

# Formação continuada de docentes: *tessituras e possibilidades*

**Continuing teacher education:**  
*textures and possibilities*

**Formación docente continua:**  
*tessituras y posibilidades*

 **RAIMUNDA MARIA DA CUNHA RIBEIRO\***

Universidade Estadual do Piauí, Campus Jesualdo Cavalcanti, Corrente – PI, Brasil.

**RESUMO:** O campo da formação de professores/as está direcionado ao processo de preparação do/da docente, de profissionalização e socialização, no sentido de melhorar sua práxis e a aprendizagem do/da estudante. O objetivo desta pesquisa é compreender a formação continuada de professores/as como espaço de produção de conhecimento pedagógico, com a finalidade de fundamentar as ações docentes. A abordagem metodológica foi qualitativa e a técnica de coleta de dados foi análise documental: propostas/projetos de formação continuada de professores/as realizada nos anos 2021 e 2022 em 09 municípios piauienses. Os programas e projetos de formação docente imprimem uma necessidade de percepção e adesão a um modelo de formação continuada mais reflexivo, para ressignificar a realidade educacional, na qual o conceito de formação parta do princípio de que um processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas dimensões dos saberes docentes.

*Palavras-chave:* Formação continuada de docentes. Tessituras. Possibilidades.

**ABSTRACT:** The field of teacher education is aimed at the process of teacher preparation, professionalization and socialization in order to improve their praxis and student learning. The objective of this research

\* Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. *E-mail:* <raicribeiro@hotmail.com>; <raimundamaria@cte.uespi.br>

is to understand the continuing education of teachers as a space for the production of pedagogical knowledge with the purpose of supporting teaching practices. The methodological approach was qualitative and the data collection technique was document analysis: proposals/projects for continuing teacher education carried out in 2021 and 2022 in 9 municipalities in the state of Piauí. Teacher training programs and projects show a need for perception and adherence to a more reflective continuing education model, a model that can give new meanings to the educational reality in which the concept of training is based on the principle that a learning process requires understanding the multiple dimensions of teaching knowledge.

*Keywords:* Continuing teacher education. Textures. Possibilities.

**RESUMEN:** El campo de la formación docente está orientado al proceso de preparación, profesionalización y socialización docente, con el fin de mejorar su praxis y el aprendizaje de las/os estudiantes. El objetivo de esta investigación es comprender la formación continua de los/as docentes como un espacio de producción de conocimiento pedagógico, con el propósito de apoyar las acciones docentes. El enfoque metodológico fue cualitativo y la técnica de recolección de datos, el análisis de documentos: propuestas/proyectos de formación continua docente realizados en 2021 y 2022 en nueve municipios del Piauí. Los programas y proyectos de formación docente imponen la necesidad de percepción y adhesión a un modelo de formación continua más reflexivo, para dar resignificar la realidad educativa, en el que el concepto de formación se basa en el principio de que un proceso de aprendizaje requiere comprender las múltiples dimensiones de los saberes docentes.

*Palabras clave:* Formación continua docente. Tesituras. Posibilidades.

## Introdução

**E**ncontramo-nos em um ponto da história da educação em que estamos transitando de um modelo de ensino presencial para um modelo de ensino ancorado nas tecnologias digitais. Se o contexto de rápidas mudanças traz consigo a

emergência de novos paradigmas para a sociedade, de igual modo está provocando alterações na forma como a educação tem se organizado.

Estamos em plena realidade *online*, e nela a escola precisou transpor práticas pedagógicas essencialmente dos espaços físicos de aprendizagem, como a sala de aula, para as práticas mediadas pelas tecnologias digitais em salas de aula virtuais. Esta pesquisa foi desenvolvida de modo a possibilitar a compreensão da gestão no campo da formação de professores/as, com vistas ao enfrentamento de uma realidade educacional ressignificada, circundada de novas tessituras e, também, de possibilidades.

A pesquisa foi delineada pelos seguintes objetivos: compreender a formação continuada de professores/as como espaço de produção de conhecimento pedagógico, com a finalidade de fundamentar as ações docentes; identificar programas de formação continuada, incluindo as esferas federal, estadual e municipal, implantados nos municípios pesquisados e as respectivas temáticas trabalhadas durante sua execução; identificar projetos de formação continuada específicos dos municípios pesquisados e as respectivas temáticas trabalhadas durante sua execução; apontar, tendo como ponto de partida a análise do objeto de estudo, as principais tessituras emergidas, assim como possibilidades de avanços referentes à formação continuada de professores/as. A metodologia adotada foi orientada pelos seguintes aspectos: abordagem metodológica qualitativa; técnica de coleta de dados – análise documental; procedimentos – coleta, categorização e análise dos dados.

