Obrigada por sua colaboração

Apendice B - Grupo de Discussão Público-alvo



INSTRUMENTO DE PESQUISA – GRUPO DE DISCUSSÃO

PÚBLICO-ALVO: 30 Professores da escola Lócus.

OBJETIVOS DE PESQUISA:

- I. Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica;
- II. Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem;
- III. Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

Prezados (as)professores (as):

Este instrumento destina-se à coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.**

Sua participação é de grande importância para a investigação, desde já, agradeço.

ROTEIRO DE DISCUSSÃO

Eixo	Perguntas	Objetivos contemplados
Concepção dos docentes quanto a importância da participação em cursos de formação continuada.	1. No seu entendimento, para que servem os cursos de formação continuada?	Analizar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.
Concepção dos docentes quanto a importância da participação em cursos de formação continuada.	2. Por que um professor deve participar de formações continuadas?	Analizar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.

Concepção dos docentes quanto a importância da participação em cursos de formação continuada.	3. Vocês costumam buscar formação continuada de maneira individual e pessoal? Por quê?	Analizar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.
Motivação dos professores frente aos processos formativos.	4. O que os motiva a participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede municipal?	Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.
Presença/ausência da participação docente na escolha dos cursos	5. O oferecimento dos cursos de formação continuada pelo município de Paragominas ocorre desde 1999. Os professores são consultados quanto ao conteúdo (tema) que os programas de formação abordam?	Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.
Presença/ausência da Participação docente na escolha dos cursos	6. Como ocorre a escolha destes conteúdos formativos?	Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.
Motivação dos professores frente aos processos formativos.	7. De que forma os conteúdos abordados nas formações oferecidas são relevantes à sua prática de sala de aula?	Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.
Dificuldades	8. O que vocês acham da metodologia utilizada pelos formadores nos cursos que são oferecidos?	Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.
Dificuldades	9. Quais são as dificuldades que vocês encontram para colocar em prática o que aprendem?	Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.
Dificuldades	10. Quais são as dificuldades que vocês encontram para a sua participação nos cursos de formação oferecidos?	Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.
	Não tenho mais perguntas, há algo mais, que vocês gostariam de mencionar sobre o assunto?	

Apendice C - Entrevista Semiestruturada



INSTRUMENTOS DE PESQUISA – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PÚBLICO-ALVO: Docentes que lecionam na escola Lócus, participantes de curso ou programa de Formação continuada ofertado pelo município de Paragominas.

OBJETIVOS DE PESQUISA:

IV. Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino-aprendizagem.

Prezado (a) professor (a):

Este instrumento destina-se à coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.**

Sua participação é de grande importância para a investigação, desde já, agradeço.

I. PERGUNTAS:

1. Você é professor de qual área do conhecimento?
2. Sua formação é na área em que atua?
3. Em quantas escolas de ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) você leciona atualmente?
4. Há quanto tempo você participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal?

5. Estes cursos têm de algum modo contribuído para a sua qualificação profissional? Se sim, de que forma?
6. Os cursos ou programas de formação continuada oferecidos contemplam conteúdos de sua área de atuação?
7. Você conhece os objetivos do curso que está realizando? Se sim, descreva-os brevemente.
8. Você considera, que desenvolve em suas aulas, práticas condizentes aos saberes adquiridos no curso que está fazendo? Por quê?
9. Quais as principais dificuldades que os professores encontram para colocar em prática os conhecimentos da formação em sua aula?
10. Você considera que houve avanço nas aprendizagens dos seus alunos mediante sua participação no curso de formação continuada? Por quê?

II. Observações da pesquisadora:

Apendice D - Entrevista Semiestruturada



INSTRUMENTO DE PESQUISA – ENTREVISTA SEMESTRUTURADA

PÚBLICO-ALVO: 03 Técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), responsáveis pela gestão dos programas de formação continuada no município de Paragominas.

OBJETIVOS DE PESQUISA:

- I. Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica;
- II. Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

Prezado (a) senhor (a):

Este instrumento destina-se à coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.**

Sua participação é de grande importância para a investigação, desde já, agradeço.

PERGUNTAS:

1. Quais são os indicadores ou critérios utilizados por sua equipe para identificar a necessidade formativa dos professores do Ensino fundamental maior (6º ao 9º) ano?
2. Os professores são consultados quanto a sua necessidade formativa e quanto a escolha dos cursos de formação continuada oferecidos?

3. Há quanto tempo o município desenvolve Programas de formação continuada a nível de Rede de ensino?

4. Como acontece a organização da formação continuada na Secretaria Municipal de Educação? Ela atua sozinha ou faz parcerias com outras instituições como MEC, universidades, institutos e etc.? Se sim como funcionam estas parcerias?

5. Quais são os incentivos utilizados pela Secretaria de Educação para atrair a participação dos docentes nos cursos de formação? Eles são convocados ou podem optar pela formação?

6. Quais são as principais dificuldades encontradas pela SEMEC para a capacitação docente nos anos finais do Ensino fundamental?

Anexos

Anexo A - Carta de Apresentação a Escola



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ASUNCIÓN

Assunção, 19 de julho de 2019

À
Escola Municipal Belarmino Fernandes
Secretaria Municipal de Educação de Paragominas
Paragominas, Pará, Brasil

Por meio desta e a pedido da interessada, se comunica que Jayane Maria de Lima Sousa é estudante do Mestrado em Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai, e que se encontra em fase de elaboração de sua tese com o tema "Formação continuada de professores nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo sobre sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem".

Pedimos a gentileza de se brindar a estudante o apoio necessário para que possa desenvolver sua pesquisa de campo e aplicação de seus instrumentos de investigação, necessários para a conclusão do trabalho correspondente.

