



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

LUANA ROSA DE ARAÚJO SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL - SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

BRASÍLIA – DF
2022

LUANA ROSA DE ARAÚJO SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL - SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

BRASÍLIA – DF
2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

AA663f Araújo Silva, Luana Rosa de
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL -SENTIDOS E SIGNIFICADOS / Luana Rosa de
Araújo Silva; orientador Kátia Augusta Curado Pinheiro
Cordeiro da Silva. -- Brasília, 2022.
193 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -
Universidade de Brasília, 2022.

1. Formação continuada de professores. 2. Significados e
sentidos. 3. Trabalho docente. 4. Práxis docente. 5.
Educação. I. Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia
Augusta, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUANA ROSA DE ARAÚJO SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade de Brasília
para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 17 de janeiro de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UnB
Orientadora – Presidente

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Faculdade de Educação – UnB
Membro Interno

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida - Membro Externo
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO
Universidade Estadual de Goiás – GO
Membro Externo

Profa. Dra. Ana Sheila Fernandes Costa
Faculdade de Educação – UnB
Membro Interno Suplente

Dedico às professoras e professores da educação brasileira pela luta constante e, em especial, às professoras-pesquisadoras-mães pela dedicação à família, aos filhos e à ciência.

AGRADECIMENTOS

Muito emocionada, escrevo essas palavras, pois se não fosse o coletivo que me constituiu, eu não poderia estar vivenciando esse momento tão significativo em minha existência. Assim, agradeço:

Primeiramente, a Deus por me possibilitar viver tão grandiosa e transformadora experiência de vida.

À minha querida orientadora, professora Kátia Augusta Curado, por todo conhecimento que me possibilitou apreender; pela transformação que mediou em minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional; por ser esse ser humano diferenciado que não mede esforços para contribuir, incessantemente, para o campo da formação de professoras e professores e para a educação como um todo.

Agradeço à minha família por sempre me apoiar e incentivar a continuar meus estudos. À minha amada mãe, Marilene e a meu pai amado, Helder, por tudo que fizeram e fazem por mim, sem nunca medirem esforços. Gratidão por todas as vezes que se desdoblaram, cuidando do meu pequeno para que eu pudesse me dedicar à escrita.

Ao meu amor, meu companheiro de vida e de copo (aqui roubo a expressão que ele usa para me denominar), Rodrigo, que esteve ao meu lado desde o dia em que me tornar Mestre em Educação ainda era um sonho. A ele que muito me incentivou, apoiou, ensinou, secou minhas lágrimas, chamou minha atenção, e sempre esteve ao meu lado, dando-me um colo resaturador.

Aos meus irmãos, Bruno e David, que, cada um ao seu jeito, sempre estão ao meu lado. Desde que chegaram em minha vida, são meu motivo de ser exemplo e a certeza de que nunca estarei sozinha.

Aos meus sobrinhos, Alice e Anthony por me darem seus melhores sorrisos e abraços.

Às minhas cunhadas, Tatiane e Laís por completarem meu clã familiar de forma tão especial; e por serem tão generosas comigo.

À minha dindinha, Antônia, à minha tia Júlia e meu tio França (*in memoriam*) que, desde sempre, apoiaram minhas escolhas e sempre se orgulharam da sobrinha professorinha.

Aos meus amigos Unibianos que me incentivaram e apoiaram quando resolvi seguir essa jornada; que estiveram ao meu lado, de um jeito ou de outro, durante essa intensa caminhada, em especial, a professora Doralice, Guiana, Paula e Marcelo Fabiano.

Ao GEPEFAPe por ter me recebido, estimulado minha retomada aos estudos e por estar sempre me apoiando. Ainda, aos amigos que lá encontrei e que fizeram esse momento menos difícil e muito especial.

À professora Shirleide Cruz por ter me possibilitado tanto conhecimento; sempre tão acolhedora e carinhosa, desde a primeira aula como aluna especial até o dia que esse ciclo se encerra, fazendo parte da minha banca.

Ao professor Renato Almeida por participar da avaliação de meu trabalho, tanto na qualificação quanto na defesa, contribuindo com muita propriedade para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a todos que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste estudo, propiciando concluí-lo com tanta alegria e satisfação.

E de forma mais que especial, agradeço ao meu filho Pedro Caetano por se fazer presente desde o dia da aprovação no processo de seleção do mestrado, ainda na minha barriga com apenas 6 semanas de existência, até hoje, quando encerro esse ciclo. Não foi fácil viver tudo isso com ele, tão pequenino, dependendo tanto de mim para sobreviver. Mas, com certeza, tê-lo ao meu lado, todos os dias e noites durante a pesquisa, fez esse momento ser muito mais especial!

É justo que muito custe, aquilo que muito vale!!

Santa Tereza D'ávila

RESUMO

A presente pesquisa, cujo título é “Formação Continuada de Professoras e Professores do Ensino Fundamental - Sentidos e Significados”, vincula-se à Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB. É um estudo que busca desvelar a essência da formação continuada no presente momento histórico, esclarecendo os significados e sentidos da formação continuada para professoras e professores do Ensino Fundamental do Distrito Federal – DF. A investigação foi realizada por meio de metodologias de abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, em especial: levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas alicerçadas no método Materialismo Histórico Dialético. Neste arcabouço, o objetivo geral foi compreender os significados e sentidos que professoras e professores do Ensino Fundamental elaboram a partir das formações continuadas vivenciadas nos momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços da rede pública de ensino do Distrito Federal. E os objetivos específicos foram: i) categorizar estudos sobre a formação continuada que abordassem o processo de elaboração da práxis por professoras e professores do Ensino Fundamental; ii) identificar concepções de formação presentes na literatura que são percebidas na formação continuada das professoras e professores do Ensino Fundamental; e iii) analisar os significados e sentidos que professoras e professores do Ensino Fundamental dão à formação continuada legitimada pelo regime de jornada ampliada da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Como sustentáculo epistemológico deste estudo, temos as obras de Pimenta (1999), Santos (2010), Curado Silva (2017), Curado Silva e Cruz (2020), entre outros autores. Com base nas análises realizadas a partir das falas dos sujeitos da pesquisa e que foram pautadas na aproximação, semelhança, contradição do pensamento e da linguagem, no processo de articulação e sistematização, chegamos aos núcleos de significação. Por consequência, foram estruturadas as sínteses que revelaram quatro núcleos: i) relação teoria e prática; ii) concepção de formação continuada; iii) formação continuada e relação com o trabalho; e iv) formação continuada no contexto da pandemia do COVID-19. Assim, foram reveladas, no estudo, importantes categorias que apontam para os significados e sentidos elaborados pelos docentes em relação à formação continuada dentro de cada núcleo de significação. É fato concreto que essa pesquisa manifesta caminhos a serem ainda trilhados na temática estudada, sendo que não temos todas as respostas necessárias. Porém, trazemos aqui elementos pertinentes para o debate, a saber: i) participação ativa de professoras e professores na proposta de formação continuada; ii) elevação da condição teórico-prática de estudo de professoras e professores; iii) tempo e condições de trabalho para se dedicar à formação continuada; e iv) políticas públicas de formação docente.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores. Significados e sentidos. Trabalho docente. Práxis docente. Educação.

ABSTRACT

This research title is “Primary School teachers continuing education – feelings and meanings” and is linked to Teaching Profession, Curriculum and Assessment line of research – TPCA of Brasilia University Education Post Graduation Program – PPGE/FE/UnB. It is a study that seeks to unveil the essence of continuing education in this historical moment, clarifying the continuing education meanings and feelings of Federal District (FD – Brazil) primary school teachers. The research was realized using both quantitative and qualitative approach methodologies, with special focus on bibliographical survey and semi-structured interviews based on the Dialectical Historical Materialism method. In this framework, the main point was understand what those Federal District professionals could elaborate in their pedagogical coordinator moments, where the specific goals were: i) categorize primary school teachers studies about continuing education with approach in praxis elaboration process; ii) identify educational concepts present in literature that are noticed in primary school teachers continuing education; and iii) analyze the meanings and feelings of primary school teachers continuing education legitimated by Federal District Education Department – FDED - extended journey program. As this study epistemological support we have, among other authors, works from Pimenta (1999), Santos (2010), Curado Silva (2017), Curado Silva and Cruz (2020). Based on analysis realized from the speeches of the research subjects wich are guided in approach, similarity, thoughts contradictions and language, articulation process and systematization, we got to signification nuclei. Therefore, were structured the synthesis that revealed four nuclei: i) relation between theory and practice; ii) continuing education conception; iii) continuing education and relation with work; and iv) continuing education in COVID- 19 pandemic context. Thus in this study was revealed important categories that point to meanings and feelings elaborated by professors with regard to continuing education inside each signification nuclei. It's a concrete fact that this research show us paths that must be walking regard this study focus, even if we don't have yet all the necessary answers. However, we bring here relevant aspects to this debate, namely: i) teachers actively participation in continuing education propose; ii) elevation of the theoretical-practical study condition of teachers; iii) Quality time and better work conditions for that teachers could dedicate to continuing education; and iv) teacher training public policies.

Keywords: Teachers continuing education. Teaching work. Teaching praxis. Meanings and feelings. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	Tendências e perspectivas teóricas da formação continuada 1970-2000	66
--------	---	----

Quadros

Quadro 1	Coerência entre o tema, a questão central e o objetivo geral da pesquisa	25
Quadro 2	Coerência entre questões específicas, objetivos específicos, procedimentos técnicos, unidades de análise e seções do texto	25-26
Quadro 3	Produções científicas sobre formação continuada de professores a partir do PNAIC	36
Quadro 4	Autores em número de aparições nos textos do Estado do Conhecimento	42
Quadro 5	Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020	92-102
Quadro 6	Organização dos Núcleos de Significação e Categorias	111

Tabelas

Tabela 1	Estudos encontrados na pesquisa bibliográfica	33
Tabela 2	Trabalhos encontrados sobre a temática após leitura	34
Tabela 3	Síntese de publicações do Estado do Conhecimento.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAIC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPI	Centro de Educação da Primeira Infância
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRE/SAM	Coordenação Regional de Ensino de Samambaia
DF	Distrito Federal
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FE	Faculdade de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPFAPE	Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
GESTRADO	Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
GT	Grupo de Estudo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UnB	Universidade de Brasília
UNIEB	Unidade de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO 1 – PARA COMPREENDER O OBJETO	20
1.1 A construção do objeto	22
1.1.2. <i>Os métodos de pesquisa e de análise</i>	28
1.2 O Estado do Conhecimento	33
1.2.1 <i>Políticas nacionais de formação continuada de professores do Ensino Fundamental</i>	37
1.2.2 <i>Estudos que embasam as propostas de formação continuada no Estado do Conhecimento</i>	43
1.2.3 <i>Formação continuada: relação teoria e prática</i>	49
1.2.4 <i>Formação continuada e o trabalho docente</i>	52
SEÇÃO 2 - BASES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA	55
2.1 Abordagem teórico- metodológica	55
2.2 Sentido e Significado em Vigotski	60
2.3 Sentidos e Significados na compreensão da formação continuada	63
2.3.1 <i>Significados historicamente construídos de formação continuada</i>	65
2.4 Formação Continuada: a construção de significados via marcos históricos	67
SEÇÃO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA: ASPECTOS LEGAIS E O CONTEXTO DO DISTRITO FEDERAL	81
3.1 O que dizem os textos do aporte legal sobre formação continuada	81
3.2 A formação continuada de professoras e professores no âmbito da SEEDF	88
3.3 Formação continuada realizada pelos sujeitos da pesquisa	93
SEÇÃO 04 – SIGNIFICADOS E SENTIDOS ELABORADOS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	107
4.1 Movimentos de análise para a constituição dos núcleos de significação	108
4.2 Análise dos núcleos de significação	113
4.2.1 <i>Núcleo de Significação – sentidos da relação teoria e prática</i>	114
a) Sentido prático-metodológico	115
b) Sentido reflexivo	120
c) sentido práxico – a unidade teoria e prática	124
d) sentido da carreira	127
4.2.2 <i>Núcleo de significação – concepções de formação continuada</i>	131
a) Formatos da Formação Continuada	132
b) Aperfeiçoamento	137

c) Expectativa	139
4.2.3 Núcleo de significação – formação continuada e a relação com o trabalho	142
a) Ciclo profissional docente	142
b) Condições de trabalho	145
c) Jornada ampliada	148
4.2.4 Núcleo de significação – Formação continuada no contexto da pandemia	151
a) Trabalho remoto e a formação continuada	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A – Produções acadêmicas analisadas no Estado do Conhecimento	178
APÊNDICE B – Organização dos pré-indicadores e indicadores	180
APÊNDICE C – Questionário para professores cursistas	189
APÊNDICE D - Roteiro para a entrevista	193
ANEXO – Plano de Curso da EAPE/SEEDF	194

INTRODUÇÃO

O destaque que a formação continuada tem ganhado no debate pedagógico das últimas décadas explicitam, categoricamente, a relevância que essa formação possui para a realidade educacional brasileira. É fato concreto que se trata de um tema extremamente demandado na contemporaneidade, sendo objeto tanto de estudos quanto de políticas públicas, planos e programas educacionais, legislações e diretrizes nacionais. Há ainda que se mencionar o papel de destaque que o assunto tem tido junto aos organismos internacionais, ganhando significativa notoriedade e, inclusive, influenciando a maneira como os governos brasileiros vêm tratando o tema nas últimas três décadas.

Ao reconhecer a amplitude que a formação continuada possui nos movimentos educacionais brasileiros e mundiais, visualizamos a necessidade de explorar a temática na realidade da educação pública local, frente aos condicionantes e elementos que determinam e, diretamente, implicam na configuração deste sistema público de ensino. Temos ciência da importância que a continuidade dos processos formativos docentes possuem, bem como as possibilidades e implicações que podem trazer para os momentos formativos realizados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF em seus diferentes tempos e espaços. Com isso, direcionamos nosso olhar para a formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental da rede pública do DF no intuito de aprofundar a pesquisa e também construir conhecimentos acadêmicos e científicos acerca deste objeto.

Para tanto, a investigação fez uso de metodologias de abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, em especial, o levantamento bibliográfico – para a construção do estado do conhecimento – e entrevistas semiestruturadas, com vistas ao alcance dos sentidos e significados a partir dos sujeitos da pesquisa. O alicerce foi o método do Materialismo Histórico Dialético – corrente das Ciências Humanas que abrange as áreas das Ciências Sociais, Economia, Filosofia e História – para a interpretação e compreensão da realidade estudada, a partir da materialidade dos fenômenos que dessa realidade emergem.

Nesta seara, utilizamos as seguintes “etapas” metodológicas: identificação de pré-indicadores, sistematização de indicadores e análise dos núcleos de significação. Contudo, há lacunas, na literatura disponível, no que tange à discussão sobre o alcance de zonas de sentido ao se adotar um coletivo como “sujeito” da pesquisa, como é o nosso caso. Com base nas análises realizadas a partir das falas dos sujeitos da pesquisa e que foram pautadas na aproximação, semelhança, contradição do pensamento e da linguagem, e também no processo de articulação e sistematização, chegamos aos núcleos de significação.

Por consequência, foram estruturadas as sínteses que revelaram quatro núcleos: i) relação teoria e prática; ii) concepção de formação continuada; iii) formação continuada e relação com o trabalho; e iv) formação continuada no contexto da pandemia do COVID-19. Destaca-se que, no ano de 2020, uma pandemia de nível global assolou o mundo em decorrência do vírus sars-cov-2, trazendo mudanças em todas as dimensões da vida humana e é claro, nas formas como a escola e a educação formal atuam, redefinindo rotinas e práxis formativas. Tal realidade influenciou, consideravelmente, o andamento, desenvolvimento e, para além disso, a realidade pesquisada, trazendo novos elementos pertinentes às análises realizadas. Foi feito um movimento dialético, a fim de abarcar a compreensão da formação continuada na totalidade do curso realizado; e, apoiados em Aguiar e Ozella (2013), seguimos um movimento de análise para a constituição dos núcleos de significação.

Assim, foram reveladas, no estudo, importantes categorias que apontam para os significados e sentidos elaborados pelos docentes em relação à formação continuada dentro de cada núcleo de significação. É fato concreto que essa pesquisa manifesta caminhos a serem ainda trilhados na temática estudada, sendo que não temos todas as respostas necessárias. Porém, trazemos, aqui, elementos pertinentes para o debate, a saber: i) participação ativa de professoras e professores na proposta de formação continuada; ii) elevação da condição teórico-prática de estudo de professoras e professores; iii) tempo e condições de trabalho para se dedicar à formação continuada; e iv) políticas públicas de formação docente. Desta feita, apresentamos o relatório da investigação realizada dividido em quatro seções.

A primeira seção, intitulada por *O delineamento do objeto*, foi estruturada em duas partes e tem como objetivo apresentar o contexto em que essa pesquisa se situa. A primeira parte apresenta os caminhos percorridos, trazendo um breve memorial e os aspectos relacionados ao método, metodologia e eixos de discussão que constituem esse trabalho. Em seguida, apresentamos o Estado do Conhecimento que surge a partir da necessidade de identificar o que há de produção científica acerca do nosso objeto e que traz as contribuições pertinentes nesse campo de estudo.

A segunda seção, intitulada *Bases epistemológicas sobre sentidos e significados: a formação continuada*, discorre sobre os conceitos de significados e sentidos, partindo da fundamentação teórica de Vigotski, entremeando nos aspectos relacionados à formação continuada de professoras e professores. Assim, objetivamos ter embasamento teórico para estudar as singularidades dos docentes, sujeitos da pesquisa, apontadas nos diferentes momentos formativos ofertados pela rede pública de ensino distrital.

Com o título *Formação Continuada: aspectos legais e o contexto do Distrito Federal*, a terceira seção traz pontos que se referem aos aportes legais sobre a formação continuada de professoras e professores no Brasil, tanto quanto aspectos específicos de como se dão essas ações quando promovidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Além disso, revela também elementos do curso referenciado nesta pesquisa, a saber, *Avaliação Formativa: Princípios, Processos e Instrumentos*, ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da SEEDF.

Por fim, na quarta seção, “*Sentidos e significados elaborados a partir da formação continuada para professoras e professores do Ensino Fundamental*” são apresentados os sentidos elaborados por professoras e professores do Ensino Fundamental, a partir dos momentos formativos vivenciados nas coordenações pedagógicas da SEEDF. Esses sentidos foram estruturados a partir dos núcleos de significação, revelados pelas entrevistas semiestruturadas realizadas neste estudo. A organização das temáticas, expressas nos núcleos de significação, deu-se a partir de quatro eixos de análise: sentidos da relação teoria e prática concepções de formação continuada; formação continuada e a relação com o trabalho; e formação continuada no contexto do COVID-19.

SEÇÃO 1 – PARA COMPREENDER O OBJETO

A discussão, realizada nesta seção, parte de uma explanação sobre aspectos relevantes que constituem a base fundante de nosso objeto de estudo: a formação continuada de professoras e professores. A despeito de reconhecermos serem formações distintas, compreendemos que há um movimento dialético no processo inicial e continuado. Com isso, tem-se, a seguir, uma construção textual pautada nos caminhos percorridos no trajeto da pesquisa, os quais explicitam método, metodologias e eixos de discussão. Acreditamos que esses elementos possibilitaram identificar respostas às questões centrais e secundárias que são cerne das inquietações que nos trouxeram ao movimento investigativo.

Dialogamos com pesquisas e pesquisadores que apontam que o pensar, no sentido de reconhecer e efetivar a unidade dialética teoria e prática, é essencial à uma formação continuada para que, assim, seja possível legitimar o alcance dos objetivos políticos, pedagógicos e sociais do processo educacional. Mais do que isso: se esses objetivos estiverem vinculados ao movimento de desenvolvimento crítico e dos níveis mais elevados da consciência humana, bem como das possibilidades de mudança/transformação das realidades dos sujeitos do processo formativo, torna-se ainda mais essencial acrescentar a práxis ao debate. Conforme defende Kosik (1976, p. 222, destaques do autor),

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade. A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática.

Reconhecemos, em acordo com o autor, a relação existente entre a práxis e a possibilidade de elaboração da realidade, interessando, assim, ao que almejamos para a formação continuada de professoras e professores. É fato que os movimentos históricos contemporâneos, que se constituem na conjuntura política, econômica e social, decorrem também das reformas educacionais de ordem neoliberal. O neoliberalismo é uma expressão que provém do liberalismo, uma doutrina fundada nos séculos XVIII e XIX que está pautada na política econômica estatal. É baseada em ações que visam a mínima intervenção do

Estado nas relações econômicas e, concomitantemente, asseguram o exercício do livre mercado, favorecendo os grandes conglomerados capitalistas.

Nesse sentido, no neoliberalismo, as relações de produção tornam-se uma total situação de exploração da classe trabalhadora, sem regulação pela burguesia (OLIVEIRA, 2010). Cabe explicar, segundo Netto (2011), o que se pode denominar por ideologia neoliberal compreende uma concepção de homem – considerado, atomisticamente, como possessivo, competitivo e calculista, uma concepção de sociedade – tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados, fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade – vista como função da liberdade de mercado.

A partir da década de 1990, as reformas neoliberais causaram significativas mudanças no Estado brasileiro e, conseqüentemente, na educação. Concretamente, tal conjuntura imprimiu contradições, rupturas, avanços e retrocessos às políticas educacionais, às concepções de trabalho docente e de formação continuada implementadas no país desde então, explicitando seu caráter mercantilista, reflexo dos interesses em voga.

De acordo com Diniz-Pereira (2010, p. 1),

Formação "continuada" ou "contínua" que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais "descontínua" do que propriamente "contínua". Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, "reciclagem" (sic) – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula.

Ao trazer a concepção acima para o debate, percebe-se que a formação continuada de professores no Brasil deve ser elaborada e materializada de forma a se pensar em princípios, trazer significações para o coletivo docente e, a partir disso, ser capaz de levar os sujeitos envolvidos a uma análise e reflexão crítica de sua formação e atuação. Dessa forma, torna-se possível construir conhecimentos para, assim, compreender formas de repensar a prática e buscar, de fato, nas formações continuadas imbricadas ao trabalho docente, a elaboração de uma práxis transformadora. É preciso dizer que temos esta consciência e é dela que partimos ao propor o presente estudo, almejando que este se mostre, se não como uma proposta capaz de tornar possível o repensar dos caminhos da formação continuada

brasileira no que tange a seus significados e sentidos, ao menos como um indicador de sérios e concretos elementos a serem pensados nesse movimento prático da formação docente.

1.1 A construção do objeto

Algo importante a ser destacado é de onde surgiu o desejo de se estudar esse objeto e, na tentativa de explicitar esse propósito, trago um recorte sobre minha trajetória formativa e profissional. Desde criança, ser professora era sempre uma das minhas opções ao ser questionada acerca da profissão que gostaria de exercer quando adulta. Porém, não cursei o Magistério, pois quando fiz o Ensino Médio – denominado, à época, de 2º grau – não era uma possibilidade vislumbrada pela minha família, visto esperavam que eu estudasse para passar no vestibular. Com isso, curvei a modalidade acadêmica e não técnica, em uma escola pública na cidade onde morava.

Ao concluir o nível médio, voltei a conversar com meus pais sobre a vontade de ser professora e, como não fui aprovada no vestibular na primeira tentativa, fui cursar a “complementação do magistério”, curso ainda oferecido por algumas escolas privadas naquela época. Acredito ter participado de umas das últimas turmas existentes no final dos anos de 1990 e início de 2000. Antes de concluir a complementação, que era realizada em um ano, fui aprovada no curso de Pedagogia em uma faculdade privada e pude dar continuidade ao meu sonho de ser professora. Assim, inicia-se minha história com a educação.

Ao me formar pedagoga, no ano de 2002, passei a exercer a profissão em escolas particulares, trabalhando em algumas escolas pequenas. Com o passar dos anos, cheguei a grandes e conceituadas escolas do Distrito Federal – DF e, na maioria das vezes, com turmas de alfabetização. Fui professora de instituições particulares até o ano de 2013 quando, enfim, tornei-me docente efetiva da educação pública distrital. Vale destacar que fui aprovada no concurso público em outubro de 2010, porém minha posse é datada de fevereiro de 2013.

Ser professora da SEEDF oportunizou-me, além de estar em salas de aula, transitar em outras funções, tais como coordenadora pedagógica e supervisora pedagógica em duas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de ser convidada a atuar na Unidade de Educação Básica – UNIEB, da Coordenação Regional de Ensino¹ de

¹ “Para organizar toda a rede, a Secretaria de Educação possui 14 regionais de ensino atuando diretamente no dia a dia das escolas. Cada uma reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede. Há regionais que englobam mais de uma região administrativa. Os coordenadores regionais são a linha de frente da casa junto às escolas e à comunidade escolar”. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>. Acesso em: 6 dez. 2021.

Samambaia² – CRE-SAM. Quando trabalhei na UNIEB, nível intermediário da SEEDF, estive sempre junto às escolas, frequentemente, próxima à equipe gestora e coordenação pedagógica. Mas, inúmeras vezes, tive também contato direto com os professores, fazendo parte do grupo que conduzia as formações continuadas, fossem estas sugeridas pela Secretaria de Educação ou idealizadas pela unidade pedagógica e, até mesmo, aquelas elaboradas pela equipe da qual fiz parte e coordenei por, aproximadamente, três anos.

Com isso, pude vivenciar e acompanhar de perto a elaboração e efetivação de vários momentos de formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A partir de então, surgiram algumas inquietações, mediante o que era presenciado, relacionadas aos significados e sentidos da formação continuada para os docentes da Regional de Ensino da qual eu fazia parte. Destaco que, com o passar do tempo na função e sempre buscando estudar para atuar no campo da formação continuada de professores, meu pensamento e defesa desse campo já se aproximava do que nos diz Curado Silva e Cruz (2020) quando afirmam que a formação contínua visa à reelaboração a partir da análise crítica do real, dos saberes, técnicas, atitudes, ética e ato político necessários ao exercício da atividade docente.

Durante a coordenação do processo de formação continuada de meus colegas, várias problemáticas me intrigavam: *por que tantas insatisfações ao participar de momentos de estudos teóricos? Por que tantos pedidos de ensinamentos práticos estanques da teoria?* e eram, para mim, consistia na naturalização de reproduzir o que era feito pelos pares sem adaptações às realidades vividas. E a questão mais provocante era *qual sentido os professores davam àqueles momentos de estudo?* Saliento que tais indagações surgiram a partir de observações, conversas informais e análises das avaliações formais dos encontros, caracterizando questionamentos primários que surgiram no fazer e pensar a formação continuada.

Continuei com o trabalho ligado às formações continuadas de diferentes grupos de docentes e percebi que minhas indagações se mantinham e até ganhavam força. No primeiro semestre de 2019, a partir de conversas, orientações de meus pares e muitas reflexões, e após anos querendo retornar à universidade, participei do processo seletivo e ingressei como aluna especial no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de

² O Distrito Federal é dividido em 33 Regiões Administrativas – RA com seus respectivos Administradores, pois não há prefeitos ou vereadores como nos municípios do país. Samambaia é a 12ª RA do DF e possui um Coordenação Regional de Ensino. Disponível em: <https://www.samambaia.df.gov.br>. Acesso em: 6 dez. 2021.

Brasília – PPGE/UnB. Fui selecionada para cursar a disciplina Profissão Docente: Gênese e Desenvolvimento, momento ímpar para a minha formação e que despertou de vez a vontade de buscar respostas para minhas inquietações, agora acadêmica e cientificamente.

Assim, apoiada pelo grupo de que passo a fazer parte, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPE da UnB, inscrevo-me no PPGE, submeto meu pré-projeto de pesquisa à avaliação e, ao final do processo de seleção, ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação da UnB. Por conseguinte, a partir da apresentação do pré-projeto à orientadora e da explanação de muitas indagações, traçamos, de fato, os rumos para a materialização dessa pesquisa com o título “*Formação Continuada de Professoras e Professores do Ensino Fundamental - Sentidos e Significados*”.

Dessa forma, para além dos anseios pessoais, no que tange à relevância de ordem social, ética, científica e educacional, reconhecemos a práxis como um elemento de significativa pertinência para o trabalho docente. Esse trabalho está pautado em uma formação continuada que fundamenta o processo formativo emancipatório dos indivíduos, de forma que o alcance da tomada de consciência crítica acerca da realidade individual e coletiva, objetivo constante do fazer educacional, está intrinsecamente ligada à construção da unidade teoria e prática.

Destacamos que, se pensarmos o trabalho docente em uma perspectiva ontológica, a práxis é o próprio trabalho docente. Entretanto, esse trabalho, em determinadas condições históricas, é subsumido pela natureza das relações de produção capitalista e toma, em sua forma, a alienação que dissocia teoria e prática. Isto posto, a práxis, vista nessas condições, acaba por ser considerada uma possibilidade e um elemento do trabalho docente; um trabalho que acreditamos precisar estar atrelado a uma formação continuada fundamentada que proporcione meios de elaboração dessa práxis, numa perspectiva transformadora e emancipatória de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Fica explícita, em nossa pesquisa, a necessidade e a urgência que se tem de possibilitar aos professores a práxis de um trabalho docente capaz de desvelar maneiras de romper com as relações alienantes impostas pelo sistema capitalista vigente. Desse modo, buscam-se transformações a partir do reconhecimento da prática social como parte do processo formativo, com todas as suas subjetividades, indagando-a frente ao conhecimento. Destarte, a práxis instrumentaliza e permite aos indivíduos a possibilidade do poder de síntese e da compreensão da intrínseca e indissociável relação teoria e prática,

com vistas à emancipação de professoras e professores partícipes das formações continuadas.

Pode-se dizer, por consequência, que a justificativa de relevância desta pesquisa é a busca pela construção e desenvolvimento de um trabalho docente pautado em construções oriundas da formação continuada capaz de ressignificar realidades. Essa formação é um movimento de reconhecimento que passa, necessariamente, por um percurso constituído pela unidade entre a prática, o pensamento abstrato e o concreto, ou seja, parte do trabalho humano para a transformação da realidade. Acreditamos ser imprescindível compreender as experiências e vivências dos indivíduos para, assim, poder entendê-las e, conseqüentemente, proporcionar a esses sujeitos a elaboração de significados e sentidos por meio da cientificidade e do desenvolvimento do senso crítico.

Assim, propusemo-nos a realizar uma investigação que trouxe como questão central: quais os significados e sentidos da formação continuada para professoras e professores do Ensino Fundamental nos diferentes tempos e espaços da rede pública de ensino do Distrito Federal? A partir da problemática levantada, têm-se como objetivo geral compreender os significados e sentidos que professoras e professores do Ensino Fundamental elaboram a partir das formações continuadas vivenciadas nos diferentes tempos e espaços da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para o alcance do objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: i) categorizar estudos sobre as relações entre formação continuada e os significados e sentidos atribuídos por professoras e professores do Ensino Fundamental da SEEDF; ii) identificar concepções de formação presentes na literatura que são percebidas na formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental da SEEDF; e iii) analisar os significados e sentidos que professoras e professores do Ensino Fundamental dão à formação continuada legitimada pelo regime de jornada ampliada da SEEDF.

Em relação a esse terceiro objetivo específico, fazem-se necessárias explicações sobre a carga horária de trabalho das professoras e professores da SEEDF e o tempo destinado aos momentos pedagógicos nos diferentes tempos e espaços, configurada na rede pela chamada jornada ampliada. Este regime de trabalho, regulamentado desde 1992 (DISTRITO FEDERAL, 1995), teve sua última normatização por meio da Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021, e determina que, para uma jornada de 40 horas semanais, em

jornada ampliada, os docentes cumpram 25 horas em regência de classe e 15 horas em diferentes tempos e espaços (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Desde a implementação do projeto Escola Candanga, uma conquista do coletivo de professores e professoras da SEEDF para uma jornada de trabalho sustentada na valorização profissional, o trabalho docente se distancia da lógica produtivista neoliberal. Com base nas dimensões filosófica, socioantropológica e psicopedagógica, esse projeto defende os momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços como um espaço-tempo de organização da prática coletiva, com horas remuneradas para atividades de planejamento e formação continuada de professoras e professores (DISTRITO FEDERAL, 1995). Apesar de vários embates entre governo e docentes, e tentativas de revogação desses momentos, a jornada ampliada ainda resiste.

Essa mudança no regime de trabalho foi implantada na rede pública distrital de forma gradual, sendo que, a partir do ano 2000, todas as coordenações regionais de ensino já praticavam tal organização temporal de trabalho dos docentes. Medeiros (2017, p. 65) nos esclarece que a jornada ampliada é

[...] até os dias de hoje para os professores dos Anos Iniciais: 25 horas-aula semanais, em uma única turma, tendo 15 horas de sua jornada semanal dedicadas a atividades outras, inseridas na coordenação pedagógica. Já os professores dos Anos Finais e Ensino Médio têm a carga horária de cinco tempos de cinquenta minutos ou seis tempos de cinquenta minutos, sem horários vagos entre as aulas. A coordenação desses professores acontece por Área de atuação, e dois turnos por semana são destinados à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar. Nas quartas-feiras, acontece a coordenação coletiva, da mesma forma como ocorre com os professores dos Anos Iniciais.

Ainda sobre a atual carga horária de trabalho dos professores da SEEDF, a referida Portaria nº 14/2021, apresenta três possibilidades de jornada distintas. A primeira opção, 40 horas semanais, com 25 horas em sala de aula e 15 em diferentes tempos e espaços; a segunda, 40 horas semanais, divididas em 20 horas em um turno e mais 20 em outro, contemplando 12 horas de regência de classe e 8 para diferentes tempos e espaços, horas essas divididas entre ambos os turnos; e uma última opção, 20 horas semanais, no período matutino, vespertino ou noturno, sendo 12 horas de regência e 8 horas destinadas diferentes tempos e espaços (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Concluídas as considerações acerca das especificações de composição da carga horária de trabalho de professoras e professores da rede pública distrital de educação enquanto elemento importante para a compreensão da pesquisa, trazemos o Quadro 1 que

mostra a coerência entre tema, questão central e objetivo geral que possibilitou a construção do percurso de nossa investigação.

Quadro 1 – Coerência entre o tema, a questão central e o objetivo geral da pesquisa

Tema: Formação Continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	
Questão central: Quais os significados e sentidos da formação continuada para professoras e professores do Ensino Fundamental nos diferentes tempos e espaços da rede pública de ensino do Distrito Federal?	Objetivo geral: Compreender os significados e sentidos que professoras e professores do Ensino Fundamental elaboram a partir das formações continuadas vivenciadas nos diferentes tempos e espaços da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Fonte: A autora (2021).

Também importante para a definição e compreensão dos caminhos de nossa pesquisa, assim como para a construção da Dissertação, apresentamos o Quadro 2 que traz a coerência entre questões específicas da pesquisa, objetivos específicos, procedimentos técnicos para a coleta de dados, bem como as unidades de análise e as seções do presente texto.

Quadro 2 – Coerência entre questões específicas, objetivos específicos, procedimentos técnicos, unidades de análise e seções do texto

(continua)

Questões secundárias	Objetivos específicos	Procedimentos técnicos	Unidades de análise	Seções do texto
O que há de produção científica acerca das relações entre formação continuada e os significados e sentidos atribuídos por professoras e professores do Ensino Fundamental?	Categorizar estudos sobre as relações entre formação continuada e os significados e sentidos atribuídos por professoras e professores do Ensino Fundamental	Levantamento bibliográfico	Estado do conhecimento	2
Quais as concepções de formação que embasam a formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental?	Identificar concepções de formação presentes na literatura que são percebidas na formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental	Pesquisa bibliográfica Análise documental	As concepções que embasam a formação continuada da rede pública de ensino do Distrito Federal Formação continuada	3

Quadro 2 – Coerência entre questões específicas, objetivos específicos, procedimentos técnicos, unidades de análise e seções do texto

(conclusão)

Quais os significados e sentidos que o professor elabora em relação a formação continuada ofertada na SEEDF?	Identificar o sentido que o professor do ensino fundamental dá à formação continuada legitimada pelo regime de jornada ampliada da SEEDF.	Entrevista semiestruturada. Pesquisa bibliográfica	Formação continuada Sentidos e significados na práxis docente	4
--	---	---	--	---

Fonte: A autora (2021).

1.1.2. Os métodos de pesquisa e de análise

Com base nos estudos de Marx (2011), temos como referência metodológica, para a realização desse estudo, o Materialismo Histórico Dialético, uma corrente das ciências humanas que abrange as áreas das ciências sociais, economia, filosofia e história. De acordo com a teoria marxiana, acredita-se que tudo se encontra em constante processo de mudança e o motor que gera as transformações são os movimentos resultantes das contradições que constituem uma mesma realidade. Desta feita, tem-se como objeto dessa concepção, as transformações tanto sociais quanto econômicas oriundas dos avanços dos meios de produção.

Nessa concepção teórica, tem-se um convite à análise e compreensão do todo que constitui a realidade, visando compreender a materialidade dos fenômenos que dessa realidade emergem. Por conseguinte, o método histórico dialético se manifesta como ferramenta fidedigna para os movimentos que buscam, de fato, construir conhecimentos a partir da totalidade na qual estamos inseridos. Para tanto, entendemos a categoria totalidade “[...] como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44, destaque do autor), enquanto algo mutável, passível de constantes transformações.

Assim, o concreto ganha relevância neste processo, bem como as condicionantes de ordem social, política, histórica e econômica que permeiam a humanidade. Isto posto,

[...] o materialismo histórico dialético designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. É uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. (ALVES, 2010, p. 3).

Karl Marx, opondo-se à dialética defendida por Hegel que entendia o processo do pensamento como o criador do real e esse real apenas sua manifestação externa, constrói a

dialética materialista. Segundo Marx (2011, p. 79) seria exatamente o contrário a forma como se dava o movimento real, posto que “[...] o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado”, estando essa interpretação pautada na realidade e não no pensamento. Para além disso, a dialética marxiana legitima o percurso histórico natural dos sujeitos, entendendo que essa história não é algo definitivo, estático e ou fixo.

O método está vinculado a uma visão de mundo atrelada à realidade que compreendemos, com base em Kosik (1976), como o processo do abstrato ou concreto, como método materialista de conhecimento da realidade. Em outras palavras, é a dialética da totalidade concreta na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões. É o meio para a interpretação da realidade, das transformações, visão de mundo e práxis, legitimando a ideia que nenhum fenômeno, visto isoladamente, pode ser compreendido e/ou explicado.

Tem-se assim, uma ferramenta que nos possibilita ter uma assimilação profunda da realidade, referenciada pela unicidade teoria e prática, intencionando mudanças no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2000). É, conseqüentemente, atingir o tão almejado movimento de ler, de forma epistemologicamente embasada, as práticas sociais que permeiam os sujeitos, permitindo a estes a construção de cognição fundamentada acerca daquelas.