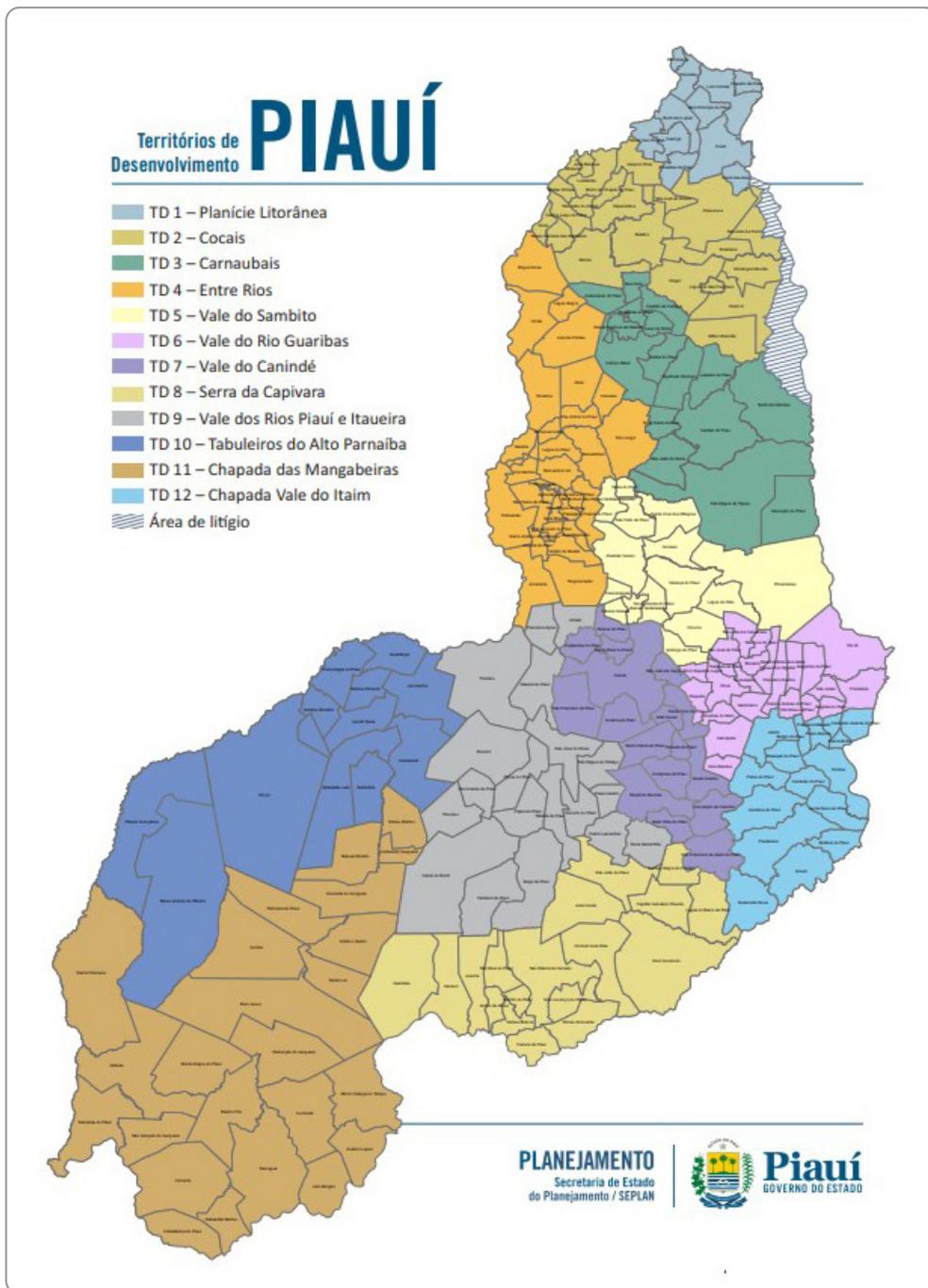
Apontamentos de Menga Lüdke e Marli André (1986), Arilda Godoy (1995), Cristiane Duarte (1998), Sérgio Luna (2000) e Maria Cecília Minayo (2002) contribuem para a compreensão do paradigma qualitativo da pesquisa em educação: os dados são descritivos; a análise parte do/da pesquisador/a e de sua compreensão do todo; possibilita o diálogo com o objeto. Nessa perspectiva, a escolha da técnica de coleta e análise de dados tem direta relação com o problema, os objetivos e o objeto de estudo. No caso específico desta pesquisa, o estudo busca identificar tessituras no processo de formação continuada de professores/as e, com base nos resultados, indicar possibilidades no contexto de uma realidade educacional ressignificada.

Fizemos a opção pela análise documental como técnica de coleta de dados, tendo em vista que documentos carregam consigo riquezas de informações, as quais nos permitem ampliar o entendimento sobre do processo de formação continuada de professores/as. A análise documental é uma técnica importante no âmbito da pesquisa qualitativa, seja para complementar informações obtidas por outras técnicas ou para desenvolver novos achados de um tema em estudo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Critério de seleção dos municípios: localizados na Macrorregião Cerrados e no Território de Desenvolvimento do Piauí, Chapada das Mangabeiras (Barreiras do Piauí, Corrente, Cristalândia do Piauí, Gilbués, Monte Alegre do Piauí, Riacho Frio, Santa Filomena, São Gonçalo do Gurguéia e Sebastião Barros). Os Territórios de Desenvolvimento Sustentável do estado do Piauí constituem as unidades de planejamento da ação

governamental, com vistas à promoção do desenvolvimento sustentável, a redução de desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da população piauiense, através da democratização dos programas e ações e da regionalização do orçamento. São 12 Territórios de Desenvolvimento: Planície Litorânea, Cocais, Carnaubeiras, Vale do Sambito, Vale do Rio Guaribas, Vale do Canidé, Serra da Capivara, Entre Rios, Vale dos rios Piauí e Itaueiras, Tabuleiro do Alto Parnaíba e Chapada das Mangabeiras; e quatro Macrorregiões: Litoral, Meio Norte, Semiárido e Cerrado (PIAUI, 2017).

Mapa 1: Divisão do estado do Piauí em Territórios de Desenvolvimento



Fonte: SEPLAN-PIAUI (2017).