Sem mais para o momento,



Luis Eduardo Wexell Machado
Metodologia da Investigação
Universidade Autônoma de Assunção

Anexo B - Carta de Apresentação a Secretaria Municipal de Educação de Paragominas



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ASUNCIÓN

Assunção, 19 de julho de 2019

À
Secretaria Municipal de Educação de Paragominas
Paragominas, Pará, Brasil

Por meio desta e a pedido da interessada, se comunica que Jayane Maria de Lima Sousa é estudante do Mestrado em Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai, e que se encontra em fase de elaboração de sua tese com o tema "Formação continuada de professores nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo sobre sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem".

Pedimos a gentileza de se brindar a estudante o apoio necessário para que possa desenvolver sua pesquisa de campo e aplicação de seus instrumentos de investigação, necessários para a conclusão do trabalho correspondente.

Sem mais para o momento,


Luis Eduardo Wexell Machado
Metodologia da Investigação
Universidade Autônoma de Assunção

Anexo C - Formulário de Validação de Instrumentos de Pesquisa I



FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Prezado (a) professor (a),

Este formulário destina-se à validação dos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Formação continuada de professores nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo sobre sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem**

- 1. Problemática:** Quais as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)?
- 2. Objetivo Geral da Pesquisa:** Analisar as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).
- 3. Objetivos Específicos:**
 - I. Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.
 - II. Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.
 - III. Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.
 - IV. Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino aprendizagem.

Solicito assim, que se possível, analise as questões propostas nos instrumentos de coleta dos dados e verifique se as mesmas estão correlacionadas ao objetivo geral e aos específicos propostos na pesquisa, observando ainda, se existe: Coerência e Clareza nas questões propostas. A coluna I apresenta as questões, que após esta validação serão utilizadas para a coleta dos dados, e a coluna II e III deverão ser preenchidas utilizando **uma escala de 1 à 5 pontos**, sendo (1) sem importância ou coerência e (5) para indicar o máximo de importância e coerência das questões.

Sinta-se à vontade para fazer suas considerações e sugerir melhorias.

Sem mais para o momento, antecipadamente, agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento de minha pesquisa.

Jayne Maria de Lima Sousa
Jayne Maria de Lima Sousa
Mestranda em Ciências da Educação
Universidade Autônoma de Assunção - Paraguai

Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Objetivo específico II: Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.

Objetivo específico III: Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

Participantes: Professores da escola Lócus de Pesquisa.

Instrumento de Coleta de Dados: Grupo de Discussão.

Eixos temáticos	Questionamentos para a condução do grupo de discussão	Objetivo da questão	
		Coerência 1-5	Clareza 1-5
Presença/ausência da participação docente na escolha dos cursos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O oferecimento dos cursos de formação continuada pelo município de Paragominas ocorre desde 1999. Os professores são consultados quanto ao conteúdo (tema) que os programas de formação abordam? ✓ Como ocorre a escolha destes conteúdos formativos? 	5	5
Motivação dos professores frente aos processos formativos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que os motiva a participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede municipal? ✓ De que forma os conteúdos abordados nas formações oferecidas são relevantes à sua prática de sala de aula? 	5	5
Concepção dos docentes quanto a importância da participação em cursos de formação continuada.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No seu entendimento, para que servem os cursos de formação continuada? ✓ Por que um professor deve participar de formações continuadas? 	5	5

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocês costumam buscar formação continuada de maneira individual e pessoal? Por quê? 		
Principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que vocês acham da metodologia utilizada pelos formadores nos cursos que são oferecidos? ✓ Quais são as dificuldades que vocês encontram para colocar em prática o que aprendem? ✓ Quais são as dificuldades que vocês encontram para a sua participação nos cursos de formação oferecidos? 	5	5

Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Fonte de Informação: Projeto político-pedagógico da E.M.E.F. Belarmino Fernandes.

Instrumento de Coleta de Dados: Análise documental.

Elementos de Análise Documental

Critério	Indicadores de análise	Análise documental	Coerência 1-5	Clareza 1-5
Práticas pedagógicas que contemplam fazeres e saberes sobre a Formação continuada docente.	Missão da escola		5	5
	Visão		5	5
	Concepção de Educação		5	5
	Concepção de Formação continuada		5	5
	Cursos de Formação continuada oferecidos		5	5

Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Objetivo específico III: Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

Participantes: Técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Instrumento de Coleta de Dados: Entrevista Semiestruturada.

Roteiro de entrevista	Objetivo da questão	
	Coerência 1-5	Clareza 1-5
✓ Quais são os indicadores ou critérios utilizados por sua equipe para identificar a necessidade formativa dos professores do Ensino fundamental maior (6º ao 9º) ano?	5	5
✓ Os professores são consultados quanto a sua necessidade formativa e quanto a escolha dos cursos de formação continuada oferecidos?	5	5
✓ Há quanto tempo o município desenvolve Programas de formação continuada a nível de Rede de ensino?	5	5
✓ Como acontece a organização da formação	5	5

continuada na Secretaria Municipal de Educação? Ela atua sozinha ou faz parcerias com outras instituições como MEC, universidades, institutos e etc.? Se sim como funcionam estas parcerias?		
✓ Quais são os incentivos utilizados pela Secretaria de Educação para atrair a participação dos docentes nos cursos de formação? Eles são convocados ou podem optar pela formação?	5	5
✓ Quais são as principais dificuldades encontradas pela SEMEC para a capacitação docente nos anos finais do Ensino fundamental?	5	5

Objetivo específico VI: Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino-aprendizagem.

Participantes: Docentes que lecionam na escola Lócus, participantes de curso ou programa de Formação continuada oferecido pelo município de Paragominas.

Instrumento de Coleta de Dados: Entrevista Semiestruturada.