Ainda fundamentando o que foi dito acerca do método que conduz essa pesquisa, trazemos a contribuição de Netto (2011, p. 22, destaques do autor) ao afirmar que o Materialismo Histórico Dialético é

[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Com base nas palavras desse autor, tem-se uma importante compreensão acerca das possibilidades do método enquanto instrumento epistemológico legitimador dos movimentos de leitura e apreensão do objeto estudado, uma vez que permite o aprofundamento nos elementos que o constituem e, como tal, tornam possível compreendê-lo. Podemos perceber o movimento constituído por meio da relação análise e pensamento que torna possível, por consequência, elevar o que está no plano do real para o âmbito intelectual da cognição. É, de fato, o alcance das possibilidades de se ler e realizar

construções epistemológicas acerca do que se estuda e pesquisa, buscando assim as esferas da consciência humana, bem como da elaboração do conhecimento científico.

Desta feita, aproximamo-nos de tal opção metodológica por acreditar que esta pode nos permitir uma contemplação e compreensão da realidade tal qual se mostra: de forma concreta, dotada de estruturas, conflitos e contradições, buscando superar a pseudoconcreticidade³. Ou seja, dinâmicas reais, as quais interessam diretamente às análises realizadas para que se torne possível o alcance de seu entendimento.

Ainda segundo Netto (2011), para Marx, o método implica em uma definida posição do pesquisador que, a partir da relação com o objeto, o sujeito que pesquisa pode tirar dele suas várias determinações. Valorizando o aqui pontuado pelo autor, entendemos que, para que fosse possível ser fiel ao objeto da pesquisa, buscando revelar quais os significados e sentidos da formação continuada para professoras e professores do Ensino Fundamental, fez-se necessário respeitar a estrutura e a dinâmica desse objeto. Assim, posicionamo-nos em um movimento de busca pelas diversas determinações que constituem a realidade estudada.

Apoiando-nos no que foi dito por Marx (1982) entendemos que a pesquisa precisa apreender a matéria de forma detalhada, para assim, analisar suas várias formas de desenvolvimento e revelar a relação íntima que existe entre elas. Após esse movimento, é que o real pode ser adequadamente exposto, fundamentando a realização da pesquisa e a análise e por fim, a apresentação dos resultados. Para tanto, utilizamos as abordagens quantitativa e qualitativa, uma vez que ambas são muito “[...] necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade”. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240).

A partir dessas abordagens, foram utilizados, em especial, dois procedimentos técnicos de coleta de dados (GIL, 2002) de grande valia para este universo: o levantamento bibliográfico/documental e a entrevista semiestruturada, cujos trechos estão transcritos no Apêndice B. Acreditamos que esses procedimentos contribuíram para tornar possível a construção de um conhecimento revelador acerca da problemática estudada, bem como dos

³ Visão superficial da realidade. “Para Kosik, se os homens conseguissem discernir clara e distintamente a aparência da essência, o fenômeno da coisa em si, então poderiam conhecer a realidade naquilo que ela é em si mesma, isto é, produto e criação humana, e, conseqüentemente, veriam a si mesmos como criadores da realidade social, ao invés de meros manipuladores de produtos e máquinas, uma vez que destruiriam a pseudoconcreticidade” (LIMA, 2011, p. 63).

elementos concretos que a permeiam, legitimando, assim, problematizações e categorizações pertinentes ao estudo.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao investigador realizar uma cobertura maior de fenômenos e uso de fontes diversas, cujas informações precisam ser analisadas em profundidade para não incidir em incoerências ou contradições. A pesquisa documental se torna importante para esse estudo porque nos permite o entendimento do contexto histórico, social e cultural em que se situam nosso objeto e nossos sujeitos para avançar no desvelamento da aparência dos fenômenos.

A utilização da entrevista se justifica por ser um procedimento de coleta de dados que nos permite a melhor compreensão de atitudes, valores, motivações (ou a falta delas) dos sujeitos em contextos específicos. Quanto ao tipo de entrevista, baseamo-nos em Minayo (2001, p. 58) para esclarecer a opção pela semiestruturada:

Em geral, as entrevistas podem ser *estruturadas* e *não-estruturadas*, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista *aberta* ou *não-estruturada*, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as *estruturadas* que pressupõem *perguntas previamente formuladas*. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como *entrevistas semiestruturadas*. (Destaques da autora)

Para além disso, optamos pela entrevista semiestruturada com vistas a alcançar dados capazes de explicitar os significados e os sentidos da formação continuada na ótica dos sujeitos da pesquisa. Segundo Aguiar e Ozella (2013), a entrevista é um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente, os sentidos e os significados. Desta forma, de posse de tal recurso, identificamos tais questões para explorar não somente a essência dos fenômenos subjetivos, mas alcançar zonas que nos ajudaram a analisar os docentes da pesquisa e suas idiossincrasias e, com isso, compreender os significados e sentidos da formação continuada elaborados pelos sujeitos.

Para a organização das entrevistas, buscamos junto à Subsecretária de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE, da Secretaria de Educação do DF, a lista dos cursos de formação continuada ofertados por essa escola durante o 2º semestre de 2020. Foi disponibilizada uma listagem com 129 cursos que foram categorizados para uma melhor seleção, buscando os que mais se aproximassem do estudo em questão.

Para a classificação, utilizamos os seguintes eixos de análise: carga horária, área de formação, etapa/modalidade da educação básica. Após esse exercício, estabelecemos como

critérios para a escolha: i) aqueles que tivessem sido oferecidos para professoras e professores do Ensino Fundamental; ii) que possuíssem carga horária de 60 horas ou mais; e ii) aqueles que estivessem relacionados com possível incorporação de concepções e mudanças na prática docente. Desta forma, selecionamos o curso: *Avaliação Formativa: princípios, processos e instrumentos*. Esses elementos que se tornaram dados serão discutidos posteriormente.

Uma vez que estabelecemos o curso a ser investigado, entramos em contato, novamente, com a EAPE para solicitar autorização para a realização da pesquisa junto aos professores cursistas. Com a liberação, foram disponibilizados o plano de curso e a lista de professores participantes da oferta no período estipulado. Assim, analisamos o material e partimos em busca dos docentes a serem entrevistados.

Para a realização das entrevistas, foi solicitada, à Subsecretaria de Formação Continuada da SEEDF, uma lista com os contatos dos docentes cursistas, mas, por motivos de protocolo da instituição, isso não foi possível. Porém, ainda assim, conseguimos entrevistar cinco professoras, de um total de 66 habilitados, graças ao apoio de uma professora formadora que nos encaminhou uma listagem com os contatos requisitados.

Ressaltamos a importância da realização da entrevista semiestruturada, pois tivemos a intenção de apreender os significados e sentidos compreendidos por esses sujeitos diante da formação realizada. Tal apreensão partiu das respostas concedidas, posto que acreditamos, assim como Aguiar e Ozella (2006), que é pela palavra que se pode captar o modo de ser, pensar e agir dos sujeitos.

Dessa forma, para as entrevistas, dispusemos de um roteiro previamente elaborado para direcionar a narrativa das docentes e alcançar o máximo de informações acerca do objeto da pesquisa. Realizamos, pois, as conversas com as cinco professoras para chegarmos aos núcleos de significação e compreender os significados e sentidos da formação continuada por elas realizada.

Conforme apontam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63),

os núcleos de significação não são um aparato instrumental, mas um caminho (em construção no bojo da Psicologia sócio-histórica) que nos auxilia a compreender os processos de constituição do pensar, sentir e agir do sujeito histórico, um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as

significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa.

À vista disso, utilizamos as seguintes “etapas” metodológicas: identificação de pré-indicadores, sistematização de indicadores e a análise dos núcleos de significação. Contudo, há lacunas na literatura disponível no que tange à discussão sobre o alcance de zonas de sentido ao se adotar um coletivo como “sujeito” da pesquisa, como é o nosso caso. Sobre estes caminhos, foi importante compreender que, ao destacar as partes do todo – primeiro movimento, o que corresponde às duas primeiras etapas, esse movimento se desdobra em outro, momento em que as partes devem ser novamente integradas ao todo que as constitui e é por elas constituído – segundo movimento da proposta por meio da operacionalização de sua terceira etapa. É o que destacam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 70), teorizando que “ao mesmo tempo em que o recorte deve ser feito tendo a intenção de se distanciar da palavra (ainda empírica), ela deve voltar, agora como concreta, ou seja, como síntese de múltiplas determinações”.

Assim, foi com a utilização dos núcleos de significação que buscamos subjetividades nas múltiplas determinações dos docentes para compreendermos as individualidades, tendo como base uma lente histórica, social, cultural e politicamente constituídas pela materialidade dos partícipes.

1.2 O Estado do Conhecimento

A partir da delimitação do objeto e do problema de pesquisa, surge a necessidade de identificar o que há de produção científica acerca da relação significados e sentidos da formação continuada para, assim, elencar as contribuições pertinentes desse campo de estudo. Dessa forma, de acordo com o planejamento da investigação, atendendo a um dos objetivos específicos, categorizamos estudos sobre a perspectiva do objeto de estudo.

Para tal alcance, foram realizados o estado do conhecimento, uma pesquisa bibliográfica necessária em toda pesquisa no campo das Ciências Humanas. De acordo com Romanowski e Ens (2006), os resultados desse procedimento podem revelar aspectos da construção da teoria e prática pedagógica, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática, e apontar contribuições das pesquisas na constituição de propostas na área focalizada. Vale destacar que elegemos denominar de estado do conhecimento o levantamento bibliográfico aqui realizado, baseando-nos no conceito das autoras citadas, as quais nos diz que

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominado ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um ‘estado da arte’ sobre ‘Formação de Professores no Brasil’ não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’ (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Dessa forma, realizamos uma pesquisa com um recorte temporal que contemplou o período entre os anos de 2015 a 2020, visando levantar o que houve de produção sobre o tema na atualidade. Para isso, foram definidos cinco descritores relacionados ao objeto aos objetivos da pesquisa, a saber: i) Sentido da formação continuada de professores; ii) Formação continuada de professores significado; iii) Formação continuada de professores e trabalho docente; iv) Formação continuada de professores e práxis; e v) Formação continuada de professores do Ensino Fundamental.

A fim de encontrarmos os trabalhos relacionados aos descritores citados, utilizamos como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT; as pesquisas categorizadas e disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; os periódicos divulgados pela Scientific Electronic Library Online – SciELO; e os trabalhos publicados nos eventos educacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd⁴, especificamente os trabalhos do GT 08 Formação de Professores, e do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE⁵. Destacamos que, em se tratando especificamente do banco de dados do ENDIPE, a análise feita não contemplou o recorte temporal estabelecido para essa pesquisa, devido ao fato de que os Anais da edição de 2016 não foi liberada digitalmente para busca no site da instituição, ficando a análise, dessa forma, restrita aos Anais de 2018.

Diante do exposto, apresentamos um quadro com os primeiros dados encontrados no Estado do Conhecimento dessa pesquisa, cuja busca dos trabalhos relacionados ao objeto partiu de um descritor principal: formação continuada de professores. Porém, por se tratar

⁴ A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 15/12/2021

⁵ ENDIPE é um encontro bianual que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior para discutir a didática e as práticas de ensino. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/endipe>. Acesso em: 15/12/2021

de um tema muito abrangente e que não contemplava de fato a essência da investigação, foram utilizadas as expressões de busca já mencionadas, a fim de filtrar e categorizar os trabalhos. Ainda assim, tivemos dificuldades para localizar os estudos, pois, mesmo fazendo uma busca refinada, muitas produções encontradas não estavam de acordo com o que se objetivava.

O total de trabalhos encontrados nas bases escolhidas com os cinco descritores definidos foi de 6.988. Essa quantidade está apresentada na Tabela 1 e separada por bases de dados e palavras-chave.

Tabela 1 – Estudos encontrados na pesquisa bibliográfica

Bases de dados	Formação continuada de professores	Sentido da formação continuada de professores	Formação continuada de professores significado	Formação continuada de professores e trabalho docente	Formação continuada de professores e praxis	Formação continuada de professores do Ensino Fundamental	Total
BDTD	3057	828	636	1303	130	401	6355
CAPES	310	06	01	22	03	11	353
SciELO	150	05	01	33	04	08	201
ANPEd	64	02	02	05	01	05	79
Total Geral				6988			

Fonte: A autora (2021).

É importante esclarecer que, mesmo utilizando filtros específicos nos bancos de dados, foi encontrado um número expressivo de trabalhos, pois, como já explicitado, os resultados nem sempre estavam totalmente relacionados ao descritor pesquisado e, sim, às palavras constituintes dos descritores de forma estanque. Contudo, a fim de averiguar quais produções estavam de fato relacionadas às perguntas norteadoras do Estado do Conhecimento, partimos, em um primeiro instante, para a leitura dos títulos e palavras-chave por se tratar de um grande número de publicações. Com a realização deste exercício, excluimos os trabalhos que, de acordo com essa primeira filtragem, não apresentavam relação com o objeto pesquisado.

Ao excluir e selecionar o que indicava ter relação com nosso estudo, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos que apontavam ter respostas para o que se intenciona, no intuito de nos certificarmos de que havia relação estabelecida com o questionamento original. Nesse momento, devido à insuficiência de dados descritos nos resumos de muitos trabalhos, foi feita a leitura flutuante das publicações pré-selecionadas. Por fim, chegamos ao cerne da filtragem e apresentamos 48 trabalhos, sendo 05 teses de doutorado, 32

dissertações de mestrado, 05 artigos de periódicos Qualis/Capes e 06 pôsteres oriundos de eventos educacionais, e que estão dispostos na Tabela 2.

Tabela 2 – Trabalhos encontrados sobre a temática após leitura

Bases de pesquisa	Teses	Dissertações	Artigos	Pôsteres	Total
BDTD	01	13	00	00	14
CAPES	04	19	00	00	23
SciELO	00	00	03	00	03
ANPEd	00	00	00	00	00
ENDIPE	00	00	02	06	08
Total	05	32	05	06	48

Fonte: A autora (2021).

Levando em consideração os números encontrados na primeira busca, após o processo de refinamento apresentado, notamos que havia poucos trabalhos que indicavam investigar, de fato, a relação entre os significados e os sentidos da formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental, ratificando, assim, a importância desse levantamento bibliográfico para trabalhos futuros. A síntese final dos trabalhos analisados, cujos títulos e respectivos autores estão disponíveis no Anexo 1, mostra como se desenhou o resultado dessa pesquisa apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Síntese de publicações do Estado do Conhecimento

Bancos de dados	Sentido da formação continuada de professores	Significado de formação continuada de professores	Formação continuada de professores e trabalho docente	Formação continuada de professores e prática	Formação continuada de professores do Ensino Fundamental	Total
BDTD	02	03	01	05	03	14
CAPES	03	00	08	01	05	17
SciELO	01	01	00	00	01	03
ANPEd	00	00	00	00	00	00
ENDIPE	00	00	02	03	03	08
Total	07	04	11	08	10	42

Fonte: A autora (2021).

A quantidade total de trabalhos baixou de 48 para 42 porque 06 dissertações foram encontradas tanto na BDTD quanto na CAPES e, dessa forma, as análises foram construídas a partir da leitura de 42 pesquisas. Assim, apresentamos o que foi compreendido a partir das leituras – agora de forma mais minuciosa – a fim de responder aos seguintes

questionamentos: o que foi produzido? Qual o objetivo e a conclusão da pesquisa? Qual a metodologia utilizada? Quais contribuições o trabalho possibilitou para a realização de nossa pesquisa?

Com isso, a partir das respostas encontradas, evidenciamos os eixos formação continuada de professores, teoria e prática, e trabalho docente. Esses eixos revelaram as seguintes categorias: i) políticas nacionais de formação continuada de professores do Ensino Fundamental; ii) estudos que embasam as propostas de formação continuada; iii) formação continuada: relação teoria e prática; e iv) formação continuada e trabalho docente.

Ressaltamos que a opção metodológica escolhida, para engendrar a escrita a partir das análises, foi de não fazer a descrição de todos os trabalhos especificamente, mas abarcar a maneira com que as produções dialogam com as categorias encontradas, objetivando compreender os significados e sentidos da formação continuada para docentes do Ensino Fundamental da SEEDF. Essa opção metodológica está orientada pelo método que nos desvenda que as categorias

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real. (CURY, 1985, p. 22).

Isto posto, apresentamos as análises das obras encontradas a partir das quatro categorias reveladas na investigação.

1.2.1 Políticas nacionais de formação continuada de professores do Ensino Fundamental

A partir dos trabalhos levantados, dialogamos com a categoria políticas nacionais de formação continuada de professores do Ensino Fundamental, apresentando dados relevantes e que valem ser destacados. Dos 42 trabalhos analisados, 19, ou seja, 45,23% vinculam o objeto de estudo ao período da alfabetização escolar e não ao Ensino Fundamental como um todo, abordando a temática como forma de política pública. Esclarecemos que esses 19 trabalhos são caracterizados por 01 tese, 15 dissertações, 01 artigos publicado na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, e 02 pôsteres apresentados no XIX ENDIPE.

Destacamos que a totalidade desses trabalhos investigam uma formação continuada específica: a política pública do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. A ênfase nessa formação de âmbito nacional pode ser referendada devido ao recorte temporal estabelecido para o nosso estudo, os anos de 2015 a 2020, uma vez que o PNAIC foi implantado em 2013. Isso poderia explicar o maior número de pesquisas sobre a formação continuada de docentes do bloco inicial dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que coloca em defasagem de produções essa formação de professores de 4º e 5º anos.

As pesquisas estão dispostas no Quadro 3, cujos títulos demonstram o que foi discutido sobre as temáticas investigativas da totalidade dos trabalhos encontrados.

Quadro 3 – Produções científicas sobre formação continuada de professores a partir do PNAIC

Nº	Tipo de publicação	Produções Científicas	Ano da publicação
01	Tese	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente	2016
02	Dissertação	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos que ressoam em outras formações	2015
03	Dissertação	As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização	2015
04	Dissertação	Formação continuada de professores no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto	2015
05	Dissertação	O trabalho docente e os programas de formação continuada para Professores alfabetizadores	2015
06	Dissertação	Formação continuada de professores alfabetizadores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa	2016
07	Dissertação	História e memória de professoras: formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Palmas/TO	2016
08	Dissertação	A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa	2016
09	Dissertação	Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa	2016
10	Dissertação	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores.	2017
11	Dissertação	Formação continuada no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: percepção dos professores participantes	2017
12	Dissertação	A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógica	2017
13	Dissertação	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica	2017
14	Dissertação	Formação continuada na e pela escola: uma proposta partindo do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa	2017
15	Dissertação	Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	2018
16	Dissertação	O trabalho docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2019
17	Artigo	Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC	2019
18	Pôster	O contexto da formação de professores/as no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na região do Alto Uruguai (RS)	2018
19	Pôster	Políticas de formação continuada para professores alfabetizadores	2018

Fonte: A autora (2021).

O PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido, em 2012, pelos governos Federal, Estadual, Municipal e Distrital para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014). Essa Meta estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. Para além disso, a fim de atingir o objetivo estabelecido em seu artigo 5º, o PNAIC estabelece quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização. A partir da metodologia que propõe estudos e atividades práticas, de acordo com o Ministério da Educação – MEC, o objetivo do primeiro eixo do Pacto é formar, ao longo de dois anos, educadores críticos que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização (BRASIL, 2012).

Importa dizer, posicionando-nos em relação a esse objetivo e para esse estudo como um todo, que entendemos como educador crítico aquele que, dentre outras questões, constrói conhecimentos em uma formação continuada e ressignifica seu trabalho ancorado na práxis, a fim de possibilitar, aos estudantes, meios para um processo de ensino-aprendizagem transformador. Segundo Curado Silva (2011), a formação de professores, por meio da práxis, aspira a uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta, a esses sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômico-política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas.

Uma formação baseada na práxis é, para Contreras (2002, p. 165),

[...] um processo de reflexão crítica que permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições.

Entretanto, com base nas análises das 19 produções que relacionam o PNAIC à formação continuada de professores, destacamos que a epistemologia de referência é a denominada epistemologia da prática. Tardif (2002, p. 255) apresenta alguns elementos conceituais que norteiam tal definição, tais como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. A epistemologia da prática vem sendo assumida como um paradigma de formação de professores, cujo discurso se constitui um influenciador das

formas de se pensar a educação e uma perspectiva predominante na formação de professores: a defesa da prática em detrimento da teoria, em outras palavras, uma formação centrada no saber fazer.

As políticas de formação continuada passam por uma crescente influência dos organismos internacionais em um movimento de mercantilização e impregnação de interesses nos processos formativos desenvolvidos no país. Desta forma, no contexto educacional, mudanças norteadas por Organismo Internacionais, os quais colocam a educação como estratégia para competitividade e ascensão do país na agenda global (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), começaram a ser vistas nas últimas décadas dos anos 1990, ainda no governo de Fernando Collor de Mello, porém ganham maior expressão durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Brzezinski (1999, p. 83) nos leva a refletir sobre essas políticas quando questiona se “[...] os embates travados entre o mundo oficial e o mundo real em relação às políticas de formação de professores para a educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder? ”. Assim, acrescentamos que os caminhos traçados para a educação – que, concomitantemente, norteiam as diretrizes de formação de professores e as políticas educacionais que buscam o crescimento econômico e desenvolvimento social voltado para uma estabilidade globalizada – enfatizam melhorias na eficiência de gastos públicos nos setores sociais, minimizando, então, o real valor da educação na formação do ser social.

Conferências como as de Jomtien em 1990 e Dakar, no ano 2000, trouxeram, em suas concepções quanto à formação de professores, que nenhuma reforma educacional seria bem-sucedida sem a participação efetiva dos professores, fato que podemos relacionar com a responsabilização do docente pelo sucesso ou fracasso do processo educacional. Isto posto e com os rumos da educação, no Brasil, determinados por Organismos Internacionais, mudanças nas perspectivas da formação de professores puderam ser vistas logo.

Destarte, a questão da formação de professores, abordada pelas políticas públicas, é relevante no sentido de que seu objetivo é “equacionar o problema da formação para elevar os níveis de ‘qualidade’ da educação nos países subdesenvolvidos” (FREITAS, H., 1999, p. 18). Essa concepção serviu, ainda, como justificativa para dois outros movimentos históricos que se somaram a este debate: a defesa pela melhoria da qualidade da educação nacional e a responsabilização do professor como principal protagonista dos problemas que permeiam esse contexto.

A fim de ilustrar tais apontamentos, apresentamos trechos retirados das produções de referência deste trabalho, as quais materializam a expressiva visão da epistemologia da prática na constituição da metodologia de ensino da formação de professoras e professores que cursaram o PNAIC. Destacamos a dissertação: *Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PEREIRA, 2018), na qual a autora afirma que

Um dos grandes achados da pesquisa diz respeito à percepção sobre o distanciamento teórico-prático nas concepções dos docentes, o que foi demonstrado quando estes sugeriram que as formações dos professores fossem convertidas em momentos meramente práticos, enquanto que os momentos teóricos seriam minimizados, sendo considerados como pouco relevante para o seu desenvolvimento profissional, o que nos levou a percepção da prevalência de uma formação pautada na racionalidade técnica, através de uma concepção “praticista” das ações docentes. [...] a formação foi considerada como modelo a ser seguido, o que de certa forma desconsidera a constituição de novas ações pautadas na ação-reflexão-ação em um processo contínuo de ressignificação das práticas docentes iluminadas pela teoria. (p. 115).

Em consonância com o movimento do distanciamento teórico-prático da formação em questão, na dissertação *Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, Cruz (2016) afirma perceber que a epistemologia da prática se constitui como concepção norteadora da formação continuada do PNAIC. A autora afirma que, muitas vezes, essa epistemologia também é legitimada por uma perspectiva neotecnicista⁶ com ênfase na prática docente, no discurso da melhoria da qualidade da educação e na responsabilização do professor para alfabetizar na idade certa.

Dessa mesma forma, Franco (2017), em sua dissertação *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores alfabetizadores sobre a efetividade da prática pedagógica*, afirma que

os resultados de sua pesquisa apontam que a reflexão apresentada pelos alfabetizadores proporcionou uma mudança pragmática acerca de metodologias de ensino, que visaram sanar problemas pontuais do cotidiano escolar, o que não resulta em uma compreensão a luz da epistemologia da práxis que leva em consideração todas as nuances do trabalho docente que perpassam a valorização profissional, a carreira, condições de trabalho, salários, formação inicial e

⁶ Segundo Saviani (2012), a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais derivam o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Tal pedagogia, a partir da década de 1990, assume uma nova conotação: o neotecnicismo, no qual “[...] o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se busca garantir eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente como vem ocorrendo no caso da educação” (2012, p. 169). Também a partir de Saviani (1983), autores como Freitas (1992); Kuenzer (1999); Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); e Curado Silva (2008) falam de um tecnicismo que volta reformulado de neotecnicismo, cuja concepção da epistemologia da prática ancora a formação de professores.

continuada, no sentido de promover transformações sociais e emancipadoras na educação (p. 8).

Entretanto, pesquisas sobre o PNAIC-Matemática apontam que, na realização dessa formação, havia um movimento de busca da construção da práxis. De acordo com a dissertação *A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas*, Santos (2017, p. 9) afirma que

[...] conseguimos observar e analisar a influência do curso do PNAIC matemática nos discursos das participantes da pesquisa, suas falas revelam uma tomada de consciência sobre a necessidade de organizar o trabalho pedagógico, de forma que teoria e prática não se dissociem, indo além da interligação, se constituindo em práxis transformadora, mesmo sem serem necessariamente concretizados nas práticas pedagógicas, apesar de já existirem algumas iniciativas, ainda estamos distantes de práticas inovadoras no ensino da matemática nos anos iniciais de educação.

Percebemos que, de acordo com as pesquisas sobre o PNAIC-Matemática, foi possível, mesmo que de forma embrionária, a busca pela unidade teoria e prática na proposta original quando a autora afirma que as políticas públicas de formação continuada, no campo da matemática, trazem propostas da dimensão da práxis pedagógica como elemento central para a transformação das práticas pedagógicas dos professores. Portanto, parece-nos que a interiorização de algumas compreensões epistemológicas, em certos momentos e espaços, pode, em outros, representar incompreensões. Em outras palavras, o conhecimento científico é produzido pelas pessoas e defendido conforme suas compreensões e convicções. A formação de multiplicadores e aquela em serviço parecem ter gerado diferentes propostas de formação.

Em síntese, a preocupação com a formação continuada no Brasil não é recente, visto que, nas últimas duas décadas, várias iniciativas têm sido adotadas por governos nas diferentes esferas públicas no que se relaciona à formação de professores do Ensino Fundamental. O caráter das pesquisas apontadas, neste estado do conhecimento, mostra que políticas de formação de professores, dos anos de 1990 até o momento, tem centralidade na mudança das práticas como conceito-chave. Esse conceito é norteador do perfil de profissional a ser formado, materializando-se não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da educação e da pedagogia, mas a partir de exigências dos organismos oficiais, promotores da reforma educativa que visam, assim, à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho.

O investimento no PNAIC mostra uma contradição entre o avançar nos processos de letramento e a busca de resultados. Essa influência da abordagem do ensino reflexivo nas

políticas e práticas de formação continuada pressupõe uma formação que desvaloriza o conhecimento teórico e supervaloriza a dimensão prática do saber fazer na escola (DUARTE, 2003). Ainda que foque o trabalho do professor, essa abordagem está apoiada em concepções epistemológicas e pedagógicas que levam à secundarização do ensino e, dessa forma, contribuem para o esvaziamento sofrido pelo professor no contexto neoliberal globalizado, descaracterizando-o como um profissional que está na escola para ensinar (FACCI, 2004).

Uma política pública de formação continuada que se quer consistente, no sentido de contribuir efetivamente para a qualidade social da educação pública, não pode ignorar as condições materiais objetivas da escola e da sala de aula, nem tampouco o projeto educativo dos sistemas de ensino e suas proposições curriculares. Não se pode visualizar os docentes como seres desvinculados de suas realidades, pois, reconhecendo-se o indivíduo humano como ser concreto, reconhecem-se esses docentes constituídos frente e a partir dos fatores históricos, sociais, políticos e culturais que os permeiam.

À vista disso, uma educação pública descrita como dotada de qualidade social deve estar, efetivamente, comprometida com a democratização do acesso e do conhecimento, com a valorização dos trabalhadores da educação. Logo, é necessário que sejam postas em discussão as construções históricas desses trabalhadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério.

1.2.2 Estudos que embasam as propostas de formação continuada no Estado do Conhecimento

Na construção do estado do conhecimento, outro dado que se apresentou relevante, pela forma como se deram as análises, foi a frequência e a constância com que alguns autores foram percebidos nas leituras. Para auxiliar essas análises, utilizamos como metodologia a resposta a algumas perguntas, entre elas: quais autores foram utilizados como referência nas pesquisas relacionadas à formação continuada de professoras e professores que nos encaminharam para esse elemento significativo?

Com a percepção desse dado, revelamos o quantitativo de 703 itens bibliográficos, considerando que foram quantificados todos os autores, seja no âmbito da educação ou da formação de professores. Como método organizacional, utilizamos uma planilha do EXCEL na qual os dados foram tabulados pelo número de vezes que os autores apareciam, gerando

o número de 222 autores, sendo que desses, seis são citados com seus trabalhos escritos sozinhos, outrora em parceria, a saber: Tardif, Shiroma, Pimenta, Marx, André e Gatti.

Na intenção de fazer um movimento dialético, partindo da perspectiva dos autores referência para os estudos da formação continuada de professores, atrelando-se às categorias levantadas nessa pesquisa e a fim de trazer contraposições, tomamos como recorte de análise, os autores que foram referenciados mais de uma dezena de vezes, em seus escritos individuais. Informamos que, desses autores, apenas Marx aparece mais de 10 vezes nas referências bibliográficas; quando em parceria com Engels, não aparece no Quadro 4, embora seja um autor de destaque para essa pesquisa.

Quadro 4 – Autores em número de aparições nos textos do Estado do Conhecimento

Ordem	Autores	Número de aparições
01	GATTI, Bernadete Angelina	27
02	NÓVOA, Antônio	21
03	SAVIANI, Dermeval	21
04	IMBERNÓN, Francisco	17
05	SCHÖN, Donald Alan	16
06	ZEICHNER, Kenneth	14
07	CONTRERAS, José	13
08	FREIRE, Paulo	14
09	LIBÂNEO, José Carlos	14
10	PIMENTA, Selma Garrido	14
11	TARDIF, Maurice	13
12	BARDIN, Laurence	13
13	ANDRÉ, Marli	12
14	FREITAS, Helena Costa Lopes de	11

Fonte: A autora (2021)

O quadro traz quatorze autores do cenário da educação do Brasil e também de diversos países, visto a metade dos citados não serem brasileiros. Evidenciamos uma importante especificidade: a presença de um determinado nome que não está diretamente voltado ao debate pedagógico, mas que integra o grupo dos mais citados, que é o da autora

Laurence Bardin. Justificamos o destaque dado em virtude do fato de que seus estudos estão voltados, em sua maioria, para a análise de conteúdo⁷, integrando ao arcabouço da pesquisa em ciências sociais o foco no texto e na comunicação. É caracterizada como um conjunto de técnicas que se vale de comunicações e objetiva a descrição de um conteúdo manifesto de modo objetivo, sistemático e quantitativo a partir da produção de inferências, isto é, da admissão de uma proposição por força de sua ligação a outras proposições que já são aceitas como verdadeiras (BARDIN, 1977).

Isso posto, cremos que a frequência com que tal conjunto de técnicas aparece em pesquisas sobre formação docente se dê em virtude de que se ancorem na perspectiva de investigação dos fenômenos, tomando o conteúdo e o discurso como bases para a compreensão da realidade estudada. Além disso, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, o processo pode ter o apoio de *softwares* como ‘[...] Atlas.ti, NUDS*IST, Nvivo, MAXQDA, QDAMiner e QDAMiner 4 lite (Versão livre do QDAMiner)’, conforme elencam Lima e Manini (2016, p. 79). Com esse suporte tecnológico, pode-se ter procedimentos menos complexos de análise de dados.

Não obstante a importância de se compreender o uso de Bardin (1977) em tantas pesquisas em educação, o que nos interessa é dar ênfase ao fato de que muitas das demais pesquisas estudaram a formação inicial e continuada de professores baseadas na concepção dialética e histórico-crítica que analisa as mediações e contradições concretas dos sujeitos e as condições históricas da produção da existência humana. Assim, trazem para o debate autores como Dermeval Saviani, Libâneo, Paulo Freire, Marli André e outros por fazerem uma ampla discussão acerca da educação e das concepções pedagógicas que norteiam a práxis docente. Dessa forma, são pesquisas sobre nosso objeto que, assim como nós, opõem-se à concepção liberal porque objetiva formar sujeitos que se insiram no projeto histórico e coletivo de transformação da social.

Na continuidade da análise, baseada nos estudiosos citados, damos ênfase a uma expressiva questão que foi revelada: a semelhança epistemológica apresentada por um segundo grupo de pesquisadores: Francisco Imbernón, Donald Schön, Kenneth Zeichner e Maurice Tardif. Mesmo que se contrapondo em algumas perspectivas, esses autores têm como referência de formação de professores a ação docente e a aprendizagem baseada no

⁷ Nome também do livro referenciado nos trabalhos aqui pesquisados que objetiva apresentar análises de conteúdo como uma forma de tratamento de pesquisas qualitativas e quantitativas. A obra é dividida em quatro partes: i) história e teoria; ii) parte prática; iii) métodos de análise e iv) técnicas de análise (BARDIN, 1977).

pragmatismo e na teoria do professor reflexivo. Ambas perspectivas tem a ação prática como fundamento da análise do real e se relacionam com os significados da eficiência técnica, tendo como base da educação a vivência adquirida a partir da experimentação, da solução de problemas práticos relacionados ao cotidiano da sociedade, na qual o professor seria o monitor ou o mediador do movimento.

Na análise dos trabalhos, podemos perceber que essas concepções aparecem de forma relacionada à perspectiva crítica e aos saberes práticos – em que os docentes não precisam do conhecimento (poder de análise e criticidade), mas de saberes (aspecto intuitivo). Isso se revela tanto em teses, dissertações e/ou artigos, o que nos mostra que nem sempre há uma clareza epistemológica dos estudos de formação continuada. Os estudos apontam para uma perspectiva de desenvolvimento com um caráter prático em detrimento do conhecimento de ordem teórica, frisando o argumento de que, historicamente, os cursos que preparam para o trabalho docente (em especial aqueles da formação superior) priorizam, especificamente, a dimensão conceitual do processo.

Assim, haveria, por consequência, uma explicação para significativa parte dos conflitos e dilemas que permeiam a educação nacional: a falta de preparo prático dos professores para o exercício de sua profissão. Diante disso, e ainda trazendo os aportes dos trabalhos analisados, apresentamos as contribuições de Grandi (2018) em sua dissertação: *A formação continuada na rede municipal de ensino de Petrópolis: sentidos atribuídos, caminhos possíveis*, na qual enfatiza que

Os professores atribuem valor à formação continuada quando esta se aplica à sua prática, tornando-se essencial e relevante para a prática pedagógica, tanto que, para os professores a formação contribui para que seja realizada a articulação dos conhecimentos teóricos adquiridos nas diversas propostas de formação com a prática vivenciada. A formação promove uma postura mais reflexiva do professor, pois à medida que participa, reelabora a sua prática, utilizando novos mecanismos para o desenvolvimento de outras estratégias. Existe também a necessidade de busca por aperfeiçoamento, por conhecimentos novos, que já não estão tão próximos daqueles que se distanciaram do conhecimento acadêmico. (p. 126).

Perante o exposto, a ação do professor está pautada na observação e reflexão de seu trabalho em sala de aula para, assim, encontrar formas de resolver os problemas que serão vivenciados em sua prática pedagógica. Segundo o autor, a formação profissional deve ser fundamentada em uma epistemologia da prática que tem o conhecimento elaborado a partir do momento da prática profissional, por meio da reflexão, análise e problematização da prática, sem deixar de buscar conhecimentos novos a fim de atualizarem-se.

Tal abordagem formativa é compartilhada por outros autores, dentre eles, alguns dos revelados por essa categoria: Nóvoa (1995) e Zeichner (2008). António Nóvoa, por exemplo, pondera que

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1995, p. 25).

Para reforçar a ideia posta nas produções analisadas e corroborar com a forte presença do incentivo à prática do professor reflexivo, trazemos as contribuições de Giardini (2016) em sua tese intitulada: *Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente*. A pesquisa apresenta que a formação de professores, no âmbito do PNAIC, é pautada nos seguintes princípios: prática da reflexividade; mobilização dos saberes; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento; e colaboração. Ainda na visão da autora-pesquisadora, uma boa formação continuada de professores requer (entre outros itens citados) uma avaliação que demonstre o desempenho docente no curso e estabeleça a reflexão sobre a ação docente, a valorização de seus saberes, a articulação teoria e prática, a reflexão sobre a prática, e a aplicação dos conhecimentos adquiridos no contexto da prática.

E um movimento contraditório, Libâneo (2019) afirma ser possível separar dois tipos básicos de reflexividade: a de cunho crítico e a de cunho neoliberal. Em relação à concepção crítica, segundo o autor, busca-se o elo entre fazer e pensar, teoria e prática, em que a ação do professor transcenda a sala de aula para, dessa forma, o docente agir nos âmbitos econômicos, sociais e políticos. Com isso, essa concepção é vista como crítica por apresentar influências teóricas do marxismo.

Já a de cunho liberal converge para uma racionalidade instrumental, na qual não há relação entre teoria e prática, entre fazer e pensar, separando razão e sujeito. Tal reflexividade pode ser vista, frequentemente, no cenário educacional defendida como agregadora, até mesmo transformadora, pois acredita-se que os professores são, de fato, reflexivos, capazes de possibilitar a transformação mesmo que atuando dessa forma. Contudo, não agem de forma a romper com a realidade em que estão inseridos, e não percebem que não têm possibilidades de vivenciar um trabalho docente emancipatório,

fomentando, assim, o contexto neoliberal inserido também na educação e, conseqüentemente, na formação de professores.

Libâneo (2019) destaca, ainda, que tal teoria pode levar à desvalorização dos conhecimentos teóricos, à concepção individual de reflexão e à desconsideração do contexto social, o que, de certa forma, traria fragilidades para a formação dos professores. Com isso, a fim de corroborarmos com a afirmação acima e ratificar a perspectiva crítica da teoria da formação reflexiva de professor, apontamos que, segundo Pimenta e Lima (2006, p. 18),

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Diversos autores têm apontado os riscos de um possível 'praticismo' daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível 'individualismo', fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa.