Quanto aos critérios considerados na análise dos documentos, o público-alvo das propostas: professores/as da rede municipal de ensino dos municípios pesquisados; período: programas e projetos de formação continuada implantados e executados em 2021 e 2022; conteúdos: temas discutidos nos cursos/eventos de formação continuada. Os dados foram analisados seguindo as etapas da análise de conteúdo, conforme orientações de Laurence Bardin (2010) – i) pré-análise: escolha dos documentos (propostas de formação continuada) fornecidos pelas secretarias municipais; leitura flutuante dos documentos: identificação dos programas e projetos implantados e executados nos municípios pesquisados; formulação dos indicadores; organização dos dados em tabelas com a identificação das propostas, temáticas e o número de municípios que executaram a respectiva proposta; ii) exploração do material: criação de categorias considerando os objetivos e os temas das propostas analisadas; iii) tratamento dos resultados: interpretação dos dados com a finalidade de identificar, a partir das propostas, tessituras e possibilidades de avanços referentes à formação continuada de professores/as.

Por uma questão didática, dividimos o processo da investigação em três etapas: 1) estudos de ordem epistemológica, de modo a facilitar a compreensão dos princípios orientadores do processo de formação continuada de docentes; 2) pesquisa empírica, constituída mediante análise documental, cujo relevo está em identificar as tessituras no processo de formação continuada de professores/as; 3) apontamentos de possibilidades quanto ao enfrentamento do novo no contexto educacional, em particular, no campo da formação de professores/as.

## **Formação continuada de docentes**

Podemos dizer que o campo da formação de professores/as se direciona ao processo de preparação do/da docente, de profissionalização e socialização, no sentido de melhorar sua práxis e, conseqüentemente, a aprendizagem do/da estudante. Nesse sentido, compreendemos o conceito de formação como um processo de aprendizagem, com vistas à compreensão das múltiplas relações dos conhecimentos, em atenção às dimensões: ideológica, política, social, epistemológica, filosófica e da área específica do conhecimento que se quer aprender (ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010).

Reconhecemos, pois, que a formação continuada de professores/as, segundo explicações de Luís Eduardo Alvarado-Prada, Thaís Freitas e Cinara Freitas, “sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados” (ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010, p. 372). Nesse entendimento, com base em Francisco Imbernón (2006), argumentamos que a formação de professores/as tem como ponto de partida uma reflexão sobre sua prática docente, para que assim

possam examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, em um constante processo de autoavaliação que oriente e melhore seu trabalho.

A prática docente a ser melhorada mediante o processo de formação continuada implica o modo como os/as professores/as conhecedores/as do conteúdo a ensinar devem ser capazes de transformar o conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar. E ainda, a formação implica, individualmente ou em equipe, experiências de aprendizagem através das quais os/as professores/as adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições que lhes permitam aprimorar sua prática, tendo em vista o desenvolvimento do seu ensino, do currículo, da escola e, nesse sentido, melhorar a qualidade da educação que os/as estudantes recebem (GARCIA, 1999).

A formação continuada de professores/as assume uma importância vital principalmente quando consegue articular saberes gerais e específicos, experiências vividas, habilidades, competências e pensamento crítico (ALMEIDA & PAULO, 2010; TARDIF, 2002; GARCIA, 1999). A formação pode ser entendida como uma função social (GARCIA, 1999) de transmissão de saberes (TARDIF, 2002) e de saber-fazer.

Em tempo, compreendemos que a formação de professores/as significa um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento individual, destinado à aquisição de capacidades, competências e habilidades, cuja finalidade está em melhorar o exercício da docência. Nessa linha estão os princípios da formação de professores/as explicados por Carlos Garcia (1999): i) a formação de professores/as é a tarefa contínua, um projeto da carreira desde a formação inicial à iniciação, ao desenvolvimento profissional por meio da própria carreira; ii) há a necessidade de integrar a formação de professores/as em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; iii) precisamos ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola; iv) é importante a integração entre a formação de professores/as em relação aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e a formação pedagógica; v) sublinhamos a necessidade de integração teoria-prática no processo da formação.

Na teia dessa discussão, ressaltamos as análises de Maurice Tardif (2002) sobre os saberes docentes e as relações que os/as professores/as estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses/as mesmos/as professores/as. A relação dos saberes docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Se assim o fosse, não haveria necessidade de formação como um contínuo, uma vez que a prática docente integra diferentes saberes com os quais o/a professor/a mantém diferentes relações. Nesse raciocínio, Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural formado por outros saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais.

A linha motriz desta investigação é compreender a formação continuada de professores/as voltada à reconstrução da identidade profissional e à melhoria de suas práticas (ALMEIDA & PAULO, 2010). Para tanto, é oportuno compreendermos que o ensino tem

lugar em um mundo dominado pela mudança, pela incerteza, pela crescente complexidade e pelas contradições (DAY, 2005). António Nóvoa (2019) concorda que se tornar professor/a equivale a se tornar pessoa capaz de refletir sobre as dimensões pessoais e coletivas da profissão. O que compreendemos nessa perspectiva e na perspectiva de Garcia (1999) é que a formação de professores/as é uma tarefa em processo, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento docente.