Roteiro de entrevista	Objetivo da questão	
	Coerência 1-5	Clareza 1-5
✓ Você é professor de qual área do conhecimento?	5	5
✓ Sua formação é na área em que atua?	5	5
✓ Em quantas escolas de ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) você leciona atualmente?	5	5
✓ Há quanto tempo você participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal?	5	5
✓ Estes cursos têm de algum modo contribuído para a sua qualificação profissional? Se sim, de que forma?	5	5
✓ Os cursos ou programas de formação continuada oferecidos contemplam conteúdos de sua área de	5	5

atuação?		
✓ Você conhece os objetivos do curso que está realizando? Se sim, descreva-os brevemente.	5	5
✓ Você considera, que desenvolve em suas aulas, práticas condizentes aos saberes adquiridos no curso que está fazendo? Por quê?	5	5
✓ Quais as principais dificuldades que os professores encontram para colocar em prática os conhecimentos da formação em sua aula?	5	5
✓ Você considera que houve avanço nas aprendizagens dos seus alunos mediante sua participação no curso de formação continuada? Por quê?	5	5

Assinatura do Avaliador

1. Diane Silva da Costa.

Paragominas – Pa, 03 de agosto de 2019.

Anexo D - Formulário de Validação de Instrumentos de Pesquisa II



FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Prezado (a) professor (a),

Este formulário destina-se à validação dos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Formação continuada de professores nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo sobre sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem**

1. **Problemática:** Quais as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)?
2. **Objetivo Geral da Pesquisa:** Analisar as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).
3. **Objetivos Específicos:**
 - I. Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.
 - II. Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.
 - III. Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.
 - IV. Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino aprendizagem.

Solicito assim, que se possível, analise as questões propostas nos instrumentos de coleta dos dados e verifique se as mesmas estão correlacionadas ao objetivo geral e aos específicos propostos na pesquisa, observando ainda, se existe: Coerência e Clareza nas questões propostas. A coluna I apresenta as questões, que após esta validação serão utilizadas para a coleta dos dados, e a coluna II e III deverão ser preenchidas utilizando **uma escala de 1 à 5 pontos**, sendo (1) sem importância ou coerência e (5) para indicar o máximo de importância e coerência das questões.

Sinta-se à vontade para fazer suas considerações e sugerir melhorias.

Sem mais para o momento, antecipadamente, agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento de minha pesquisa.

Jayne Maria de Lima Sousa
Jayne Maria de Lima Sousa
Mestranda em Ciências da Educação
Universidade Autônoma de Assunção - Paraguai

Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Objetivo específico II: Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.

Objetivo específico III: Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

Participantes: Professores da escola Lócus de Pesquisa.

Instrumento de Coleta de Dados: Grupo de Discussão.

Eixos temáticos	Questionamentos para a condução do grupo de discussão	Objetivo da questão	
		Coerência 1-5	Clareza 1-5
Presença/ausência da participação docente na escolha dos cursos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O oferecimento dos cursos de formação continuada pelo município de Paragominas ocorre desde 1999. Os professores são consultados quanto ao conteúdo (tema) que os programas de formação abordam? ✓ Como ocorre a escolha destes conteúdos formativos? 	5	5
Motivação dos professores frente aos processos formativos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que os motiva a participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede municipal? ✓ De que forma os conteúdos abordados nas formações oferecidas são relevantes à sua prática de sala de aula? 	5	5
Concepção dos docentes quanto a importância da participação em cursos de formação continuada.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No seu entendimento, para que servem os cursos de formação continuada? ✓ Por que um professor deve participar de formações continuadas? 	5	5

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocês costumam buscar formação continuada de maneira individual e pessoal? Por quê? 	5	5
Principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que vocês acham da metodologia utilizada pelos formadores nos cursos que são oferecidos? ✓ Quais são as dificuldades que vocês encontram para colocar em prática o que aprendem? ✓ Quais são as dificuldades que vocês encontram para a sua participação nos cursos de formação oferecidos? 	5	5

Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Fonte de Informação: Projeto político-pedagógico da E.M.E.F. Belarmino Fernandes.

Instrumento de Coleta de Dados: Análise documental.

Elementos de Análise Documental

Critério	Indicadores de análise	Análise documental	Coerência 1-5	Clareza 1-5
Práticas pedagógicas que contemplam fazeres e saberes sobre a Formação continuada docente.	Missão da escola		5	5
	Visão		5	5
	Concepção de Educação		5	5
	Concepção de Formação continuada		5	5
	Cursos de Formação continuada oferecidos		5	5

Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Objetivo específico III: Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

Participantes: Técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Instrumento de Coleta de Dados: Entrevista Semiestruturada.

Roteiro de entrevista	Objetivo da questão	
	Coerência 1-5	Clareza 1-5
✓ Quais são os indicadores ou critérios utilizados por sua equipe para identificar a necessidade formativa dos professores do Ensino fundamental maior (6º ao 9º ano)?	5	5
✓ Os professores são consultados quanto a sua necessidade formativa e quanto a escolha dos cursos de formação continuada oferecidos?	5	5
✓ Há quanto tempo o município desenvolve Programas de formação continuada a nível de Rede de ensino?	5	5
✓ Como acontece a organização da formação	5	5

continuada na Secretaria Municipal de Educação? Ela atua sozinha ou faz parcerias com outras instituições como MEC, universidades, institutos e etc.? Se sim como funcionam estas parcerias?	5	5
✓ Quais são os incentivos utilizados pela Secretaria de Educação para atrair a participação dos docentes nos cursos de formação? Eles são convocados ou podem optar pela formação?	5	5
✓ Quais são as principais dificuldades encontradas pela SEMEC para a capacitação docente nos anos finais do Ensino fundamental?	5	5

Objetivo específico VI: Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino-aprendizagem.

Participantes: Docentes que lecionam na escola Lócus, participantes de curso ou programa de Formação continuada oferecido pelo município de Paragominas.

Instrumento de Coleta de Dados: Entrevista Semiestruturada.