Na defesa da supervalorização do professor, que compreende a construção de sua prática docente baseada no individualismo e em sua própria prática, Zeichner (2008) afirma que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. Porém, legitimamos a ideia de que o professor deve ser entendido não como um ser individual e sim constituinte de uma categoria para que, no exercício do seu trabalho, não recaia sobre ele a culpabilização, provocada, muitas vezes, pela reflexão em torno de si próprio. Essa é uma perspectiva de reflexão individualista em tais sujeitos seriam capazes de possibilitar a resolução dos problemas da prática, transformando, assim, o ambiente pedagógico.

Na análise dos textos e na busca dos autores que os fundamentassem, ficou evidente que não demonstram uma referência clara e circunscrita a uma epistemologia. Isto significa que não oferecem, de forma clara e precisa, autores e conceitos que fundamentem as propostas de formação continuada e, mais ainda, não possibilitam afirmar com precisão o teor teórico conceitual das pesquisas. Existe, portanto, uma limitação para a realização de uma análise mais densa e da tabulação dos dados de forma completa sobre o conhecimento e o conteúdo das investigações.

Por consequência, fez-se necessário a realização de uma leitura mais detalhada dos trabalhos ou de uma amostra, porém isto não foi proposto nesta pesquisa. As leituras e

análises apenas permitiram a produção de um mapeamento de vários critérios e levantamento de categorias, mas tornou-se inviável a realização de uma análise mais completa. Isso se impõe como uma barreira, um limite à pesquisa, entretanto fica clara a profusão de teóricos sobre o tema da formação continuada.

1.2.3 Formação continuada: relação teoria e prática

A questão da relação teoria e prática parece nortear o debate da formação continuada. Nesse caso, Nascimento (2016) comprova, em sua tese *A construção coletiva de uma práxis emancipatória em alfabetização matemática*, que

a relação dinâmica entre teoria e prática, neste espaço, dentro da escola, contribui para a produção de conhecimentos sobre a matemática, seu ensino e sua aprendizagem que se traduzem em diferenciadas práxis em alfabetização matemática que podem constituir-se em práticas emancipatórias, principalmente quando se consideram os aspectos ideológicos, históricos, culturais e políticos em que uma escola, com seu grupo de trabalho tem suas ações implicadas pelos determinantes da regulação estrutural do sistema de ensino. (p. 11).

Por outro lado, Canam (2015), ao pesquisar sobre a possibilidade do professor pensar e refletir sua práxis pedagógica a partir da dissertação *A práxis pedagógica e a formação de professores na escola pública*, afirma que o professor que pensa e reflete sobre sua prática pedagógica de forma crítica é um docente que tem possibilidades de avançar na compreensão da práxis rumo à educação libertadora⁸. Para responder às questões centrais de sua pesquisa que traz uma formação continuada específica: “Projeto Sala de Educador” do município de Rondonópolis, Mato Grosso, investiga os professores do 2º ciclo⁹ do Ensino Fundamental. Com isso, foi evidenciado que, ainda que os professores tivessem dito que a formação possibilitou momentos para reflexão, constatou-se que foram situações envolvendo a exposição de algumas experiências, do saber fazer totalmente dissociado da consciência teórica.

Assim, Canam (2015) pôde concluir que os estudos, da forma como foram conduzidos na escola, não contemplaram os docentes em suas angústias diárias, tampouco permitiram ao professor refletir sobre e na ação pedagógica. Nesse sentido, percebe-se uma

⁸ Segundo Saviani (2012), pedagogia libertadora é a concepção pedagógica, cuja matriz remete às ideias de Paulo Freire. Sua Inspiração filosófica encontra-se no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo, temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação, é fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos.

⁹ Refere-se dessa forma, pois no estado em questão, o ensino está organizado em Ciclos de Formação.

relação teoria e prática nas dimensões técnico-aplicacionista, momentânea e pontual, bem distante do que se espera, de fato, de uma práxis pedagógica. Para respaldar o que estivemos discutindo e, paralelamente às conclusões da dissertação de Canam (2015), destacamos que, até mesmo autores que são referenciais quando se trata da temática professor reflexivo, apresentam críticas que agregam a essa discussão.

Para tanto, trazemos a afirmação de Zeichner (2008) que nos diz que existe ainda muita confusão conceitual sobre o que as pessoas realmente querem dizer quando usam o termo reflexão. O autor esclarece que ou estão procurando desenvolver uma forma real de aprendizagem docente, ultrapassando a ideia de uma implantação obediente de orientações de outros sujeitos ou, para além disso, se essa aprendizagem auxiliou para que fosse real, existindo uma relação de seus esforços com lutas dentro e fora da educação, a fim de tornar o mundo um lugar mais justo socialmente para todos.

Identificamos nos trabalhos que a reflexão é superficial e imediata, e está bem mais focada no discurso dos formadores do que no exercício da profissão. Isso porque esses sujeitos são levados à aplicação de atividades pré-elaboradas e práticas imitativas, inviabilizando, de fato, a ação reflexiva, o que desvincula, por conseguinte, o trabalho docente da reflexão do todo – o contexto social, político e econômico. Com base na afirmação de Contreras (2002), ao dizer que a reflexividade é algo demandado pelas políticas educacionais do estado, talvez justifique a fala dos formadores; entretanto, nas ações formativas, a teoria do Professor Reflexivo, que busca a reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão na ação, há pouco espaço, efetivamente, existindo apenas como retórica.

Já Nogueira (2017), em sua dissertação *Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou tarefismo?*, conclui que, segundo os docentes que participaram das formações continuadas analisadas em sua pesquisa, as atribuições do professor vêm prontas, bastando a execução. Os sujeitos destacaram também que as formações de que participam, muitas vezes, tem como objetivo apenas a melhoria dos índices em avaliações internas e externas, bem como o destaque nos rankings de educação nacional e internacional.

Esses apontamentos vêm ao encontro do que a autora entende por tarefismo, ou seja, uma ação sem significado, insuficiente, instrumento apenas para atender as demandas impostas como meio de corrigir a má formação inicial ou a falta dela. Desse modo, podemos perceber que, por vezes, a formação continuada de professores está atrelada ao que se espera das avaliações de larga escala – e/ou de controle como traz a autora, da obrigatoriedade do

cumprimento de metas em prescrições do calendário escolar, em índices de desempenho, em avaliações de controle, ou seja, formações continuadas que fomentam o tarefismo.

As formações continuadas baseadas na prática, em situações que os docentes são vistos apenas como executores de tarefas pré-formuladas, aplicadores de técnicas para atingir os objetivos determinados externamente são as discussões de Deus (2017) em sua tese *Formação Continuada e os Formadores de Professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas*. A pesquisadora indica que as formações investigadas ainda se respaldam na racionalidade técnica¹⁰, trazendo para o debate que, mediante os dados analisados, a ideia de formação continuada, ancorada na tecnicidade, afeta também as formações ofertadas aos professores do Ensino Fundamental. Essas formações se pautam, portanto, na perspectiva de situações práticas que não possibilitam a construção e a transformação de saberes pela mobilização de conhecimentos teóricos.

Diante dos estudos analisados neste Estado do Conhecimento, evidenciamos textos que falam da separação entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Por razões diversas, um dos argumentos que mais fundamenta essa cisão está baseado na visão aplicacionista ou dicotômica: a divisão social do trabalho manual e intelectual. Podemos perceber que esta não é uma questão resolvida e que a teoria da curvatura da vara¹¹ está presente, ora para a teoria, ora para o praticismo e, com isso, não leva em consideração a perspectiva de práxis nos movimentos formativos.

Ressaltamos que, quando a unidade, e não apenas a articulação teoria e prática, tornar-se presente desde o início do percurso formativo, será possível oportunizar aos futuros professores a correlação entre o conteúdo que será ensinado com a complexidade do espaço profissional em que atuarão. Dessa forma, os docentes terão a possibilidade de apreender a a práxis enquanto movimento crítico da realidade, posto que a temos definida como um conjunto de ações que objetivam a transformação do real e a produção da história (FREIRE, 2013), bem como uma atividade prática que cria e recria coisas, ou melhor, que transforma um objeto ou uma situação (VÁZQUEZ, 2011). Esse é o caminho para a tomada da consciência de classe, elemento primordial para transformação histórica que há muito se espera.

¹⁰ Segundo Gasparelo e Schneckenberg (2017), a racionalidade técnica é a dimensão na qual os docentes são simples implementadores de roteiros curriculares com orientações que são uniformes para todas as instituições educativas. Nessa perspectiva, a formação de professores traz como se aprende a ser professor, e leva os docentes a serem aplicadores de instruções e modelos pedagógicos anteriormente elaborados.

¹¹ Saviani refere-se à Teoria da Curvatura da Vara enunciada por Lênin que destaca que quando a vara está torta, ela fica curvada para um lado e caso queira endireitá-la é necessário curvá-la para o lado oposto.

Desse modo, teoria e ação devem ser entendidas como articulação entre os conhecimentos e a capacidade que o ser humano tem de atuar conscientemente. Ou seja, saber por que faz e para que o faz para gerar, com isso, uma ação consciente que leva à transformar a realidade, entendendo esse real constituído de historicidade política, econômica e social em um movimento dialético mediado por contradições.

1.2.4 Formação continuada e o trabalho docente

Diante do exposto, com os estudos evidenciando antagonismos e apontando como referência formações continuadas apoiadas na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, outro dado relevante que percebemos, a partir das análises, foi um número expressivo de dissertações e teses sinalizando a ineficiência das formações continuadas no exercício do trabalho docente. Oliveira (2016), por exemplo, em sua dissertação *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede de ensino estadual de Rio Branco, Acre*, aponta que considerações, feitas pela maioria dos professores entrevistados, comungam com a descrição realizada pela literatura. Em outras palavras, os docentes afirmam que os cursos de formação continuada não têm, em sua totalidade, auxiliado o professor na superação dos desafios enfrentados em sala de aula por se tratar, geralmente, de temáticas distantes da realidade local.

Assim, Oliveira (2016, p. 6) destaca que se

[...] trata das práticas de formação continuada e seus efeitos no desenvolvimento profissional, verificou-se que apesar da lógica de que a formação continuada deve promover mudanças no desenvolvimento profissional do professor, no sentido de prepará-lo para trabalhar de forma autônoma e crítica a partir da ação-reflexão-ação, o trabalho apresentado no Estado do Acre não tem tido esse foco, apresentando-se como práticas pontuais de formação de professores, sem o entendimento de formação como processo que nasce das situações escolares e, mais especificamente, das dificuldades que os professores têm no processo de ensino-aprendizagem. Vê-se, a partir da fala dos professores, que as temáticas desenvolvidas e tratadas como formação continuada docente são uma tentativa de reparar os resultados não alcançados pelas avaliações externas.

Na mesma vertente, agregamos a contribuição de Marinho (2015) que, a partir da dissertação *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes*, afirma que

[...] formação continuada no PNAIC agregou valor positivo à formação das alfabetizadoras no que concerne à atualização, aprimoramento de conceitos referentes ao campo alfabetizador, ainda que de forma parcial, uma vez que as mesmas permanecem sem respostas para situações concretas vividas diariamente

em suas salas de aula, junto aos seus alunos. (...) como consequência de uma proposta teórica prescritiva, não se efetiva a mudança significativa esperada em sua prática, mas, sim, tímidas alterações conceituais que, dissociadas da prática, não empoderam as alfabetizadoras a realizá-las com segurança em suas salas de aula (p. 126).

O trabalho docente, associado à formação continuada de professores, segundo os descritores estipulados, é objeto de onze pesquisas. Na análise do Estado do Conhecimento, parece-nos que a formação continuada tem se dado em perspectiva mercadológica, enaltecendo modelos, na medida em que pressupõe o professor como executor, responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho, na perspectiva do novo desenvolvimentismo para a formação de um sujeito criativo, flexível e adaptativo. Não se tem olhando para o trabalho docente e suas condições como necessidade e possibilidade efetiva de mudança nas práticas oportunizadas pela formação continuada.

Nesse sentido, entendemos que tanto a formação inicial quanto a continuada devem considerar o trabalho do professor como “consciente dos contrastes”, para além de uma formação pautada no pragmatismo, ou mesmo em competências, saberes docentes, e programas de qualificação. A proposta necessita se pautar na exposição de tensões e embates sobre o sentido da formação para o trabalho docente e sua formação continuada.

Assim sendo, podemos inferir que os estudos não evidenciam a elaboração da práxis pelo professor a partir da formação continuada, uma vez que, em síntese, as formações estão imbricadas em uma perspectiva de formação neotecnicista. Com isso, podemos perceber uma perspectiva baseada em uma formação instrumental, na centralidade da atividade dos docentes, a qual despreza os conhecimentos dos professores e as relações com o meio que estão inseridos, os condicionantes políticos, históricos, culturais, sociais e econômicos que os circundam e os influenciam diretamente.

Defendemos que é fato concreto e relevante a necessidade de constituição de espaços dialógicos de formação que legitimem a ressignificação do sentido do trabalho docente frente aos objetivos sociais e pedagógicos que o permeiam. Pensar tal alcance, desvinculado da relação prática inicial - teoria - prática ressignificada, ou seja, da práxis, bem como dos conhecimentos concretos e sistematizados que dela emergem (epistemologia da práxis), é ato ilusório, como percebemos nos trabalhos levantados em nossa análise bibliográfica.

Entendemos uma formação continuada de professores efetiva que possibilite uma verdadeira reflexão, que seja pautada na unicidade teoria e prática para que juntas, de forma intencional, seja elemento gerador da transformação da realidade e, conseqüentemente, que

possibilite a emancipação dos sujeitos partícipes do processo. Curado Silva e Cruz (2020, p. 24) destacam a

[...] formação continuada como um processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis por meio da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação, possibilitando ampliar, repensar os sentidos e significados dessa prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos.

Porém, em síntese, o que podemos dizer é que, por vezes, a literatura explicita duras cenas de uma realidade formativa com dificuldades e contradições de viabilizar as transformações que se espera. Este fato traduz a relevância do presente estudo que objetivou apontar possíveis contribuições para a reestruturação dos movimentos aqui descritos. Desta forma, podemos aludir que o Estado do Conhecimento nos possibilitou perceber e propagar que há necessidades e desafios a serem vencidos ao se tratar da produção acadêmica voltada para a formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental.

Conforme observado nas categorias aqui encontradas, é possível perceber a necessidade de avanço no que tange ao exercício de romper com a ideia de que formações pensadas em bloco, padronizadas, distantes da realidade dos sujeitos envolvidos, pautadas ainda na técnica e na reflexão ancorada apenas na rotina docente, salientando o saber da experiência como o saber central. Em acordo, e compatibilizando com a bibliografia, essas concepções nem sempre levam ao alcance do objetivo de ressignificar o trabalho docente conforme se almeja.

Com isso, sinalizamos a necessidade de estudos, pesquisas e publicações que apontem para a construção e desenvolvimento de concepções de formação continuada de base crítica, que busquem análises e sínteses para o confronto com a realidade, numa apropriação que revele o sentido e as necessidades formativas fundamentadas na práxis docentes como referência principal. Na tentativa de avançar, é preciso, ainda, que tais paradigmas se tornem uma verdade dentro da realidade educacional brasileira, legitimando professoras e professores para a possibilidade de ter continuamente acesso a percursos formativos que, de fato, levem-nos a uma compreensão epistemológica de seu trabalho docente, com vistas à real ressignificação e transformação deste.

SEÇÃO 2 - BASES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta seção objetiva dissertar sobre os conceitos de significados e sentidos, partindo da fundamentação teórica de Lev S. Vigotski (1896-1934). Buscamos, com esse movimento, base conceitual para estudar as singularidades de professoras e professores do Ensino Fundamental atuantes na SEEDF nos diferentes momentos de formação continuada proposta por essa rede de ensino. Desta maneira, estamos ancorados nessa base epistemológica, a fim de chegarmos ao objetivo geral da pesquisa que busca compreender os significados e sentidos que esses docentes elaboram nas formações continuadas da rede.

Para tanto, trabalhamos com a análise de entrevistas semiestruturadas concedidas pelos sujeitos – cinco professoras do Ensino Fundamental atuantes na rede pública distrital – que realizaram um curso, ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada da SEEDF, selecionado entre os 129 cursos do ano de 2020. Ancorados na proposta metodológica de núcleos de significação que, segundo Aguiar e Ozella (2015), consiste em instrumentalizar o pesquisador com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica – especialmente por Vigotski – na busca pela elaboração do processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona.

Isso definido, optamos por construir tal abordagem fundamentada nas relevantes contribuições vigotskianas, pois, entre outras especificações, essa teoria busca revelar a desconexão entre os pressupostos inatistas e o pensamento materialista histórico dialético, o qual dificultava a compreensão integral dos processos psicológicos humanos.

2.1 Abordagem teórico- metodológica

Para compreendermos em que Vigotski respalda nosso estudo, conheçamos um pouco de sua vida e obra. Lev Semenovitch Vigotski foi um psicólogo e pesquisador bielorrusso¹² que, ao realizar importantes pesquisas sobre o desenvolvimento da aprendizagem e do papel das relações sociais nesse processo, criou o socioconstrutivismo e se tornou o pioneiro da psicologia do desenvolvimento. Essa abordagem da psicologia contemporânea da aprendizagem defende que o conhecimento é uma construção social e se origina no processo de interação entre os sujeitos por meio da linguagem – ou linguagens –

¹² Vigotski nasceu em 1896, em Orsha, uma pequena cidade perto de Minsk, capital da Bielorrússia. Essa região da Rússia se tornou independente com o fim da União Soviética, em 1991, e passou a se chamar Belarus. Não obstante uma vida de intensos estudos e grande produção teórica, faleceu de tuberculose em 1934, aos 38 anos de idade, em Moscou, Rússia.

enquanto importante elemento cultural do desenvolvimento humano. Assim, Vigotski criou o que hoje é conhecida como Psicologia Histórico-cultural.

A despeito da formação em Direito, Medicina, Literatura e História da Arte, os interesses de Vigotski estavam também voltados para o estudo das funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais para compreender os processos mentais humanos e a aprendizagem na perspectiva da totalidade dos sujeitos situados histórica, cultural e socialmente. Com isso, iniciou trabalhos com os pesquisadores neurofisiologistas Alexander Luria e Alexei Leontiev, deixando importantes contribuições para a educação e as deficiências mentais e físicas. Entre essas contribuições está o livro *A Formação social da mente*¹³ que aborda os processos psicológicos humanos, cujas análises partem da infância e do seu contexto histórico-cultural.

Entre outros trabalhos de Vigotski, destacamos alguns dos mais conhecidos, em ordem cronológica de publicação: *A Pedologia de crianças em idade escolar* de 1928; *Estudos sobre a história do comportamento* escrito com Luria em 1930; *Lições de psicologia*, em 1932; *Fundamentos da Pedologia*, 1934; *Pensamento e linguagem*, publicado em 1934; *Desenvolvimento da criança durante a educação*, em 1935; e *A criança retardada*, de 1935. O autor faleceu aos 37 anos, porém é fato de destaque que mesmo com tão pouco tempo de vida, dedicou-se intensamente a seus estudos, deixando bem elaborados os fundamentos da teoria denominada – inicialmente, de psicologia instrumental¹⁴ – Psicologia Histórico-cultural.

Essa teoria deu origem à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do sujeito e, segundo Prestes (2010, p. 36),

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele, a psique humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela crise podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas e biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sobre a influência do meio. No entanto, as influências podem

¹³ Obra traduzida e publicada no Brasil somente em 1984, considerando que os escritos de Vigotski foram proibidos na antiga União Soviética pela censura do regime stalinista entre os anos de 1936 a 1958. Esse livro é um compêndio de importantes ensaios de Vigotski, editada por um grupo de estudiosos da sua obra, que auxiliou o Ocidente a compreender melhor sua teoria do desenvolvimento humano (Vigotski, 2007).

¹⁴ De acordo com Prestes (2010) e grifos de Iroshevski (2007), é entre os anos de 1925 e 1930, que os estudos do grupo liderado por Vigotski causa uma transformação na forma de se interpretar a consciência humana como uma forma especial de organização do comportamento do homem, ou seja, uma forma que se fundamenta nos aspectos social, históricos e culturais, por isso a psicologia instrumental.

ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem.

Diante desse contexto, pontuamos que Vigotski se destaca entre as abordagens psicológicas de seu tempo e da contemporaneidade por sua concepção de desenvolvimento. Tal processo é tido como um percurso imprevisível que compreende a atuação dos aspectos orgânicos em ação conjunta com aqueles que emergem do social, cultural e histórico do sujeito. Dessa forma, esse processo é entendido como uma possibilidade que envolve momentos e movimentos permeados por instabilidades e incertezas, e que são sucedidos por outros, tidos como mais estáveis.

É por isso que a dialética é tão fundamental para os estudos vigotskianos, porque lida com a interdependência dos fenômenos naturais, sociais e humanos para compreender as relações entre os sujeitos. Com igual interesse, a dialética mostra que a base do desenvolvimento humano é a unidade e luta de contrários, visto que, cada momento na história gera outro momento contrário e é essa a alavanca do movimento histórico (VIGOTSKI, 1996).

Podemos perceber que o desenvolvimento humano é um processo dialético no qual a filogenia humana é vista não somente como evolução, mas principalmente como revolução. Não há, desta maneira, uma busca ou preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento, ou seja, não se compreende a sequência lógica que vai da imaturidade à competência adulta. Isso porque os sujeitos são ativos em seu processo de desenvolvimento, aprendendo a partir das experiências, conhecimentos e apropriações culturais das gerações precedentes para que possam se constituir humanos.

Desse modo, o desenvolvimento é uma probabilidade, imprevisível e totalmente não obrigatório, pois uma vez que se desencadeia, pode mudar de rumo, dependendo de múltiplos aspectos e fatores. Com isso, é possível perceber a relevância dos aspectos interacionais e mediativos na obra vigotskiana, em especial no que tange ao meio social, as mediações e as trocas com o outro.

Por consequência, entendemos o ser humano como indivíduo concreto, segundo o pensamento marxiano, que se desenvolve ativamente frente aos aspectos que constituem sua realidade, tornando-se produto e produtor da história individual e social. Podemos perceber, ainda, que o desenvolvimento necessita de mediações para ocorrer, com base na atuação de signos e instrumentos¹⁵. Tem-se, assim, o psiquismo como unidade material/ideal que se

¹⁵ Os signos, segundo Aguiar (2000), são entendidos como instrumentos convencionais da natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e também do homem consigo mesmo e com a própria

desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva – o reflexo consciente da realidade – por ação de um sistema interfuncional.

De acordo com os estudos vigotskianos, nesse sistema interfuncional, condensam-se os mecanismos e processos orgânicos, próprios ao sistema nervoso central, e os conteúdos ideativos: a imagem, a representação consciente do real. Em outras palavras, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente, social e culturalmente pelos indivíduos, e aí se incluem os próprios indivíduos. Desta forma, o que institui o psiquismo humano são as funções psíquicas e elas, por sua vez, transformam-se e requalificam-se, em um processo de superação do legado da natureza em face da apropriação da cultura e da linguagem. Podemos, conseqüentemente, dizer que a natureza humana não é dada aos sujeitos, mas é por eles produzida sobre a base de sua própria natureza orgânica e fisiológica.

Uma das teses relevantes do autor russo se refere ao processo de humanização que se dá a partir do uso instrumental e cultural, em uma esfera social e, por isso, o desenvolvimento, os significados e os sentidos são constituídos e transformados na medida em que este homem também evolui. Para tanto, é imprescindível que as condições concretas para essa humanização sejam criadas, em outras palavras, condições concretas de apropriação de bens materiais e simbólicos que são produzidos social e historicamente.

Quanto a isso, Vigotski (1930) destaca que há uma diferença no desenvolvimento social dos seres humanos primitivos e dos seres humanos modernos. Na modernidade, há mediação entre a evolução nos aspectos tecnológicos e nos aspectos psicológicos que

[...] pode ser observada em uma sociedade altamente desenvolvida que adquiriu uma estrutura de classes complexa. Aqui a influência da base sobre a superestrutura psicológica do homem não se dá de forma direta, mas mediada por um grande número de fatores materiais e espirituais muito complexos. Mas, até mesmo aqui, a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, que proclama serem os seres humanos criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades, permanece em vigor. (p. 2).

Acerca do desenvolvimento humano, destaca-se o esforço do autor em comprovar que o que distingue os seres humanos dos outros seres é a inserção social e o atravessamento cultural porque somente o que a natureza oferece quando nasce, torna-se insuficiente com o passar do tempo. Como resultado, os sujeitos se socializam, porque habilidades e características especificamente humanas não são inatas, produzem-se no meio social. Isto posto, compreendemos que o desenvolvimento é um processo a considerar os aspectos

consciência. Dessa forma, os signos, instrumentos psicológicos, constituem o pensamento humano para além da comunicação, mas também como forma de atividade interna, da consciência.

biológicos, mas estes transformam-se em culturais. Portanto, o sujeito se constitui como um sujeito interativo e, nesse processo, utiliza a fala como instrumento para organizar o pensamento. A interação é, então, o modo como os seres humanos vão se desenvolvendo mediante aspectos culturais.

É daí que tem origem um conceito fundamental vigotskiano, o de *Funções Psicológicas Superiores*. Essa construção exige uma concepção anterior que é o entendimento do termo *Funções Elementares* que compreende os dispositivos naturais, biológicos que sustentam um tipo de relação do ser com a natureza, calcado no padrão estímulo-resposta, de onde deriva o caráter imediato e reflexo da resposta elementar. Já o conceito de *Funções Superiores* compreende, pois, os atributos e propriedades do psiquismo, cuja origem irradia na vida social, e na produção e apropriação da cultura.

Desta forma, entendemos que a teoria conceitua as funções psicológicas superiores como uma ação interna dos seres pensantes, constituída por um processo permeado pela linguagem. Compreendemos, também, que esse sujeito, em sua essência, é um indivíduo histórico, social e cultural que se transforma mediante a comunicação com outras pessoas. Destacamos que a comunicação entre indivíduos só se dá a partir de um movimento entre as objetivações desses seres e suas vivências sociais, internas e externas. E, para entender a relação entre pensamento e linguagem, buscamos o pai da psicologia do desenvolvimento para quem tais conceitos, apesar de singulares, não podem ser compreendidos de forma estanque, uma vez que a palavra é também um fenômeno do pensamento.

Assim, Vigotski (2009) distingue e analisa as linguagens externa, egocêntrica e interior para apresentar o conceito de sentido enquanto a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra provoca na mente, caracterizando-se sempre como “[...] uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (p. 465). Quanto ao significado, Vigotski (2009), destaca que “é ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra e, diferentes contextos. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este é [...] apenas uma pedra no edifício do sentido” (p. 465).

Com isso, entendemos o quanto a linguagem ocupa um lugar central nas proposições vigotskianas. É pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura. Há, nesse sentido, uma fusão entre os aspectos culturais e históricos porque

A linguagem nunca se encontra exclusivamente em forma sonora. Os surdos-mudos criaram e usam uma linguagem visual, e do mesmo modo ensinam as crianças surdas-mudas a entender a nossa linguagem "lendo pelos lábios" (ou seja, pelos movimentos). No sistema de comunicação dos povos primitivos, a linguagem dos gestos existe paralelamente à linguagem dos sons e desempenha um papel substancial. Em princípio a linguagem não está necessariamente vinculada a um material. (VYGOTSKY, 2009, p. 121).

Em sua trajetória, o ser humano interage com outros seres enquanto busca compreender-se e integrar-se ao mundo. Isso porque o homem¹⁶ não nasce integrado ao mundo, mas se integra, paulatinamente, movimentando-se entre diversas linguagens. Neste sentido, a linguagem é o meio pelo qual o homem se constitui sujeito, atribui significados e sentidos aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural. Ao se falar de linguagem, em uma perspectiva vigotskiana, é preciso ressaltar que há uma distinção entre significado e sentido.

2.2 Sentido e Significado em Vigotski

Ao adentrar, especificamente, no objeto deste capítulo e buscar sua melhor compreensão, discutimos as categorias que entendemos como fundantes para a análise dos significados e sentidos elaborados por professoras e professores em formação continuada, sendo elas: *mediação; pensamento e linguagem; e sentido e significado*. Para tal movimento, fundamentamo-nos na concepção sócio-histórica de homem, um indivíduo com múltiplas determinações, situado histórica, cultural e socialmente. Com isso, tomamos como base os estudos de Vigotski e sua abordagem psicológica. Tais estudos são oriundos de construções elaboradas, anteriormente, pelo psicólogo alemão Paulhan, autor que já vinha desenvolvendo discussões sobre a relação entre o significado e o sentido da palavra (GONZALES REY, 2007).

Isto posto, temos um caminho que nos permite chegar aos conceitos centrais: significados e sentidos, buscando contribuições para as análises que serão realizadas a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, uma vez que tais categorias nos aproximam das especificidades desses sujeitos e, com isso, do nosso objeto de estudo. Dessa forma, apresentamos o conceito de significado enquanto a estabilização de ideias por um determinado grupo. Essas ideias são utilizadas na constituição do sentido e, por isso, em quaisquer eventos, os significados têm sentidos que se ampliam em acordo com tais eventos.

¹⁶ Terminologia utilizada no sentido de humanidade, ser humano no geral, assim como também é usado o termo *sujeito* ao longo deste estudo.

Por conseguinte,

[...] os significados das palavras se desenvolvem. [...] o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou contiguidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo. Noutros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez, que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

De acordo com o autor, significado é também entendido como qualquer generalização ou conceito fruto de um ato de pensamento, pois “o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. [...] Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado” (VYGOTSKY, 2009, p. 10). Não é algo cristalizado, mas evolui histórica e culturalmente, porque o significado se constrói em acordo com as situações vivenciadas, ou seja, os significados não se mantêm, pois sofrem variações conforme a intenção. Com isso, há a ocorrência de níveis: o que se entende – a sua própria vivência, e a intenção – o que se quer.

O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico – elemento mediador da relação homem/mundo. Portanto, serve o sentido como um viabilizador dessa relação. Recapitula-se, aqui, a importância do social, uma vez que o sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação. Em outras palavras, é essencial compreender que o termo *sentido* na obra de Vigotski possui sua gênese a partir da materialidade do ser, entendido como um ser concreto. À vista disso, o indivíduo possui sua existência dependente de elementos e condições objetivas que determinam como se dá a construção de sua realidade, a partir da influência de aspectos de ordem política, social, cultural e histórica.

Entendemos, portanto, que os sentidos possuem sua origem nos movimentos humanos de intervenção na realidade e, dialeticamente, nas interferências que sofrem desta. Da mesma forma, as relações que os indivíduos estabelecem com o meio e com seus pares, possibilitam o surgimento de sentidos e significados. Tratam-se de manifestações que emergem da necessidade humana de objetivar e significar elementos que permeiam e constituem sua realidade, bem como suas relações, em um percurso de mão dupla entre o concreto e o movimento de abstração deste.

Isso posto, podemos perceber que há muitos elementos de consciência, linguagem e pensamento envolvidos nesse processo. Para o entendimento do que é *sentido*, destacamos

que seu alcance está para além da dimensão da palavra. Respeitamos, para isto, a compreensão de linguagem e pensamento enquanto um processo indissociável, uma vez que ambos também são constituídos no percurso desenvolvimentista de base histórica da consciência humana e, assim, constituem-se uma relação cíclica entre pensamento e palavra/palavra e pensamento, tal qual teoriza Vigotski (2009, p. 409-410):

[...] todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.

Entender o movimento que envolve linguagem e pensamento é componente essencial para se chegar a como significado e sentido são trabalhados por esse autor. Ambos possuem relação e relevância intrínseca com os aspectos sociais, culturais e históricos que constituem a existência humana e seu desenvolvimento. É fato que essa existência não se dá somente na perspectiva do concreto, do real, porque envolve, para além dessa dimensão, a mente humana e seus processos de ampliação da consciência. O que se quer dizer com isso é que os indivíduos vivenciam e apreendem o real em um movimento dialético, influenciando e sendo influenciados, em âmbito que extrapola as barreiras do físico, do vivido e alcançam, assim, suas consciências e pensamentos, seu espaço psicológico.

Sobre isso, Santos (2020, p. 78) esclarece que

As vivências do ser humano não acontecem apenas na sua realidade concreta, na esfera externa, mas no seu próprio processo psicológico interno que tem em si uma atividade geradora de pensamentos mediatizados pela consciência de sua própria existência e de sua realidade material, produzidas pelo movimento de apropriação e objetivação do ser humano em correlações de força na socialidade. Compreendemos que as generalizações e conceitos são gerados pelas relações de vivência externa e interna, pela atividade de práxis social e pela atividade interna do indivíduo, o que possibilita uma abstração dos fenômenos da realidade, reconstruindo-se novas formas e novos conteúdos de uma abstração do pensamento sempre em um movimento sistêmico e histórico.

O autor se ancora no Materialismo Histórico Dialético para explicitar sua concepção de que o desenvolvimento humano não ocorre apenas internamente, mas sim, paralelo a isso, mediado pelas condições materiais que envolvem os sujeitos. É importante destacar que compreendemos o conceito de *sentido* conforme Leontiev (1978), ao firmar que este possui base nas relações de vida, de existência humana, bem como nas atividades que os indivíduos nela realizam.

A partir desse pressuposto e estabelecendo diálogo com Vigotski (2009), podemos perceber que o sentido de uma palavra é oriundo do contexto do qual ela emerge, uma vez

que a mesma palavra pode possuir distintos sentidos em concordância com o contexto em que é usada. Uma mesma palavra gera na consciência humana diversificados, distintos acontecimentos psicológicos, entendendo-se como sentido, a congregação de todos esses acontecimentos, segundo Vigotski (2009).

Reconhece-se, portanto, que não se trata de uma construção rígida, constante e/ou estagnada, mas sim, de um movimento amplo, repleto de complexidades e dinamismo que se torna estável em diversificadas zonas e não em um lócus único de compreensão. Em linhas gerais, o sentido representa tudo aquilo – todo movimento – que se manifesta na mente humana a partir de uma palavra com base em sua prática social, ou seja, no coletivo das experiências de vida constituídas no real.

Destarte, Vigotski (2009, p. 465-466), reforça que

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada [...]. O sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Tem-se, portanto, a apreensão de significado e sentido como referência para a continuidade de nosso estudo. Justificamos tal condição por reconhecermos que compreender os significados e sentidos da formação continuada para professoras e professores do Ensino Fundamental é premissa para alcançarmos a função e os elementos primordiais de uma proposta de formação continuada com base na epistemologia da práxis, conforme propusemos anteriormente nesse estudo.

2.3 Sentidos e Significados na compreensão da formação continuada

Destacamos a pertinência de trabalhar os conceitos-chave deste capítulo quando nos referirmos à formação continuada de professores com a intencionalidade, também, de compreender como os sujeitos apreendem a essência das formações cursadas para entender a maneira que agem diante da materialidade dos fenômenos vivenciados na perspectiva histórica, social, cultural e política. Acreditamos ser imprescindível fazer esse exercício, considerando as especificidades que constituem os docentes sob a lente de suas subjetividades.

Evidenciamos, pois, a importância das percepções das professoras e professores frente ao significado das formações em um aspecto coletivo e o sentido alicerçado nas

particularidades desenvolvidas por cada indivíduo. A partir dessa perspectiva, há possibilidades de uma práxis transformadora frente ao vivenciado para os envolvidos no processo educativo.

Entendemos que a práxis relacionada à formação continuada de docentes só se dá a partir de atividades teórico-práticas, intencionais, pois a consciência da objetividade com seu aspecto subjetivo implica em consciência das possibilidades objetivas de transformação social que podem se realizar (CURADO SILVA, 2017). Caso os professores vejam esse movimento apenas como forma de obter diplomas, cumprir carga horária, aprender uma metodologia ou buscar aperfeiçoamentos e atualizações para ascensão na carreira, será mais difícil possibilitar a efetivação da práxis.

Com isso, vale nos atentarmos que a participação em cursos de formação continuada é um dos processos que corrobora para a constituição do ser professor e, de acordo com o entendimento desse profissional, para a constituição de sua práxis. Destacamos que essas formações não estão sendo consideradas por nós como descoladas da concretude do trabalho docente, com todas as especificidades que o constituem, uma vez que entendemos esse trabalho constituído pela ação de ensinar, por seus objetivos e pelas ações desenvolvidas, intencionalmente, que consideram as condições reais e objetivas no processo de ensino-aprendizagem.

A partir de então, tomamos os sentidos pela compreensão de que estes são o resultado das relações do sujeito com o mundo social. Na conjuntura de nossa pesquisa, das relações e inter-relações das professoras e professores com os contextos da formação continuada que possibilitam construções que emergem de acordo com a constituição histórica, social, cultural e política desses sujeitos, tais como sua trajetória de vida, trajetória formativa, relação com o ambiente de trabalho, concepção de educação e de escola etc.

Sendo assim, os sentidos construídos por professoras e professores acerca da formação continuada estão arraigados à compreensão que têm do mundo que os cerca, do outro e de si próprios, a partir dos encontros e desencontros na dinâmica da atividade humana. E, desta forma, os sentidos estarão refletindo os diferentes lugares ocupados pelos docentes, seus diferentes valores, entre outras dimensões constituintes desses sujeitos.

O sujeito e seu meio social são, reciprocamente, constituídos e constituintes, e o processo de significação envolve e condensa todas as suas manifestações, expressões, sentimentos e emoções. Portanto, seu corpo, sua atividade, sua consciência, sua vivência e sua experiência são atravessados e realizados pelos processos de produção da significação. Entendemos, ainda, que esses sentidos se configuram segundo os impactos que as

professoras e professores têm durante sua constituição como profissional, a qual compreende também a construção de conhecimentos na formação inicial e continuada. Dentre esses impactos, podemos destacar a forma como percebem o espaço da formação inicial e continuada; se esse espaço atende ou não às suas expectativas e necessidades; os dilemas da prática docente; a forma como a escola os acolhe e os acompanha etc.

Em outras palavras, compreendemos os sentidos como uma configuração permeada pela trajetória profissional de professoras e professores, como reflexos do pensar e do sentir desses sujeitos quer pelos impactos das condições de trabalho, ou pela concepção que trazem acerca da educação. Enfim, os sentidos são constituídos de acordo com a realidade sócio-histórica em que se inserem os docentes; contexto em que se desenvolve a prática e se (re)constroem os saberes da experiência por meio das relações e práticas sociais vividas por esses sujeitos.

Partindo desses conceitos, torna-se possível vislumbrarmos o alargamento do debate acerca da relação que as professoras e os professores do Ensino Fundamental da SEEDF mantêm com a formação continuada e a compreensão que têm sobre os significados e sentidos dessa formação.

2.3.1 Significados historicamente construídos de formação continuada

Na busca pelos construtos da formação continuada como subsídio para compreender os significados e sentidos que os professores lhe atribuem, recorreremos a Marin (1995) que apresenta reflexões acerca do conceito utilizado, na maioria das vezes, por professores e demais profissionais da educação no cotidiano da escola, seja em sua esfera pedagógica ou administrativa. Dentre os termos destacados pela autora, estão: *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*, *educação permanente*, *formação continuada*, *educação continuada profissional*.