A Resolução CNE/CP n.1/2020 (BRASIL, 2020b) dispõe sobre as diretrizes e as bases para a formação continuada de professores/as, entendendo que a formação é um componente essencial da sua profissionalização para a constituição de competências, visando ao complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Art. 4º). Reforça que a formação continuada, para ter impacto positivo quanto a sua eficácia, deve atender a características do ponto de vista pedagógico, uso de metodologias, trabalho colaborativo entre pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Art. 7º). Ressaltamos, pois, que a formação é mais que atualização didático-pedagógica ou dos conteúdos, mas sobretudo, deve ser um processo que possibilite ao/à professor/a ressignificar sua prática docente.

Assim posto e com base nos estudos que possibilitam a compreensão dos princípios orientadores do processo de formação continuada de professores/as e considerando os fundamentos teóricos, passamos para a seção de resultados, cuja finalidade é apresentar os dados da pesquisa empírica, de modo a identificar as tessituras no processo de formação continuada de professores/as.

## Resultados: análise de propostas de formação continuada de professores/as

Os dados a seguir dão indicativos de alguns elementos que formam as tessituras do processo de formação continuada de professores/as e que serviram, igualmente, de âncora para a análise na pesquisa empírica: políticas de formação continuada de professores/as implantadas pelo estado e políticas de formação continuada implantadas pelas secretarias municipais de educação.

**Tabela 1: Programas de formação continuada de professores/as nos municípios pesquisados (2021-2022)**

Programas	Objetivo/temática	N. de municípios	Frequência %
Volta ao Novo	Apoiar o desenvolvimento de competências socioemocionais de educadores/as e estudantes de escolas públicas	9	100%

Programas	Objetivo/temática	N. de municípios	Frequência %
PRO Alfabetização na Idade Certa	Assegurar as condições necessárias para que todos/as os/as alunos/as piauienses cheguem ao final do 2º ano do Ensino Fundamental com o domínio das competências de leitura, escrita, letramento matemático e, conseqüentemente, com habilidades para avançar nos estudos de forma autônoma.	9	100%
Tempo de Aprender	Programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país.	9	100%
Format	Desenvolver estudos apoiados no currículo e na BNCC acerca das competências gerais	2	22,22%
Forleitura	do componente curricular,	2	22,22%
Formador de EJA	planejamento (teoria e prática), metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem.	2	22,22%
Formação de Educação Especial		2	22,22%
Programa Inovação e educação conectada	Desenvolvido pelo MEC, o programa visa apoiar a universalização do acesso à Internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.	1	11,11%

**Fonte:** dados da pesquisa empírica/análise de documentos (propostas de formação continuada de professores/as dos municípios pesquisados).

Os documentos analisados remetem aos objetivos dos programas de formação continuada de professores/as para o enfrentamento dos desafios no contexto atual, considerando o papel do Estado através do Ministério da Educação: competências socio-emocionais dos/das professores/as e dos/das alunos/as; competências de leitura, escrita e letramento matemático dos/das alunos/as; melhoria da qualidade do nível de alfabetização dos/das alunos/as; competências em torno do currículo, planejamento, metodologias de ensino e avaliação conforme a BNCC; competências gerais dos componentes curriculares segundo a BNCC; competências voltadas para o uso de tecnologias digitais na Educação Básica.

Nas últimas décadas, o debate em torno da ideia de que as emoções são constitutivas das relações humanas, em especial na sala de aula, tem se intensificado. Essa ideia vale tanto para alunos/as quanto para professores/as, tendo em vista que o/a docente também precisa regular suas emoções, de modo a gerenciar seu relacionamento com os/as alunos/as de forma qualificada, para que, nessa cadeia de interações, tanto as aprendizagens

quanto a convivência possam se dar de forma mais harmônica nas instituições de ensino (IRALA, FERREIRA & BLASS, 2022).

Quando a concepção de alfabetização é restrita ao método, a formação de professores/as se configura como reducionista e acrítica. Isso acontece quando os programas de formação voltam suas lentes para a lógica gerencialista, com o foco apenas nos resultados. Na teia desta pesquisa empírica, identificamos programas de formação continuada de professores/as para o desenvolvimento de competências para a alfabetização, como o *Tempo de Aprender* e o *Pró Alfabetização*. O programa *Tempo de Aprender* é uma iniciativa do governo federal, através do Ministério da Educação, cujo propósito é contribuir para a melhoria da qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Suas principais ações são: formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores/as; disponibilização de materiais e recursos baseados em evidências científicas (BRASIL, 2020a). O programa *Alfabetização na Idade Certa* é uma iniciativa do governo do Piauí, com o propósito de assegurar as condições necessárias para que todos/as os/as alunos/as piauienses desenvolvam competências de leitura, escrita e letramento matemático (PIAUI, 2021). Ressaltamos, no entanto, que dos nove municípios pesquisados, quatro não disponibilizaram para análise projetos próprios de formação continuada de professores/as, ficando restritos aos programas dos governos federal e estadual, citados na tabela.

Sob a forma de programas da gestão municipal, destacamos a formação continuada de professores/as nas seguintes áreas: Matemática, Leitura, EJA e Educação Especial, voltadas para uma proposta apoiada em competências, currículo, metodologias e avaliação, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Apenas um município entre os nove destacou a formação continuada com o *Programa Inovação e Educação Conectada*, de iniciativa da secretaria municipal de Educação.

A formação continuada existe, entre outras finalidades, para suprir as necessidades dos/das professores/as de melhorar sua prática pedagógica, a qual entendemos como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Pontuamos o exemplo da BNCC, quando enfatiza que mudanças precisam ser observadas na prática docente e, por essa razão, sistemas de ensino têm se inclinado a promover formação continuada de professores/as para atender as demandas impressas no documento. Nessa direção, Albino e Da Silva (2019) analisam a proposta de formação de professores/as preconizada na BNCC, compreendendo-a como marcada por disputas em torno da definição de um projeto curricular para a educação; reconhecem seu viés pragmático e reducionista, inclinado para uma formação centrada nas competências.