Roteiro de entrevista	Objetivo da questão	
	Coerência 1-5	Clareza 1-5
✓ Você é professor de qual área do conhecimento?	5	5
✓ Sua formação é na área em que atua?		5
✓ Em quantas escolas de ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) você leciona atualmente?	5	5
✓ Há quanto tempo você participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal?	5	5
✓ Estes cursos têm de algum modo contribuído para a sua qualificação profissional? Se sim, de que forma?	5	5
✓ Os cursos ou programas de formação continuada oferecidos contemplam conteúdos de sua área de	5	5

atuação?		
✓ Você conhece os objetivos do curso que está realizando? Se sim, descreva-os brevemente.	5	5
✓ Você considera, que desenvolve em suas aulas, práticas condizentes aos saberes adquiridos no curso que está fazendo? Por quê?	5	5
✓ Quais as principais dificuldades que os professores encontram para colocar em prática os conhecimentos da formação em sua aula?	5	5
✓ Você considera que houve avanço nas aprendizagens dos seus alunos mediante sua participação no curso de formação continuada? Por quê?	5	5

1.

Assinatura do Avaliador
Walnur Nogueira Moreira
 Secretário Municipal de Educação
 SEMEC
 Prefeitura Municipal de Paragominas

Paragominas – Pa, 05 de agosto de 2019.

Anexo E - Formulário de Validação de Instrumentos de Pesquisa III



FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Prezado (a) professor (a),

Este formulário destina-se à validação dos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Formação continuada de professores nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo sobre sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem**

1. Problemática: Quais as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)?

2. Objetivo Geral da Pesquisa: Analisar as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

3. Objetivos Específicos:

- I. Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.
- II. Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.
- III. Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.
- IV. Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino aprendizagem.

Solicito assim, que se possível, analise as questões propostas nos instrumentos de coleta dos dados e verifique se as mesmas estão correlacionadas ao objetivo geral e aos específicos propostos na pesquisa, observando ainda, se existe: Coerência e Clareza nas questões propostas. A coluna I apresenta as questões, que após esta validação serão utilizadas para a coleta dos dados, e a coluna II e III deverão ser preenchidas utilizando **uma escala de 1 à 5 pontos**, sendo (1) sem importância ou coerência e (5) para indicar o máximo de importância e coerência das questões.

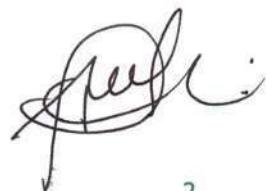
Sinta-se à vontade para fazer suas considerações e sugerir melhorias.

Sem mais para o momento, antecipadamente, agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento de minha pesquisa.

Jayne Maria de Lima Sousa

Jayne Maria de Lima Sousa

Mestranda em Ciências da Educação
Universidade Autônoma de Assunção - Paraguai



Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Objetivo específico II: Analisar a concepção dos docentes sobre a importância da formação continuada em serviço para a qualidade do ensino aprendizagem.

Objetivo específico III: Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

Participantes: Professores da escola Lócus de Pesquisa.

Instrumento de Coleta de Dados: Grupo de Discussão.

Eixos temáticos	Questionamentos para a condução do grupo de discussão	Objetivo da questão	
		Coerência 1-5	Clareza 1-5
Presença/ausência da participação docente na escolha dos cursos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O oferecimento dos cursos de formação continuada pelo município de Paragominas ocorre desde 1999. Os professores são consultados quanto ao conteúdo (tema) que os programas de formação abordam? ✓ Como ocorre a escolha destes conteúdos formativos? 	5	5
Motivação dos professores frente aos processos formativos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que os motiva a participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede municipal? ✓ De que forma os conteúdos abordados nas formações oferecidas são relevantes à sua prática de sala de aula? 	5	5
Concepção dos docentes quanto a importância da participação em cursos de formação continuada.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No seu entendimento, para que servem os cursos de formação continuada? ✓ Por que um professor deve participar de formações continuadas? 	5	5

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocês costumam buscar formação continuada de maneira individual e pessoal? Por quê? 	05	05
Principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que vocês acham da metodologia utilizada pelos formadores nos cursos que são oferecidos? ✓ Quais são as dificuldades que vocês encontram para colocar em prática o que aprendem? ✓ Quais são as dificuldades que vocês encontram para a sua participação nos cursos de formação oferecidos? 	5	5



Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Fonte de Informação: Projeto político-pedagógico da E.M.E.F. Belarmino Fernandes.

Instrumento de Coleta de Dados: Análise documental.

Elementos de Análise Documental

Critério	Indicadores de análise	Análise documental	Coerência 1-5	Clareza 1-5
Práticas pedagógicas que contemplam fazeres e saberes sobre a Formação continuada docente.	Missão da escola		5	5
	Visão		5	5
	Concepção de Educação		5	5
	Concepção de Formação continuada		5	5
	Cursos de Formação continuada oferecidos		5	5

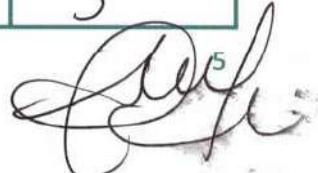
Objetivo específico I: Descrever como ocorre a escolha dos cursos de formação continuada em serviço para a melhoria da prática pedagógica.

Objetivo específico III: Identificar as principais dificuldades no processo de formação continuada em serviço.

Participantes: Técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Instrumento de Coleta de Dados: Entrevista Semiestruturada.

Roteiro de entrevista	Objetivo da questão	
	Coerência 1-5	Clareza 1-5
✓ Quais são os indicadores ou critérios utilizados por sua equipe para identificar a necessidade formativa dos professores do Ensino fundamental maior (6º ao 9º ano)?	5	5
✓ Os professores são consultados quanto a sua necessidade formativa e quanto a escolha dos cursos de formação continuada oferecidos?	5	5
✓ Há quanto tempo o município desenvolve Programas de formação continuada a nível de Rede de ensino?	5	5
✓ Como acontece a organização da formação	5	5



continuada na Secretaria Municipal de Educação? Ela atua sozinha ou faz parcerias com outras instituições como MEC, universidades, institutos e etc.? Se sim como funcionam estas parcerias?	5	5
✓ Quais são os incentivos utilizados pela Secretaria de Educação para atrair a participação dos docentes nos cursos de formação? Eles são convocados ou podem optar pela formação?	5	5
✓ Quais são as principais dificuldades encontradas pela SEMEC para a capacitação docente nos anos finais do Ensino fundamental?	5	5

Objetivo específico VI: Determinar as possíveis mudanças nas dimensões das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores para a qualidade do ensino-aprendizagem.