A autora apresenta o termo *reciclagem* com limitações oriundas das alterações radicais que essa palavra provoca nos objetos e materiais, o que impossibilita sua utilização no que se refere às pessoas, especialmente, na perspectiva de profissionais da educação, visto que o termo é tratado como sinônimo de *atualização*, visando a melhores resultados. Marin (1995, p. 14) ressalta que o professor não deve e não pode fazer “tábula rasa” de seus saberes e que “[...] a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores”. Já o termo *treinamento*, com referência a tornar o professor apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades, é apresentado como algo que não precisa ser rejeitado totalmente.

A autora esclarece, ainda, que, em algumas circunstâncias da formação continuada, é possível incluir alguns automatismos fundamentais como as questões sobre habilidades específicas da profissão docente. A adoção do termo se torna inadequada quando utilizada na perspectiva de modelagem de comportamento ou quando se esperam reações padronizadas dos professores.

Já a adoção do *aperfeiçoamento* se apresenta possível quando referente à aquisição de maior grau de instrução que objetiva a superação dos “defeitos”, quando as “[...] ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários” (MARIN, 1995, p. 16). A limitação do termo se encontra na busca da perfeição, pois não é possível pensar a educação na perspectiva de promover um conjunto de ações que completem alguém, tornando-o perfeito, pois a diversidade de fatores que permeiam a educação deixa implícito que toda ação tem possibilidade de acertos, mas também de fracassos.

A autora analisa o termo *capacitação*, dividindo-o em dois grupos. No primeiro, é apresentado como congruente à ideia de formação continuada, pois trata de tornar o professor capaz de desempenhar sua própria profissão, ou seja, a aquisição de habilidades que permitam ao professor alcançar patamares mais elevados acerca das especificidades da profissão. No segundo grupo, o termo é evidenciado com limitações, pois trata do convencer e do persuadir e, segundo Marin (1995, p. 17), “[...] os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias, eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão”.

Os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada* são colocados pela autora no mesmo bloco de reflexão, pois há muitas similaridades quando trazem o eixo conhecimento como centro da formação inicial, da formação continuada, da realização e do uso de pesquisas. A autora, contudo, apresenta algumas nuances a partir da reflexão de outros autores, visando à compreensão mais detalhadas desses termos, sobre os quais se destacam as seguintes acepções:

- i) educação permanente – [...] articulação de processos diagnosticadores das necessidades, com postura crítica sobre soluções inadequadas [...] sempre em busca da auto avaliação, da auto formação, e da autogestão; ii) formação continuada – [...] cuja função consciente é a de transmissão de saberes e saber-fazer; e iii) educação continuada – [...] modos de socialização [...] no lócus do próprio trabalho cotidiano [...] sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora [...] de todos os saberes dos profissionais (MARIN, 1995, p. 18).

A autora finaliza sua reflexão acerca da terminologia, constatando a “[...] multiplicidade de significados e a possibilidade de que, num processo educativo continuado, possamos utilizar mais de um termo e sua concepção, dependendo das circunstâncias e das necessidades” (MARIN, 1995, p. 19). E salienta, contudo, que o termo *educação continuada* apresenta a significação mais condizente com o conceito de que o processo formativo precisa auxiliar os professores a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando, nessa vivência, o conjunto de saberes que constituem sua profissão.

Diante do exposto, tomamos o conceito de formação continuada como um movimento prático teórico que vislumbra ações formativas vinculadas aos contextos sociais, políticos e culturais em que se inserem as professoras e os professores, especificamente, a prática docente. A formação continuada de professoras e professores tem se mostrado de forma mais significativa no cenário educativo desde os anos de 1990 e vem ganhando destaque no campo, tanto em âmbito nacional, quanto internacional. Todavia, as tendências históricas e epistemológicas que constituem a produção do conhecimento sobre este tema são diversas e têm diferentes abordagens, algumas delas são descritas como mais críticas, reflexivas, tradicionais e ou clássicas.

2.4 Formação Continuada: a construção de significados via marcos históricos

Segundo Palma Filho e Alves (2003), as primeiras ações de formação continuada no Brasil de que se tem notícias, são datadas de meados dos anos de 1960 e início da década de 1970. Trata-se de um período no qual se encontram registros de programas de aperfeiçoamento profissional ligados às Secretarias de Estado de Educação, as quais tinham como objetivo primordial, a melhoria do desempenho das escolas. Enfatizamos que, de acordo com os autores, não se pode afirmar que, anterior a esse período, os professores não buscavam os mais diferentes tipos de formação continuada, porém esse era um ato que se dava de forma espontânea, individualizada e, por vezes, nem sempre respaldada pelas instituições governamentais.

Em um estudo realizado por Alferes e Mainardes (2011) que versa, entre outros elementos, sobre os aspectos históricos da formação continuada de professores no Brasil, constatamos que, segundo Andaló (1995), os primeiros passos são dados ainda na década de 1960, no Rio de Janeiro. Esses passos foram iniciados quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, juntamente com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do estado fluminense, realizou um estudo a partir

de questionamentos aos professores sobre o aperfeiçoamento docente que tinha como objetivo apurar o que estes profissionais pensavam sobre os cursos.

Considerando o contexto, a partir do que está posto em diferentes estudos acerca do tema, percebemos que as políticas públicas relacionadas à formação continuada de professores correm entrelaçadas às reformas educacionais e implementações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Dois paradigmas de formação continuada coexistiram a partir dos anos de 1970: da racionalidade técnica e da epistemologia da prática, de acordo com o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB (CASTRO; AMORIM, 2015), registrado na Figura abaixo.

Figura – Tendências e perspectivas teóricas da formação continuada 1970-2000

Formação continuada entre 1970 a 2000				
Tendências/ perspectivas teóricas (SANTOS, 2010)				
	1970	1980	1990	2000
Características	Modelo Técnico	Modelo prático pedagógico	Modelo Neotecnicista	Modelo pragmático-instrumental
	Treinamento/reciclagem	Treinamento em serviço	Treinamento/Praticismo	Centrado no saber-fazer
	Racionalidade técnica	Epistemologia da prática		
	FC: caráter dual e disperso, adaptativo e desarticulado de um projeto coletivo institucional.	FC: práticas homogêneas, tecnificação do ensino; assimilação individual	FC: desenvolvimento de conhecimentos e competências para um mercado competitivo.	FC: modelo transmissivo; caráter pragmático; baseado em competências.

Fonte: Curado Silva e Cruz (2020, p. 26) a partir de Santos (2010).

O primeiro dos paradigmas, denominado como racionalidade técnica, aponta para uma visão funcionalista da formação continuada, pela qual o professor era formado por uma razão técnica que visava um melhoramento do trabalho docente dos professores, cujo objetivo maior era treinar e capacitar os professores. Além disso, visava privilegiar essa capacitação, tendo como foco principal um treinamento fomentado no domínio das técnicas de ensino e de modelos pedagógicos e instrucionais. Isto posto, podemos afirmar que a racionalidade técnica se ampara em uma ótica de formação continuada pautada na concepção tecnicista que era voltada, massivamente, para a aplicabilidade de técnicas e práticas.

Caracteriza-se, desta feita, o modelo da racionalidade técnica que provém da filosofia positivista, não entendendo o trabalho docente como uma ação autônoma, pensante e

objetiva. Contrariamente, reduz esse trabalho à implementação de métodos e técnicas construídos para o todo, não percebendo a especificidade dos envolvidos no processo educativo. Curado Silva e Cruz (2020, p. 26) se posicionam sobre esse paradigma, afirmando que

A racionalidade técnica e instrumental dinamiza as práticas de formação, orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os objetos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente. Investem na universalidade dos objetos operacionalizados no espaço-tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos implicados.

Consequentemente, tem-se um modelo pautado no distanciamento entre os indivíduos e a realidade que estabelece um movimento falso diante da total impossibilidade de se constituir um movimento formativo neutro. O que percebemos, com isso, é a busca pela construção de um paradigma de desenvolvimento profissional docente que não se paute na concretude e tão pouco na materialidade dos fenômenos que permeiam a prática social daqueles que fazem parte do processo.

Quanto ao segundo paradigma, a epistemologia da prática, entra no cenário educacional via políticas públicas, orientadas, em sua maioria, por Organismos Internacionais que atuam no cenário brasileiro visando atender a um ideal de docentes e de formação desses sujeitos resultante da reestruturação produtivista, capitalista e neoliberal vivenciada desde a década de 1990. Essa teoria do conhecimento tem como centralidade a atividade do professor e coloca, como foco do saber dos docentes, o saber da experiência, aquele construído a partir das vivências, do experimentado. A maior parte das formações continuadas se dão em serviço, voltadas para treinamentos, centradas no saber fazer, constituindo-se na ação-reflexão-ação, por meio da qual o professor repensa seu trabalho a partir de uma atividade reflexiva individual.

Nesse sentido, os professores também não são vistos como protagonistas do processo educativo. Dessa forma, não são seres autônomos capazes de construir, repensar e tão pouco, de propor mudanças em seu trabalho, mesmo que orientados a experimentar a prática reflexiva defendida nessa epistemologia. Importa salientar que a formação continuada, nessa perspectiva, acontece em circunstâncias como treinamento, capacitação, busca de aperfeiçoamento, na mesma perspectiva apresentada por Marin (1995, p. 25) como superação dos “defeitos” para que as “ações e pensamentos indesejáveis [...] possam ser substituídas por outros mais relevantes”.

Com isso, os sujeitos estariam, muitas vezes, sendo preparados para agirem como repetidor de instruções e/ou aplicador de orientações formuladas, sem sua participação ou

consentimento, recaindo sobre o docente toda a responsabilidade da aprendizagem. Constitui-se, assim, uma lógica que segrega professores de características, especificidades e até mesmo conflitos que constituem o universo que os circunda e que é, ao mesmo tempo, constituído por estes.

Com o fim da ditadura militar no Brasil em 1985, tem-se o processo de redemocratização nacional que trouxe consigo a abertura política, bem como uma ampliação dos movimentos sociais e educacionais. Tal realidade histórica contribuiu, por consequência, para uma amplitude de participação dos professores, acarretando a expansão de pesquisas acadêmicas e o avanço científico e tecnológico (ALMEIDA, 2020). Para além disso, com as inquietações que a epistemologia da prática vinha despertando nos docentes e pesquisadores desse campo científico, a década de 1980 é marcada por feitos que levaram ao surgimento de um novo modelo de formação.

Com isso, buscava-se um professor diferente, cuja prática docente fosse alicerçada em um processo de reflexão a partir da própria ação, seguindo o modelo da epistemologia da prática, muitas vezes, sem estar fundamentada em políticas públicas norteadoras de fato. Almeida (2020, p. 187), destaca que

[...] nos anos de 1980, a formação continuada oferecida pelas ações governamentais, implementadas no Brasil, não reverberavam no cotidiano da formação docente, visto que se revestiram do tom de capacitação descontínua, reproduzindo, assim, a falta de uma política pública séria sobre a formação continuada.

Destaca-se que a formação continuada tem seu início pautado na fragilidade da formação inicial e, portanto, vista como adendo e como uma forma de preencher as lacunas de uma graduação frágil. A forma como se dá essa origem, marcará as concepções e políticas de formação continuada até a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) quando há uma “transformação” radical dessa concepção suplementar para uma concepção de “reflexão na prática” – resolver os problemas da prática, emergindo a figura do professor reflexivo. Essa corrente, que também intencionava a superação do racionalismo técnico, implementa-se com o modelo da racionalidade prática e tem como principais influenciadores: Schön (1987), Zeichner (2008), Perrenoud (2002) e Tardif (2002). Com esses autores, surge um espectro epistemológico que contribuiu, consideravelmente, para alimentar teorias e posicionamentos no que diz respeito ao trabalho e à formação docente.

Para aprofundar a análise, ressaltamos que foi a partir dos estudos do pedagogo Donald Schön (1992) que esse pensamento começou a ser difundido, influenciando os rumos

da educação brasileira. Esse modelo se opunha ao movimento formativo alicerçado no tecnicismo, e defendia uma formação na qual o professor estivesse apto a pensar e repensar sobre sua experiência, a fim de entender e aprimorar sua forma de ensinar. Tais conceitos têm como base a epistemologia da prática que se sustenta em três princípios fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O autor traz a necessidade de que a formação de professoras e professores seja pensada a partir da própria ação docente, compreendendo que o conhecimento se dá estaque da teoria, oriundo, especificamente, na prática exercida, pois os sujeitos seriam capazes de aprender, fazendo e refletindo sobre seus feitos. Com isso, espera-se que o professor seja capaz de refletir sobre sua ação, construindo, a partir desse movimento, a mudança necessária para atingir os objetivos do processo educativo e efetivando, dessa forma, a reflexão sobre a reflexão da ação praticada. Assim, Schön (1992, p. 91) defende que

[...] Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *praticum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: *Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um prático cujo objetivo é aplicar a prática cotidiana os princípios da ciência aplicada*. Mas, de fato, se o *praticum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. [...] (Destaques do autor).

Entendemos que, para o autor, a prática cotidiana, oriunda das experiências da sala de aula, deve ser a referência preponderante dentro do arcabouço de conhecimentos que permeiam a formação e o trabalho docente. Em outras palavras, interessa mais os conhecimentos que emergem das vivências legitimadas pela rotina escolar, do que o “saber escolar”, ou seja, o conhecimento científico, resultante do percurso histórico compreendido por tempo de estudos e pesquisas acerca da temática em questão. As palavras do autor nos levam a estabelecer um paralelo com o Pragmatismo, corrente filosófica proposta por John Dewey (1953), na qual todo conhecimento de mundo que não sirva para ou que não seja capaz de resolver os problemas da vida prática não possuem qualquer valor ou importância para os sujeitos do processo formativo.

A partir do estabelecimento desses conceitos no contexto educacional, pudemos perceber as influências dessas concepções, tanto de formação inicial quanto continuada de professoras e professores no Brasil, emergindo, assim, a figura do professor reflexivo. A partir dos anos de 1990, chegando aos anos 2000, o conceito de professor reflexivo ficou em voga na literatura sobre a formação de professores e foi difundida no Brasil com as obras de autores como António Nóvoa (2001) e Maurice Tardif (2002).

Para além dos autores já citados, Zeichner (2008) e Perrenoud (2002) também propõem uma atuação fundamentada na análise dos problemas ocorridos na sala de aula, a partir da observação e problematização dos fatos vivenciados, ou seja, no momento em que o sujeito pensa e se pensa a partir da ação (NÓVOA, 2001), e assim, possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica. Sobre isso, interessa dizer que, segundo os defensores dessa perspectiva,

[...] a prática reflexiva na profissão docente é um movimento para colocar em suspensão a prática e para isso é necessário criar condições para a análise, para a crítica, criar modos de trabalho coletivo dentro das escolas, favorecendo uma atitude reflexiva. Refletir sobre sua prática, seu fazer, seu pensar educativo, suas condições de trabalho, sua identidade como profissional, assume constatar como o que faz, reinventa e protagoniza a ação, está constituído social e historicamente. Uma mudança de atitude, de modo de pensar e fazer, de compreender e de explicar é inevitável e necessária. (DORINGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 9).

Contudo, mesmo rompendo com os pressupostos da racionalidade técnica, não podemos afirmar que a esperada formação do professor, a partir do movimento de se repensar a prática na prática e, com isso, possibilitar a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos, foi propiciada por tal epistemologia. Vale retomar que tais proposições surgem em um momento em que a educação brasileira sofre interferências de Organismos Internacionais que passam a intervir nas políticas públicas educacionais e, logo, também naquelas voltadas à formação de professores. Para além disso, como enfatiza Dourado (2007), esses organismos revelaram uma conjuntura de mercantilização e privatização da educação ao determinarem as regras de reestruturação econômica e globalização no Brasil, ocasionando mudanças significativas no cenário educacional.

Entendemos que a experiência precisa ser a todo tempo constituída pela práxis, uma práxis transformadora que é antagônica aos conceitos que permeiam o pensamento prático reflexivo. Para que aconteça a mudança, acreditamos que as formações continuadas de professoras e professores e, tão logo, o trabalho docente, ressignificados a partir dessas formações, precisam ser colocados em questionamento, na busca por um pensamento crítico que não esteja pautado apenas na reflexividade. Desta forma, defendemos que é necessário que se repense a defesa da atuação desse professor reflexivo, buscando ações pautadas, de fato, na criticidade que se baseia em um tripé de análise, síntese e enfrentamento da realidade.

A partir da implementação de leis específicas, como a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, instituído pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, várias reformulações passam a ser vistas e ocasionam reformas drásticas, reforçando uma prática produtivista no papel do professor. Desta feita, as diretrizes de formação de professores também foram reestruturadas, materializando a perspectiva da epistemologia da prática atrelada a um viés mercantilista, incorporando ações das agências financiadoras que controlavam a realidade posta nessa conjuntura e marcada pela forte presença do neoliberalismo.

No contexto educacional, tais reformas acarretam mudanças que podem ser vistas também em documentos de diferentes Organismos Internacionais que passam a orientar as diretrizes de formação docente e outros referenciais nos documentos oficiais do Banco Mundial. Nessas orientações acerca da formação continuada de professores, ressalta-se a experiência do docente e os saberes oriundos da prática são vistos como mais importantes que anos de estudo, de conhecimento científico apreendido.

Destacamos, ainda, que o fazer do professor é visto como sinônimo de conhecimento teórico quando há a afirmação de que o conhecimento da matéria tem mais valia que o conhecimento pedagógico. A partir de então, “seria desejável que a admissão à profissão (docente) se fizesse a partir de testes sobre o conhecimento das matérias, para logo depois fornecer uma formação inicial curta e capacitação em serviço” (BANCO MUNDIAL, 1988).

Sobre tais perspectivas de formação de professores, Alferes e Minardes (2011, p. 3) trazem que,

Para Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90 perceberam o professor como destaque, ou seja, se por um lado este profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Isso ocorre, segundo a autora, devido à associação da reflexão sobre a prática às competências, visando a formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado.

Relacionado a esse modelo de formação, algo visto com muita frequência, ainda nos anos 1990 e associado às ações dos Organismos Internacionais, foi a predisposição para a formação continuada em serviço; a centralidade passa a ser formações no local de trabalho, baseadas na reflexão da prática cotidiana dos docentes. Tal ação reforça, mais uma vez, a defesa da epistemologia da prática como teoria do conhecimento basilar das formações continuadas desta década.

Como contraponto epistemológico a tais concepções de formação continuada, que predominam nas políticas e ações implementadas por diversas redes de ensino no Brasil, fundamentamo-nos na epistemologia da práxis que possibilita

[...] aos professores espaços para repensarem e construírem as atividades docentes cientes da intencionalidade posta no trabalho educativo não exclusivamente numa perspectiva de aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente na necessidade de produzir nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (CURADO SILVA e CRUZ, 2020, p.33).

Trata-se, assim, da possibilidade de teorizar e, por consequência, entender a prática com base no conhecimento científico sistematizado, de valor histórico, acumulado pela sociedade e articulado à realidade dos sujeitos do processo formativo. Uma concepção que, por sua vez, pode ser capaz de ir muito além do fazer que se restringe às problematizações distanciadas do concreto e fundamentadas no discurso da prática. É uma epistemologia que possibilita fundamentar diferentes políticas, programas e propostas de formação continuada, pois entende que o professor é, potencialmente, um intelectual orgânico¹⁷, e não apenas instrumento de aplicação do conhecimento, ou um indivíduo que simplesmente aplica uma determinada técnica elaborada por outros, apartada da realidade e das especificidades dos envolvidos no processo educativo.

Acreditamos que essa teoria do conhecimento de formação de professores pode trazer avanços e romper com o que está posto, pois se fundamenta no momento da ação, no qual prática e teoria estão juntas de forma pensada e consciente na busca pela transformação da natureza, de si mesmo e da sociedade, podendo, assim, romper com a realidade concreta. Nessa perspectiva, os docentes são capazes, não somente de interpretar e/ou compreender o mundo, mas de atuar intencionalmente, buscando a emancipação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, apontamos 12 pressupostos para uma formação continuada referenciada na epistemologia da práxis, segundo Curado Silva e Cruz (2020). A formação continuada como **exercício da historicidade da produção de conhecimento (i)** em que a atitude epistêmica e dialética são imprescindíveis para se conhecer e compreender as relações sociais. Nesse prisma, a formação continuada não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas sim, um processo de reflexão que possibilita a análise de questões sobre essa formação, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e atores educativos.

¹⁷ Para Gramsci (1886) existem duas categorias de intelectuais, diferenciados pela forma como surgem e exercem sua intelectualidade. Com isso, o intelectual orgânico, como o próprio nome já diz, surge organicamente das massas e é aquele que coloca seus saberes em prol da classe que representa e da qual emergiu. É ele que possibilita o embasamento dos princípios, interesses e problemáticas do sujeito coletivo que representa. Nesta realidade, o intelectual orgânico é figura essencial para o desenvolvimento da sociedade, ao passo que não existiria organização coletiva sem ele.

A formação continuada como **parte integrante do trabalho docente (ii)**, contendo e estando contida em uma relação dialética. Desse modo, não é possível desconectar a formação do trabalho e da vida dos professores, pois os diferentes processos formativos podem e devem tomar a realidade na qual estão inseridos, reconhecendo as diferentes formas de precarização a que estão sujeitos. A partir de então, estabelece-se um diálogo que ultrapassa a idealização da atividade docente, assumindo formas menos prescritivas e contribuindo para, efetivamente, promover a práxis dos professores envolvidos. Não é apenas dizer que o lócus de formação seria a escola, mas é tomar o trabalho docente e suas condições objetivas como referência para a formação continuada.

É essencial ressaltar como as condições de trabalho dos professores e os fenômenos de intensificação, complexificação e precarização afetam sua relação com os alunos, suas formas de planejar, organizar e conduzir sua atividade, seu envolvimento e motivação com o próprio desenvolvimento profissional, e seu compromisso com a sociedade e com cada um de seus alunos. Assim, a formação continuada, tendo como referência a epistemologia da prática, necessita ser pensada tanto com e a partir das condições objetivas de trabalho e quanto como possibilita a formação do sujeito.

Uma proposta de formação contínua deve considerar o conhecimento de que o indivíduo dispõe, ou deve dispor, para o alcance de qualquer objetivo que pressuponha busca e realização de um projeto educativo que tenha sentido para o sujeito. É importante lembrar que não se pode conhecer pelo outro, pois **o conhecer só se dá na ação, na relação sujeito-objeto (iii)**. Se o conhecimento é resultado de interações que se dão entre sujeito e objeto, a negação da premissa torna inoperante qualquer intenção educativa. Nessa perspectiva, é preciso assegurar as condições para que docentes exerçam, permanentemente, a reflexão sobre o cotidiano escolar, sobre sua prática pedagógica e sobre a realidade na qual essa prática se dá. Assim, incentivar a autonomia docente é pressuposto fundamental para se equacionar, de forma mais consistente, a maioria dos problemas que desafiam as dimensões da competência dos docentes.

O conhecimento pressupõe buscas pessoais e próprias, mas o individualismo e a meritocracia são limitados para pensar uma realidade com oportunidades, nesse caso, formação e condição de trabalho específico. **O conhecimento pressupõe relações sociais (iv)**, encontros, diálogos. Portanto, é preciso objetivar que o ato de pensar o trabalho pedagógico tenha uma dimensão coletiva e social: pensar coletivamente a prática pensando a escola, a comunidade, o mundo. Uma vez que o conhecimento e a educação produtos sócio-histórico-culturais, é em inter-relações pessoais e com o mundo que os professores se fazem

como profissionais e constroem os saberes – e os mecanismos de sua construção – de que irão se servir na prática pedagógica. Entendemos o conhecimento como construção contínua que exige ação coletiva e não apenas do coletivo escolar, mas de toda a gestão em torno de projetos pedagógicos.

O sentido da formação continuada (v) tem um caráter que vai além da *capacitação*, do *aperfeiçoamento* ou do *treinamento*, que se referem a eventos pontuais centrados nos aspectos técnico-científicos para se constituir um processo que possibilite a construção de significados e sentidos sobre a própria atividade. Os processos formativos, assim, não podem se restringir apenas aos conhecimentos científicos e a uma prescrição de sua aplicabilidade na realidade educacional. É preciso levar em conta, também, as dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas. O docente se caracteriza por ter: sólido domínio teórico dos saberes do seu campo disciplinar e curricular de práxis; competência para a transformação desses saberes em situações práticas de mediação de aprendizagem com outros sujeitos; saberes e conhecimentos regulados por uma práxis ética fundada no ser social.

A formação continuada implica pensar a função social da educação e da escola (vi), problematizar a escola que temos na tentativa de construirmos a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola é essencial para definir as forças que comporão, na luta hegemônica, o projeto de escola. Tal projeto é construído nas relações sociais e são carregados dos significados e sentidos como processos historicamente construídos. Uma formação continuada só irá trazer implicações para o trabalho docente se houver sentido nesse trabalho e na formação.

Questões de natureza epistemológica (vii) devem ser incluídas nas preocupações da formação continuada. Conforme Davis et al. (2011), mudanças nos professores podem ocorrer em uma multiplicidade de níveis: superficial, técnico, comportamental e filosófico. Isto posto, foi observada, nos nossos dados (ou na nossa forma de obtê-los), uma relação direta entre concepções de escola e concepções de ensino-aprendizagem. As próprias professoras admitem com argumentos convincentes essa influência.

Inúmeros trabalhos de formação continuada de professores têm procurado focalizar a epistemologia do professor e sua influência sobre suas concepções de ensino-aprendizagem. Os professores não mudam apenas as suas escolhas pedagógicas, mas essas são coerentes com suas concepções de ensino-aprendizagem que repousam implicitamente sobre suas concepções, sobre a concepção de escola e do sujeito aprendente que, por sua vez, repousam na sua visão de mundo, de homem, de sociedade. Esses docentes, então, na

dependência de suas crenças e valores que, por sua vez, estão relacionados com o princípio ontológico do trabalho, aqui trabalho educativo.

As influências não são lineares, influenciando-se reciprocamente. Portanto, se realmente não se quer mudanças pontuais nas práticas pedagógicas, as propostas de formação continuada devem promover reflexões na perspectiva da práxis, privilegiando a unidade teoria e prática. Entendemos não como associativismo ou aplicabilidade pontuais, mas um conhecimento sobre a realidade social e educativa que permita a autonomia na escolha das ações pedagógicas com base nos fundamentos que a História e Epistemologia podem proporcionar. As pesquisas já citadas no artigo de origem desses pressupostos¹⁸, apontam que geralmente o professor não vê mérito, por exemplo, em um curso teórico de formação continuada, mas é possível apresentar questões conceituais que permitam a compreensão da função da escola, a fim de provocar novas intencionalidades e práticas.

Contudo, **nas práticas de formação contínua de professores (viii)**, têm sido privilegiados os cursos, os módulos e os seminários, aos quais subjaz uma metodologia suportada por uma racionalidade técnico-instrumental ou neotecnicista. No processo de formação continuada, o professor não só modifica sua prática, mas recupera seu status profissional e político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e, em um contexto coletivo, toma decisões sobre sua prática pedagógica. Ressaltamos, assim, a importância de analisar os elementos norteadores das políticas públicas educacionais direcionadas para a formação continuada de professores que se consolidaram, fundamentalmente, orientados para a mudança das práticas dos sujeitos em formação. Nestas modalidades, há a participação e a condição reflexiva dos professores; entretanto, incidindo, preponderantemente, na preocupação individual – considerados como objetos de formação – inclusive para a posse de um conjunto de competências e de créditos que possibilitem a progressão na carreira.

Esses programas de formação continuada de professores, fomentados por parcerias com os sistemas de ensino, na maioria das vezes, resultaram em ações descontinuadas das práticas. Dessa forma, há um contraponto à ideia da formação como um processo que se realiza em um movimento dialético em que o professor se constrói e reconstrói como pessoa e como profissional, a partir de uma dinâmica que tem a ver com um processo de “vir a ser” do sujeito e não de um tipo ideal de professor que, normalmente, é projetado separadamente das condições objetivas de realização do seu trabalho. As pesquisas têm apontado que

¹⁸ A formação contínua docente como questão epistemológica: alguns apontamentos (CURADO SILVA; CRUZ, 2020).

realmente há mudanças metodológicas nas práticas, mas que logo se perdem devido às questões conceituais e as condições objetivas do trabalho docente.

Os programas de formação continuada são elaborados (material) por professores especialistas-pesquisadores das áreas e trazem contribuições significativas para o campo conceitual e metodológico. Entretanto, o formato dos cursos aposta na pirâmide ou multiplicador em que chega ao professor a interpretação do conteúdo-forma, e se perde o projeto e sentido da escola.

No entanto, são identificadas **outras propostas de formação (ix)** – as oficinas de formação, os projetos e os círculos de estudos, grupos de pesquisa, grupos formados pelos professores da escola – que têm inerentes a mobilização e a iniciativa dos professores a partir dos seus contextos de trabalho, privilegiando a iniciativa e as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores. Nesse sentido, pensamos que estas modalidades de formação podem contribuir já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos/pelos contextos de trabalho.

Destarte, o programa formal de formação, previamente concebido e, na maior parte dos casos, finalizado – característico dos cursos e dos módulos de formação, cede o lugar à construção de dispositivos de formação com base na análise de necessidades em formação aos quais está intrínseca uma racionalidade crítica. Nessas modalidades, é previsível que o espaço-tempo da formação se articule com o espaço-tempo do trabalho, adquirindo sentido aos efeitos formativos do cotidiano.

Uma política de formação contínua docente deve ter clara e explícita a crítica epistemológica (x) para que se diminua a distância entre o que se propõe e o que se realiza efetivamente; para que se assegure coerência entre a ação pedagógica e a perspectiva epistemológica assumida. Essa coerência fica comprometida quando as formações são descontinuadas, como as que são propostas como políticas de governo e não de Estado. São projetos que desconsideram as conquistas anteriores em prol de um desmonte por interesses individuais; e o resultado, quase sempre, carece de reformulação porque a educação demanda processos coletivos em quaisquer instâncias da sociedade. Quando se está diante de políticas que parecem estar sempre recomeçando, estar-se-ia negando um movimento que, aliás, é intrínseco à própria educação.

Saviani (2007) afirma que a descontinuidade na formação humana e, especificamente, na formação de professores, consiste em uma contradição ao negar a especificidade da educação como trabalho que tenha continuidade, que dure o tempo suficiente para atingir os objetivos educacionais. No processo de formação continuada,

espera-se que o professor não só modifique sua prática, mas recupere seu status profissional e político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e, em um contexto coletivo, toma decisões sobre sua prática pedagógica. Ressaltamos, assim, a importância de analisar os elementos norteadores das políticas públicas educacionais direcionadas para a formação continuada de professores no sentido do par dialético formação-valorização.

A formação continuada de professores na epistemologia da práxis toma a **relação forma e conteúdo (xi)** como elementos inseparáveis e interdependentes. Os programas, por vezes, têm apostado ora na forma, ora no conteúdo e, muitas vezes, alguns dos problemas de ordem formal estão vinculados a insuficiências quanto ao conteúdo ou vice-versa. A atividade pedagógica implica, necessariamente, na relação forma e conteúdo, ou seja, o que ensinar e para que ensinar, demandando uma intencionalidade objetiva do projeto educativo.

As necessidades formativas (xii) assim expressas, a fim de derivar suas consequências para a construção do programa de formação continuada dos docentes, é importante problematizar a questão em relação às dimensões de objetividade e subjetividade antes referidas. As necessidades, tal como são sentidas e expressas pelos professores, têm, sim, de ser consideradas, porém não em termos absolutos. A formação do professorado novo, então, deve responder unicamente às suas demandas pessoais ou deve acrescentar a análise estrutural e superestrutural que faz de forma objetiva e subjetiva para a necessidade formativa emergir.

Tais proposições, na epistemologia da práxis, buscam legitimar uma formação que visa formar o sujeito capaz de entender e teorizar acerca de sua prática social, ou seja, do coletivo de experiências de vida que constituem sua existência/realidade. Dessa forma, o que se busca é uma construção formativa, pautada em permitir aos sujeitos compreender de forma autônoma e embasada a sua prática e o seu trabalho docente, bem como os elementos que abarcam esse todo. Assim, defendemos que o professor da Educação Básica se mostre sujeito plausível de elaborar e ressignificar conhecimentos. Acreditamos que os sujeitos tenham a capacidade de fazer análises de sua realidade, com cientificidade e crítica, no percurso em direção ao alcance da compressão da materialidade dos fenômenos que emergem à sua volta e, assim, atuem para as mudanças almejadas, reelaborando sua existência. Cabe ainda esclarecer sobre a epistemologia da práxis que esta

[...] centra a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar

na e para a constituição da emancipação humana. (CURADO SILVA; CRUZ, 2020, p. 28).

Com isso, defendemos que a epistemologia da práxis é o caminho para o alcance de uma formação científica, ética, estética, técnica e sustentada pela compreensão da realidade como pseudoconcreta, dialética e contraditória. Essa é a proposta de formação enquanto ação transformadora que pode favorecer a emancipação por assumir a concepção prática e não a pragmatista e utilitária que serve somente ao capital.

SEÇÃO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA: ASPECTOS LEGAIS E O CONTEXTO DO DISTRITO FEDERAL

Nesta seção, em continuidade da discussão sobre a formação continuada de professoras e professores no Brasil, revelamos os pontos que se referem aos seus aportes legais. Em relação aos objetivos específicos da pesquisa, trazemos questões relacionadas a como acontecem as formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, de modo geral, bem como elementos de um curso em específico ofertado pela EAPE e intitulado Avaliação Formativa: Princípios, Processos e Instrumentos.

A trajetória evidenciada, até o momento, mostra-nos as epistemologias relacionadas à formação continuada de professores desde meados dos anos 1960 até a contemporaneidade: a racionalidade técnica, a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. A ideia de formação continuada de professores é oriunda de uma necessidade histórica, a saber, a construção de um contínuo movimento de desenvolvimento profissional dos docentes, a partir de conhecimentos capazes de legitimar aprimoramentos nas mais diversas dimensões voltadas para a práxis de seu trabalho. Neste campo, tal processo possui caráter educacional e não deve ser concebido como complementação da formação inicial, e sim, como possibilidade concreta de acesso a saberes e práticas que interessam à profissão.

3.1 O que dizem os textos do aporte legal sobre formação continuada

Diante do exposto, fizemos a análise do aporte legal que norteia e orienta a formação continuada frente à educação brasileira, tendo como referencial dois documentos essenciais ao debate: a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica –BNC-Formação Inicial, oriunda da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Sobre a definição dos aportes aqui citados, percebemos a necessidade de apontar quanto o tema estudado é pouco citado entre os instrumentos legais que normatizam a educação nacional. Diante disso, acreditamos ser longo o percurso para construir um sólido movimento de institucionalização da formação continuada, porém é algo imprescindível e urgente diante do cenário contemporâneo.

Iniciamos a discussão com a Lei 9.394/96 – LDB que traduz as diretrizes e bases da educação escolar do Brasil e que abarca a formação continuada, de forma mais específica, no Título VI que trata dos profissionais de educação. A partir do Art. 62 (BRASIL, 1996b), ocorre o detalhamento dos movimentos formativos dos docentes, com vistas às

especificidades relativas à formação continuada, tal como o § 2º, ao definir que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância [...]”. Ao tratar dos currículos para os cursos de formação de professores, o § 8º do mesmo Artigo traz que a referência de sua elaboração é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Ainda sobre a formação continuada na LDB, o Art. 62-A, Parágrafo único, institui:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996b).

Torna-se indispensável tecer significativas considerações acerca desses trechos da lei, tais como a necessidade de se atentar para as políticas que trazem a EaD como possibilidade para as formações continuadas, pois essa modalidade de ensino traz elementos arraigados de especificidades, merecedores de reflexão e discussão. Assim como afirmam Lima e Gomes (2016), é de grande importância considerar o local de formação, associado à infraestrutura física e tecnológica disponível aos professores. Paralelamente, atentar-se também para o entorno desses sujeitos, pois estas questões implicam diretamente nas condições de trabalho que, por vezes, já configuram um trabalho intensificado e precarizado.

Concomitante, e tão relevante quanto, é o olhar que precisamos ter para as políticas educacionais que defendem e vendem esse tipo de formação. Em grande maioria, essas formações estão respaldadas por interesses e demandas de Organismos Internacionais e grandes conglomerados neoliberais que fomentam a racionalidade técnica. Ao se respaldarem nas experiências e saberes práticos, essas entidades/instituições buscam sujeitos que atendam às necessidades da realidade por elas impostas, provocando o aligeiramento do conhecimento e das possibilidades de uma formação pautada na práxis.

Essas políticas se fundamentam no discurso de melhoria da qualidade da educação e combate à segregação, mas o que têm conseguido é impulsionar a privatização da educação (FREITAS, L. C., 2018). Tem sido muitas as iniciativas neoliberais que, em espaços e tempos diferentes, vem construindo alianças hegemônicas, cujo maior objetivo é vincular a educação à economia, ou melhor, precarizar a escola pública para justificar sua inserção no mercado. Uma vez que tudo gira em torno da competitividade, individualidade e mais valia, uma escola pública que não tem resultados quantificáveis e está sucateada recebe apoio da comunidade e, às vezes, até dos próprios docentes para aderir aos pacotes de formação

continuada ou de materiais didáticos, como o sistema apostilado de ensino¹⁹ vendidos pelos diversos institutos privados que tem “melhorado” o trabalho docente e o rendimento escolar dos alunos.

Da mesma forma que essas políticas educacionais, as políticas públicas, como a LDB (BRASIL, 1996b), mais especificamente o § 8º do Art. 62, não respalda uma formação continuada de professores com vistas à emancipação dos sujeitos. O referido parágrafo da lei traz a BNCC (BRASIL, 2017) como documento de referência para os currículos de formação de professores e tal direcionamento revela o caráter pragmático que se tem nessa orientação que privilegia a dimensão das práticas ao reforçar o discurso trazido no texto legal. Vale destacar que a BNCC tem a intenção (implícita) de separar e desprender a teoria da prática na formação inicial e continuada de professores; de fragmentar a teoria da prática, subtraindo, assim, o conhecimento científico e pedagógico, em prol do simples exercício técnico do trabalho docente.

Dessa forma, reafirmamos a relação com a perspectiva da prática e também tecnocrática, baseadas na pedagogia das competências. Para fomentar a discussão e a análise, trazemos mais elementos que nos levam à reflexão sobre os prejuízos para a formação de professores orientada pela BNCC (BRASIL, 2017) e BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020c). Para embasar o que dito, trazemos o que nos revela Curado Silva (2018, p. 316), para quem tal ação leva à

[...] padronização da formação social, frente à exigência de elaboração de ‘atividades’ – envolvendo as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, as unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas –, reduzindo a formação de professores. A intenção de enfraquecer o conceito da unidade teoria-prática a um conjunto de procedimentos – ‘aprender a fazer’, ‘como fazer’, ‘como aplicar técnica’ –, descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora, aliada à realidade material das condições de trabalho e da vivência cotidiana das escolas e comunidades.