A crítica em pauta revela uma discussão sobre a formação fundamentalmente orientada para o desenvolvimento de competências. A defesa da formação continuada prevê um projeto de investigação baseado em estudos através dos quais os/as professores/as aprendam e desenvolvam suas competências pessoais e profissionais; e como processo, tem seu caráter sistemático e organizado. Entendemos, portanto, que a formação deverá

ser capaz de possibilitar ao/a professor/a a capacidade de reflexão sobre as dimensões pessoais e profissionais, sobretudo sobre sua prática docente. O ponto central do processo deverá ser a reflexão sobre a sua prática, sobre as teorias implícitas e sobre suas ações, em um constante processo de autoavaliação, com vistas à melhoria de seu trabalho. A orientação de um constante fazer reflexivo, em linhas gerais, passa por uma proposta crítica de formação continuada e uma análise da prática, do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais (IMBERNÓN, 2006; GARCIA, 1999; DAY, 2005; NÓVOA, 2019).

A próxima tabela apresenta dados sobre os projetos de formação continuada elaborados e implantados pelos municípios pesquisados.

**Tabela 2: Projetos de formação continuada de professores/as nos municípios pesquisados (2021-2022)**

Projetos	Objetivo/temática	Nº. de menções	Frequência %
Jornada Pedagógica	Formação continuada para discutir e propor apontamentos no âmbito dos seguintes temas:		
	Inteligência emocional	6	66,7%
	Gestão estratégica e eficaz	5	55,6%
	Avaliação externa/SAEB	4	44,4%
	Inclusão, equidade e qualidade	4	44,4%
	Desafios contemporâneos e ensino pós-pandemia	4	44,4%
	Metodologias ativas	4	44,4%
Intervenção Pedagógica: Alfabetização	Formação continuada para preparar professores/as a intervir no processo de ensino e aprendizagem com reforço escolar, principalmente nas áreas de leitura e escrita, para alcançar melhores resultados.	4	55,6%
Formação para Gestores, Coordenadores e Técnicos	Formação continuada, visando discutir o modelo de liderança inspiradora, apresentando aspectos de liderança de equipes em tempos de distanciamento social, para uma gestão eficaz.	1	11,1%

**Fonte:** dados da pesquisa empírica/análise de documentos (propostas de formação continuada de professores/as dos municípios pesquisados).

A tabela acima foi organizada considerando as categorias oriundas das propostas analisadas em *Jornada Pedagógica*, *Intervenção Pedagógica* e *Formação para Gestores, Coordenadores e Técnicos*. É possível identificar alguns elementos que circundam a formação continuada de professores/as, como o contexto da realidade imediata e o que se exige dos sistemas, das escolas e dos/das professores/as, assim como a relação entre propostas locais de formação e as políticas educacionais nacionais.

A *Jornada Pedagógica* foi um modelo de formação, geralmente aligeirado, realizado no início de cada semestre letivo. Das temáticas trabalhadas nas jornadas pedagógicas (inteligência emocional, gestão estratégica eficaz, avaliação externa, ensino pós-pandemia e metodologias ativas), tecemos análise a seguir.

Do estudo realizado por Thalita Sousa e Maria Cecília Freitas (2016) destacamos que a aquisição de uma consciência emocional proporciona ao/à professor/a melhor desempenho em suas atividades educativas, na construção de relações inter e intrapessoais, dentro e fora da escola. Já Matheus Sagitário e Patrícia Coelho (2021) tecem discussões sobre a inteligência emocional na formação continuada do/da professor/a como uma estratégia provocada pela BNCC. Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2011) discutem a responsabilização atribuída a docentes pelos resultados educacionais como forma de instituir modos de governar a Educação, tendo em vista a lógica de gestão por resultados nas instituições escolares. Maria de Fátima Cossio (2018) explica esse cenário a partir das políticas educacionais voltadas à formação de professores/as, em que pese o papel do Estado no modelo designado Nova Gestão Pública, demandando a adoção de princípios do setor privado no setor público na educação, dada a globalização neoliberal.

Assim, para atender ao modelo da Nova Gestão Pública, em que a avaliação da educação é um elemento fundamental, a formação de professores/as passa a atender essa demanda, colocando em pauta temáticas voltadas para a avaliação externa e seus desdobramentos no sistema de ensino e na cultura e organização escolar. Pesquisas nessa linha (SANTOS, FERREIRA & SIMÕES, 2019; ALVARSE, MACHADO & ARCAS, 2017) demonstram que a avaliação externa induz a um currículo prescrito e reducionista, comprometendo a autonomia e o profissionalismo do/da professor/a, acentuando sua responsabilização e associando os resultados da avaliação às mudanças requeridas pela escola.