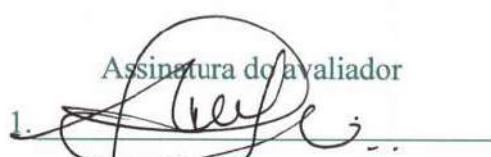
Participantes: Docentes que lecionam na escola Lócus, participantes de curso ou programa de Formação continuada oferecido pelo município de Paragominas.

Instrumento de Coleta de Dados: Entrevista Semiestruturada.

Roteiro de entrevista	Objetivo da questão	
	Coerência 1-5	Clareza 1-5
✓ Você é professor de qual área do conhecimento?	5	5
✓ Sua formação é na área em que atua?	5	5
✓ Em quantas escolas de ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) você leciona atualmente?	5	5
✓ Há quanto tempo você participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal?	5	5
✓ Estes cursos têm de algum modo contribuído para a sua qualificação profissional? Se sim, de que forma?	5	5
✓ Os cursos ou programas de formação continuada oferecidos contemplam conteúdos de sua área de	5	5

atuação?		
✓ Você conhece os objetivos do curso que está realizando? Se sim, descreva-os brevemente.	5	5
✓ Você considera, que desenvolve em suas aulas, práticas condizentes aos saberes adquiridos no curso que está fazendo? Por quê?	5	5
✓ Quais as principais dificuldades que os professores encontram para colocar em prática os conhecimentos da formação em sua aula?	5	5
✓ Você considera que houve avanço nas aprendizagens dos seus alunos mediante sua participação no curso de formação continuada? Por quê?	5	5

Assinatura do avaliador



Belém-Pa 10 de agosto de 2019.

Anexo F - Termo de Consentimento a Escola



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Paragominas, Pará, 03 de março de 2020.

Prezado (a) Senhor (a): Antonia Janizilde Ferreira Silva

Diretora da E.M.E.F. Belarmino Fernandes

Venho através deste, convidar esta renomada Instituição de Ensino para dar suas contribuições à pesquisa científica intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**, que tem como objetivo: Analisar as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

A participação desta Instituição é muito importante para a consolidação deste trabalho científico, e se autorizada, se dará da seguinte forma:

- ✓ Será aplicado um questionário para traçar um perfil socioprofissional dos participantes;
- ✓ Será aplicado um roteiro estruturado para a composição de um grupo de discussão aos professores;
- ✓ Será realizada a análise documental do Projeto político-pedagógico da Instituição, a partir da compreensão dos seguintes elementos de análise: Missão da escola, Visão, Concepção de Educação; Concepção de Formação Continuada e Cursos de Formação Continuada;
- ✓ Será aplicada uma entrevista semiestruturada aos docentes em processo de formação continuada em serviço.

Caso seja autorizada a realização desta pesquisa, esclarecemos que a participação é totalmente voluntária, podendo a instituição e os participantes recusarem-se a participar, ou mesmo desistirem a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo

à sua pessoa. Todavia, selecionamos critérios para eleger participantes, dispostos da seguinte forma:

- a) Aos Professores:**
- ✓ Critério I: Ser servidor público efetivo;
 - ✓ Critério II: Estar em efetiva docência em turmas dos anos finais do ensino fundamental;
 - ✓ Critério III: Aceitabilidade e disponibilidade em participar da pesquisa aqui proposta.

Esclarecemos, também, que as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, onde todas as transcrições não estarão informando o nome dos participantes garantindo assim o anonimato¹.

Ressaltamos ainda, que a E.M.E.F. Belarmina Fernandes não pagará, e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador. Assim, os benefícios esperados são:

I. Em primeira instância, a presente investigação, contribui para a construção de um novo olhar sobre o fenômeno da formação continuada no contexto de estudo e possibilita à escola Lócus de Pesquisa refletir sobre a prática pedagógica, redimensionar suas ações, a partir das recomendações propostas na discussão final, bem como, revisitar e reformular seu Projeto político-pedagógico para constituir-se como espaço formativo permanente;

II. Um segundo benefício notável, possibilita uma reflexão à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Paragominas e a todos os sujeitos que fazem educação neste município, no sentido de ampliar a percepção sobre até que ponto os programas de formação continuada docente desenvolvidos têm contribuído de maneira eficaz para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores. O estudo também favorece uma discussão acerca da real função formativa que tais programas assumem, além de viabilizar questionamentos acerca do conteúdo abordado, dos objetivos, das estratégias formativas, da finalidade e dos próprios resultados destes processos.

¹ O participante precisa sentir que sua imagem será preservada e que todas as suas contribuições a pesquisa serão mantidas em sigilo. Ressalta-se que para esta investigação não utilizamos imagens e vídeos durante o momento de coleta de dados. E quando utilizado, para que estes sejam utilizados existe a necessidade de autorização prévia do participante.

III. Outro benefício deste estudo, se refere a importância deste trabalho no âmbito estadual, pois a UEPA (Universidade Estadual do Pará) possui uma linha de pesquisa intitulada: Formação de Professores, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Instituição desde 2005. Segundo Monteiro, Costa e Bezerra (2011), esta linha de pesquisa desperta interesse na comunidade educativa paraense e busca concentrar esforços para formar professores-pesquisadores que se envolvam em pesquisas voltadas aos problemas da formação docente com o objetivo de buscar soluções a fim de resolvê-los. A Linha de Pesquisa Formação de Professores da UEPA apresenta o seguinte descritor:

Realizar estudos e pesquisas no campo da formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro e especificamente amazônico, buscando o aprofundamento teórico-metodológico de suas políticas, saberes e práticas, tendo em vista contribuir para a construção de projetos alternativos para esta formação. (“Programa de Pós-graduação em Educação”, apud Monteiro, et al. 2011).