Vale ressaltar que, neste trabalho, acreditamos e defendemos formações continuadas de professoras e professores que estejam atentas à emancipação dos docentes. Isso quer dizer, formações que provoquem transformações capazes de proporcionar a esses sujeitos o alcance de sua autonomia, e estejam, de fato, comprometidas com a prática pedagógica

¹⁹ “Material produzido para uso em situações de ensino condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuído sem blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados. [...] compilação de informações em distintas fontes: autores diversos, informações da rede mundial de computadores, fragmentos de livros didáticos etc.” (GARCIA; ADRIÃO, 2010, n. p.).

consciente. Assim, buscam-se maneiras de ressignificar o trabalho docente e, paralelamente, de recuperar o status profissional e político, conduzindo-o a ações e decisões pensadas sobre seu trabalho.

A partir de tais esclarecimentos, importa-nos falar sobre a garantia da oferta e o *locus* em que ocorrem as formações continuadas, pois podemos notar a intencionalidade de se vinculá-las ao espaço profissional – a chamada formação em serviço. Vale uma ressalva: o Parágrafo único do Art. 62-A da LDB (BRASIL, 1996b) que possibilita esse tipo de formação não data da época de promulgação da lei, mas sim de texto complementar 17 anos depois, a Lei nº 12.796/2013.

A alteração legal trouxe atualizações importantes e significativas para a educação formal que se tinha em vigor no país. Reconhecemos, pois, o avanço histórico simbolizado por este movimento de acrescentar à lei a necessidade de relacionar a formação continuada ao universo da educação escolar. No entanto, destacamos que é necessário manter-se vigilante quanto à possibilidade de valorização da formação em serviço, pois pode centrar-se em aspectos da prática cotidiana, deixando a relação totalidade/singularidade fragilizada nessa formação de professores.

Destacamos, novamente, o Art. 62 da LDB, cujo texto acrescentado pela Lei nº 13.415/2017, estipula que "currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2017a). Essa alteração traz um documento que, dois anos depois, definiria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, mas que também estipularia coordenadas para a formação continuada. Acerca da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica –BNC-Formação Inicial, oriunda da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), alguns elementos devem ser salientados por importar, significativamente, para esse estudo.

Assim, trazemos o Art. 6º dessa Resolução que diz que

A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: [...] VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; [...]. (BRASIL, 2019, Art. 6º).

Falar de BNC-Formação de professores é ressaltar os movimentos contemporâneos que englobam a educação, em especial, o protagonismo assumido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE na elaboração de documentos, normativas e deliberações que têm influenciando os rumos da educação brasileira. É notório que os movimentos coordenados por este órgão se articulam com o modelo de educação e de sociedade que se quer construir para o país, provocando a perpetuação do paradigma das competências e habilidades, bem como da formação docente com base na epistemologia da prática.

Percebemos, pois, que a BNC-Formação (BRASIL, 2019) não se trata de um documento único, mas sim, do reflexo de um conjunto de ações encaminhadas pelo CNE. Tais ações visam à implementação de um projeto de educação neoliberal gerencialista que objetiva, dentre outros interesses, uma formação docente inicial e continuada com vistas ao distanciamento de outras mediações sociais – a política, a economia, a cultura etc. – e com mais tempo ao fazer e ao executar. Há, portanto, o claro entendimento que se aprende na prática, fazendo, treinando, descobrindo as saídas para a sua intervenção na própria experiência. É o movimento de legitimação de um processo formativo docente que dedique menos tempo e atenção aos fundamentos teóricos que dão base e determinam os processos educativos, sem o concreto objetivo de construção e alcance da práxis.

Outro documento significativo nessa esfera, que tem relação direta com o anterior e que também merece atenção, é a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada, implementada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020c). Elaborada por profissionais ligados ao MEC e a instituições privadas vinculadas a grupos de interesse que promovem as reformas empresariais da educação (FREITAS, 2016) pela inserção gradual, nos sistemas educacionais públicos, de princípios como a privatização, a meritocracia e a responsabilização presentes no contexto capitalista e neoliberal.

De acordo com Farias (2019), os princípios que são percebidos, gradualmente, na educação registram trajetórias marcadas por atuação nas áreas da administração, da educação a distância e no setor empresarial e educacional privados. Isso significa que, como a BNC-Formação, a BNC-Formação Continuada tem a clara intenção de promover uma educação mercantilista e formar um tipo de sujeito específico que atenda às demandas do trabalho marcado pelo neoliberalismo.

Outra questão relevante, em relação a esses sujeitos em formação, já se apresenta na nomenclatura do documento, uma vez que revela a fragmentação entre formação inicial e continuada. Destacamos que essa base foi elaborada a partir dos Referenciais Profissionais

Docentes para a Formação Continuada²⁰, um trabalho desenvolvido pela Consed²¹, Undime²² e MEC, sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas e apoiado pela organização Todos pela Educação²³.

Fica explícita a correlação entre as bases citadas e a BNCC²⁴, até mesmo no que diz respeito às competências propostas tanto para discentes quanto para docentes. Dessa forma, torna-se clara a conexão entre o que se espera que se os professores alcancem, em termos teórico-científicos, com o que os alunos do ensino fundamental devem aprender. Em se tratando, especificamente, da aprendizagem dos professores, fica a critério de escolas, redes escolares ou sistemas de ensino – em parcerias com outras instituições ou até mesmo em regime de cooperação técnica e administrativa, bem como via cursos e programas de pós-graduação – a responsabilidade da formação continuada de seus professores.

Essa responsabilização pela formação continuada de professores tem respaldo no Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 nas quais se ancoram as DCN e a BNC-Formação Continuada. Para o referido Parecer,

A formação continuada está vinculada ao papel de organizações especializadas ou de órgãos formativos estruturados no âmbito da gestão de cada rede de ensino e, principalmente, a função estratégica das IES para o desenvolvimento profissional docente, mediante a oferta de um amplo espectro de atividades formativas, é fundamental. São ofertados desde cursos e programas de extensão aos de pós-graduação lato sensu de especialização e aos stricto sensu de Mestrado e Doutorado, bem como os cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional, na perspectiva de contribuir efetivamente para o aprendizado do professor ao longo de sua vida profissional, resultando, assim, na aprendizagem escolar de seus estudantes (BRASIL, 2020b, p. 8).

²⁰ Segundo o CNE, os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, para uma dada profissão, procuram expressar um tipo de consenso sobre o que deve ser valorizado para o exercício desta profissão e o que se deseja alcançar em termos da atuação dos profissionais a ela associada, servindo de orientação para tais profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, espera-se que os referenciais possam contribuir para especificar a qualidade dessa atuação, podendo ser usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação a estes profissionais, tais como o ingresso e a evolução na carreira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2020-pdf/153571-pcp014-20/file>. Acesso em: 22 out. 2021

²¹ Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

²² Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

²³ Segundo o site da instituição, trata-se de uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública, e isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado. Disponível em: <https://www.consed.org.br/>. Acesso em: 22 out. 2021

²⁴ Reafirmando os documentos maiores de organização da educação brasileira (no caso, a Constituição Federal de 1988 e Lei 9394/96), a Base Nacional Comum Curricular surge na segunda metade da década de 2010, traduzindo-se como referencial de caráter obrigatório para a elaboração dos currículos dos entes federados, sistemas de ensino, bem como de todas instituições escolares, nos diversos níveis e modalidades que compreendem a educação escolar nacional.

O documento apresenta ainda, como forma organizacional, atividades formativas diversas presenciais, a distância, semipresenciais ou de forma híbrida, ou até mesmo por outras estratégias não presenciais, direcionadas à melhoria do exercício do docente. Para tanto, a formação continuada deve envolver

- a) cursos de atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- b) cursos e programas de extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- c) cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, e que articulem o projeto pedagógico da IES e as políticas de formação das redes de ensino;
- d) os cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas por meio de atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da IES e de acordo com as normas e resoluções do CNE, sempre procurando articular com as políticas formativas das redes de ensino;
- e) cursos ou programas de Mestrado e de Doutorado acadêmico ou profissional, por meio de atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da IES, respeitadas as normas e as resoluções do CNE, bem como da CAPES. (BRASIL, 2020b, p. 9).

Diante do exposto, posicionamo-nos, apontando o que acreditamos ser de fato um documento norteador da formação de professores, a proposta de uma Base Comum Nacional. Esse documento está fundamentado em uma concepção sócio-histórica de formação de educadores que tem como princípios: uma sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e ético do profissional da educação; gestão democrática, incorporação da concepção de formação continuada; e avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (ANFOPE 2016, apud ANFOPE 2018). Dessa forma, objetiva-se

[...] instituir e consolidar projetos institucionais que garantam aos profissionais da educação uma formação inicial e continuada pautadas ambas por reflexão crítica e pelo aperfeiçoamento de sua prática, com pertinente fundamentação teórica e clara definição dos objetivos político-pedagógicos da Educação, entendida como Direito do cidadão e Dever do Estado, contribuindo, assim, para a melhoria da educação básica e para a consolidação identitária destes profissionais por meio do respeito e da valorização de sua autonomia e de sua carreira, resultado consequente de uma formação articulada ao aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (ANFOPE, 2018)

Ressaltamos que tais documentos são antagônicos às Diretrizes Curriculares Nacionais nº 2/2015 e que, conseqüentemente, trazem um retrocesso para o campo da formação de professores tanto inicial como continuada. De acordo com o exposto até então, percebe-se a negação da gestão democrática da política educacional alcançada pelos docentes brasileiros, e a retirada de propostas dessas diretrizes que já haviam sido implementadas em várias instituições de ensino, estando ampla e democraticamente

construídas e, para além disso, estavam em sintonia com as construções históricas das entidades ANFOPE²⁵, ANPAE²⁶, ANPED²⁷ entre outras da área no campo estudado (FREITAS, 2020).

3.2 A formação continuada de professoras e professores no âmbito da SEEDF

Apresentamos, agora, o aprofundamento da temática na realidade pesquisada, trazendo à tona especificidades das formações continuadas ofertadas pela SEEDF. Falar sobre isso, remete-nos à atuação da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, popularmente conhecida pela sigla EAPE. Porém, é imprescindível destacar que as ações dessa pasta acontecem em diferentes tempos e espaços, seja em momentos coletivos ou individuais, que acontecem em turno diferente do período da regência de classe, legitimado pelo regime de jornada ampliada em vigor.

Sobre a jornada ampliada, importa caracterizá-la, apresentando os movimentos históricos que a constituem. O plano de carreira dos docentes da rede pública distrital preconiza 25 horas-aulas semanais para a regência de classe e, paralelamente, são destinadas 15 horas-aula a diferentes tempos e espaços. Essa organização é considerada uma vitória histórica da categoria e foi implementada a partir do *Projeto Escola Candanga 4: uma história de cidadania*, movimento que desencadeou, dentre outros avanços, a conquista de uma carga horária docente sistematizada, objetivando o respeito e a valorização da categoria.

Para explicar melhor a jornada ampliada na SEEDF, Medeiros (2019, p. 65) pontua:

A configuração da jornada ampliada como é até os dias de hoje para os professores dos Anos Iniciais: 25 horas-aula semanais, em uma única turma, tendo 15 horas de sua jornada semanal dedicadas a atividades outras, inseridas na coordenação pedagógica. Já os professores dos Anos Finais e Ensino Médio têm a carga horária de cinco tempos de cinquenta minutos ou seis tempos de cinquenta minutos, sem horários vagos entre as aulas. A coordenação desses professores acontece por Área de atuação, e dois turnos por semana são destinados à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar. Nas quartas-feiras, acontece a coordenação coletiva, da mesma forma como ocorre com os professores dos Anos Iniciais.

A efetivação do regime da jornada ampliada oportuniza, a professoras e professores da SEEDF, um momento privilegiado para a realização de momentos pedagógicos em

²⁵ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade que surge no findar da década de 1970, em meio ao processo de redemocratização nacional e traz como almejo a contínua luta por avanços e conquistas no campo construção coletiva de um projeto de formação dos profissionais de educação, com vistas a intervir de forma consciente e necessária nas políticas educacionais.

²⁶ ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

²⁷ ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

diferentes tempos e espaços, bem como a participação em formações continuadas promovidas no âmbito geral dessa rede de ensino. Segundo o Art. 26, da Portaria nº 14/2021 – que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do DF, nas atividades de docência e na orientação educacional – para a regência de classe na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços dar-se-ão no turno contrário ao da regência, totalizando 15h semanais, uma vez que todos os docentes dispõem dessas horas no cômputo das 40h semanais.

Para o cumprimento da carga horária, a organização semanal dos docentes, referente ao turno contrário à regência de classe, deve atender às seguintes orientações: as quartas-feiras são destinadas aos momentos pedagógicos coletivos; terças e quintas-feiras, destinadas aos momentos individuais em diferentes tempos e espaços na Unidade Escolar, ou formação continuada; e as segundas e sextas-feiras são destinadas aos momentos pedagógicos individuais, podendo ser realizados fora do ambiente escolar.

Às professoras e professores em regência de classe que atuam nas mesmas condições, porém nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a orientação é semelhante, sendo que as quartas-feiras são destinadas à coordenação coletiva, um dia destinado à coordenação por área de conhecimento, e um dia destinado ao momento pedagógico individual na Unidade Escolar ou à formação continuada.

De acordo com o exposto, essa rede de ensino possibilita a suas professoras e professores vivenciarem as formações continuadas em diferentes tempos e espaços, uma vez que, para além do dia especificado na Portaria para a realização de formação continuada, entendemos que todos os momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços podem ser vistos como momentos formativos. E, ainda, segundo as diretrizes que orientam essas ações na rede distrital, a formação é vista como um movimento contínuo e que pode ser realizado tanto pelas escolas, como pelas Coordenações Regionais de Ensino ou por Subsecretarias da SEEDF, mesmo que não resultem na emissão de certificados.

É importante reforçar que tais ações podem e devem também ser vivenciadas junto à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, pois, ainda de acordo com a referida Portaria, em seu Art. 96, os servidores deverão participar de formações continuadas na EAPE, de acordo com a oferta e o cronograma específicos (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Com esse preâmbulo, adentramos nas especificidades da Escola de Formação de Professores da SEEDF, explanando acerca dos movimentos históricos que a fundamentam.

Essa escola foi criada em agosto de 1988 e, em seu princípio, era chamada de Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal – EAP. Tal instituição, em sua origem, tinha a intenção de atuar junto ao núcleo de treinamento e aperfeiçoamento da Divisão de Recursos Humanos da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF. Como o nome já diz, atividade fim dessa Escola era viabilizar o aperfeiçoamento profissional dos docentes e demais servidores da rede. Dessa forma, tinha como objetivos elaborar o programa anual de trabalho; desenvolver, executar e avaliar os cursos e eventos de acordo com a programação outrora estruturada e que visavam atender as carências de aperfeiçoamentos do quadro de servidores em geral.

Durante sua existência, a EAP ofereceu aos professores diversos cursos e eventos voltados ao treinamento e ao aperfeiçoamento pedagógico e, de 1990 a 1992, ofertou cursos aos profissionais da carreira de assistência à educação – servidores da área de vigilância, alimentação escolar, biblioteca, etc., especialmente aos secretários escolares. As ações desenvolvidas pela EAP utilizavam indistintamente os termos treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, não havendo diferença entre seus objetivos, voltando-se, em sua maioria, ao treinamento de profissionais para o funcionamento do sistema de ensino. (DANTAS, 2016, p. 127).

Em agosto de 1997, a escola, após mudanças em sua configuração geral, torna-se Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. A mudança na nomenclatura não foi algo simples ou sem intencionalidade, pois apesar de ter uma proposta similar à EAP, pois ainda trazia a ideia de aperfeiçoamento para docentes e não docentes, emergia com um pensamento diferente, com a intenção de promover a participação dos profissionais da educação na elaboração da política de formação implementada à época. (DANTAS, 2016). Com isso, e de acordo com a Lei nº 1.619/1997 (DISTRITO FEDERAL, 1997b), a Escola passa a ter como missão planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e com as exigências de capacitação aos profissionais das carreiras magistério e da assistência à educação.

Em meados dos anos 2000, após uma reestruturação administrativa no governo local, a então Fundação Educacional é extinta, sendo renomeada como Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, de acordo com o Decreto nº 21.396/2000, o qual também alterou o status da EAPE, elevando-a a diretoria vinculada à Subsecretaria de Educação Pública – SUBEP, hoje SUBEB. Desta forma, a entidade passa a ter como incumbência oferecer treinamento e aperfeiçoamento aos profissionais do sistema educacional distrital, além de executar outras atividades inerentes à sua área de competência.

Segundo o Manual de Procedimentos que orientava as ações do órgão, a Subsecretaria passava a ter como função: planejar, promover, coordenar, executar e avaliar atividades para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação do DF, mediante oferta de cursos e eventos, afastamento remunerado para estudos, bolsas de estudo, concursos e premiações (DISTRITO FEDERAL, 2000d). Cabe ressaltar que, de acordo com esse instrumento, a responsabilidade de elaboração dos projetos de cursos ou eventos não era da Escola de Formação, e sim do órgão que evidenciasse a necessidade de realização de curso ou evento, porém não estava especificado a qual órgão ou quais se referiam.

Essa questão só é modificada no Manual de Procedimentos de 2002, por meio do qual é retomado o dever da EAPE pela elaboração de projetos de cursos e eventos. E, é apenas no findar do ano de 2011 que a Escola passa ao status de subsecretaria. Com isso, rompe-se com a lógica de subordinação da formação continuada a outros setores da SEEDF, e adquire-se o mesmo nível de relevância exercido por outras dimensões da estrutura de gestão dessa Secretaria de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2016).

A fim de criar uma identidade político-pedagógica para a EAPE, a partir da instituição do Seminário Permanente de Formação em dezembro de 2014, foram construídas as Diretrizes de Formação Continuada dessa Secretaria, pautadas em discussões, reflexões e estudos realizados por professores atuantes da escola de aperfeiçoamento e com a colaboração de entes como a Faculdade de Educação de Brasília – UnB, a Universidade Católica de Brasília – UCB, o Sindicato dos Professores do DF – SINPRO/DF, o Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal – SAE/DF, e a Secretaria Nacional de Educação Básica – SEB/MEC.

O documento em questão intencionava consolidar a política pública de formação continuada do Distrito Federal e fortalecer o desenvolvimento dos profissionais da rede de ensino. Vale destacar, também, que essas orientações estão vigentes até o momento (final de 2021), orientando e delineando os caminhos da formação continuada da SEEDF. De acordo com as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF, era necessário

[...] apontar caminhos, orientar práticas e consolidar a concepção de formação continuada comprometida com a escola pública referenciada na qualidade social. Estas Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assumem, assim, o objetivo de pautar teórica e conceitualmente os debates, as ações de formação e as demais articulações que se fizerem necessárias ao fortalecimento da gestão escolar, do trabalho pedagógico integrado, da coordenação pedagógica, do currículo de educação básica, do regimento escolar, das diretrizes de avaliação e de outros textos orientadores das escolas públicas e dos demais setores da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 9).

Após muitas reconfigurações estruturais, organizacionais, e de concepções políticas e pedagógicas, a Portaria nº 39.773/2019 transforma a EAPE, até então diretoria, em Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, mantendo a sigla já institucionalizada pelos servidores da rede pública distrital. Com as transformações, e seguindo as diretrizes norteadoras do trabalho, essa Subsecretaria entende que é sua atribuição “a elaboração, coordenação e execução de políticas de formação continuada, de letramento científico e de pesquisa, por meio das suas diretorias e respectivas gerências, de modo a oferecer aos profissionais da educação os subsídios técnico-pedagógicos necessários à melhoria do desenvolvimento profissional no âmbito da SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Retomamos o termo profissionais da educação e destacamos outra questão que teve algumas divergências ao longo do tempo, mas que, no momento, está estabelecida. Os cursos da EAPE são ofertados não só para os docentes, mas para todos os profissionais da educação, incluindo, assim, os servidores das carreiras Magistério e Assistência, ou seja, professores e especialistas da Educação Básica, juntamente com os auxiliares, assistentes e analistas de educação. Outra questão importante a ser salientada é a composição do quadro de formadores. A EAPE, juntamente com a Subsecretaria de Gestão de Pessoas – SUGEP, realiza processo seletivo simplificado, validado por edital específico. As formadoras e formadores selecionados, docentes da rede, passam por

[...] cursos, congressos, conferências, seminários, simpósios, mesas-redondas, colóquios, fóruns, palestras, oficinas temáticas, projetos e outras ações similares que terão como referência a formação crítico-emancipadora dos sujeitos que dela fizerem parte, por meio do levantamento prévio das demandas de formação continuada, com base nas necessidades e prioridades da SEEDF e da definição dos temas que nortearão os cursos a serem ofertados, seguidos da divulgação, das inscrições e da formação de turmas, considerando o público-alvo e a certificação. (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 10).

Quanto à epistemologia de formação continuada defendida, apontamos que, segundo as Diretrizes, essa Subsecretaria vem trabalhando numa perspectiva de constantes ações, pensadas a partir da crítica, em um movimento em direção à mudança, a fim de ressignificar o que esteve outrora posto no histórico da EAPE: *capacitação técnica, treinamento, reciclagem, atualização profissional*. Dessa forma, A EAPE procura atuar em um processo “emancipador e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal e de (re)construção de saberes necessários à atuação profissional e à transformação social” (DISTRITO FEDERAL, 2016), ou seja, é referenciada na epistemologia da práxis.

Para tanto, fundamenta-se em uma concepção de educação baseada nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012) e da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009), assim como na avaliação formativa (Diretrizes de Avaliação Educacional 2014/2016 SEEDF). Nessa perspectiva de transformação, a EAPE entende que a formação dos profissionais da educação tem por objetivo

[...] favorecer possibilidades de construção de autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos no ato educativo, tornando-os capazes de entender, interpretar e transformar o mundo em que vivem. Para isso, destacam-se alguns princípios considerados fundantes na perspectiva crítico-emancipadora: a categoria trabalho; a relação teoria e prática; a pesquisa na e da formação continuada (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 35).

Ao analisar os documentos da EAPE, percebemos que as formações continuadas, propostas por essa Subsecretaria, têm buscado a práxis emancipadora das professoras e professores que participam dos cursos ofertados, práxis essa constituída pela unidade teoria-prática vinculada ao trabalho. Vale ressaltar que o trecho destacado traduz a busca por formar com vistas ao alcance dos níveis mais elevados da consciência humana, com foco no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, tornando-os construtores de sua própria realidade e história. Dando continuidade, e caminhando com o objetivo deste estudo, descreveremos a seguir o curso pesquisado junto à subsecretaria em questão.

3.3 Formação continuada realizada pelos sujeitos da pesquisa

Como vimos anteriormente, a EAPE oferece diversos cursos para diferentes públicos-alvo, das carreiras de Assistência e Magistério, em todos os semestres letivos da rede pública distrital. Diante dessa ampla realidade, a fim de procurar caminhos para alcançarmos nosso objeto de estudo que buscou compreender os significados e sentidos da formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental atuantes na SEEDF, aproximamo-nos dos cursos elaborados e oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada.

Apoiamo-nos na ideia de que os percursos formativos dessa rede de ensino não ocorrem somente nas coordenações coletivas semanais, mas também mediante realização de cursos ofertados pela Subsecretaria. Desta forma, solicitamos, ao setor responsável pelas formações continuadas da rede, a relação de todos os cursos ofertados no segundo semestre de 2020. A partir da lista que nos foi enviada, categorizamos os cursos seguindo os seguintes eixos: ação da formação (nome retirado do documento original enviado pela SEEDF), carga horária, e etapa/modalidade de ensino.

Ao realizar este processo, o movimento de análise nos levou a fazer o agrupamento a partir da temática principal apresentada pelos nomes dos cursos, uma vez que, nem toda formação tem um público alvo específico, deixando, dessa forma, os docentes livres para fazer a opção que mais acharem necessária. Desta feita, destacamos os eixos-base do quadro: Orientação Educacional; Ensino Especial; Educação do Campo; Didática e Organização do Trabalho Pedagógico; Educação no Trânsito; Educação Ambiental; Educação Financeira; Educação Profissional; Ludicidade; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Avaliação; Gestão; Coordenação Pedagógica; BNCC e Currículo; Alfabetização; Ensino de Linguagens; Ensino de Ciências; Robótica; Raça, Etnia e Gênero; Multiculturalismo; Programa Aprender sem Parar; e Bem estar e Cultura de Paz.

A categorização pelo nome da formação, carga horária, ação de formação e etapa/modalidade de ensino está apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(continua)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
Orientação Educacional	Aprender Sem Parar Orientação Educacional	350h	Orientação Educacional	Orientador educacional	Aprender Sem Parar
	Mediação de Conflitos Como Práxis Pedagógica	90h	Orientação Educacional	Orientador educacional	
Ensino especial	Adaptações/ Adequações Curriculares Planejamento e Registros	180h	Ensino especial	Ensino especial	
	Atendimento Educacional Especializado – AEE	180h	Ensino especial	Ensino especial	
	Educação Bilíngue De Surdos	120h	Ensino especial	Ensino especial	
	AEE Para Estudantes Com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)	90h	Ensino especial	Ensino especial	
	Síndrome De Down (Trissomia 21) E A Deficiência Intelectual	90h	Ensino especial	Ensino especial	
	Conhecendo O Transtorno Do Espectro Autista	80h	Ensino especial	Ensino especial	

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(continuação)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
Ensino especial	Deficiência Intelectual Conceções E Processos De Escolarização	80h	Ensino especial	Ensino especial	
	Desenvolvimento Humano, Aprendizagem E Os Transtornos Funcionais Específicos	80h	Ensino especial	Ensino especial	
	Libras Básico I	60h	Ensino especial	Ensino especial	
	Libras Básico II	60h	Ensino especial	Ensino especial	
Mobilidade e Trânsito	Criação De Jogos e Brincadeiras Inclusivas	120h	Ensino especial	Ensino especial	Educação No Trânsito / Educação No Trânsito
	Construindo Atividades Pedagógicas Inclusivas No Computador	80h	Ensino especial	Ensino especial	TICS
	Jogo, Infância E O Contexto Escolar Inclusivo	40h	Ensino especial	Ensino especial	Ludicidade
	Atividades Pedagógicas Lúdicas Para Pessoas Com Autismo Na Educação Infantil Em Tempos De Ensino Remoto	60h	Ensino especial	Ensino especial	Aprender Sem Parar
Educação do campo	Abrindo Trilhas Com As Escolas Do Campo	120h	Educação do campo		
	Planejando A Atividade Escolar À Luz Da Educação Do Campo - Anos Iniciais	120h	Educação do campo	Anos iniciais	
	Planejando A Atividade Escolar À Luz Da Ed. Do Campo - Anos Finais E Ens Médio	120h	Educação do campo	Anos finais Ensino médio	

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(continuação)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
Educação do campo	Planejando A Atividade Escolar Nos Anos Finais E No Ensino Médio: O Currículo À Luz Da Educação Do Campo - CRE Gama	120h	Educação do campo	Ensino médio	CRE Gama
	Planejando A Atividade Escolar Nos Anos Iniciais: O Currículo À Luz Da Educação Do Campo - CRE Gama	120h	Educação do campo	Anos iniciais	CRE Gama
	Planejando A Atividade Escolar: O Currículo À Luz Da Ed Do Campo - CRE Ceilândia	120h	Educação do campo		CRE Ceilândia
	Planejando A Atividade Escolar: O Currículo À Luz Da Ed Do Campo - CRE São Sebastião	120h	Educação do campo		CRE Ceilândia
	Trilhas Do Fazer Na Ed Do Campo Em Planaltina	120h	Educação do campo		
Didática e OTP	Produção de Material Pedagógico Para EJA No Sistema Prisional – Mod. a Distância – EaD	120h	Didática e OTP	EJA	TICS
	Oficina Criando Slides Com o Google Apresentações (Módulo Básico)	12h	Didática e OTP	Anos finais	TICS
	Práticas Educacionais Inovadoras	80h	Didática e OTP		

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(continuação)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
Didática e OTP	Planejamento Pedagógico e Produção de Sequências Didáticas Em Aulas Remotas	6h	Didática e OTP		
Educação no Trânsito	Mobilidade e Trânsito para a Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º Segmentos - EJA)	120h	Educação no Trânsito	EJA	
	Mobilidade e Trânsito Para Educação Infantil	120h	Educação no Trânsito	Educação infantil	
	Mobilidade e Trânsito Para o 1º Ano Do Ensino Fundamental	120h	Educação no Trânsito	Anos Iniciais	
	Mobilidade e Trânsito Para o 2º Ano do Ensino Fundamental	120h	Educação no Trânsito	Anos Iniciais	
	Mobilidade e Trânsito Para o 3º Ano Do Ensino Fundamental	120h	Educação no Trânsito	Anos Iniciais	
	Mobilidade e Trânsito Para o Ensino Médio	120h	Educação no Trânsito	Ensino médio	
	Mobilidade e Trânsito Para os 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental	120h	Educação no Trânsito	Anos iniciais	
	Mobilidade e Trânsito Para os Anos Finais do Ensino Fundamental	120h	Educação no Trânsito	Anos finais	
Educação Ambiental	Guia Trilhas E Caminhos Para A Sustentabilidade Ambiental Nas Escolas Do DF	120	Educação Ambiental		
	Pedagogias Urbanas: A Escola Na Rua Por Cidades Mais Sustentáveis	120h	Educação Ambiental		

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(continuação)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
Educação Financeira	Programa Aprender Valor – Educação Financeira Nas Escolas Ed 2	83h	Educação Financeira		
	Programa Aprender Valor – Gestão Do Programa Nas Escolas	40h	Educação financeira		
Educação Profissional	Conhecendo A Educação Profissional	80h	Educação Profissional		
Ludicidade	Jogos E Brincadeiras Na Escola: Práticas Corporais Para Educação Infantil E Ensino Fundamental	120h	Ludicidade	Ed. Infantil Anos Iniciais Anos Finais	TICS
	Criação De Jogos Com e JCLIC e Produções Audiovisuais	120h	Ludicidade		
TICS	Recursos Digitais Na Educação	120h	TICs		
	Gsuite: Ferramentas Google Para Educação	90h	TICs		
	Mídias - Criatividade E Inovação Na Educação	90h	TICs		
	O Audiovisual Na Prática Pedagógica Docente	90h	TICs		
	O Desenho Universal Para A Aprendizagem E O Uso De Software Educacional	50h	TICs		
	Gsuíte Ferramentas Do Google Para A Educação	30h	TICs		
	Moodle Online – Iniciante	30h	TICs		

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(continuação)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
TICs	Videoaulas - Aperte O Play, Professor (A)! 2ª Edição	24h	TICs		
	VIDEOAULAS - APERTE O PLAY, PROFESSOR(A) 3º EDIÇÃO	20h	TICs		
	Videoaulas - Aperte O Play, Professor (A)! ” Edição - Formadores EAPE	20h	TICs	Educação infantil	
	Como Transformar Sua Apresentação Em Vídeo	12h	TICs		
	Videoaulas - Aperte O Play, Professor(A)!	12h	TICs		
	Práticas Para O Ensino Remoto Noturno	12h	TICs	Ensino médio	
	Respirarte: Fazeres Criativos Transformadores Na Rede	12h	TICs	Ensino médio	
	Aprendizagem Baseada Em Problemas (ABP) E Ensino Por Investigação No Google Sala De Aula	6h	TICs		
	Construção De Rubricas De Avaliação Dentro Do Google Classroom	6h	TICs		
	Diversificando A Apresentação Das Atividades Pedagógicas No Google Forms	6h	TICs		
	Gestão De Sala De Aula Com A Ferramenta Google Sala De Aula	6h	TICs		
	Google Jamboard	6h	TICs		

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(continuação)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
	Leituras E Tecnologias: Caminhos Criativos Para A Produção De Vídeos	3h	TICs		
	Gsuite - Ferramentas Do Google Para A Educação	3h	TICs		
	Espiral Das Artes: Criatividade Online Para Pedagogas(Os)	90h	TICs		Ensino de Linguagens Artes
Avaliação: Níveis, Funções e Instrumentos	Avaliação Formativa: Princípios, Processos E Instrumentos	80h	Avaliação: Níveis, Funções e Instrumentos		
	Avaliação Externa: Do Conceito À Matriz De Referência	60h	Avaliação: Níveis, Funções e Instrumentos		
	Elaborando Rubricas De Avaliação	6h	Avaliação: Níveis, Funções e Instrumentos		
Gestão	Mediação Na Administração Pública No Âmbito Da Seedf	60h	Gestão		
	Relações Interpessoais E Cultura De Paz Nas Escolas De Gestão Compartilhada Com A Segurança	60h	Gestão		
Coordenação Pedagógica	Coordenações Propositivas – Noturno	60h	Coordenação Pedagógica	EJA	
	Coordenações Propositivas - Educação Infantil E Anos Iniciais Do Ens Fundamental	60h	Coordenação Pedagógica	Educação infantil Anos iniciais	

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(continuação)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
Coordenação Pedagógica	Coordenações Propositivas – Noturno	60h	Coordenação Pedagógica	EJA	
	Coordenações Propositivas - Educação Infantil E Anos Iniciais Do Ens Fundamental	60h	Coordenação Pedagógica	Educação infantil Anos iniciais	
	Coordenações Propositivas - Anos Finais Do Ensino Fundamental E Ensino Médio	60h	Coordenação Pedagógica	Anos finais Ensino médio	
BNCC e Currículo	ProBNCC: Arte - Educação E Perspectivas Do Currículo Em Movimento Do Distrito Federal	30h	BNCC e Currículo		
	ProBNCC: Currículo Em Movimento Na Perspectiva Da Sala De Aula - Reflexões E Ações Em Torno Da Área De Ciências Da Natureza	30h	BNCC e Currículo		
	ProBNCC: Educação Física E Currículo	30h	BNCC e Currículo		
	ProBNCC: Ensino De História No Currículo Em Movimento	30h	BNCC e Currículo		
	ProBNCC: Geografia E Ensino- Aprendizagem - Perspectivas Do Currículo Em Movimento Do Distrito Federal	30h	BNCC e Currículo		

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(continuação)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
BNCC e Currículo	ProBNCC: Língua Estrangeira Na Perspectiva Do Currículo Em Movimento	30h	BNCC e Currículo		
	ProBNCC: Língua Portuguesa E Ensino-Aprendizagem - Leituras E Possibilidades A Partir Do Currículo Em Movimento (EF - Anos Finais)	30h	BNCC e Currículo		
	ProBNCC: Orientações Curriculares Para O Ensino De Matemática	30h	BNCC e Currículo		
Alfabetização	Jogos, Brincadeiras E Materiais Para Alfabetização	3h	Alfabetização		
	Vivências Criativas Para Práticas Iniciais De Leitura	3h	Alfabetização		
Ensino de Linguagens	Experiências Sonoro-Musicais Para A Educação Infantil	3h	Ensino de Linguagens	Educação infantil	Artes
	Cirandeira Das Artes Ed 2	20h	Ensino de Linguagens		Artes
	Música E Inclusão: Vivências E Produção De Instrumentos Musicais Alternativos	60h	Ensino de Linguagens		Artes

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(continuação)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
Ensino de Linguagens	Formação Do Leitor De Literatura Na Escola	60h	Ensino de Linguagens		
	Tradução De Textos De Especialidade Na Sala De Aula	60h	Ensino de Linguagens		Línguas
	Contos De Sabedoria : Uma Proposta Para Os Anos Finais	3h	Ensino de Linguagens		
Ensino de Ciências	Letramentos Criativos Em Ciências Da Natureza Para Anos Iniciais Do Ensino Fundamental	60h	Ensino de Ciências	Anos iniciais	
Robótica	Scratch - Criação De Jogos Educativos	60h	Robótica		
Raça, Etnia e Gênero	Valores Civilizatórios Afrobrasileiros Na Formação De Professoras/es	30h	Raça, Etnia e Gênero		
	Práticas Pedagógicas Antirracistas: Jogos E Brincadeiras	3h	Raça, Etnia e Gênero		
	Maria Da Penha Vai À Escola Para Professores E Monitores	60h	Raça, Etnia e Gênero		Professores Monitores
	Maria Da Penha Vai À Escola Para Gestores, Orientadores Educacionais E Partícipes	60h	Raça, Etnia e Gênero		Gestão Orientadores

Quadro 5 – Cursos oferecidos pela EAPE no 2º semestre de 2020

(conclusão)

	Nome Do Curso	Carga Horária	Ação de Formação	Etapa/ Modalidade da Ed. Básica	Obs.
Raça, Etnia e Gênero	Maria Da Penha Vai À Escola: Abordagem Técnica Das Situações De Violência Sexual Para Gestores, Orientadores Educacionais E Partícipes	60h	Raça, Etnia e Gênero		Gestão Orientadores
	Maria Da Penha Vai À Escola: Abordagem Técnica Das Situações De Violência Sexual Para Professores E Monitores	60h	Raça, Etnia e Gênero		Professores Monitores
Multiculturalismo	Construção De Identidade: Nome E Suas Memórias	3h	Multiculturalismo		
Aprender sem Parar	Aprender sem Parar – Noturno	120h	Aprender sem Parar		
	Aprender Sem Parar - Integração À Carreira Magistério (1ª Etapa)	60h	Aprender Sem Parar		
	Projeto De Vida - Iniciando A Jornada	15h	Aprender Sem Parar		
Bem estar e Cultura de Paz	Bem-Estar E Qualidade De Vida Nos Espaços De Trabalho – Uma Abordagem Sócio-Cultural, Pessoal E Profissional	60h	Bem estar e Cultura de Paz		
	Plena Atenção: Práticas Para A Saúde E Paz	40h	Bem estar e Cultura de Paz		

Fonte: A autora (2021).

Para a categorização dos cursos e elaboração do Quadro 5, utilizamos como recorte para fundamentar as análises deste estudo, os seguintes critérios: priorizar os cursos relacionados com possível incorporação de concepções e mudanças na prática docente oferecidos, especificamente, para professoras e professores do Ensino Fundamental. Para além disso, colocamos também a necessidade de os cursos terem sido ofertados no segundo semestre do ano de 2020 e com carga horária mínima de 60 horas.

Definimos, ainda, como critérios de seleção: não ser referente a uma modalidade específica, não estar vinculado a um programa ou curso do governo federal e que remetesse ao trabalho pedagógico presencial. Assim, após o exercício de categorização e análises, emergiram os seguintes cursos: Práticas Educacionais Inovadoras; Jogos e Brincadeiras na Escola: práticas corporais para Educação Infantil e Ensino Fundamental; e Avaliação Formativa: Princípios, Processos e Instrumentos.