Os projetos analisados referem-se às metodologias ativas. Pesquisa realizada por Francisca Ferro e Antônia Gomes (2021) apresenta concepções de professores/as sobre as metodologias ativas; os resultados apontam uma avaliação positiva quanto à metodologia, tendo em vista a potencialização de competências e habilidades frente ao processo de ensino e aprendizagem. Sob esse prisma, práticas pedagógicas baseadas na criatividade tendem a superar as práticas pedagógicas tradicionais. Outro aspecto de relevo nas temáticas abordadas nos projetos de formação de professores/as está na preparação do/da docente para lidar com a defasagem de aprendizagem do/da aluno/a, causada pela ausência das aulas presenciais em 2020 e parte de 2021. Com a necessidade de superar o problema, a gestão viu na preparação do/da professor/a para trabalhar com intervenção pedagógica (mais conhecida no campo desta investigação como reforço escolar) a alternativa mais aproximada da realidade do município, avançando na aprendizagem qualificada – embora os dados deem conta que, em alguma medida, o foco específico está

na avaliação e no desempenho dos/das estudantes. Assim sendo, a intervenção pedagógica é desenhada com vistas nos resultados.

A gestão escolar constitui um campo da Educação no qual reside a estrutura da ação para determinar a dinâmica e a qualidade do ensino, sob determinados paradigmas, ideários e estratégias para tal. Marcelo do Nascimento, Alessandro Oliveira e Rachel Abdala (2019), em estudo sobre os discursos de gestores/as escolares, demonstram uma clara influência gerencialista. Suas análises revelam um discurso alinhado com a política pública gerencial e economicista.

A formação continuada de gestores/as, coordenadores/as e técnicos/as aparece em apenas um dos projetos analisados, discutindo o modelo de liderança para uma gestão eficaz. Nesse aspecto, a formação para gestores/as, coordenadores/as e técnicos/as mostra-se direcionada à visibilidade do/da gestor/a enquanto líder, motivador/a e mobilizador/a de todos/as os/as atores/atrizes da escola, no sentido de alcançar objetivos administrativos, pedagógicos e financeiros, a qualidade do ensino, os resultados nas avaliações externas, a eficácia e a eficiência. Eneida Shiroma aponta que “eficiência, informatização e qualidades tornaram-se vedetes do discurso da modernização educacional e aos poucos, os diretores foram identificados como gerentes” (SHIROMA, 2018, p. 92). Nessa direção, propostas de formação de professores/as vão se adequando ao modelo de administração gerencial, na preparação de um/uma líder que sabe fazer as coisas, mais do que pensar amplamente no que está posto.

Para complementar nossa análise, trazemos exemplos de pesquisas sobre formação continuada de professores/as que chamam a atenção para dois aspectos: a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nos programas de formação e pontos específicos identificados no período formativo. Uma das pesquisas, ancorada na análise cienciométrica realizada por Darlize Bender, Giséli Bastos e Maria Rosa Scheting (2022), demonstra, através do levantamento de dados bibliográficos em 24 artigos, que os conteúdos das formações utilizaram teoria e prática e temas relacionados à área específica da formação. No contexto analisado, as autoras apontam que a maioria dos temas, pelo menos 67% dos programas de formação, foram escolhidos sem averiguação prévia das necessidades e anseios dos/das professores/as participantes. Esse aspecto nos leva a questionar: a quem interessa a formação continuada de professores/as? A outra pesquisa, também realizada por Bender, Bastos e Scheting (2022), permite pontuar elementos positivos nas formações investigadas, a saber: os/as professores/as participantes passaram por momentos de reflexão e reformulação de suas práticas; formação de conceitos; mudanças em termos de conhecimentos específicos da área em que estão inseridos/as. Tal aspecto permite considerar a importância vital da formação continuada de professores/as, embora reconheçamos a mão gerencialista do Estado na implantação de políticas de formação docente.

A formação continuada de professores/as deve ter em sua raiz a ideia implícita de que se trata de uma tarefa em processo e um exercício diário, um fator decisivo de desenvolvimento profissional. No entanto, essa formação tem, por vezes, se delineado por ideais

neoliberais e uma avalanche de programas e projetos que formam professores/as para atender aos anseios do mercado (NOGUEIRA & BORGES, 2021). Por fim, esta investigação empírica nos permite identificar elementos de regulação da educação, na formatação de propostas de formação continuada de professores/as e na conseqüente consolidação de um modelo de gestão por resultados. As tabelas 1 e 2 apresentam os dados da pesquisa empírica a partir da qual extraímos elementos constitutivos de duas categorias fundantes do objeto de estudo: tessituras do processo de formação de professores/as e possibilidades de aprimoramento do desenvolvimento profissional docente. Nas perspectivas teórica e empírica do estudo, elucidamos as seguintes tessituras do campo da formação continuada de professores/as:

- a. a transição de um modelo de educação presencial para uma educação mediada pelas tecnologias digitais: pontuamos sobre a percepção do atual cenário educacional brasileiro. Lembrando que precisamos questionar a formação docente nessa linha, tendo em vista que as dificuldades de formação não se limitam apenas à apropriação das tecnologias (LIMA, 2020), mas principalmente em como superar o aprofundamento pragmático do modelo de gestão por resultados;
- b. a polissemia do campo da formação, carregado de significados, impasses e vicissitudes. Para Miguel Zabalza (2004), a formação é um conceito polissêmico, tanto no âmbito teórico quanto na prática, associado por vezes ao contraditório. E ainda, segundo André Luiz Mariano (2018), tal polissemia pode ser encontrada especialmente entre os estudos que assumem as perspectivas multicultural crítica, intercultural e pós-colonial, com elementos de uma aceção conservadora;
- c. a formação é uma tarefa contínua: o desenvolvimento profissional é processual, alicerçado pelos saberes docentes e a relação dos/das docentes com esses saberes. No entanto, consideramos haver desafios nos espaços de formação que sugerem uma discussão para além da instrumentalização, no que se refere aos saberes docentes fundamentais ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem (FREITAS *et al.*, 2016).
- d. a educação tem um lugar no mundo dominado pela mudança: a formação continuada de professores/as é condição básica para o reconhecimento dos/das docentes nas diferentes instâncias do saber, considerando que a formação carrega um sentido pedagógico, prático e transformador (JUNGES, KETZER & OLIVEIRA, 2018);
- e. programas e projetos de formação continuada de professores/as: consideramos, pois, como advertem Lisete Dias e Marina Ferreira (2020), que alguns programas e projetos têm um papel de capacitação, com potencial de ressignificar o desempenho dos/das professores/as na prática de sala de aula, em relação às metodologias e conteúdos didáticos, mas em caráter pontual; por serem de curta duração e sem previsão de continuidade, tornam difícil a promoção de mudanças no/na professor/a e no seu desenvolvimento profissional.