Neste sentido, estudar a realidade no que concerne aos programas de formação continuada de um município paraense em toda a sua especificidade contribui para o crescimento da produção acadêmica sobre a temática no contexto amazônico e nortista, possibilitando novas reflexões, análises e construções conceituais sobre o tema.

IV. Ainda é possível vislumbrar, o benefício da contribuição à comunidade acadêmica no âmbito da educação como um todo, pois é presumível destacar que um estudo como este, pode ampliar a discussão sobre a temática, utilizando como exemplo a experiência do município de Paragominas para estudar e refletir sobre a realidade da formação continuada em outros municípios brasileiros.

Em relação aos Riscos:

“O risco em pesquisa é a possibilidade de dano, prejuízo, lesão ou outra consequência adversa às pessoas como resultado de sua participação no estudo” (Aarons, 2017, p. 21). Neste contexto, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde em seu inciso II – Dos termos e definições diz que:

II. 22 - risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física², psíquica³,

² O risco de danos físicos inclui risco de doença, lesão, dor e outros males associados ao bem-estar físico (por exemplo: lesão durante procedimentos médicos invasivos ou possíveis efeitos colaterais da droga de pesquisa) (Aarons, 2017, p. 321).

³ O risco de danos psicológicos inclui o risco de produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo ansiedade, depressão, culpa, sentimentos de choque de inutilidade, raiva ou medo (Aarons, 2017, p. 321).

moral⁴, intelectual, social⁵, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente;(Brasil, 2012).

Assim, a pesquisa aqui proposta não traz riscos severos aos participantes, todavia elencamos algumas possibilidades como:

- ✓ O possível cansaço e ou aborrecimento dos entrevistados no momento da aplicação do instrumento de coleta de dados;
- ✓ O risco de quebra de sigilo que deve estar esclarecido no TCLE.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

- ✓ Nome da Pesquisadora: Jayane Maria de Lima Sousa
- ✓ Telefone da Pesquisadora: (91)99810-4330
- ✓ E-mail: jayanemls@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma das devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

Paragominas - Pará, 03 de março de 2020.

REFERÊNCIAS

- Aarons, D. (2017). Explorando o balanceamento entre riscos e benefícios em pesquisa biomédica: algumas considerações. In: Revista Bioética, Volume 25, nº 01, pp. 320-327. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bioet/v25n2/pt_1983-8042bioet-25-02-0320.pdf
- Monteiro, A.L., Costa, C.S., Bezerra, L. (2011). As pesquisas na linha de formação de professores dos mestrandos em educação da Universidade Estadual do Pará: avanços e limites. *Revista Cocar Belém*, 5 (9), 45-60.
- Resolução do CNS nº 466/2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Recuperado de <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

⁴ O conceito de dano moral começa com o respeito pela pessoa e seu bem-estar, com reconhecimento específico e respeito à dignidade da pessoa e integridade corporal (Aarons, 2017, p. 321).

⁵ O risco de danos sociais inclui um possível risco de envolver perturbação das redes sociais dos participantes da pesquisa (familias, amigos, associados, comunidades cívicas e religiosas) ou alteração nos seus relacionamentos com outras pessoas e podem envolver estigmatização, vergonha ou perda de respeito. Isso pode acontecer, por exemplo, se houver divulgação de informações sensíveis ou embaraçosas (por exemplo: infecção por HIV ou doença mental) (Aarons, 2017, p. 321).

Jayne Maria de Lima Sousa

Jayne Maria de Lima Sousa

RG: 5909229

Mestranda em Ciências da Educação

Universidade Autônoma de Assunção (UAA) - Paraguai

Eu, Antônia Janizilde Ferreira Silva, tendo
sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar
voluntariamente da pesquisa descrita acima.

M.E.F. Belarmino Fernandes
Antonia Janizilde F. Silva
Diretora
Decreto Municipal
Assinatura

Paragominas, 03 / março 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL "BELARMINA FERNANDES"
PARAGOMINAS — PARÁ

Anexo G - Termo de Consentimento a Secretaria Municipal de Educação de Paragominas



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Paragominas, Pará, 27 de fevereiro de 2020.

Prezado (a) Senhor (a): Walmir Nogueira Moraes
Secretário Municipal de Educação de Paragominas

Venho através deste, convidar a renomada Secretaria Municipal de educação de Paragominas para dar suas contribuições à pesquisa científica intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**, que tem como objetivo: Analisar as contribuições da formação continuada em serviço para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

A participação desta Instituição é muito importante para a consolidação deste trabalho científico, e se autorizada, se dará da seguinte forma:

- ✓ Será aplicada uma entrevista semiestruturada a 03 (três) técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Caso seja autorizada a realização desta pesquisa, esclarecemos que a participação é totalmente voluntária, podendo a instituição e os participantes: recusarem-se a participar, ou mesmo desistirem a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Todavia, selecionamos critérios para eleger participantes, dispostos da seguinte forma:

a) Aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação:

- ✓ Critério I: Ser servidor público efetivo;
- ✓ Critério II: Estar exercendo função que compreenda coordenação dos programas de formação continuada para os anos finais do Ensino fundamental;
- ✓ Critério III: Aceitabilidade e disponibilidade em participar da pesquisa aqui proposta.

Esclarecemos, também, que as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo

e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, onde todas as transcrições não estarão informando o nome dos participantes garantindo assim o anonimato¹.

Ressaltamos ainda, que a Secretaria Municipal de Educação não pagará, e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador. Assim, os benefícios esperados são:

I. Em primeira instância, a presente investigação, contribui para a construção de um novo olhar sobre o fenômeno da formação continuada no contexto de estudo e possibilita à escola Lócus de Pesquisa refletir sobre a prática pedagógica, redimensionar suas ações, a partir das recomendações propostas na discussão final, bem como, revisitá-la e reformular seu Projeto político-pedagógico para constituir-se como espaço formativo permanente;

II. Um segundo benefício notável, possibilita uma reflexão à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Paragominas e a todos os sujeitos que fazem educação neste município, no sentido de ampliar a percepção sobre até que ponto os programas de formação continuada docente desenvolvidos têm contribuído de maneira eficaz para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores. O estudo também favorece uma discussão acerca da real função formativa que tais programas assumem, além de viabilizar questionamentos acerca do conteúdo abordado, dos objetivos, das estratégias formativas, da finalidade e dos próprios resultados destes processos.