No processo de análise, o curso voltado para a ludicidade, jogos e brincadeiras na escola foi descartado por ser voltado também para a Educação Infantil e estar ligado a Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), modalidade e recurso que não atendem a essa pesquisa. Dessa forma, partimos para o processo de aproximação aos sujeitos da pesquisa como os outros dois cursos priorizados. Porém, importa destacar que, como já apresentado anteriormente, devido à dificuldade de encontrarmos professoras e professores para serem entrevistadas (os), só conseguimos docentes aptas que realizaram o curso sobre avaliação formativa, ficando, assim, apenas um curso para nossa análise.

Sobre o curso pesquisado, é importante destacar que foi uma formação ofertada na modalidade de educação a distância – EaD, com carga horária de 80 horas, sendo 40 on-line e 40 horas indiretas com indicação para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É importante registrar que as formações foram realizadas na modalidade EaD devido ao quadro pandêmico que assola o mundo desde meados de março de 2020 e que, entre outras particularidades, suspendeu as aulas presenciais, no caso da SEEDF, desde 11 de março.

Assim, conforme Sousa et al. (2020), o ensino remoto tornou-se a opção mais razoável diante do contexto instaurado e foi adotado na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Por consequência, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação também adotou o ensino remoto com respaldo jurídico da Medida Provisória nº 934/20 (BRASIL, 2020) que flexibiliza, excepcionalmente, a exigência do cumprimento do calendário escolar em âmbito nacional também. Com isso,

Atrelado a medida supracitada, o Parecer Nº 33/2020 CEDF, deliberou sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a Educação Básica, embasados na Portaria MEC nº 343/2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais no ensino superior em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – covid-19”, em seu art. 1º (BRASIL, 2020), especificamente para o Distrito Federal (SOUZA, et al., 2020, p. 79).

Retomando as especificidades do curso pesquisado, apresentamos que, de acordo com a ementa, a formação teve como objetivo geral compreender os aspectos que fundamentam e norteiam a avaliação formativa como elemento da organização do trabalho pedagógico para o desenvolvimento das aprendizagens. E os objetivos específicos foram: compreender os conceitos e princípios da avaliação formativa; articular a avaliação formativa com os outros elementos da organização do trabalho pedagógico; compreender as características dos procedimentos e instrumentos de avaliação; relacionar o processo de avaliação para as aprendizagens com o registro documental; compreender a função da avaliação informal na avaliação formativa; e desenvolver práticas de análises de dados, articulando com o planejamento de intervenções avaliativas.

A fim de alcançar tais objetivos, o conteúdo trabalhado contemplou a avaliação formativa: conceitos e princípios; avaliação formativa na organização do trabalho pedagógico; procedimentos e instrumentos de avaliação; registros descritivos e notas; avaliação informal e análise de dados de avaliação para planejamento de intervenções avaliativas. Como forma de avaliar os cursistas, foram considerados habilitados para certificação as professoras e professores que realizaram as atividades solicitadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, cumprindo as orientações e prazos estabelecidos, bem como a elaboração de um projeto integrador realizado ao longo do curso, e que contou também como carga horária indireta. Importa destacar que houve 121 cursistas inscritos, inicialmente, e que foram divididos em 05 turmas, porém, apenas 54% foram considerados habilitados, ou seja, 66 docentes.

Diante desse processo, na intenção de chegarmos até as professoras e professores que finalizaram o curso e realizarmos a entrevista semiestruturada, enviamos e-mail para esses sujeitos, convidando-os para participar de nossa pesquisa. Ressaltamos que esse trâmite só foi possível com o auxílio de uma professora formadora que se prontificou a nos ajudar e encaminhou uma lista com os contatos de todos os participantes do referido curso, pois essa informação não pôde ser fornecida pela Subsecretaria responsável.

Com base nos movimentos descritos até aqui, demos continuidade ao trabalho, pautando-nos no objetivo de explicitar e analisar os dados oriundos da pesquisa para, assim, compreendermos como o objeto se manifesta na realidade investigada.

SEÇÃO 04 – SIGNIFICADOS E SENTIDOS ELABORADOS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção surge na intenção de apresentarmos os significados e sentidos elaborados por professoras e professores do Ensino Fundamental da SEEDF, a partir dos momentos formativos vivenciados por esses sujeitos, de acordo com o regime de jornada ampliada dessa rede pública de ensino. Desta feita, buscamos expor os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa, a fim de identificar o sentido que os docentes dão à formação continuada experienciada nos diferentes tempos e espaços a eles ofertados. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cuja elaboração e análise estão fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-cultural, e cujos trechos estão descritos no Apêndice B.

Destacamos a importância de estarmos ancorados nesses aspectos teórico-metodológicos, pois entendemos o homem como um sujeito social que, na relação com o objeto, busca a compreensão da realidade concreta. Portanto, o método está

[...] para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 300)

Para tanto, a linguagem simboliza elemento determinante no processo evolutivo humano, trazendo oportunidades de desenvolvimento distintas e, explicitamente, diferenciadas dos demais animais. É a partir da possibilidade de explicitar, por meio da linguagem, seus pensamentos, ou seja, de se comunicar ao outro o que se pensa, o ser humano se integra ao meio e evolui. Reconhecidamente, Vigotski (2009) nos mostra que os indivíduos pensam, generalizam e abstraem a partir da linguagem, estando esta, diretamente, vinculada não somente às capacidades de exploração e compreensão do mundo, mas para além disso, é a partir dela que os indivíduos realizam mediações entre si.

O fato é que os estudos vigotskianos ampliaram o debate sobre a relação pensamento e linguagem, rompendo com as visões oriundas de outras perspectivas pelas quais se compreendia essas capacidades isoladamente, analisando-as de forma dissociada entre si. Nas obras do autor russo, há uma relação intrínseca entre essas relevantes dimensões da constituição do ser social, apontando para a necessidade de serem estudadas a partir de sua interação, em um movimento de reciprocidade, pelo qual não se desconsidera a singularidade de cada uma, mas sim, busca entendê-las frente às possibilidades que trazem ao desenvolvimento humano.

Assim, tem-se a legitimação do status de ser racional conferido ao indivíduo humano, com base em suas capacidades de domínio da linguagem, tendo em vista o alcance do processo comunicativo guiado por suas vontades, demandas e necessidades concretas. Interessa ao debate destacar o conceito de significado, afirmando a centralidade que tal termo possui para as análises realizadas, uma vez que este explicita o ponto de encontro e de convergência entre linguagem e pensamento. Esse ponto traduz, como afirma o próprio Vigotski (2009), um fenômeno que explicita interação e, ao mesmo tempo, contradição entre tais categorias, o que simboliza a existência de uma relação dialética que reside tanto na dimensão dos discursos, quanto na dimensão do intelecto.

Na obra vigotskiana, o conceito de significado é bidimensional, traduzindo uma perspectiva coletiva, em primeira instância, que aponta para uma construção que é generalista, com base no âmbito da coletividade. Em segunda instância, aponta-se para as especificidades de ordem individual, as quais demonstram o que o termo traduz para o sujeito frente suas idiossincrasias (VIGOTSKI, 2009). Destaca-se, assim, em ação de continuidade, o conceito de sentido, o qual mostra as elaborações oriundas das vivências e experiências singulares do ser, sobre as quais Aguiar e Ozella (2013, p. 307), apontam que

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Assim, para compreendermos os sentidos elaborados pelos sujeitos da pesquisa em relação às formações continuadas vivenciadas, justificamos que a escolha para as análises das entrevistas, ancora-se no procedimento metodológico dos núcleos de significação. Temos a intenção, enquanto pesquisadores, de compreender esse movimento que se baseia na apreensão dos sentidos, rompendo com a aparência, com a superficialidade das palavras, na busca por ultrapassar a pseudoconcreticidade e, dessa maneira, aproximarmo-nos do real vivenciado pelos docentes.

4.1 Movimentos de análise para a constituição dos núcleos de significação

Como apresentado outrora, na intenção de alcançarmos um dos objetivos específicos propostos para essa pesquisa, a saber, analisar os significados e sentidos que professoras e professores do Ensino Fundamental dão à formação continuada legitimada pelo regime de jornada ampliada da SEEDF, optamos por utilizar, como instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada. Tal opção se deu pelo fato de esta ser importante recurso que possibilita a

aproximação das funções psicológicas superiores que nos interessam, particularmente, em relação aos significados e sentidos.

Nesse estudo, a entrevista semiestruturada foi concebida a partir de eixos centrais com vistas à formação continuada em âmbito geral e em um curso específico – *Avaliação Formativa: Princípios, Processos e Instrumentos*, ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da rede pública de ensino do DF. Para tanto, os eixos das entrevistas – assim os denominamos por se tratarem de questões centrais a serem analisadas – perpassam alguns elementos relacionados ao que se pensa, às contribuições, aos motivos para participar do curso, às influências na prática docente, à jornada ampliada e a como pensam que devem ser realizadas tais formações. Destaca-se, ainda, que foi realizado um movimento dialético, a fim de abarcar a compreensão da formação continuada na totalidade do curso realizado.

Para situar historicamente esse percurso, destacamos que, no projeto inicial desse estudo, as entrevistas foram pensadas para acontecer no lócus da pesquisa, ou seja, nas escolas, espaço onde os sujeitos atuam profissionalmente. Porém, isso não foi possível, devido ao contexto de pandemia do COVID-19, o que nos impossibilitou, por motivos de segurança a saúde, de estarmos em contato presencial com as pessoas, de uma forma geral. Com isso, foi preciso repensar as formas de acesso às professoras e professores, pois no período em que as entrevistas foram realizadas, os docentes estavam trabalhando de forma remota, preparando-se para o retorno híbrido e em processo de vacinação.

Dessa forma, o nosso contato com as professoras entrevistadas aconteceu de forma virtual, por meio de chamadas de vídeo pelo Google Meet. Importa dizer que, para além de não termos a possibilidade de ir a campo e encontrar os sujeitos da pesquisa, tivemos outro impasse. A Subsecretaria de Formação Continuada não pôde nos disponibilizar a relação de docentes que realizaram o curso pesquisado, por conta dos protocolos de divulgação de contatos de servidores. Assim, enfrentamos alguns obstáculos para chegar até os (as) possíveis entrevistados (as).

Após diversas tentativas de alcançar os docentes e com o passar de um tempo maior do que o esperado para essa etapa do trabalho (o que alterou o cronograma da pesquisa), tivemos acesso a uma relação com todos os matriculados no referido curso por intermédio de uma professora formadora. Desta feita, foi enviado, para todos, um e-mail convite para participação na pesquisa. Porém, nessa lista, havia cursistas habilitados e não habilitados, de todas as etapas da Educação Básica, uma vez que a formação tinha como público alvo professoras e professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, regentes ou em diferentes funções.

Com isso, tivemos que recusar alguns aceites de participação pelo fato de as professoras ou professores não atenderem aos critérios da pesquisa, a saber, estar em regência de classe ou ter estado, por algum período, após a realização do curso sobre a avaliação formativa. Precisamos destacar, ainda, que devido a toda dificuldade em localizar os sujeitos a serem entrevistados e a solicitação ter sido enviada a todos da lista que nos foi disposta, tivemos o aceite de uma professora do Ensino Fundamental Anos Finais, que se prontificou a responder, tornando-se uma das entrevistadas e integrando, assim, o grupo que, inicialmente, era de professores do Anos Iniciais.

Desta feita, tivemos como sujeitos das entrevistas cinco professoras atuantes no Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF. Quanto ao perfil das professoras, salientamos que quatro são Pedagogas e uma é licenciada em Letras Português, sendo que três delas cursaram uma pós-graduação em nível de especialização. Outra questão de destaque é que apenas uma docente tem mais de 25 anos de serviço na SEEDF; as demais são professoras com menos de 5 anos de carreira. Três, dessas professoras iniciantes, trabalham como contrato temporário, porém todas são contratadas por 40h semanais.

A partir do preenchimento do questionário, que resultou no levantamento do perfil descrito, as entrevistas foram realizadas e gravadas com a autorização das professoras. O procedimento da gravação foi para que fosse possível a realização da transcrição das informações e possíveis retomadas, uma vez que, assim como afirma Vigotski (2009), p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” e, dessa forma, pode “o pensamento fracassar”, não se concretizando como palavra.

Paralelamente, entendendo que o pensamento é sempre emocionado, e é preciso compreendê-lo, fez-se necessário explorar o processo em que esse pensamento se realizou, a partir da palavra, do significado. Para que fosse possível, em um movimento dialético, a partir do resgate dos vídeos, ou das respostas escritas, analisar o pensamento, foi importante compreender

[...] que o processo de análise é um processo inverso de constituição dos sentidos, pois o que está externo ao sujeito é somente a aparência e, em busca da essência, das zonas de sentidos que constituem a subjetividade do sujeito, partimos da palavra significada. Entretanto, esse processo não é descritivo e muito menos desconexo do contexto histórico do sujeito, mas é a partir dessa historicidade que buscamos os processos de constituição do ser (SANTOS, 2020, p. 49).

Com isso, apoiados em Aguiar e Ozella (2013), seguimos no movimento de análise para a constituição dos núcleos de significação, entendendo que “os significados constituem o ponto de partida” (p. 314) deste percurso. Esses significados estão arraigados histórico, social e culturalmente, abarcando mais do que aparentam e, dessa forma, a palavra está longe de ser

algo estanque, solto, porque é constituída por inúmeras dimensões. Assim, a partir da exploração da palavra, da análise, da crítica, aproximamo-nos da sistematização dos núcleos de significação, assumindo as etapas desse instrumento metodológico constituído pelo levantamento de pré-indicadores, síntese de indicadores e apropriação dos núcleos de significação. Destacamos que esse não é um procedimento irrelevante

[...] mas um recurso que pudesse ajudar na apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. Essa necessidade de construção de um procedimento específico se justifica porque, segundo a abordagem teórico-metodológica dos autores, os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a sua aparência. (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 60).

É importante dizer que, discutir metodologicamente os núcleos de significação, levamos à compreensão de uma perspectiva de cunho histórico-dialético acerca do método, bem como de seus procedimentos. Tal pensamento revela uma crítica ao que é tido como necessário no processo de pesquisa, explicitando rigor aos movimentos analítico-interpretativos dos vocábulos que constituem as falas das entrevistadas. Diante do exposto, apresentamos o movimento de análise, constituído pelas etapas de levantamento dos pré-indicadores e dos indicadores utilizados para a sistematização dos núcleos de significação.

Entendendo que a palavra é a primeira a se destacar dentre as falas a serem analisadas, iniciamos o processo a partir de algumas leituras sistematizadas, buscando identificar elementos que estavam explícitos na superficialidade, sem deixar o foco naquilo que se apresentava apenas a partir de um movimento profundo de investigação. Com isso, a fim de compreender o objetivo e subjetivo explicitado pelos sujeitos, partimos para observar as falas emocionadas, palavras repetidas, reforço de ideias e as contradições e, dessa forma, fizemos o levantamento de 162 pré-indicadores que estão no Anexo 2 deste trabalho. Para a execução desse movimento,

[...] o pesquisador deve conceber os pré-indicadores não como discursos acabados em si mesmos, plenos e absolutos, mas como teses que, na tríade dialética (tese-antítese-síntese), se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 64).

Após concluir essa primeira etapa, partimos para a segunda, que consistiu na aglutinação dos pré-indicadores para associá-los, a partir das semelhanças, complementaridades e contraposições e chegar aos indicadores. Nessa fase, tivemos a intenção de nos aproximar dos sentidos constituídos pelas professoras, buscando fazer as abstrações sem nos distanciar das subjetividades e entendendo, mais uma vez, que os trechos reunidos só podem ser analisados na totalidade do contexto histórico, social e cultural dos sujeitos.

Para que isso seja possível, é preciso explicitar, por meio do processo de análise e síntese, as contraditórias relações existentes entre os pré-indicadores, relações estas que, inclusive, nos levam a articulá-los para compor os indicadores. Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 69).

Dessa forma, após as análises e sínteses, ultrapassando o que foi dito pelas docentes, no movimento de associação, chegamos a indicadores que apresentavam elementos relacionados a concepções, finalidades, motivos, contribuições, influências, o que sentem/pensam acerca das formações continuadas. Concomitantemente, pudemos abstrair dados acerca da relação com a jornada ampliada, as condições do trabalho docente e o ciclo de vida profissional. Foi inevitável a manifestação dos aspectos relacionados ao momento histórico que vivemos, e aos movimentos desencadeados pelo trabalho remoto devido à pandemia do COVID-19.

Nesse processo, tivemos como foco leituras e análises com base no objetivo de explorar, em profundidade, o concreto/real, a partir dos condicionantes de ordem histórica, social e cultural que, diretamente, influenciam e determinam a materialidade dos fenômenos e relações as quais constituem a totalidade analisada. Com isso, trabalhamos para interpretar, articular e organizar os indicadores, avançando com o explicitado na primeira etapa, sintetizando os conteúdos e os associando aos núcleos de significação. Essa

[...] construção dos núcleos de significação é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

Após a compreensão de que, para chegarmos aos núcleos de significação, foi preciso atentar-se para a totalidade que permeia as palavras e que estas não são descoladas das mediações históricas e sociais. A partir do levantamento dos indicadores, buscamos, novamente, as semelhanças, contraposições e quesitos complementares para chegarmos às sínteses finais. Esse movimento buscou ir para além do significado, do explicitado pelos sujeitos, e nos aproximou do objeto da pesquisa. Nesse movimento de articulação e sistematização, chegamos a quatro núcleos de significação: *relação teoria e prática*; *concepção de formação continuada*; *formação continuada e a relação com o trabalho*; e *a formação continuada no contexto da pandemia do COVID-19*. Importa dizer que as referidas categorias apresentam os sentidos da formação continuada para as professoras pesquisadas. Desta forma, afirmamos que são também as categorias centrais do objeto aqui pesquisado, pois o explicam.

No movimento realizado neste estudo, sentidos e categorias foram coincidentemente sendo revelados/apresentados, cuja organização está apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – Organização dos Núcleos de Significação e Categorias

Núcleos de Significação	Categorias
1 – Relação Teoria e Prática	Sentido Prático-metodológico
	Sentido Reflexivo
	Sentido Prático
	Sentido Carreira
2 – Concepção de Formação Continuada	Formatos de FC
	Aperfeiçoamento
	Expectativa
3 – Formação Continuada e a Relação com Trabalho	Ciclo profissional docente
	Condições de trabalho
	Jornada ampliada
4 - Formação Continuada no Contexto da Pandemia	Trabalho remoto e a formação continuada

Fonte: A autora (2021).

4.2 Análise dos núcleos de significação

Conforme apresentamos no item anterior, após a articulação dos indicadores manifestados a partir das falas das professoras entrevistadas, sistematizamos os núcleos de significação. Assim, demos continuidade ao processo de aproximação das zonas de sentido relacionadas às formações continuadas oferecidas pela SEEDF e vivenciadas pelas docentes nos diferentes tempos e espaços. A partir das sínteses elaboradas de acordo com a junção das partes – o pensamento, esse sempre emocionado e as falas – oriundas das palavras das docentes e constituídas por elementos sociais e históricos, pudemos nos aproximar dos significados e sentidos que nos interessam.

É essa compreensão, portanto, que implica o uso dos núcleos de significação não de modo reduzido a uma técnica, mas um procedimento que, considerando as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua, apresenta possibilidades de alcançar, por meio da análise e da interpretação, o processo de constituição de significações. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 74).

Nesse movimento analítico, quatro núcleos de significação emergiram, de acordo com os eixos estruturantes das entrevistas, e são eles: *relação teoria e prática*; *concepção de formação continuada*; *formação continuada*; e *a relação com o trabalho e a pandemia*. Em relação aos sujeitos, pudemos perceber o destaque para os sentidos: *prático-metodológico*,

reflexivo, prático, do aperfeiçoamento, da carreira. Percebemos, entremeados aos núcleos de significação, concepções de formação continuada, os indicadores voltados para *os sentidos da atualização, as formas*, como pensam e ou esperam que sejam os momentos formativos por elas vivenciados, portanto, *as expectativas*.

Apontamos também, nesse processo, a relação da formação continuada com o trabalho docente, trazendo como categorias: *as condições do trabalho, a relação com a jornada ampliada* ofertada pela rede pública de ensino e *o ciclo de vida profissional*. Por fim, mostramos a interferência e as consequências da pandemia do Covid-19 que se apresentou associada, diretamente, à relação entre os momentos formativos e trabalho remoto vivenciado pelos docentes devido à suspensão das aulas presenciais.

Um fato evidenciado, a partir da realização das entrevistas, é que todas as professoras dão grande importância aos momentos de formação continuada ofertados pela SEEDF, em diferentes tempos e espaços. Da mesma forma, relatam participar dos momentos formativos da melhor maneira possível, tendo em mente o “retorno” que esses momentos darão às suas práticas docentes. Porém, o significado que esse momento formativo tinha, foi revelado a partir das especificidades de cada um, desvelando os sentidos que essas formações se apresentam no cotidiano do trabalho docente dos sujeitos da pesquisa.

Numa relação dialética, que parte de semelhanças, complementaridades, singularidades, porém arraigada de contradições, reiteramos que os sentidos *prático-metodológico, reflexivo* e da *carreira* se destacaram no processo de aglutinação, resultando nos indicadores. Dessa forma, tendo em mente que essa sistematização e também o movimento das análises não se dão em um processo linear, destacamos que, por vezes, trataremos paralelamente os diferentes sentidos por serem categorias inter-relacionadas.

Assim sendo, passemos à discussão do primeiro núcleo de significação e suas respectivas categorias.

4.2.1 Núcleo de Significação – sentidos da relação teoria e prática

Diante do exposto, faz-se necessário destacarmos que, para professoras e professores do Ensino Fundamental, um dos principais sentidos por eles elaborados, em se tratando da formação continuada, é a perspectiva da relação teoria e prática. Neste movimento de elaboração, os sujeitos vão dando diferentes sentidos a essa relação, muitas vezes de forma antagônica e/ou contraditória. Entendemos que esse movimento se dá a partir da compreensão

de que a relação teoria e prática pode ser encontrada de forma associativa/dissociativa, aplicacionista ou de unidade.

Segundo Souza (2014), a visão associativa é entendida em uma perspectiva de elementos separados, porém não opostos. Nesse caso, a prática é a mera aplicação da dimensão teórica, mas não é capaz de criar, inventar ou elaborar novas situações. Já a dimensão aplicacionista está voltada para o desenvolvimento das capacidades práticas em prejuízo do conhecimento teórico; e está pautada na ação e no desempenho dos docentes. Ainda de acordo com a autora, a forma fundamentada na dissociação entre teoria e prática, percebe tais elementos de forma autônoma, afastados entre si e até mesmo opostos.

Sobre essa divisão, Candau e Lellis (1999, apud SOUZA, 2014, p. 31) esclarecem que,

Na visão dicotômica, há ênfase na teoria e uma clara separação entre teoria e prática, pois são elementos independentes, embora tenham um relacionamento entre si. Nessa visão existem duas linhas, sendo uma mais extremista que afirma que teoria e prática são dissociativas, pois são isoladas e até mesmo opostas, ou seja, a elaboração estaria a cargo de alguns profissionais e a execução caberia aos professores e, na segunda linha, a relação teoria e prática são justapostas, mas não opostas; a prática é uma aplicação da teoria com o primado desta última sobre aquela.

Dessa feita, pela perspectiva da relação teoria e prática enquanto unidade, esses elementos, segundo Souza (2001), constituem um todo único, desenvolvido a partir da dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há predomínio de nenhuma das partes; há interdependência e reciprocidade, ou seja, não há reticências de uma para a outra; há dinamicidade.

Desta feita, apresentamos, a seguir, as categorias reveladas a partir do movimento de construção dos núcleos de significação e dos sentidos elaborados pelos sujeitos da pesquisa, tendo como base a dissonância e a unicidade teoria e prática: *sentido prático-metodológico*, *sentido reflexivo* e *sentido prático*. Destacamos que, ainda nesse núcleo *sentidos da relação teoria e prática*, os sujeitos também elaboraram um sentido relacionado à carreira docente, associando o vivenciado nas formações continuadas com as diferentes necessidades ligadas ao desenvolvimento profissional. Discutiremos, pois, esses quatro sentidos materializados assim nas categorias de análises dos núcleos de significação.

a) Sentido prático-metodológico

No que tange ao núcleo de significação *relação teoria e prática*, a primeira categoria revelada – a partir dos sentidos elaborados pelas entrevistadas, pertinente aos momentos formativos por elas vivenciados – foi *prático-metodológico*. Tal categoria se refere a um sentido

que se distancia da teoria, fundamentado em uma visão centrada, especificamente, na prática docente, seja em uma perspectiva associativa e/ou aplicacionista.

De acordo com esse entendimento, as formações continuadas para professoras e professores do Ensino Fundamental devem estar pautadas na realização de situações que se apresentam no imediato, nas questões do dia a dia e, assim, o pensamento dos docentes passa a ter como foco principal o cotidiano. Destarte, nessa dimensão, apoiam-se “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento tácito, presentes nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 1999, p. 19).

O que mais me chamou atenção foi exatamente o desafio de avaliar remotamente, como que eu vou avaliar algo que não tá aqui comigo? Quando eu vi que apareceu esse curso, eu pensei, opa, eu tenho que fazer para ver se eu consigo alguma ideia, né? (PE5).

Há, nesta perspectiva, uma concepção pautada nos elementos de ordem pragmática, os quais contribuem para o alcance de conhecimentos e aprendizagens capazes de legitimar mudanças nas formas de pensamento e, por consequência, no trabalho docente, de acordo com o vivido e o experimentado. Com isso, tem-se uma base epistemológica fundamentada nos movimentos de estudo e análise do utilitário, os quais, segundo os autores de referência dessa teoria do conhecimento, seriam plausíveis de contribuir para a possibilidade de reorganização dos processos formativos, bem como para o trabalho de professoras e professores. Segundo Schön (2000, p. 22), por exemplo,

Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa ser relacionada à racionalidade técnica.

É perceptível que, nesse sentido, as professoras percebiam os momentos formativos, a partir de um sentido pragmático, ao reivindicarem estudos que propiciem a resolução de situações que envolvam os problemas mais urgentes da rotina pedagógica. Com isso, ao buscarem essas formações, estão compartilhando da ideia de que a aprendizagem, na formação continuada, está vinculada especificamente à atividade pedagógica e às necessidades básicas imediatas. Dessa forma, nem sempre consideram a relação entre as questões reveladas no cotidiano com a educação de forma geral, composta por múltiplos aspectos externos, entendendo que, com isso, já existiria a possibilidade de provocar as transformações desejadas no trabalho docente.

Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4) ratificam essa compreensão, ao dizerem que

A prática pedagógica assim abarca a experiência histórica das ações e a consolidação de formas de desenvolver a atividade docente, pois segundo Sacristán (1999, p. 74) ‘A prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos’.

Desta feita, de acordo com o que foi expressado nas entrevistas realizadas, as contribuições das formações continuadas ainda possuem um caráter de não práxis para as professoras (CURADO SILVA, 2002). Nesse caso, são compreendidas, especificamente, como base para a aplicação em sala de aula e, em algumas vezes, numa perspectiva imediatista, usadas para resolver questões pedagógicas instrumentais do momento vivido no período do estudo. Os discursos nos informam que, por vezes, as docentes fazem a relação desses momentos formativos como suportes para a prática docente, associados a dinâmicas, métodos e/ou ferramentas e que, com isso, estariam melhorando a forma de ensinar.

*A formação continuada ela traz outros métodos para gente, **modelos de atividades** que a gente pode estar atualizando... (PE1, grifo nosso).*

Eu peguei algumas sugestões, alguns vídeos, inclusive dos que foram objetos de estudo lá e passei nas coordenações para uns professores sobre avaliação formativa e dos materiais utilizados. (PE5).

*Olha, me ajudou muito, me ajudou a melhorar minha prática de ensino, então como eu falei para você, hoje, **eu aplico sim a avaliação formativa em sala.** (PE1, grifo nosso).*

Podemos visualizar, neste aspecto, que a compreensão do sentido do que foi estudado está ligado à prática numa perspectiva técnica, de aplicação de instrumentos, ou seja, de reprodução do fazer docente que, eventualmente, pode vir a ser utilizada sem olhar para as especificidades em que estão inseridas. Com isso, percebemos que o estudo vivido influencia o trabalho pedagógico por elas realizado, porém este pode estar sendo realizado sem a adequação das situações/realidades específicas dos alunos e, conseqüentemente, sem a devida crítica que cabe aos docentes.

As professoras pleiteiam a necessidade de as formações continuadas serem pautadas na prática, na experiência de seus pares, na rotina do fazer docente. Se, anteriormente, apresentamos a forma como as entrevistadas explicitaram a aplicabilidade dos estudos vividos, agora, destacamos o desejo que esses momentos sejam como o adaptado de um excerto: “*sem ser palestra, de que você vai lá e fica ouvindo e não tem vivência, não tem troca*” (PE4). Isso quer dizer, uma dimensão dissociativa na qual buscam aprender a partir da prática, distanciada da teoria.

[...] tem que pesquisar bem a fundo, lá na sala de aula, para poder dar uma ajuda maior. ” (PE2, grifo nosso).

Eu acho que essas formações têm que ser feitas por quem realmente é professor, por quem realmente já passou pela sala de aula, porque a gente vê muitos formadores que praticamente nunca foram em sala de aula, né? Já foram direto para o departamento pedagógico ou que eles pelo menos busquem, né, informações lá no campo, lá na sala de aula [...] (PE2, grifo nosso).

Nessa dimensão de formação, seja inicial ou continuada, espera-se que as professoras e professores ressignifiquem seu conhecimento com base na observação do vivenciado na rotina pedagógica. Desta forma, propõe-se que os docentes reflitam e ajam a partir de suas ações e problemas oriundos da sala de aula. Schön (2000) defende que, apoiados na identificação desses problemas, os sujeitos são capazes de identificar respostas por meio das técnicas que já possuem, descartando a necessidade de uma reflexão mais elaborada.

Muitos pesquisadores e autores justificam essa perspectiva ao defenderem que as possíveis mudanças no trabalho são permeadas pelas práticas docentes e pelo vivenciado na escola com base na observação, troca com os pares e treinamentos. Tais apontamentos são corroborados por Hargreaves (2000, p. 114) ao anunciar que

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

Porém, de acordo com Curado Silva (2019), aprender a partir da prática tem muitas direções e o perigo está em perder o sentido da unidade, da práxis, uma vez que a prática está situada dentro de contextos institucionais fragmentados, com sujeitos que possuem concepções muito diversificadas acerca da aprendizagem e limitadas pelas condições de trabalho. Para além do que se diz e tal qual defende Kosik (1976), a prática como referencial primordial das análises aponta para um risco de aprisionamento dos indivíduos na esfera da pseudoconcreticidade, não legitimando, assim, a compreensão daquilo que está além das percepções aligeiradas que o sentido pragmático explicita aos olhos, à semelhança do que explicita o pensamento de Curado Silva (2017, p. 1):

A competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permitem resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas. A formação para o trabalho e, neste caso, o trabalho docente, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, é

substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer.

Podemos perceber, com isso, que as formações continuadas ancoradas nesse anseio imediatista das professoras fundamenta a construção de conhecimentos a partir de situações práticas reais. Por meio dessas práticas, aprendem com o fazer e ressignificam o trabalho docente apoiado na reflexão de suas ações e saberes, muitas vezes, em um movimento solitário. Talvez as professoras, ao buscarem estudos distantes de bases teóricas – que, segundo sugerem, separam teoria e prática – estejam fundamentadas em falas comuns, experiências de seus pares e práticas exitosas alheias. Isso pode fazer com que incorram em equívocos que as impossibilitem de se tornarem emancipadas em suas ações, reflexões e as distancie de um trabalho docente crítico e transformador.

Todavia, é perceptível a contradição nas falas das entrevistadas, pois mesmo defendendo a necessidade formativa que as levem a aprender na prática, a partir da vivência do outro, desejam também que esses momentos respeitem as particularidades da escola, dos alunos. Em outras palavras, esperam que as formações continuadas, que lhes são ofertadas, considerem a realidade que as constituem, assim como relata PE2:

É muito bonito quando a gente vê tudo ali na teoria. Vamos fazer assim, vamos fazer assado, entendeu? E falar lá na escola vamos fazer assim, só que lá na escola a gente tem a realidade da escola, a realidade econômica e social da comunidade, a realidade do aluno então às vezes muitas coisas direcionados na teoria, nem sempre na hora da prática contribuí com a gente, né?

Entendemos com esse apontamento, assim como defende Curado Silva (2019), que docentes e alunos são indivíduos concretos, constituídos em suas realidades e pelos elementos que a condicionam, bem como das interações e mediações com o meio social e, por isso mesmo, devem ser considerados em uma perspectiva compreensiva e interpretativa. Com isso, defendemos que as práticas de formação sejam orientadas, conjuntamente, pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, bem como sua interpretação crítica e aprofundada, legitimadora dos movimentos de construção de significado e sentido, e distanciada dessa dimensão fragmentada.

É isso que defende Curado Silva (2018, p. 13) ao esclarecer que

A teoria não é entendida como explicação do real, e sim como um movimento inverso de elaboração mental e aplicação na realidade. Essa compreensão da relação teoria e prática, ora como aplicabilidade, ora como associação, faz com que os professores se distanciam cada vez mais da formação inicial e/ou continuada, como espaço de elaboração e transformação do real, e compreendam a atuação profissional como algo

totalmente distinto da formação inicial/continuada, com exceção para as aplicabilidades metodológicas/técnicas do fazer pedagógico.

Não descartamos a ideia de que os sujeitos da pesquisa têm esse sentido de formação continuada, amparados naquilo que lhes é uma necessidade. Essa é a defesa de alguns pesquisadores (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2008) para a formação desde a graduação, uma vez que grande parte dos momentos formativos de professoras e professores estão ancorados em uma teoria do conhecimento que corrobora com os sentidos aqui apresentados. Importa dizer que essa fragilidade possibilita, entre outros elementos, a invasão do campo educacional por grandes empresas e, com isso, esses conglomerados corporativos encontram brechas para desenvolverem, implicitamente, intervenções formativas pautadas na reforma empresarial do ensino.

Com esse objetivo, os empresários da educação elaboram e executam formações continuadas voltadas para uma constituição específica de docentes (SANTOS, 2001), moldados para a subserviência e para a reprodução da ordem social vigente. Assim, pretendem que esses sujeitos não percebam a manipulação empregada, levando-os a reprodução de práticas de ensino que reforcem as demandas do neoliberalismo.

Após análise e discussão da categoria *sentido prático-metodológico* fundamentada nas narrativas das professoras entrevistadas, bem como no aporte teórico que sustenta nossas análises, passemos à categoria *sentido reflexivo*.

b) Sentido reflexivo

Prossigamos a partir do que foi revelado no percurso analítico dos núcleos de significação para explicitarmos, numa perspectiva de contradição, a existência de outro sentido de formação para as entrevistadas. De acordo com as falas das professoras, afirmamos que, mesmo diante do cenário por elas descrito de urgente aplicação e anseios de ordem pragmática, há momentos de reflexão e possíveis críticas que mostram a categoria *sentido reflexivo* da formação continuada.

Nessa concepção de aprendizagem e ressignificação do trabalho docente, ancorado nos momentos formativos, torna-se possível a elaboração de momentos de pensamento e reflexão sobre a prática pedagógica para a resolução dos problemas rotineiros. Essa resolução advém do vivenciado cotidianamente, porém, em uma dimensão que tenta alcançar a compreensão a partir de elementos críticos. Segundo Imbernón (2010, p. 43), nessa concepção, o docente poderia “[...] refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura

pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática”.

Tomemos como exemplo do que o autor defende as narrativas das professoras PE1 e PE4 quando afirmam que as formações continuadas

[...] faziam a gente pensar, refletir, né? [...] trouxe respostas para os nossos apontamentos. (PE1)

[...] tudo que eu aprendo, eu penso como isso pode ser utilizado na minha prática, então em tudo que eu leio, tudo que eu vejo e escuto, eu reflito se aquilo pode influenciar na minha prática. Assim, especialmente na docência pode influenciar no sentido de me dar ferramentas para perceber coisas, para ler o ambiente, para saber como reagir a uma situação, para trazer algo novo para o coletivo, eu acho que ela influencia muito, muito mesmo. (PE4)

Ancorados nessas falas, e em outras também, pudemos observar que as formações continuadas parecem indicar que há um movimento crescente de entendimento da relevância dos momentos formativos que as direcionam a analisar suas práticas, reelaborar e ressignificar o trabalho docente. Porém, como nos informa Libâneo (2019), existem dois tipos de reflexividade (professor reflexivo): o de caráter neoliberal situado no tecnicismo, ou seja, em uma racionalidade instrumental; e o de caráter crítico, ancorado em uma reflexividade crítica ou reconstrucionista social.

De acordo com o autor, na primeira perspectiva, os professores teriam suas práticas educativas como possibilitadoras da autonomia e liberdade. Contudo, na verdade, seria uma maneira de autocontrole da conduta dos próprios sujeitos, estando estes submissos aos controles sociais, mas de forma 'consciente'. Ainda nessa dimensão, os professores apresentam como forma de reflexão um raciocínio técnico, em um processo de solução de problemas, cuja reflexão se apresenta como uma ação individualizada.

Na reflexividade crítica, rompe-se com a racionalidade técnica na formação de professores, mas, ainda segundo Libâneo (2019), o desenvolvimento da capacidade reflexiva está relacionado à maior flexibilidade profissional dos professores – maior autonomia e maior competência de tomada de decisão perante suas ações pedagógicas intencionais. Nessa perspectiva, cabe aos docentes a intencionalidade e a reflexão sobre seu trabalho, ou seja, pensarem sua prática com um papel ativo na formulação de objetivos e meios de trabalho.

[...] ele surge desde quando você passa por uma situação dentro da sala de aula, que você não, não sabe como lidar com aquilo e você sente a necessidade de buscar alguma coisa, então às vezes até fazer uma pesquisa em algum lugar, para ir buscar um texto, alguém que te dê algum subsídio para você fazer, para você caminhar, né? (PE4)

Isto só foi possível após algumas reflexões, algumas leituras, após compartilhar alguns anseios, alguns receios, desafios, né? Algumas falas dos colegas me fizeram repensar demais, então eu acho que contribuiu, principalmente nesse contexto de pandemia. (PE5)

De acordo com os trechos acima e corroborando com essa concepção, Imbernón (2010) declara que o crescimento proporcionado, a partir da formação permanente, parte do alcance de conhecimentos teóricos e de análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, a avaliação de processos, a reformulação de projetos, entre outros. Assim, segundo os defensores dessa concepção, as formações continuadas de professores podem favorecer as capacidades reflexivas sobre a ação docente e, com isso, possibilitam a proximidade entre os movimentos que permeiam as transformações que são esperadas no contexto pedagógico.