Ao final, os dados desta pesquisa revelam, além de tessituras, possibilidades para um processo formativo ancorado em diferentes saberes, vivências e experiências:

- a. a educação mediada pelas tecnologias digitais implica: distintas e novas competências e habilidades necessárias para a atuação do/da professor/a no contexto do ensino remoto e do ensino híbrido (WEBER & ALVES, 2022); novas estratégias para minimizar os impactos negativos sobre a aprendizagem (LIMA, 2020);

reconfiguração das práticas pedagógicas para a potencialização da interação entre os/as sujeitos/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, SILVA & SILVA, 2020); a necessidade de ofertar espaços virtuais para a interação entre docentes (OLIVEIRA, CORRÊA & MARÉS, 2020);

- b. o multiculturalismo marca a formação de professores/as e, por isso, a literatura a recobre como um campo polissêmico; é importante, sobretudo numa perspectiva crítica dos conceitos (MARIANO, 2018). Assim, dizemos que a formação docente não se limita a um campo profissional específico, com uma linguagem técnica, mas a múltiplos fatores que circundam o/a profissional, a escola e o próprio processo de formação;
- c. os programas e os projetos de formação docente imprimem, em alguma medida, uma necessidade de percepção e adesão a um novo paradigma de formação continuada, até mesmo para ressignificar a realidade educacional, na qual o conceito de formação parta do princípio de que se trata de um processo de aprendizagem que requer compreender as múltiplas dimensões dos saberes docentes;
- d. sentimos a necessidade de ampliar a discussão sobre os modelos de formação continuada de professores/as e as relações com os saberes construídos, sobretudo no que se refere ao papel da gestão e à formação pedagógica necessária para a qualidade da docência (FREITAS *et al.*, 2016), ou seja, um perfil para atuar de forma satisfatória em um contexto educacional fundamentalmente marcado por mudanças;
- e. há necessidade de um constante processo de formação continuada sob o foco de um novo modelo transformador, exigido atualmente (JUNGES, KETZER & OLIVEIRA, 2018). Isso demanda do/da professor/a múltiplos saberes (TARDIF, 2002), para inovar e ressignificar a prática docente da melhor forma;
- f. acreditamos ser possível haver programas e projetos de formação, com espaço e tempo de reflexão para a construção coletiva de novos significados da relação teoria com a prática e, principalmente, produção de conhecimentos que viabilizem mudanças e, por consequência, o desenvolvimento profissional dos/das professores/as (DIAS & FERREIRA, 2020).

As discussões oriundas do estudo, tanto na perspectiva teórica quanto empírica, apontam para duas instâncias: i) a formação continuada de professores/as é vital para a qualidade do ensino-aprendizagem, o desenvolvimento profissional e a ressignificação diária da educação; ii) é de fundamental importância que a formação continuada de professores/as seja promovida pelo poder público, com o foco na reflexão e na articulação entre a teoria e a prática, orientada para o coletivo e para a continuidade.

Em síntese, não temos a pretensão de apresentar um modelo ideal de formação continuada de professores/as, no entanto, concordamos com os apontamentos de Carlos Garcia (1999) sobre o fato de professores/as desenvolverem um conhecimento próprio, que Maurice Tardif (2005) nomeia de saberes plurais da docência (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais), produtos da sua formação, experiências profissionais e vivências pessoais. Nessa lógica, defendemos a reflexão epistemológica sobre a formação, através de um processo que valorize de igual modo o conhecimento prático e o conhecimento teórico, integrados num currículo orientado para a melhoria da ação docente.

## Considerações finais

Este estudo traz um olhar voltado para o papel da gestão na formação continuada de professores/as na realidade educacional atual, cujo objetivo foi depreender a formação continuada de professores/as como espaço de produção de conhecimento pedagógico, com a finalidade de fundamentar as ações docentes no âmbito de municípios do estado do Piauí. O estudo se inclinou a: a) identificar programas de formação continuada, incluindo as esferas federal, estadual e municipal, implantados nos municípios pesquisados e as respectivas temáticas trabalhadas durante sua execução; b) identificar projetos de formação continuada específicos dos municípios pesquisados e as respectivas temáticas trabalhadas durante sua execução; c) tendo como ponto de partida a análise do objeto de estudo, apontar as principais tessituras emergidas, assim como possibilidades de avanços referentes à formação continuada de professores/as.

Desse modo, a pesquisa deu conta de que a mudança nas políticas de formação continuada de professores/as é necessária, com vistas à superação da racionalidade prática subsidiada pela ação reflexiva. Os dados demonstram que as mudanças são ainda incipientes, principalmente quando tratamos do pragmatismo implícito nas propostas de formação continuada de professores/as, circundadas por princípios tecnicistas e gerencialistas, indicadores educacionais e, ao fim, por um modelo de gestão por resultados. Segundo Francisco Imbernón (2006), não podemos propor alternativas para as mudanças na formação continuada de professores/as sem antes analisar o contexto político-social como elemento imperativo na formação.