III. Outro benefício deste estudo, se refere a importância deste trabalho no âmbito estadual, pois a UEPA (Universidade Estadual do Pará) possui uma linha de pesquisa intitulada: Formação de Professores, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Instituição desde 2005. Segundo Monteiro, Costa e Bezerra (2011), esta linha de pesquisa desperta interesse na comunidade educativa paraense e busca concentrar esforços para formar professores-pesquisadores que se envolvam em pesquisas voltadas aos problemas da formação docente com o objetivo de buscar soluções a fim de resolvê-los. A Linha de Pesquisa Formação de Professores da UEPA apresenta o seguinte descritor:

Realizar estudos e pesquisas no campo da formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro e especificamente amazônico, buscando o aprofundamento teórico-metodológico de suas políticas, saberes e práticas, tendo em vista contribuir para

¹ O participante precisa sentir que sua imagem será preservada e que todas as suas contribuições a pesquisa serão mantidas em sigilo. Ressalta-se que para esta investigação não utilizamos imagens e vídeos durante o momento de coleta de dados. E quando utilizado, para que estes sejam utilizados existe a necessidade de autorização prévia do participante.

a construção de projetos alternativos para esta formação. (“Programa de Pós-graduação em Educação”, apud Monteiro, et al. 2011).

Neste sentido, estudar a realidade no que concerne aos programas de formação continuada de um município paraense em toda a sua especificidade contribui para o crescimento da produção acadêmica sobre a temática no contexto amazônico e nortista, possibilitando novas reflexões, análises e construções conceituais sobre o tema.

IV. Ainda é possível vislumbrar, o benefício da contribuição à comunidade acadêmica no âmbito da educação como um todo, pois é presumível destacar que um estudo como este, pode ampliar a discussão sobre a temática, utilizando como exemplo a experiência do município de Paragominas para estudar e refletir sobre a realidade da formação continuada em outros municípios brasileiros.

Em relação aos Riscos:

“O risco em pesquisa é a possibilidade de dano, prejuízo, lesão ou outra consequência adversa às pessoas como resultado de sua participação no estudo” (Aarons, 2017, p. 21). Neste contexto, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde em seu inciso II – Dos termos e definições diz que: “II. 22 - risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física², psíquica³, moral⁴, intelectual, social⁵, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente;” (Brasil, 2012).

Assim, a pesquisa aqui proposta não traz riscos severos aos participantes, todavia elencamos algumas possibilidades como:

- ✓ O possível cansaço e ou aborrecimento dos entrevistados no momento da aplicação do instrumento de coleta de dados;
- ✓ O risco de quebra de sigilo que deve estar esclarecido no TCLE.

² O risco de danos físicos inclui risco de doença, lesão, dor e outros males associados ao bem-estar físico (por exemplo: lesão durante procedimentos médicos invasivos ou possíveis efeitos colaterais da droga de pesquisa) (Aarons, 2017, p. 321).

³ O risco de danos psicológicos inclui o risco de produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo ansiedade, depressão, culpa, sentimentos de choque de inutilidade, raiva ou medo (Aarons, 2017, p. 321).

⁴ O conceito de dano moral começa com o respeito pela pessoa e seu bem-estar, com reconhecimento específico e respeito à dignidade da pessoa e integridade corporal (Aarons, 2017, p. 321).

⁵ O risco de danos sociais inclui um possível risco de envolver perturbação das redes sociais dos participantes da pesquisa (familias, amigos, associados, comunidades cívicas e religiosas) ou alteração nos seus relacionamentos com outras pessoas e podem envolver estigmatização, vergonha ou perda de respeito. Isso pode acontecer, por exemplo, se houver divulgação de informações sensíveis ou embaracosas (por exemplo: infecção por HIV ou doença mental) (Aarons, 2017, p. 321).

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

- ✓ Nome da Pesquisadora: Jayane Maria de Lima Sousa
- ✓ Telefone da Pesquisadora: (91)99810-4330
- ✓ E-mail: jayanemls@gmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

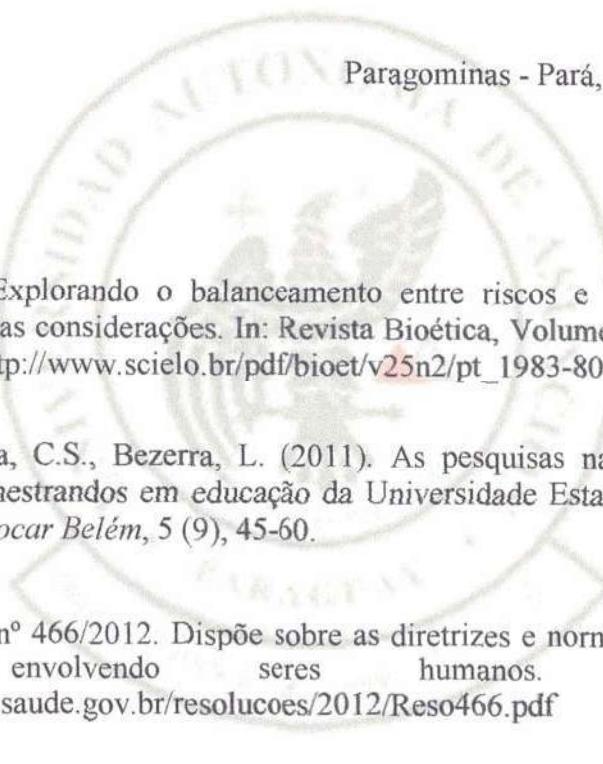
Paragominas - Pará, 27 de fevereiro de 2020.