Desta forma, entendemos que esse caráter reflexivo imposto aos professores é caracterizado por questões que exigem refletir sobre si mesmos e suas ações por uma perspectiva fragmentadora da categoria, muitas vezes de forma severa e individual, estanque de um contexto sócio-político. Nessa concepção, os docentes são penalizados, pois são considerados como os maiores responsáveis pela transformação das questões educacionais. É imposto a esses profissionais o repensar de suas práticas, a fim de provocarem as mudanças, uma vez que são obrigados a estar sempre se adaptando, reinventando, procurando formas de atualizarem-se, e ressignificando o trabalho docente.

Essa responsabilidade imputada aos docentes

[...] é a ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes. (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Como isso, podemos afirmar que, mesmo os autores que saem em defesa do professor reflexivo, percebem as fragilidades dessa linha de estudo, assim como Libâneo (2019) quando nos diz que “[...] a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo”. Da mesma maneira, percebemos inquietações sobre essa defesa de reflexão, decorrente apenas da ação pedagógica, em Pimenta (2002) ao afirmar a existência de preocupação, por parte de diversos autores, de que se desenvolva a ideia de que a prática bastaria para a construção do saber docente.

Essa autora ainda pontua o receio de que o conceito de reflexão acabe por se tornar “[...] suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão” (PIMENTA, 2002, p. 22). Desta feita, ancorados em Curado Silva (2019), fundamentamos nossa defesa de uma epistemologia que entende que a reflexão precisa estar contida em uma dimensão de prática social norteada por objetivos, finalidades e conhecimentos interligados a uma prática social mais ampla.

É preciso que haja, por parte dos professores e da categoria como um todo, a compreensão da necessidade de articular o vivido, o experimentado enquanto gerador de questões com o que se espera para possibilitar a resignificação do cenário educativo. Desta feita, entendemos que isso só pode acontecer na convergência entre reflexão e ação, embasada em uma dimensão praxica para, assim, possibilitar avanços na elaboração dos sentidos e na superação da dicotomia vigente entre teoria e prática, como podemos perceber nos excertos das falas das entrevistadas:

Sim, contribui porque ela faz com que eu esteja sempre repensando e avaliando o meu trabalho. Assim, cada vez que eu participo de uma formação, todas as vezes que acontecem esses momentos, é possível refletir sobre a minha prática. Como que eu posso melhorar a minha prática? (PE5)

Eu não consigo te explicar detalhadamente como que a formação continuada muda, mas sim, eu acho que que nesse sentido, assim que você vem com uma teoria, porém a prática, o que você traz da própria vivência, eu trouxe práticas da minha vivência que elas afetaram aquilo que eu tava fazendo como docente e me fizeram refletir, repensar. (PE4)

Entendemos que, nesta concepção reflexiva, o professor está no movimento de articulação entre teoria e prática, ou seja, ele percebe a teoria, entende que precisa dessa fundamentação que explique o seu movimento, mas ainda está em um processo de compreensão imediata para o seu cotidiano. Podemos afirmar que, ao apresentarem esse sentido, as professoras demonstram seu pensar, refletir, buscar ferramentas para resoluções de problemas, mas ainda não o fazem na perspectiva de unidade; estão ainda no campo associativo.

É fato que a resignificação do trabalho dos professores tem como ponto de partida a prática docente, entendendo a prática como atividade intencional humana. Os sujeitos envolvidos neste processo de transformação têm a capacidade e competência de serem de fato reflexivos. Todavia, nem sempre a realidade, a conjuntura político-social lhes permite agir criticamente. Diante dessa realidade, é preciso se atentar para as condições materiais que

envolvem o desempenho da função docente, evitando que as formações, inicial ou continuada, estejam pautadas em um projeto esvaziado, manipulador para a manutenção do status quo.

Por isso, Curado Silva (2002, p. 34) pontua que

Deseja-se formar um professor reflexivo, que tenha autonomia e uma prática transformadora, mas não nos moldes vigentes, que reafirmam e provocam a adaptação a esta sociedade. Pensar, hoje, em como formar o professor deve incluir sobretudo a preocupação com a unidade teoria e prática mediada pelo trabalho, numa visão de totalidade possibilitada pelas contradições que se revelam na luta de classe, inclusive pelas condições de trabalho dessa classe (CURADO SILVA, 2002, p. 34).

Vale ressaltar que, desta feita, as formações continuadas precisam considerar que o exercício da docência se renova tanto na teoria quanto na prática e requer, necessariamente, o desenvolvimento para além da reflexão, requer a consciência crítica. É fato que, nessa perspectiva de formação, há um nível de reflexão, porém ainda em um nível de pensar sobre. E o que se espera é que o sentido elaborado seja capaz de sair do imediatismo, romper com a aparência, pensar de forma concreta, elaborada, para a transformação da realidade.

Após compreender melhor que a categoria *sentido reflexivo* vai além da teorização do professor reflexivo (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2002; PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2003; ZEICHNER, 2008) porque abrange autonomia, crítica da realidade concreta e ressignificação do trabalho docente pela práxis, vamos discutir *sentido prático*, a terceira categoria do núcleo de significação *sentidos da relação teoria e prática*.

c) sentido prático – a unidade teoria e prática

No que tange aos sentidos pertinentes à relação teoria e prática, outra categoria foi revelada, a partir da análise das falas das professoras entrevistadas: *sentido prático*, ou seja, uma concepção de unidade teoria e prática. Nesta perspectiva de unicidade, a práxis está pautada na prática, mas uma prática intencional, elaborada, interventiva em uma determinada direção. A práxis busca a mudança, propõe formas de transformação em um movimento emancipador, uma vez que

É a atividade teórica – prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico – prático do homem) que assegura ao ser humano as condições socioculturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação –, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar (RAYS, 1996, p. 37).

É unidade teoria e prática porque é uma prática transformadora, na medida em que esse movimento exige uma elaboração teórica que se justifique na sua necessidade de

ressignificação, ruptura com a aparência e, nesse caso específico, como o vivido cotidianamente no contexto escolar. Nesse sentido, Vázquez (1968, p. 7) afirma que a “[...] essência não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência, que é a prática cotidiana – longe de mostrá-la de modo transparente, o que faz é ocultá-la”, justificando dessa forma a necessidade de transformação.

Assim, vemos uma prática na, com, a partir e para a explicação e transformação da realidade concreta. Corroborando esse pensamento, apresentamos alguns trechos das entrevistas que explicitam que o sentido de unidade teoria e prática, na formação continuada, vem sendo elaborado pelas professoras pesquisadas.

Eu acho que foi uma evolução em termos de conhecimento, que enfim, transformou minha prática, transformou minha forma de pensar [...]. (PE4)

Eu acho assim que é maravilhoso, maravilhoso em todos os aspectos. Eu gosto de aprender. Eu gosto de estudar, eu gosto de experimentar coisas novas, eu não quero ser a professora que segue só aquela regra, aquela lei que tá ali ou então o que o livro tá dizendo, eu gosto de experimentar um universo novo e se eu vejo que tá tendo significado para mim, como professora e para o meu aluno mais ainda, então eu só quero melhorar dentro desse aspecto. (PE3).

De acordo com essas falas, as professoras vêm procurando fomentar a reflexão e a análise sobre sua realidade social e sobre suas práticas contextualizadas. Dessa forma, demonstram estarem buscando a progressiva autonomia e a emancipação comprometida, fomentando a dimensão de transformação da realidade como função da escola e de si mesmas, conforme defende Kosik (1976).

Diante disso e ao longo do processo de análise dos núcleos de significação dessa pesquisa, compreendemos que, a partir dos momentos de estudos, as professoras vêm procurando maneiras de ressignificar suas ações docentes com base na unicidade teoria e prática para o alcance da práxis que transforma e emancipa os sujeitos. Em outras palavras, com o conhecimento construído nas formações continuadas, essas professoras, de acordo com suas narrativas, têm buscado transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) e dessa forma, possibilitando que a primeira possa adquirir um conteúdo de práxis transformadora (CURADO SILVA, 2019).

É fato que, explorando os ditos e os não ditos pelas entrevistadas, na perspectiva de análise do objetivo e do subjetivo, ficou evidenciado, com base nas contradições dos sentidos, que a apropriação da práxis como elemento transformador do trabalho docente está presente em suas concepções. Porém, também podemos afirmar que essa compreensão – importância de as

formações continuadas estarem pautadas na unidade teoria e prática – ainda está em fase embrionária, seja em suas falas, seja na análise do pensamento como um todo.

Compreendemos que, assim como Curado Silva (2017), a práxis é a ação humana transformadora, prática acometida pela teoria, o que a torna capaz de superar os primeiros estágios do pensamento: constatação e compreensão da realidade e, assim, formar um novo pensamento que possibilita a transformação da realidade. Acreditamos ser imprescindível que as professoras tenham também esse entendimento. Dessa forma, tentando possibilitar o avanço em relação aos sentidos apreendidos de forma preponderante pelos sujeitos dessa pesquisa, destacamos que a formação continuada de professores

[...] não pode se traduzir em um espontaneísmo do sujeito baseado nas práticas, mas em uma concepção de produção do conhecimento – epistemologia. Nesta perspectiva, a relação teoria e prática, a práxis qualificada pela capacidade reflexiva no e pelo trabalho, visa produzir elementos e recursos necessários à sua existência profícua em uma sociedade humana e historicamente situada em que a leitura dessa realidade emancipe o professor (CURADO SILVA, 2017, p. 132)

Assim, é necessário que os percursos formativos ofertados pela SEEDF mantenham e reforcem a articulação entre os saberes teóricos e os saberes da prática docente, promovendo uma ressignificação mútua e possibilitando a efetivação da práxis, conforme está descrito em suas diretrizes de formação continuada (DISTRITO FEDERAL, 2018). Nos excertos a seguir, percebemos que esse movimento tem sido promovido pela rede pública do DF, tornando possível que o sentido prático seja elaborado pelos docentes do Ensino Fundamental.

Eu não tinha embasamento nenhum sobre a avaliação formativa, porque, até porque a minha formação de estudo foi pela avaliação somativa e hoje a gente vê muito né, que é isso? E eu quis entender, eu quis trazer para a minha metodologia, eu quis primeiramente entender de forma teórica para poder modificar minha prática. E chegando lá sem saber nada, eu consegui entender de fato, o que é avaliação formativa e gostei de saber, gostei de entender e estou até trazendo para minha prática, para minha metodologia mesmo, diária, com os meus alunos. (PE3)

O significado dessa, desse curso de avaliação formativa para mim, eu acho assim que em uma palavra só, não tem como eu dizer né, mas envolve em todos os aspectos o meu conhecimento que eu tenho hoje e que eu não tinha, nem de forma teórica, a forma que eu estou aplicando e que eu tô trabalhando, inserindo em sala de aula. E essa minha prática também me trouxe mais vontade de saber, de conhecer mais coisas e trabalhar com meu aluno também, ampliar a metodologia. Eu não quero ficar só seguindo isso aqui, isso ali, eu quero aprender mais e mais. (PE3)

Essas falas da entrevistada PE3 nos permite entender que, assim como Kosik (1976), a práxis não é atividade material contradita à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. Nesse movimento, vale destacar o quão importante é que professoras e professores estejam conscientes da necessidade de fundamentarem suas práticas a partir das objetividades e subjetividades dos envolvidos no processo, norteando-se pela prática social que

possibilite a emancipação dos sujeitos. Torna-se importante que compreendam que se a totalidade social é histórica e contraditória, ela é construída com fatos, ações e situações específicas da realidade dos alunos na educação escolar (GASPARIN, 2012).

Assim, permanecerão na perspectiva de atividade consciente, sempre procurando romper com o que está posto: “[...] o trato prático-utilitário com as coisas, em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazê-las” (KOSIK, 1976, p. 14), na tentativa de estabelecerem uma relação práxica. O que se diz aqui, é que o alcance dos níveis mais elevados da consciência humana passa diretamente pelo sentido emancipatório que a práxis possui para reconhecer que os movimentos de leitura, compreensão e entendimento do legítimo concreto/real que permeia os indivíduos, traz consigo a possibilidade da mudança/transformação destes.

A categoria *sentido práxico* revelou, nos ditos e os não ditos pelas professoras entrevistadas, suas possibilidades de transformação do trabalho docente pela práxis pela preocupação em ressignificar suas práticas com base na unicidade teoria e prática, ainda que de forma incipiente. E por três professoras – das cinco entrevistadas – considerarem a oportunidade das formações continuadas como subsídio para ingressarem na carreira do magistério público da SEEDF, discutiremos agora a categoria *sentido da carreira*.

d) sentido da carreira

No que se refere aos sentidos elaborados pelas entrevistadas, apresentamos o *sentido da carreira* como uma categoria revelada após a análise do núcleo de significação *relação teoria e prática*. Com isso, destacamos que, na percepção das entrevistadas, a formação continuada vivenciada na rede de ensino pode trazer benefícios para além da própria aprendizagem. Segundo elas, as contribuições dos momentos formativos extrapolam o âmbito da ressignificação do trabalho docente pautado na função principal do professor – ensinar algo a alguém e fazer esse alguém aprender – (ROLDÃO, 2007), agregando formas de mudanças no status da carreira docente.

Afirmamos que essa categoria se apresenta relacionada, entre outras coisas, a um mecanismo de movimento laboral que, neste caso em específico, materializa-se na intenção de ingressar na rede pública de educação do DF para se tornarem professoras efetivas, almejando as especificidades do concurso público, e à ascensão na carreira do magistério via progressão

vertical prevista no Plano de Carreira da SEEDF²⁸. Desta feita, entendemos que os temas descritos também norteiam a intencionalidade de participarem de formações continuadas, levando a outras compreensões dos sentidos referentes aos momentos formativos.

Ancorados em Bollmann (2010), apontamos um movimento essencial para o debate acerca dessa categoria, pois, segundo a autora, a carreira docente

Consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. Constitui a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de educação (p. 1).

Com essa defesa, podemos perceber a existência de uma relação constituída entre o tripé vida acadêmica, formação continuada e carreira profissional que manifesta, de forma indissociável, um movimento intrínseco de articulação entre estes elementos que condiciona, diretamente, um ao outro. Tem-se, com isso, um entendimento de que o progresso na vida docente engloba tanto o percurso formativo do indivíduo, quanto sua relação contínua com os estudos, em um sentido evolutivo profissional. Tal entendimento está corroborado nas falas das entrevistadas, mesmo que em diferentes perspectivas, pois fazem ligação dos sentidos elaborados em um movimento contínuo da carreira docente, indo desde a efetivação de contrato permanente com a SEEDF até o progresso interno nessa rede.

Como descrito no perfil das professoras entrevistadas, três ainda possuem o vínculo temporário com a rede, e deixam explícito, em suas falas, o interesse em se tornarem professoras efetivas da SEEDF. Além disso, destacam, como pontos mais relevantes nas formações continuadas, a possibilidade de usufruir desses momentos formativos, vivenciados durante as coordenações coletivas, também para se prepararem para esta etapa da vida profissional, o que justifica a subcategoria revelada: *formação continuada e a aprovação no concurso público para professor da SEEDF*. As falas das entrevistadas PE1 e PE4 corroboram nossa análise:

Quando eu vi o tema eu falei assim, além de auxiliar na minha sala, pode me auxiliar também no concurso. E vai me dar outros horizontes [...]. (PE1)

[...] ter tido acesso a formação na EAPE, sendo contrato temporário, para mim foi muito bom, porque inclusive quando eu entrei, eu achei que eu não teria direito, mas eu tive e foi muito importante para mim. Então eu acho que nesse sentido, assim de

²⁸ Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013) – lei que reestrutura a carreira do Magistério Público do Distrito Federal, e delibera sobre a organização, desenvolvimento funcional e remuneração dos professores da educação básica e pedagogo-orientador educacional da SEEDF. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-105-de-03-de-maio-de-2013/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ter a oportunidade é muito importante, pois isso vai me ajudar desde a minha prática, até na hora do concurso. (PE4)

A preocupação com os estudos, relacionados também ao concurso público da SEEDF, é legítima, pois a aprovação não é tarefa fácil, por se tratar de um concurso muito concorrido. O último deles, por exemplo, realizado em 2016, contou com 152.111 inscritos para atender a apenas 2.900 vagas para as carreiras do magistério público e apoio à educação, sendo 1.170 imediatas e 1.730 para o cadastro de reserva. Outra questão relevante que justifica a importância da dedicação prévia aos estudos para o ingresso na carreira, é que este processo seletivo tem sido constituído por três etapas: prova objetiva e prova discursiva, ambas eliminatórias e classificatórias; e, por último, a prova de títulos, que é classificatória.

No que tange às primeiras etapas desse concurso público, a prova objetiva sempre engloba conteúdos de língua portuguesa, lei orgânica do DF, noções de direito administrativo, bases legais e temas relacionados à educação nacional e distrital, legislações específicas, temas educacionais e pedagógicos – específicos para o cargo pretendido pelas entrevistadas – e atualidades, um tema inerente à prova discursiva. Quanto à classificação na última etapa da seleção, são aceitos e pontuados os títulos, em ordem decrescente: diploma de curso de pós-graduação em nível de doutorado, posteriormente em nível de mestrado, até o de especialização – com carga mínima de 360h. – todos na área de atuação a que concorre ou na área específica da educação. São avaliadas também, nessa etapa, as experiências profissionais dos candidatos na área pleiteada.

Mesmo com todo esse trâmite e com tamanha concorrência, podemos justificar essa disputa, uma vez que, segundo o site da própria Secretaria de Educação, o Distrito Federal é uma das unidades da federação que paga os melhores salários do Brasil para os seus professores, com média inicial, para 40h/a semanais, de R\$ 5.016,53²⁹. Ao final da carreira, o profissional pode receber, em média, R\$ 10 mil. Ademais, há um plano de carreira bem estruturado que beneficia os servidores, uma vez que favorece o crescimento profissional dos docentes na carreira, valorizando desde os anos trabalhados até o percurso formativo realizado a partir da investidura no cargo.

Uma vez empossados, nesta rede pública, a participação dos professores nas formações continuadas promove avanços na carreira docente, proporcionado pela relação estudo e progressão na vida profissional. De acordo com Huberman (2000, p. 38), esse desenvolvimento constitui-se "[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo

²⁹ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/servidores-3/> Acesso em: 19 nov. 2021.

pode parecer linear, [...] mas para outros, há descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitos nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem [...]"

Dessa forma, com mais um sentido elaborado pelas professoras entrevistadas, explicitamos a subcategoria *formação continuada e progressão profissional*. A emersão dessa categoria está sustentada no exercício do direito dos elementos basilares da Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013), lei do plano de carreira dos professores da SEEDF. Corroborando conosco, Nunes e Oliveira (2017) afirmam ser fundamental o estabelecimento de um plano de cargos e salários com apropriada estrutura de remuneração e incentivos de acordo com o percurso formativo e a trajetória histórica de ação docente.

Isto posto, trazemos as falas das entrevistadas PE2 e PE5 que respaldam nossa essa concepção:

Eu fiz o ano passado, foi nos 45 do segundo tempo, então foi um curso que eu pensei, vai ser esse porque senão vou ficar sem fazer o curso, né? Aí entrei de gaiata, mas me beneficiou [...]. (PE2).

Eu faço porque acho muito importante, acrescenta muito no meu trabalho, mas também tem a questão para pular barreiras né? (PE5).

É perceptível que as professoras, assim como Castro (2010), entendem o desenvolvimento da carreira como uma experiência cumulativa, individual e com diferentes interfaces, em que os níveis de autonomia e responsabilidade profissional crescem na medida em que a pessoa avança nos estudos e/ou adquire novas experiências. Outrossim, entendem e agem de forma a promover esse avanço profissional fundamentado nos benefícios do plano de carreira que dispõe que a progressão vertical dos docentes se dá com a passagem do padrão em que se encontra o servidor para os padrões subsequentes, considerando-se o tempo de serviço na carreira do Magistério Público ou a formação continuada.

É importante destacar que entender a formação continuada de professoras e professores como forma de elevação na carreira é um grande benefício para a categoria e até mesmo um avanço. De mais a mais, assim como exposto nas diretrizes de formação continuada da SEEDF, esse ponto pode ser uma forma de incentivo e valorização dos momentos formativos vivenciados pelos docentes. Porém, é preciso que tanto a rede pública quanto os docentes se atentem para a fragilidade oculta nessa perspectiva para que tal ação não fique reduzida a uma forma de certificação que promova apenas a melhoria profissional, assim como revela a entrevistada PE5 quando afirma: “*Eu vejo que fazem o curso para engavetar, pular barreiras; para conseguir pontuação. Não põe em prática, tem uma parcela de pessoas que eu conheço*”.

Segundo Diniz-Pereira (2010), essa perspectiva pode significar um aumento percentual no salário, mas pode não trazer muitos ganhos para a melhoria do trabalho docente. De acordo com as entrevistas, tais ações podem também ser motivo de realização dos estudos com intenções maiores que o conhecimento, pautadas em uma dimensão puramente burocrática. Porém, não se pode desmerecer tais ações da SEEDF, destacando o fato de se valorizar também os professores dentro do plano de carreira, estimulando e promovendo momentos formativos, pois segundo essa Secretaria (DISTRITO FEDERAL, 2018), tal valorização abarca aspectos que dizem respeito a condições de trabalho, carreira e salário.

Isso significa que, nessa dimensão, a formação continuada possibilita, além de ascensão e atuação na carreira docente para a construção da práxis, a mediação para o ingresso na profissão com contrato efetivo. Uma vez que a palavra carreira, segundo Chanlat (1995) é oriundo do latim medieval '*via carraria*' que significa caminho ou estrada estruturada, entendemos que parte dessa estrutura deva ser, também, a formação continuada que possibilita a ação prática dos professores, a ressignificação do trabalho docente e a viabilidade do desenvolvimento profissional.

A discussão desse primeiro núcleo de significação com suas categorias e subcategorias nos permitiu alcançar alguns dos significados e sentidos elaborados pelas professoras entrevistadas que cursaram a proposta de formação continuada sobre avaliação formativa ofertado pela SEEDF. Continuamos a discussão com o segundo núcleo para compreendermos um pouco mais sobre nossos sujeitos.

4.2.2 Núcleo de significação – concepções de formação continuada

Ao prosseguirmos com as análises dos indicadores aglutinados a partir das falas das entrevistadas, importantes elementos foram emergindo, por vezes de forma similar, complementar e/ou contraditória. Porém, todos esses elementos convergiam para a mesma direção, constituindo o núcleo de significação das concepções de formação continuada.

Neste contexto, três importantes categorias foram reveladas, entre elas, a primeira ligada aos formatos de formação continuada compreendido pelas professoras; a segunda, associada ao sentido claro de aperfeiçoamento; e, por fim, a expectativa que as professoras têm quanto aos momentos formativos realizados durante as coordenações pedagógicas, seja de forma coletiva ou individual. Como apresentado nesse estudo, as concepções de formação continuada presentes na realidade contemporânea brasileira se baseiam em três concepções que favorecem a compreensão sobre o campo da formação de professores:

[...] da racionalidade técnica, cuja atividade docente é compreendida como instrumental e é dirigida à aplicação repetida e rigorosa de técnicas; [...] da epistemologia da prática, que está ligada ao conjunto de teorias da racionalidade prática e enfatiza a reflexão na prática; e a epistemologia da práxis como uma perspectiva crítico-emancipadora, que se constitui com base na premissa da unidade teoria e prática e que compreende a pesquisa como princípio da formação e do ensino. (ALMEIDA; MOHN; SOUZA, 2021, p. 169).

Ainda quanto à formação docente, Santos e Terrazzan (2007), apontam a necessidade de uma formação relacionada a processos reflexivos, nos quais os professores, juntamente com seus pares, reflitam sobre suas práticas e elaborem novas propostas para todo o contexto escolar. Arelado a esse movimento, essas concepções estão voltadas também a uma forma mais genérica, podendo ser afastada do cotidiano escolar, desconsiderando as práticas e necessidades dos professores e da escola. E por fim, uma terceira vertente, que associa as formações à ideia de atualização pedagógica, na qual os conhecimentos podem ou não ser úteis, a fim de transformar a realidade das escolas e de todos nela envolvidos.

Dessa forma, cabe agora destacar que os modelos de formação continuada que emergem das falas das entrevistadas não se distanciam do explicitado, relacionando-se a ideias pragmatistas ou de processos reflexivos nos quais os conhecimentos produzidos estejam voltados às necessidades imediatas do cotidiano dos docentes. Em outros termos, são concepções de formação continuada que se relacionam ao vivido, contemporaneamente, por professoras e professores em âmbito nacional ou distrital. Uma vez que os excertos das entrevistas apontam, em sua maioria, para as formas de estudo, o sentido do aperfeiçoamento e a maneira como idealizam os momentos formativos recaem no sentido prático-metodológico e/ou reflexivo, outrora mencionado e elaborado pelos sujeitos.

Justificamos tais pensamentos, apoiados nos estudos de Dubar (1997), ao refletir que as concepções, aqui tratadas, podem estar ligadas à maneira como os professores se identificam com o lócus do seu trabalho. Com isso, ao longo de suas carreiras, esses profissionais vão aceitando e se envolvendo com os movimentos formativos, conforme os modelos e se estes estão ou não consoantes com suas próprias idealizações sobre formação continuada, como pode ser percebido nas discussões das categorias a seguir.

a) Formatos da Formação Continuada

De acordo com as falas das professoras referência deste estudo, podemos afirmar que as docentes entendem e indicam como um sentido elaborado, a *formação continuada a partir de diferentes formatos*. Partimos para as análises, entendendo, assim como Santos e Terrazzan (2007), que as ações formativas estão relacionadas a diferentes momentos previstos para reunir

os professores e realizar a formação ao longo de um determinado tempo. Dessa forma, durante o momento formativo, podem ser ofertados: cursos, palestras, seminários, oficinas, plenárias, grupos de estudo etc.

Apontamos ainda, que a visão das docentes corrobora com Curado Silva e Cruz (2020), ao trazerem outras propostas de formação, tais como projetos e círculos de estudos, grupos de pesquisa e grupos formados pelos professores da escola. Essa última proposta traz intrínsecas a mobilização e a iniciativa, a partir dos contextos de trabalho, privilegiando as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores, assim como demonstram as falas de PE2, PE4 e PE5.

Eu costumo até dizer que a gente aprende com aluno da gente, então o próprio ato de ser professor e ter aluno, o aluno está ensinando a gente. (PE2)

A gente se juntava para pensar junto, para dizer: olha, como é que a gente pode alcançar esses meninos [...] a gente pode fazer uma reunião no Meet para planejar, a gente planejava a semana juntos, fazia todas as atividades juntos. E isso para mim, tudo foi formação. (PE4)

[...] dentro da própria escola, [...] então, assim, claro que os cursos da EAPE são importantíssimos, eu supervalorizo, mas dentro da escola é onde eu mais aprendo[...]. (PE5, grifos nossos)

Entendemos, assim como os sujeitos da pesquisa e os autores supracitados, que a formação continuada de professores – pautada no trabalho docente que visa o desenvolvimento profissional conectado ao conjunto de condições sociais, políticas, econômicas e culturais que o engloba – requer uma formação científica, artística, ética e que deve ser realizada em diferentes tempos e espaços, de forma individual (não individualizada) e coletiva. Concomitantemente, tal como declara as Diretrizes de Formação Continuada (DISTRITO FEDERAL, 2018) que regem os momentos formativos dos profissionais da SEEDF, percebemos que esta deve ser realizada pelos e entre os pares, buscando o debate constante e a proposição dialogada de encaminhamentos dentro e fora do espaço da sala de aula.

Desta forma, compreendemos e corroboramos com o entendimento de que a formação continuada ocorre em todos os tempos e espaços do fazer docente, ancorados no fazer coletivo. E as professoras PE4 e PE5 entendem, assim, seu processo formativo:

E eu acho que a coordenação também é um espaço de formação, eu aprendi muito dentro da minha coordenação, então eu acho que a coordenação também o espaço de formação... (PE4)

Eu invisto realmente na formação, mas o espaço da escola da Coordenação coletiva, ela é o espaço para mim, ao meu ver, é onde a formação realmente acontece. Porque é o momento mais rico, seja aqui, só com a minha escola, com os professores, a gente nas coordenações, ou quando nós estamos nos encontros com outras escolas, né. (PE5)

Eu acho que os cursos ofertados pela Secretaria de Educação, através da EAPE, são cursos riquíssimos. Eu até hoje não fiz nenhum curso que me arrependo de ter feito, que não tenha contribuído para minha formação. São profissionais bem capacitados mesmo. (PE5)

Percebe-se o quanto os docentes compreendem a importância dessa organização coletiva, vivenciando os cursos ofertados, semestralmente, pela EAPE e que são destinados aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Desta feita, destacamos que a concepção de formação continuada da SEEDF é de que esse processo formativo informa, forma e transforma os indivíduos e o meio, pois ao informar, atualiza e contextualiza os conhecimentos historicamente acumulados. Paralelamente, forma e modifica os docentes à medida que transforma e/ou agrega as concepções práticas e os conceitos trazidos por eles para o espaço-tempo da formação que, por conseguinte, informam, formam e transformam as pessoas quando podem reconstruir a própria sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2018).

As diretrizes da SEEDF, assim como revelado pelas professoras e pela categoria *formatos da formação continuada*, explicitam que

A esse respeito, as ações como cursos, congressos, conferências, seminários, simpósios, mesas-redondas, colóquios, fóruns, palestras, oficinas temáticas, projetos e outras ações similares e terão como referência a formação crítico-emancipadora dos sujeitos que dela fizerem parte, por meio do levantamento prévio das demandas de formação continuada, com base nas necessidades e prioridades da SEEDF e da definição dos temas que nortearão os cursos a serem ofertados. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10)

É importante salientar a forma como a SEEDF se organiza quanto a esses movimentos formativos na intenção de possibilitar diferentes formas de viabilizar o conhecimento. Tais ações são promovidas pela Secretaria de Educação a partir dos setores centrais, intermediários e locais. Com isso, as formações são elaboradas e executadas pelas Subsecretarias da rede e pela Unidade das Coordenações Regionais de Ensino nos momentos de coordenação coletiva, em turnos contrários à regência de classe. Destacamos que é explícito, nas falas das entrevistadas, a valorização da oportunidade de vivenciar os momentos formativos em diferentes tempos e espaços.

De acordo com Silva (2007), o processo de formação de professores, focado na escola, tem como fundamento o fato de os sujeitos serem os conhecedores de suas realidades permeadas por todas as questões e problemáticas que as constituem e que devem ser refletidas pelo grupo de professores em diferentes tempos e espaços. Com isso, espera-se a ascensão de um trabalho pedagógico fundamentado em práticas reiterativas, a fim de possibilitar a construção de um

projeto que favoreça a organização e transformação do trabalho docente, assim como expressam as entrevistadas PE2 e PE5:

Porque a troca de experiência ao meu ver, ela é o mais importante de tudo na questão da formação.. Eu aprendo muito com as próprias experiências, em ouvir o outro, ouvir o colega, ouvir os depoimentos, né, experiências outras experiências, agrega muito ao meu trabalho. Mas, assim resumindo, para responder essa pergunta eu penso que o local mais favorável seja dentro da escola, no espaço da Coordenação. (PE2).

E aí é como eu falei, assim é claro que a gente sempre busca pessoas que vêm acrescentar, pessoas de fora que vem acrescentar para o nosso conhecimento. Mas também a gente sempre, eu procuro sempre as trocas, a gente sempre tem um professor que pode contribuir com o trabalho do outro, então para mim isso também é formação continuada, né partilha, troca aprendizagem, ensino, né? Eu poder compartilhar aquilo que eu sei com outras pessoas. Então formação compartilhada para mim é isso. (PE5).

Vemos que as professoras entendem que a possibilidade de elaborarem conhecimento, a partir do experienciado por seus pares, como algo que possibilita a resignificação de suas práticas e que promove transformações no cotidiano escolar. Todavia, é necessário que haja uma análise crítica dessas observações para, assim, firmar um diálogo que avance no sentido da idealização da atividade docente que rompa com o sentido prático-metodológico e reflexivo por eles elaborados e contribua, de fato, para a práxis com base em como compreendem os momentos formativos.

Por isso, valorizar, no contexto dos formatos de formações continuadas, o conhecimento adquirido com base na aprendizagem com os pares – sejam professoras e professores, coordenadores pedagógicos e/ou membros da equipe gestora que atuam em uma mesma escola – é tão importante quanto aquele fundamentado nas falas de docentes convidados, mesmo que estes não estejam tão situados à realidade específica do lócus das práticas de ensino. Porém, esses momentos formativos carecem de ser pensados e bem construídos para fazer sentido aos sujeitos, primeiramente de forma individual, pois segundo Curado Silva e Cruz (2020), não se pode conhecer pelo outro, o conhecer se dá na ação, na relação sujeito-objeto. Se o conhecimento é resultado de interações que se dão entre sujeito e objeto, a negação da premissa torna inoperante qualquer intenção educativa.

Diante do exposto, faz-se necessário garantir que os diferentes formatos de formação continuada elaborados para professoras e professores do Ensino Fundamental da SEEDF, auxiliem na reflexão sobre o cotidiano escolar, sobre suas ações, atentando-se para o cenário concreto no qual essa formação se dá. E espera-se que, com isso, os docentes tenham a compreensão da possibilidade de suas práticas serem fundamentadas na autonomia docente,

questão primordial para oportunizar a resolução de grande parte dos problemas que emergem do dia a dia escolar.

Mesmo diante das diversas propostas de se promover momentos formativos, há que se destacar que, em um movimento contraditório e de enfraquecimento da relevância desses momentos para a ressignificação do trabalho docente, a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020c), dentre os inúmeros retrocessos que apresenta, reduz essa formação ao formato de cursos. Segundo o Art. 9º do documento:

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino. (BRASIL, 2020c).

De acordo com essa normativa, fica especificado, ainda, que este percurso formativo compreende cursos de atualização; cursos e programas de extensão; de aperfeiçoamento; de pós-graduação lato sensu, nível especialização; e cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE. Desta feita, diante da centralidade da BNCC nas reformas educacionais, podemos entender que a esta política visa a uma padronização curricular, a partir daquela base que se estende da educação básica à pós-graduação, via não só o documento aqui citado, mas também BNC-Formação de Professores (RODRIGUES; PEREIRA; MORH, 2021).

A partir de então, entendemos que os momentos de construção e ressignificação de conhecimento elaborados para professoras e professores do Ensino Fundamental da SEEDF, precisam ir muito além de meros cursos e programas flexíveis. São formações que necessitam ser engendradas em diversos formatos e que lhes permitam espaços para repensarem e construir as atividades docentes com a consciência da intencionalidade posta no trabalho educativo, e não somente com a perspectiva de aquisição de conhecimentos e de qualificações (CURADO SILVA; CRUZ, 2020).

Após elaborarem o sentido de formatos diferentes da formação continuada, as professoras entrevistadas também percebem essa formação enquanto *aperfeiçoamento* de estudos e, por consequência, do trabalho docente. Isto posto, discutiremos essa categoria que emergiu, igualmente, do núcleo de significação *concepções de formação continuada*.

b) Aperfeiçoamento

Uma vez que os sujeitos da pesquisa têm a ideia de formação continuada como forma de *aperfeiçoamento* dos estudos e do trabalho docente, vale destacar que, no que se refere ao contexto histórico social da formação continuada, esse termo, assim como aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, entre outros, foram utilizados para nomear a formação continuada e revelavam as concepções que fundamentam as ações de formação a seu tempo. Alferes e Mainardes (2011) afirmam que, conforme as concepções e finalidades mudavam, novas expressões foram sendo empregadas, e cada alteração, no contexto social e político, dava-se com relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades.

Importa dizer que, segundo Santos (2010, p. 124), essa questão de nomenclatura é, para além de meras terminologias, conceituações que “[...] traduzem uma concepção de formação e de professor que serviu de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientada por uma perspectiva compensatória”. Destacamos que o termo aperfeiçoamento foi muito utilizado na década de 1970, em um momento que a concepção de formação estava atrelada à racionalidade técnica, com um caráter desarticulado e adaptativo, reflexo do tempo histórico do país e dos movimentos que constituíam o Brasil ditatorial e influenciavam, diretamente, a educação.

Com isso, Marin (1995) limita o uso do termo aperfeiçoamento, pois segundo a autora, esse vocábulo compreende um sentido de corrigir defeitos e de mais a mais “[...] não é possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capazes de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação” (p. 16). A categoria *aperfeiçoamento* aparece, em algumas falas das entrevistadas, de forma explícita e, em outras vezes, surge sob terminologias diferentes, cuja diacronia semântica nos remete ao mesmo sentido. Vejamos o que declaram PE2, PE4 e PE5:

Eu acho a formação continuada importante, porque é um momento dos professores estarem buscando aperfeiçoamento. (PE2)

Então a gente tem que estar sempre se formando, estudando e buscando melhores formas de aperfeiçoar o nosso trabalho, a nossa didática, eu acho muito importante. (PE2)

Obtendo conhecimento para você ter mais propriedade daquilo que você faz, para você se atualizar, aperfeiçoar também [...]. (PE4)

Eu precisava saber mais sempre, eu acho que a gente tem sempre algo a aprender, né? A gente nunca sabe tudo e eu preciso estar sempre em formação, eu preciso estar sempre me atualizando porque como eu já tinha dito é tudo muito dinâmico, as coisas mudam muito, né? E para acompanhar a gente precisa realmente buscar a formação continuada. (PE5)

De acordo com os trechos destacados, é perceptível que, nesse sentido elaborado pelas professoras, a noção de formação continuada está associada a maneiras de aprimorar, complementar e atualizar suas práticas pedagógicas. Essas professoras, por vezes, entendem seus percursos formativos afastados de um contexto social mais amplo, numa perspectiva individualizada e culpabilizadora. Com isso, estão em busca de melhoria das práticas, pautadas na procura pela excelência, destacando-se da totalidade – fatores sociais, políticos, econômicos e culturais – que engloba o trabalho docente. Segundo Marin (1995), a perfeição seria algo inalcançável, porém há formas de ser professor em busca de melhorias, mas dentro dos limites impostos pela realidade que o cerca.

Desta forma, ao elaborarem tal compreensão, professoras e professores da Educação Básica podem estar entendendo a possibilidade de estudo, durante a jornada de trabalho, como uma formação continuada de caráter instrumental e utilitário, baseada em conteúdos curriculares e técnicas de ensino. Ancorados em tais concepções, essas docentes estão passíveis de incorrer no erro, mesmo que inconsciente, de usufruir dos tempos e espaços destinados ao estudo de forma aligeirada, descolando-se de toda a complexidade que as constitui e das possibilidades que podem vir a ser alcançadas.