Para além de uma formação simplista e pragmática, a formação continuada como proposta de desenvolvimento profissional precisa estar delineada por um conjunto de atividades e ações contínuas, cujo foco deve permitir a construção de conhecimentos teóricos e práticos e o aperfeiçoamento de habilidades e atitudes (MORORÓ, 2020).

*Recebido em: 02/03/2023; Aprovado em: 26/01/2024.*

## Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane & ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

Albino, Ângela C. A., e da Silva, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos Da Escola*, 13 (25), p. 137-153, 2019.

- ALMEIDA, Sandra Francisca Conte de & PAULO, Thais Sarmanho. Formação de professores: desenvolvimento profissional, apontamentos para uma reflexão necessária. In: MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão da & FREITAS, Leda Gonçalves (Orgs.). *Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília-DF: Universa/Liber Livro, 2010.
- ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thais Campos & FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70/LDA, 2010.
- BENDER, Darlize; BASTOS, Giséli Duarte & SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina. Análise cienciométrica de cursos de formação continuada de professores dos anos iniciais em relação ao ensino de ciências da natureza em produções científicas nacionais e internacionais (2010-2020). *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v.11, n.2, p. 1-20, 2022.
- BENDER, Darlize; BASTOS, Giséli Duarte & SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina. Bibliographic review of ENPEC meeting Minutes on the teaching of science in the first years of elementary school: continuing education for teachers. *ACTIO*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-24, may/aug. 2022.
- BRASIL. *Tempo de Aprender*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>>. Acesso: 27 abril 2022.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020b*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Portal Democrático de Atos Normativos da Educação. Disponível em <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental)>. Acesso em: 27 abril 2022.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.
- DAY, Christopher. *Formar docentes: como, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, 2005.
- DARUB, Ana Keully Gadelha dos Santos & SILVA, Osnilson Rodrigues. Formação de professores em metodologias ativas. *Anais do CIET: EnPED: 2020 – (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1396>>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- DIAS, Lisete Funari & FERREIRA, Marina. Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional. *Pesquisa e Debate em Educação*, 7(2), p. 391–411, 2020.
- DUARTE, Cristiane Rose. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1998.
- FERRO, Francisca Camila Soares & GOMES, Antonia Karla Bezerra. Formação inicial de professores: metodologias ativas, ênfase na modelagem matemática. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–13, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6371>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FREITAS, Daniel Antunes *et al.* Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface Comunicação, Saúde e Educação*, v.20, n. 57, p. 437-448, 2016. DOI: 10.1590/1807-57622014.1177.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IRALA, Valesca Brasil; FERREIRA, Raíssa Grierson & BLASS, Leandro. Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial. *Dialogia*, São Paulo, n. 40, p. 1-19, e20916, jan./abr. 2022.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin & OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadores. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018 DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>

LIMA, Maria Janete. Ensino remoto: aproximações teóricas sobre formação e prática docente. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. v 6, n. 3, p. 62-73, dez. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v6.n3.5>.

LÜDKE, Menga & ANDRE, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Irani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIANO, André Luiz Sena. A formação de professores na perspectiva multicultural: do reconhecimento polissêmico à defesa da perspectiva crítica. *Teoria e Prática da Educação*, 13(3), 53-61, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v13i3.15558>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORORÓ, Leila Pio. A influência da formação continuada na prática docente. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017.

NASCIMENTO, Marcelo do; OLIVEIRA, Alessandro Luiz de & ABDALA, Rachel Duarte. Análise do discurso na formação em serviço dos gestores escolares. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 176-190, jul./dez. 2019.

NOGUEIRA, Arienelly Lemos; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a formação continuada de professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor & MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz & SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas*, v. 10, n. 1, p. 25 – 40, Número temático, 2020.

PIAUI. *Programa Pro Alfabetização na Idade Certa*. Teresina-PI: Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, 2021. Disponível em <<https://www.seduc.pi.gov.br/proalfabetizacao/>>. Acesso em: 27 abril 2022.

PIAUI. *Lei n. 6.967, de 3 de abril de 2017*. Altera a lei complementar de 22 de agosto de 2007, que estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do estado do Piauí e dá outras Providências. Disponível em <<http://www.seplan.pi.gov.br/ppt.php>>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos; FERREIRA, Heraldo Simões; SIMÕES, Lúiza Feitosa. Formação de professor e profissionalismo: reflexões acerca da avaliação externa. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 161-178, maio/ago., 2019.

SAGITÁRIO, Matheus Firmino & COELHO, Patrícia Margarida Farias. Formação de professor e profissionalismo: reflexões acerca da avaliação externa. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 161-178, maio/ago, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto & EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SOUSA, Thalita Maria Corsino & FREITAS, Maria Cecília Martínez Amaro. A interferência da inteligência emocional na práxis do professor. *I Mostra Científica do Curso de Pedagogia da UniEvangélica*, v.1, n. 1, 2016. Disponível em <<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4445>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBER, Dorcas Janice; & ALVES, Eliane Jesus. (Re)pensando a Formação Docente: o que o Ensino Remoto Emergencial Diz sobre a Formação do professor? *EaD em Foco*, v. 12, n. 1, e1632, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1632>.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.