REFERÊNCIAS

Aarons, D. (2017). Explorando o balanceamento entre riscos e benefícios em pesquisa biomédica: algumas considerações. In: Revista Bioética, Volume 25, nº 01, pp. 320-327. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bioet/v25n2/pt_1983-8042-bioet-25-02-0320.pdf

Monteiro, A.L., Costa, C.S., Bezerra, L. (2011). As pesquisas na linha de formação de professores dos mestrandos em educação da Universidade Estadual do Pará: avanços e limites. *Revista Cocar Belém*, 5 (9), 45-60.

Resolução do CNS nº 466/2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Recuperado de <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>


Jayane Maria de Lima Sousa

Jayne Maria de Lima Sousa

RG: 5909229

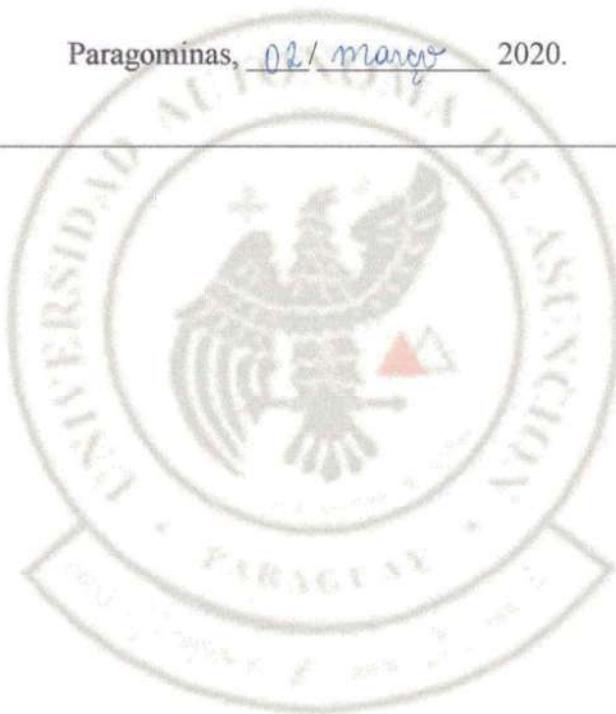
Mestranda em Ciências da Educação
Universidade Autônoma de Assunção (UAA) - Paraguai

Eu, Walmir Nogueira Moraes, tendo sido
devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar
voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Walmir Nogueira Moraes
Secretário Municipal de Educação
SEMEC
Prefeitura Municipal de Paragominas

Assinatura

Paragominas, 02/maio 2020.



Anexo H - Ofício a Secretaria Municipal de Educação de Paragominas

Ofício 001/2020

À Secretaria Municipal de Educação de Paragominas- SEMEC

Paragominas, 25 de maio de 2020.

Ao Senhor Secretário de Educação

Walmir Nogueira de Morais

Assunto: Solicitação de dados para pesquisa científica.

Venho através deste, solicitar desta Secretaria de Educação o fornecimento de dados relacionados à esta renomada Instituição para subsidiar minha pesquisa científica, cuja finalidade é a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade Autónoma de Assunção - Paraguai. O estudo tentativo de tese tem como tema: Formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental: um estudo sobre sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem.

Segue a relação dos dados necessários para o estudo:

- Sobre o secretário de educação: formação acadêmica, data de nomeação no cargo;
- Sobre a Instituição: breve histórico de fundação; quantidade de funcionários atual; superintendências que a integram; quantidade de alunos atendidos neste ano letivo; quantidade de alunos atendidos nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9ºano).

Certa, de sua atenção e colaboração para com este trabalho acadêmico, desde já, agradeço e ponho-me à disposição para compartilhar os achados da pesquisa de maneira a contribuir com o processo de formação continuada de professores da rede municipal de educação de Paragominas.

Em anexo, se encontra a recomendação da Universidade Autónoma de Assunção.

Os dados solicitados poderão ser enviados no correio eletrônico:jayanemls@gmail.com.

Atenciosamente,

Jayne Maria de Lima Sousa
Jayane Maria de Lima Sousa - CPF: 948960972-20

Telefone para contato: (91)99810-4330

*Recibido
26-05-2020
P.D.*

Anexo I - Resposta do Ofício a Secretaria Municipal de Educação de Paragominas



PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAGOMINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 318/2020

Paragominas (PA), 10 de Julho de 2020.

À Senhora:

Jayne Maria de Lima Sousa

Assunto: Solicitação de dados para pesquisa científica.

Em resposta ao Ofício 001 de 2020 solicitação de dados acerca da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Paragominas-PA, a qual tem a responsabilidade de priorizar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas Escolas da Rede Municipal de Ensino em seus respectivos níveis de ensino, modalidades e áreas de conhecimento zelando pela formação pessoal e intelectual de crianças, jovens e adultos, desta municipalidade.

Para isto, a Sede da Secretaria Municipal de Educação conta com:
125 (cento e vinte cinco) servidores, sendo eles 5 (cinco) Superintendentes Municipais.

Informa-se ainda que a SEMEC possui extensões como Casa do Professor como espaço de apoio para formação de Professores e equipe gestora da Rede Municipal de Ensino, bem como o Almoxarifado Central da SEMEC para suporte logístico para funcionamento das Unidades de Ensino e transporte escolar dos alunos da área urbana, rural e indígena do município.

A Rede Municipal de Ensino atende em média 23.000 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, tanto na área urbana, rural e comunidades indígenas, (fonte: censo 2019) e desenvolve projetos de formação continuada e Educação Inclusiva, de forma a atender aos educandos PCDs e TDH com a Atendimento Educacional Especializado (AEE).

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAGOMINAS

Rua do Contorno, 1212 – Centro CEP: 68.625-970 Tel: (91) 3729-8037 / 8007 / 8008 / 8011 / 8004

CNPJ: 05.193.057/0001-78

www.paragominas.pa.gov.br