Segundo Santos (2010, p.123), essa é uma concepção de formação

[...] de natureza mecanicista que compreende o professor como um profissional que precisa ser doutrinado, persuadido, para aceitar novas ideias e tornar-se capaz de promover mudanças em sua prática. A ideia de aperfeiçoamento" também se inscreve nesse debate, na medida em que implica tornar os professores mais perfeitos" (PRADA, 1997, p. 88). Assim, podemos afirmar que esse termo pressupõe a ideia de que há um "vazio" na formação que precisa ser preenchido para garantir a melhoria do desempenho profissional.

Com isso, é preciso buscar formas de romper com esse modelo, desconstruindo a lógica de que a continuidade dos processos formativos docentes deve ocorrer pautada em dimensões do “aperfeiçoar”, “atualizar” ou ainda “capacitar”. É fato que o sentido vai para além dessas esferas, não se resumindo a especificidades de ordem técnico-científicas e de caráter prescritivo, delimitadas apenas por aplicabilidade em salas de aula. Reafirmamos, assim, nossa posição de que todo e qualquer sentido de formação continuada caminha para além da técnica e, como proposto por Curado Silva e Cruz (2020), compreende as dimensões e finalidades sócio-políticas do processo, bem como aquelas que incluem a estética, a ética e, obviamente, a subjetividade do ser.

Reforçamos, também, nosso entendimento de que o profissional docente se constitui como possuidor de concreta propriedade dos conhecimentos científicos e sistematizados que

leciona. Não obstante, cabe-lhe, ainda, o domínio acerca dos instrumentos necessários para os movimentos que tornam possível mediar o aprender dos indivíduos, configurando, assim, a unidade dialética que constitui a legítima práxis emancipadora da qual se vale para a reconfiguração individual e social almejadas.

Essa reconfiguração que se vale da práxis é o que, muitas vezes, as professoras entrevistadas almejam ao pensar uma formação continuada e esperar por esse momento. Isso se traduz nas expectativas que têm de uma formação em que construam conhecimentos suficientes para seu próprio “aperfeiçoamento”, mas que, principalmente, possam auxiliar seus alunos. Essa categoria *expectativa* é a que discutiremos a seguir para compreendermos melhor o que nossos sujeitos concebem por formação continuada.

c) Expectativa

Dentre as diferentes questões, aqui já apresentadas, no que se refere ao núcleo de significação *concepções de formação continuada*, algo que ficou muito evidente, nas falas das entrevistadas, está vinculado ao sentido que elaboram quanto à forma como esses momentos formativos devem acontecer, entremeado ao que esperam destas oportunidades. Assim, a partir da análise das entrevistas, foi revelada a categoria *expectativa*, consoante tanto aos cursos ofertados pela EAPE, quanto aos momentos de estudo coletivo vivenciado durante as coordenações pedagógicas.

As falas de PE2 e PE4 nos mostram essas expectativas, explícitas ou não:

É importante os formadores né, buscarem lá na sala de aula mesmo: o que é que os professores estão necessitando? O que é que os alunos estão necessitando? Para que os professores melhorem a formação deles, né? E para que também, os cursos fiquem atrativos e que a gente possa ajudar nossos alunos. (PE2)

*Eu consegui ali ter, por exemplo, ferramentas, que eu acho que era uma das propostas do curso. Eu acho que tem que ser como esse, porque eu consegui ter ferramentas para eu poder **mudar** o meu tipo de prova, de maneira que pudesse atender os meus alunos, formativamente. Acho que a **formação continuada** é assim então. (PE4, grifos nossos)*

De acordo com esses excertos, podemos perceber que as professoras elaboram o sentido da expectativa da formação continuada, relacionado ao sentido da função docente de ensinar. É importante destacar que temos, como premissa, o processo de ser professor fundamentado em Roldão (2007, p. 34), para quem a função docente se caracteriza pelo ato de ensinar, porém, a partir de um conceito de dupla transitividade, ou seja, “fazer outros se apropriarem de um saber” e “fazer aprender alguma coisa a alguém” e, assim, a ação do professor se concretiza no processo ensino-aprendizagem. É perceptível, na fala dos sujeitos da pesquisa, a preocupação

em estudar, participar de formações para que possam ressignificar suas práticas e, com isso, auxiliar os alunos a aprenderem.

É fato que ensinar alguém a aprender alguma coisa exige conhecimentos necessários para o exercício dessa ação apoiada numa relação conjunta de formação inicial e continuada, visto que o ato de ensinar não é transmitir informações, mas agir de forma a possibilitar o aprendizado. Desta forma, desenvolve-se a capacidade de síntese, de crítica, de estabelecer relações e as funções psicológicas superiores (CURADO SILVA, 2011).

Justificamos, ainda, a elaboração do sentido da *expectativa* pela compreensão da função docente, pois entendemos, assim como Lima (2021), que o professor ensina não apenas por que sabe algo, mas por que sabe ensinar. Porém, o desenvolvimento dessa atividade postula a “[...] capacidade de mediar e transformar o conhecimento de forma a este ser transmitido e assimilado por outras pessoas, com propriedade sobre as questões de como ensinar e das consequências que essa mediação confere ao processo de apropriação” (LIMA, 2021, p. 92). Esse desenvolvimento é fomentado, também, nos momentos de formação continuada.

Reiteramos, baseando-nos na totalidade das análises deste estudo, que professoras e professores do Ensino Fundamental da SEEDF respeitam e valorizam os momentos formativos propiciados. Todavia, percebemos que o que esperam destas formações, ainda, está voltado para a resolução dos problemas da rotina escolar, ou seja, das dificuldades que surgem no desenvolver do trabalho pedagógico, compreendendo que este se dá a partir de todas as atividades desenvolvidas pelo docente, não somente as práticas de sala de aula. É o que podemos perceber nas falas da entrevistada PE3:

Eu acredito que é questão de momento mesmo, [...] se eu estou precisando entender como utilizar as tecnologias dentro da sala de aula e é oferecida essa formação, é justamente isso que eu estou precisando. A grande importância é essa, não é ser oferecido qualquer curso, mas é aquilo exatamente que o professor está vivenciando, que ele tá precisando ampliar em termo de método e de conhecimento. (PE3, grifos nossos).

*Primeiramente o professor não vai querer perder o tempo, porque o tempo é bem precioso e depois vai **achar** que não vai acrescentar em nada, então trazer aquilo que o professor tá precisando, exatamente naquele momento, é de grande relevância mesmo. (PE3, grifos nossos).*

De acordo com os trechos acima, é perceptível que o sentido da expectativa esteja associado às necessidades do dia a dia dos docentes, nesse caso específico, em uma dimensão instrumental, pragmatista, pela qual buscam e valorizam as formações que se fundam no cotidiano. Revela-se, aqui, uma segunda dimensão nesta categoria: a expectativa na concepção

do imediato, pela qual percebemos uma forte relação com o sentido *prático-metodológico* no que se refere ao entendimento que estes sujeitos que têm acerca da formação continuada.

Segundo já apontado neste estudo, essa concepção está pautada na aquisição de métodos e modelos aplicacionistas, nos quais teoria e prática estão distanciadas. Contudo, prega-se a resolução dos problemas dos professores e a melhoria da relação ensino- aprendizagem que vem sendo ostentada cada vez no contexto educativo. Nesta perspectiva, o trabalho docente se dá a partir da instrumentalização de técnicas concebidas por especialistas da área, uma vez que veem o professor como executor de atividades já elaboradas. Além disso, esses especialistas informam que tais instrumentos seriam facilitadores da ação docente, como é defendido por grandes empresas que difundem e vendem esse tipo de formação. De acordo com Pereira, 2021, p. 145),

Esses programas de formação continuada de professores, fomentados por essas parcerias com os sistemas de ensino, na maioria das vezes, tem resultado em ações descontinuadas das práticas, contrapondo à ideia da formação como um processo que se realiza num movimento dialético, de idas e vindas, em que o professor se constrói e reconstrói como pessoa e como profissional, a partir de uma dinâmica que tem a ver com um processo de “vir a ser” do sujeito e não a partir de um tipo ideal de professor, que normalmente é projetado separadamente das condições objetivas de realização do trabalho docente.

Corroborando com essa afirmação de Pereira (2021), compreendemos que as formações continuadas de professoras e professores devem estar ancoradas no ato de ensinar, considerando todas as dimensões constituídas nessa atividade – apropriação, transmissão de conhecimento e transformação de todos os envolvidos. Para isso, é necessário responder às questões imediatas tão ansiadas pelos docentes; solucionar as questões rotineiras, porém, promover maneiras pelas quais estes docentes entendam toda a complexidade do trabalho pedagógico e façam suas escolhas amparadas no conhecimento científico, considerando a realidade que os permeia de forma crítica e transformadora.

Por ansiarem ter respostas às questões rotineiras da rotina escolar, as entrevistadas se ampararam nos discursos de que a formação continuada precisa estar vinculada a conhecimentos que as auxilie a resolver problemas imediatos que aparecem em suas aulas. Dessa forma, vinculam essa formação, prioritariamente, ao trabalho, o que gerou o núcleo de significação *formação continuada e a relação com o trabalho*, cujas sínteses fizeram surgir as três categorias: *ciclo profissional docente*; *condições de trabalho*; e *jornada ampliada* que serão discutidas na próxima seção.

4.2.3 Núcleo de significação – formação continuada e a relação com o trabalho

Ao realizarmos o movimento analítico interpretativo dos pré-indicadores no processo de aglutinação, emergiram as categorias *ciclo de vida profissional*, *condições de trabalho docente* e *jornada ampliada* da SEEDF, que serão abordadas ao longo dessa subseção, todas provenientes do núcleo de significação pertinente às relações com o trabalho. Aqui, referimo-nos, especificamente, ao trabalho exercido pelas professoras e, assim, percebemos questões especiais, vivenciadas, exclusivamente, por essas profissionais. São situações, notadamente, voltadas às dimensões do trabalho docente que é composto pelas atividades e relações presentes nas instituições educativas e que extrapolam a regência de classe.

a) Ciclo profissional docente

No movimento de análise dessa categoria, percebemos que as professoras também entendem a formação continuada, vivenciada por elas, a partir da correlação com as diferentes fases vividas pelo indivíduo no exercício da profissão, desde a entrada no mercado de trabalho até a aposentadoria (CASTRO, 2010), ou seja, o ciclo profissional de professores (HUBERMAN, 2000). O autor francês, estudioso do ciclo de vida profissional dos professores, apresenta os atributos característicos de cada fase do desenvolvimento profissional docente e oportuniza o entendimento da carreira docente e suas características, definindo as diferenças de cada etapa.

Huberman (2000) aponta cinco ciclos na vida profissional de docentes, cuja referência está nos anos de experiência. Segundo o autor, o início da carreira envolve os 3 primeiros anos, caracterizado pela entrada e pelos contatos iniciais com a profissão. A segunda fase compreende dos 4 aos 6 anos de exercício, sendo marcado pela estabilização, referenciada pela consolidação das habilidades, compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia. No período entre 7 e 25 anos de experiência, o docente vivencia a etapa de diversificação e experimentação, definida pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais.

A fase dos 25 aos 35 anos de experiência profissional compreende duas etapas que podem ou não acontecer no percurso dos professores, porém apresentam semelhanças quanto ao estado de espírito dos docentes: a fase de serenidade e distanciamento afetivo e a fase de conservadorismo e queixas. Segundo Huberman (2000), essas etapas não são vividas, necessariamente, por todos os sujeitos que estão nesse ciclo, pois dependem da natureza, do estado de espírito e do percurso profissional de cada um dos envolvidos. Por fim, está a fase a partir dos 35 anos de exercício, referente ao descompromisso e ao desinvestimento que ocorrem

no final da carreira. Nesta etapa, inicia-se um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho, por parte dos professores, acontece também a diminuição gradativa do envolvimento profissional e, em contrapartida, um cuidado maior com a vida pessoal.

Assim como Cardoso (2017), entendemos que as características apontadas por Huberman (2000), em cada fase do ciclo de vida profissional, possibilitam-nos o entendimento acerca das ações dos docentes em seus processos formativos. Dessa forma, é possível pensarmos que, em cada fase, há particularidades, sentimentos, dilemas e desafios que permeiam a realidade vivenciada pelos sujeitos, inclusive acerca do objeto de estudo desta pesquisa.

Ao considerar, especificamente, essa categoria, apontamos que a trajetória de vida profissional dos sujeitos da pesquisa está situada no início da carreira e no período dos 25 aos 35 anos de tempo de serviço. Com isso, pela importância da análise a partir da diferenciação das etapas, prosseguimos nosso percurso analítico-interpretativo, pautado nessa condição de estudo, analisando a elaboração dos sentidos concebidos a partir das características dessas fases. Vejamos o que expressaram as professoras PE1, PE2 e PE3 sobre a formação continuada e as fases da vida profissional em que se encontram:

É importante principalmente para nós que somos professores iniciantes. (PE1).

Olha a princípio atende, por eu não ter muita experiência ainda [...] (PE2).

Eu não falo a respeito de um professor que tem muitos anos na área. Talvez se eu tivesse muitos anos teria que ter mais, teria que mudar algumas coisas em alguns aspectos, mas para foi ótimo, porque eu preciso dessa base teórica, a princípio. (PE3).

Segundo Huberman (2000), o início da carreira, fase que engloba os três primeiros anos de exercício, também pode ser chamada de fase do tateamento. É caracterizada pela descoberta e pela sobrevivência que estão ligadas ao choque de realidade, ou melhor, de acordo com o autor francês,

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (p. 39).

O aspecto da descoberta se relaciona ao entusiasmo inicial, à experimentação, ao entusiasmo diante das novas ações, como ter sua própria sala de aula, seus alunos e a responsabilidade que envolve a prática a partir desses elementos. Conforme o autor, esses

aspectos podem ser vividos de forma estanque ou paralelamente, porém viver a fase da descoberta possibilita resistir ao aspecto da sobrevivência.

Diante do exposto, de acordo com as características descritas por Huberman (2000), podemos identificar pontos que fazem relação com os sentidos elaborados pelos sujeitos, uma vez que esses expõem a necessidade da formação continuada por estarem no início da carreira e terem ainda pouca experiência. Analisando a totalidade dos sentidos revelados, podemos perceber uma associação ao sentido prático-metodológico explicitado, anteriormente, na categoria *relação teoria e prática*, pois, de acordo com as professoras, no início da carreira, precisam de mais estudo que as auxilie, enquanto complementaridade da formação inicial, para enriquecerem “suas didáticas” e “métodos de ensino”.

Essa elaboração pode ser justificada, pois segundo o autor, nesse período da carreira, o primeiro triênio, que é marcado pela entrada na profissão, os primeiros contatos com a profissão carregam consigo, além da insegurança, a instabilidade pessoal e profissional, devido, entre outras questões, à dificuldade em fazer face à relação pedagógica. Enfim, tais questões nos levam a crer que, segundo as professoras entrevistadas, os momentos formativos podem colaborar no enfrentamento do período da sobrevivência – “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 2000). Esses momentos formativos são tentativa de minimizar o “choque com o real” pelo embasamento teórico e prático que esse ciclo carece especificamente.

Em um movimento diferente, percebemos que professoras e professores, com o passar dos anos exercendo a profissão docente e de acordo com a experiência abarcada, podem demonstrar diferentes níveis de interesse para com as formações continuadas, oportunizadas em momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços, sejam individuais ou coletivos. Quando se trata da quarta fase da vida profissional, período entre 25 e 35 anos de carreira, ocorre a fase da serenidade e distanciamento afetivo, caracterizada pelos adjetivos que as definem. Nesta etapa, segundo estudos, o docente aceita-se plenamente como pessoa e profissional, ocasionando possíveis períodos de conservadorismo e lamentações.

Embasados nos estudos de Huberman (2000, p. 44), as professoras e professores que se encontram nesta fase do ciclo profissional, evocam uma grande serenidade que os leva a acreditar que podem “[...] prever praticamente tudo o que vai acontecer e terem respostas na manga”. Paralelamente, neste período, o nível de ambição desce, diminuindo o nível de investimento na profissão, enquanto a sensação de confiança, como vimos anteriormente, aumenta, o que podemos perceber no excerto da entrevista de PE5:

Mas eu trabalhei com uma professora, por exemplo, que ela tá quase se aposentando e ela faz formação mesmo assim, porque ela é super empenhada. (PE4).

[...] uma vez ou outra é repetitivo. É algo que como por exemplo, eu tô há 25 anos na secretaria, vai ter um momento que para os colegas que estão chegando é novidade, de fato para mim já não é mais. Nem por isso eu deixo de participar, a gente sempre tem alguma coisa ali para aprender. (PE5).

Vale ressaltar que entendemos a formação continuada como uma forma de investimento na carreira docente, e não estamos nos referindo a um investimento apenas financeiro, de progressão profissional, mas, principalmente, de aprendizagem, ressignificação e possibilidade de transformação e emancipação perante a realidade posta. Desta forma, podemos entender que os docentes que se encontram nesta fase da carreira, não sintam mais tanta necessidade de participar de momentos de formação por já estarem em processo de encerramento de seu ciclo de estudo e/ou entenderem que a experiência adquirida seja suficiente e não que não sejam “empenhados” como apresentado no excerto acima.

Diante de um estudo que tem a dialética como fio condutor das análises, explicitamos a contradição do sentido, fundamentando-nos no trecho da professora entrevistada PE5 que já se encontra com mais de 25 anos de carreira docente e defende a necessidade, de até aquele momento, participar das formações continuadas, entendendo que há sempre motivos para estudar e muito ainda o que se aprender. Desta forma, apoiados com o que temos estudado, até o presente momento, compreendemos que a relação que o docente constrói com a formação continuada está vinculada à sua trajetória individual, permeada pela coletividade de seus pares e constituída pela interferência de diferentes elementos presentes em todas as fases do seu desenvolvimento profissional.

b) Condições de trabalho

Na continuidade das análises desse núcleo, revelamos a categoria *condições de trabalho* que emerge, a partir do movimento das entrevistadas, ao sinalizarem que, mesmo participando das formações continuadas e entendendo a importância destas para a ressignificação de suas práticas de ensino, há questões quanto à organização do tempo de trabalho que não as favorecem. É fato que, mesmo com o direito a horas de estudo semanal – legitimado pela jornada ampliada cumprida pela rede de ensino pesquisada – fica explícito, nas falas, seja das professoras iniciantes ou com mais tempo de carreira, que essa participação não é tranquila, diante de toda a carga de serviço que o trabalho docente as impõe:

Eu não tava dando conta dessa demanda, então assim para mim foi muito ruim, mas foi uma experiência bem bacana, pena que eu não consegui extrair muito, poderia ter me saído melhor, mas devido a correria, pesou só um pouquinho nesse sentido. [...]

é só uma pena que a gente não tenha mais tempo né para detalhar mais assim curso, se dedicar mais porque é um momento corrido né? (PE1).

Então deveria ter mais algum espaço né, mas como a gente sabe a demanda é muito grande, são muitos alunos para atender. Mas deveria ter porque sem um embasamento, sem ter uma formação dessas para auxiliar o professor, a gente acaba ficando meio que perdido em algum momento e não vamos conseguir realizar o nosso trabalho como a gente gostaria, né, com eficácia. (PE3).

Justificamos a existência dessa grande demanda, pois, assim como Oliveira (2010), entendemos que trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, mas compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. Isso significa que é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização do processo educativo, englobando, desta feita, inúmeras atividades pedagógicas.

A partir das afirmações e indagações das entrevistadas, ficaram explicitadas características de um trabalho docente intensificado e, por vezes, precarizado. Afirmamos que as professoras vivem, cotidianamente, um trabalho intensificado, pois, baseado em Apple (1989, p. 48), a intensificação do trabalho docente representa uma das formas pelas quais os privilégios de trabalho das trabalhadoras e trabalhadores da educação são desgastados. Para esse autor, esse acontecimento se dá de forma trivial e mais complexa, pois inclui, desde a falta de tempo de tomar um cafezinho e relaxar – ou seja, a falta de tempo para o descanso que cada vez mais se comprime – até à ausência total de tempo para se manter em dia com o próprio campo profissional, tal como atualizar-se.

As entrevistadas apresentam, em suas falas os problemas que vivenciam pelo fato de repartirem seu tempo de coordenação entre as demandas do cotidiano escolar e a formação continuada, o que é corroborado por Apple (1989) e por Hargreaves (1995) quando discutem a intensificação e a precarização do trabalho docente. Segundo este último autor, são características de um trabalho intensificado a redução de tempo de descanso do professor; a carência de tempo para manter-se atualizado; a sobrecarga crônica e persistente de tempo, reduzindo as possibilidades de os docentes participarem de planejamento em longo prazo e do controle sobre o próprio trabalho. A entrevistada PE4 afirma que, a despeito dos momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços, e o interesse dos professores e professoras em realizar os cursos, a formações continuadas ofertadas pela EAPE não são cursadas como deveria porque “*Não teria como, assim, um professor que está em sala de aula de manhã ou à tarde, mesmo com coordenação. Como é que vai ser isso? A pessoa tem vida, tem família e tem outras coisas para fazer*”.

É fato que professoras e professores têm vivido dias de trabalho que excedem a carga horária e os contratos, extrapolando os tempos e espaços do exercício docente, são obrigados a concluir seus afazeres em casa. Comprendemos que há a necessidade de um olhar mais atento para questões que levem a separação entre os âmbitos profissionais e domésticos, que haja limites temporais e espaciais, pois, esta situação, além de interferir na relação de ensino aprendizagem, pode acarretar o desgaste da qualidade de vida profissional dos docentes, levando-os, até mesmo, ao adoecimento.

Para além disso, nessa mesma perspectiva, exige-se atenção para a questão de gênero, subentendida nessa dimensão de intensificação do trabalho docente, uma vez que tal prática envolve desde a perda de oportunidade de estarem com seus familiares e amigos até uma sobrecarga de trabalho doméstico. Em outras palavras, para além do desgaste enfrentado pelos professores (sexo masculino), as professoras vivenciam, cotidianamente, o embate entre tarefas docentes não finalizadas em diferentes tempos e espaços e atividades domésticas. Hirata e Zarifian (2003, p. 67) discutem que

Para as mulheres, os limites temporais se dobram e redobram, trabalho doméstico e profissional, opressão e exploração, se acumulam e se articulam, e por isso elas estão em situação de questionar a separação entre as esferas da vida – privada, assalariada, política – que regem oficialmente a sociedade moderna.

É fato que a profissão docente foi constituída pela figura feminina ao longo do tempo, mas, até hoje, é marcada como trabalho de mulher (COSTA, 2010). Assim, é preciso um olhar mais atento para os aspectos que envolvem, para além do universo masculino, as questões de intensificação a que as mulheres estão sujeitas na profissão. Dessa forma, qualquer medida que esteja voltada para melhoraria da relação trabalho docente e avanço da educação deve considerar as questões de gênero. Isso quer dizer melhores condições de vida e trabalho, inclusive em busca de romper socialmente a cultura de atribuir às mulheres a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos filhos, possibilitando melhoras significativas em suas vidas, em ambas as dimensões: doméstica e profissional, possibilitando, assim, a participação efetiva e integral nas formações continuadas (ZIBETTI; PEREIRA, 2010).

Assim sendo, continuamos as análises desse núcleo, apoiando-nos em Duarte (2010) que apresenta significados e consequências da existência do trabalho docente precarizado, o que nos permite afirmar a presença dessa precarização nas falas professoras pesquisadas. Segundo Bollmann (2010) a precarização do trabalho docente é caracterizada, entre outras questões, a partir da incorporação da intensificação, sobrecarga, fragilização, condições de trabalho, valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico. Ainda no que se

refere às consequências desse trabalho precarizado, são apresentadas: desgaste, cansaço excessivo, sofrimento, perda de controle sobre o próprio trabalho, ou seja, uma série de fatores que foram evidenciados em nossa pesquisa, a partir dos pré-indicadores.

Diante do exposto, percebemos, mais uma vez, questões que propiciam a fragilização do trabalho docente e que, conseqüentemente, oportunizam a aproximação e a ação de instâncias não educacionais dentro das escolas. Segundo Apple (1989), a intensificação do trabalho docente causa interferências até na autonomia dos professores, levando-os a buscar formas de minimizar o que lhes aparece como excesso de tarefas. Desta forma, são forçados a aceitar a intervenção de especialistas, alheios à instituição escolar, tal como se dá no uso de material didático e instrucional elaborado por diferentes empresas, acarretando na perda de controle sobre o próprio trabalho.

A partir do analisado, e afastando o aspecto da culpabilização dos docentes, ancoramos nesses autores referência para trazemos a possibilidade de que professoras e professores do Ensino Fundamental da SEEDF estejam sofrendo, também, da autointensificação do trabalho. Justificamos essa hipótese, devido ao comprometimento demonstrado pelas docentes com o seu trabalho, associado tanto ao desejo de responder às várias demandas que, nem sempre, são exclusivamente pedagógicas, quanto à falta de condições de trabalho para atendê-las de modo satisfatório (HARGREAVES 1995), aspectos esses também apresentados nas análises dos núcleos de significação.

A despeito da existência dos momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços – contemplados em um plano de carreira característico de poucas unidades da federação – e do regime de trabalho denominado, na rede, como jornada ampliada – a formação continuada se apresenta, paradoxalmente, como um importante elemento de ressignificação, mas também, de intensificação do trabalho docente por conta das demandas que tem aumentado na educação pública como um todo. Com isso, a categoria *jornada ampliada* também emergiu do núcleo de significação *formação continuada e a relação com trabalho* e será discutida a seguir.

c) Jornada ampliada

Outra categoria aqui revelada, que também traduz as relações de trabalho vivenciadas por professoras e professores do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do DF, está relacionada ao regime de jornada ampliada implantado por essa rede pública de ensino. É importante retomar que de acordo com essa organização da carga horária de trabalho, os docentes que atuam por 40h semanais, o caso das entrevistadas, têm 25 horas-aula semanais

dedicadas à regência de classe e 15 horas destinadas a atividades outras, entre elas, a formação continuada, inseridas nos diferentes tempos e espaços.

A jornada ampliada vivenciada na SEEDF vem sendo um importante ganho para a categoria de professores, desde a sua implementação, em toda a rede pública, no ano 2000. Apontamos como alguns benefícios, o fato de os docentes não lecionarem mais em dois turnos e ter uma redução de tempo efetivo de regência. Para além disso, instituiu-se o momento pedagógico em diferentes tempos e espaços que legitima tal ação, destinando um tempo específico para planejar, individualmente, e também junto com seus pares, podendo se dedicar a movimentos formativos no horário destinado ao trabalho. Com isso,

A coordenação pedagógica constituiu-se espaço e tempo de educação continuada em serviço e de desenvolvimento do trabalho docente, articulado pelas coordenadoras, por meio das ações instituídas e instituintes, fomentando a discussão pedagógica coletiva. A continuidade da sistematização dos encontros coletivos nas coordenações representa a possibilidade de avanço das práticas pedagógicas, bem como, a superação dos pontos de tensão, por suscitar reflexões coletivas, e o engajamento de todos na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, contemplando o desenvolvimento de todos. (FERNANDES, 2007, p. 183).

Nesse contexto, é de grande relevância o direito aos tempos e espaços proporcionados a partir da implantação desses momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços, individual e coletivamente, por entendermos que os momentos formativos, nesse espaço-tempo, podem promover a transformação e possibilitar formas de ressignificar a prática docente. Assim, as ações de formação continuada devem ser constantes e, para tanto, devem ser pensadas, necessariamente, a partir da reflexão, da crítica, da pesquisa e de um desejo de mudança (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 52) e, para isso, deve ser elaborada a fim de promover conhecimentos que levem à análise crítica das práticas docentes. A entrevistada PE5 fala sobre essa experiência docente antes e depois da incorporação da jornada ampliada, bem como de sua importância para a formação continuada na SEEDF:

[...] eu trabalhei também quando tínhamos duas turmas, nós não tínhamos tempo para coordenar, era muito pouco tempo para as duas turmas semanalmente então para estudo. Nós não achamos tempo nenhum, ela não acontecia, elas não existiam, pelo menos na escola, nessa época, nós não tínhamos. [...] A gente só consegue fazer hoje, participar da formação continuada porque nós temos a jornada ampliada e a gente tem possibilidade de nos encontrar coletivamente uma vez por semana e se não fosse a jornada ampliada isso não seria possível. (PE5).

Antes da efetivação do regime de trabalho acima descrito, de acordo com Medeiros (2017), as professoras e professores sofriam limitações quanto ao tempo para a realização de atividades que hoje podem ser feitas em diferentes tempos e espaços. Isso os levava, segundo a autora, a realizar suas atribuições em horário não remunerado, nos momentos destinados ao

descanso e/ou lazer, causando uma sobrecarga ainda maior de trabalho, ou simplesmente, essas atribuições não eram efetivadas, desencadeando, por exemplo, a realização de aulas reiterativas.

Importa dizer que, para além da dimensão do exercício de planejar, descrito pela autora, entendemos também que, nessa forma de organização do trabalho, não poderia haver espaço para os momentos formativos essenciais para o avanço das práticas docentes. Esse fato também foi explicitado nos discursos das entrevistadas quando apresentaram, entre outras coisas, a dificuldade em relação ao tempo para o estudo, a impossibilidade de estar com seus pares. Ou seja, é valoroso e inegável o avanço trazido pela jornada ampliada para o trabalho docente das professoras e professores da SEEDF, assim como destaca Medeiros (2017, p. 131).

Com a nova disposição da jornada de trabalho, os professores ampliam o tempo de planejamento, formação e possibilidades de se reunirem para decisões coletivas sobre o trabalho na escola, independente de terem mais ou menos tempo na profissão, e assim, denotam que imprimem qualidade na disponibilidade deste tempo da Coordenação Pedagógica, constituindo-se, neste contexto a profissionalidade docente como o modo de ser estar na profissão afirmando elementos profissionais.

Porém, seguindo um movimento analítico dialético, destacamos que a forma como o momento pedagógico em diferentes tempos e espaços vem sendo organizado, ainda apresenta falhas, segundo aspectos de contradição revelados nas falas das docentes. De acordo com os discursos, mesmo com o ganho de tempo na jornada de trabalho, ações específicas do ser professor têm causado uma sobrecarga de atividades, intensificando o trabalho e, conseqüentemente, dificultando a participação efetiva nas formações continuadas que essas docentes se propuseram fazer. Os depoimentos da entrevistada PE3 mostram bem essa sobrecarga:

Tem que modificar um pouco, né? Porque assim a gente tem esse espaço de coordenação e nós temos nosso espaço de coordenação e tudo durante a nossa carga horária, mas esses momentos são para tratar de resoluções de algum problema ou atender algum aluno assim diretamente ou fazer acompanhamento individual com aluno, tirar as dúvidas, reforço e acaba que sobrecarrega, né?

A gente tem espaço, é ampla a nossa carga horária, dá tempo de fazer sim, de ter uma formação, mas a gente acaba preenchendo esse tempo, com essas situações de tá atendendo aluno, dando reforço. Se modificasse talvez um pouco, se fosse um pouco mais específico na carga horária, tal horário somente, tal horário atender aluno e tal horário o professor vai ter a formação, talvez ajudaria mais.

A participação nas formações continuadas, oferecidas pela EAPE, é uma ação garantida aos professores, e reiterada todo início de ano letivo a partir da portaria que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do DF. Tal documento trata também da organização do trabalho pedagógico semanal, explicitando os tempos e espaços dos momentos pedagógicos. Todavia, mesmo diante dessa definição, os

sujeitos da pesquisa apontam indícios de precarização do trabalho vinculado à forma como está estruturado o regime de jornada ampliada da SEEDF.

É fato que o trabalho docente é constituído por atividades que extrapolam as paredes das salas de aula, englobando entre outras, as ações descritas pelas entrevistadas como: acolhimento de aluno, reforço escolar, atendimento de pais e/ou responsáveis e resolução de diferentes problemas ligados ao cotidiano escolar. E, aqui, não se tem a intenção de debater sobre a legitimidade dessas ações realizadas no contraturno da regência de classe, mas trazer a reflexão, ancorada no sentido revelado a partir desse indicador, sobre as formas que essas atribuições estão sendo organizadas e realizadas.

Desta feita, afirmamos que está implícito e, às vezes, explícito nos discursos analisados que as professoras anseiam por mudanças. Em seu imaginário, anseiam não estarem sujeitas a elementos da intensificação do trabalho docente, pois de acordo com Hargreaves (1995, p. 133), essa “[...] intensificação conduz a uma falta de tempo para aperfeiçoamento das destrezas e para a atualização profissional”. Isso quer dizer que as docentes desejam desenvolver as atividades vinculadas aos momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços: atendimentos aos alunos, planejamento de aulas, encontros pedagógicos, conversas com pais, entre outras, tendo, de fato, tempo para tais ações e, também, para se dedicarem às formações continuadas.

Se a intensificação do trabalho docente já se manifestava no cotidiano escolar, após a pandemia do covid-19, a situação se agravou ainda mais, considerando toda a logística de atuação do ensino remoto agregado às atividades feitas, conjuntamente, no ambiente doméstico. Portanto, a *formação continuada no contexto da pandemia* foi revelada enquanto mais um dos núcleos de significação nas falas das professoras entrevistadas e, com esse núcleo, a categoria *trabalho remoto e a formação continuada*, nossa próxima discussão.

4.2.4 Núcleo de significação – Formação continuada no contexto da pandemia

a) Trabalho remoto e a formação continuada

Essa é outra categoria revelada, a partir das análises dos núcleos de significação e que está totalmente imbricada ao contexto histórico de pandemia pelo Covid-19, vivenciado por todas e todos com suas conseqüentes complicações. Com relação à formação continuada das professoras e o sentido elaborado por elas, destacamos a relação proveniente do **trabalho remoto**. Desde meados de 2020, o planeta vem sofrendo com a realidade pandêmica que acarretou e tem acarretado transformações em nível mundial. Os efeitos dessa pandemia influenciam hábitos e atitudes em todo o contexto social, inclusive nas relações escolares,

desencadeando, dentre outras questões, a suspensão de aulas, a redefinição de calendários escolares, a efetivação do *home office* para os docentes e outros trabalhadores de outras esferas sociais. Com isso, professores e professoras da Educação Básica, bem como da Educação Superior, precisaram aderir ao ensino remoto, levando o trabalho docente para seus espaços domiciliares.

É importante salientar que tais ações, referente às formas de oferta de ensino, foram necessárias no intuito de garantir a saúde, uma vez que, segundo informações do Ministério da Saúde³⁰, a Covid-19, um tipo de Coronavírus, pode se propagar de pessoa para pessoa por meio de gotículas do nariz ou da boca que se espalham quando alguém doente tosse ou espirra. Com isso, foi inevitável a imposição do distanciamento social, evitando as aglomerações, seja de professores e/ou alunos, surgindo algo distante do praticado até então na Educação Básica distrital: o ensino remoto. Tal ação foi validada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, seguindo o que estava sendo implementado em todo território nacional.

Apesar de não ser consenso entre os autores referência do campo educativo, o ensino remoto se tornou uma realidade educacional, tendo a intenção de suprir os prejuízos que envolveram a suspensão dos dias letivos. De acordo com Oliveira e Pereira Junior (2020), as redes de ensino no país se viram forçadas a suspender as aulas presenciais, sob pena de uma tragédia ainda maior, visto a precariedade do sistema público de saúde. Esta prática foi estabelecida judicialmente, a partir da Medida Provisória nº 934/20 (BRASIL, 2020^a), a qual flexibilizou a exigência do cumprimento do calendário escolar em âmbito nacional e, conseqüentemente, no Distrito Federal. O Art. 1º desse normativo legal instrui:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de Educação Básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do Art. 24 e no inciso II do caput do Art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Estados, municípios e o Distrito Federal passaram a organizar seus calendários escolares, respeitando as particularidades de seus sistemas de ensino. No caso específico do DF, foi o Parecer CEDF nº 33/2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020) que determinou, às instituições educacionais das redes de ensino pública, o ajuste de suas organizações pedagógica,

³⁰ Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas/>. Acesso em: 18/11/2021

administrativa e calendário escolar. Este documento também estabelece o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC para a Educação Básica, informando que,

Neste contexto de “emergência de saúde pública de importância internacional”, este Conselho de Educação entende como possível ampliar para toda a Educação Básica o uso das TICs com intencionalidade pedagógica e acompanhadas e supervisionadas pelo docente em turmas separadamente, respeitados os limites de acessos às diversas tecnologias disponíveis às instituições educacionais e de seus respectivos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2020a).

Diante dos acontecimentos, instaurou-se o trabalho remoto para professoras e professores da rede pública do Distrito Federal, o que acarretou na realização de todas as atividades que compreendem a prática docente, desde a realização das aulas, propriamente ditas, até os momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços. Dessa forma, todos os cursos ofertados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação passaram a ser ofertados na modalidade de educação a distância.

É a partir deste contexto social e histórico, que os sentidos relacionados às formações continuadas, vivenciadas durante o período do trabalho remoto, foram elaborados pelas professoras entrevistadas neste estudo. Com base nas análises feitas a partir dos indicadores, pudemos perceber que, embora vivenciando uma realidade de trabalho até então desconhecida – estarem isolados socialmente de seus pares e alunos, e conectados apenas de forma on-line – as docentes, como a PE2, por exemplo, apresenta discursos que apontam benefícios quanto aos estudos nesse formato: *“Eu acho que isso facilitou, facilitou a questão do trabalho remoto para a realização dos cursos de formação. [...] Olha, com essa mudança aí, eu até gostei mais da formação continuada, porque a gente pode estar aqui dentro da casa da gente, pela tela do computador”*.

De acordo com o que foi dito pelas entrevistadas, a forma que a Secretaria de Educação do DF organizou os momentos de formação continuada, durante o período do trabalho remoto, trouxe vantagens que facilitaram a participação. Nesse período, devido às necessidades formativas das professoras e professores, foram realizados inúmeros encontros virtuais para estudo coletivo. Tais necessidades formativas estavam fundamentadas na situação vivenciada e precisaram seguir as orientações das diretrizes da rede que assume a formação continuada como uma ação ininterrupta, promovida também pelas escolas, pelas Coordenações Regionais de Ensino ou pelas Subsecretarias, sem que esteja vinculada, necessariamente, à emissão de certificados, mas sim, à intenção de fomentar o conhecimento e respaldar o trabalho docente.

Amparados pelos recursos tecnológicos, diferentes formas de se comunicar com os docentes, que se encontravam trabalhando de suas casas, foram preparadas. Esses encontros

virtuais se deram a partir de webinários: conferências on-line que têm a comunicação de via única, na qual o palestrante fala e as professoras e professores assistem. A interação com os participantes, nesse caso, fica restrita a um *chat* – instrumento de envio de mensagens escritas disponível na plataforma usada para a transmissão de palestras ao vivo e on-line – para enviar perguntas, observações, contribuições etc.

Foram utilizadas, também, a videoconferência que simula uma sala de reunião presencial que não é pública e que permite interação por vídeo e áudio entre todas as pessoas que foram convidadas, e a chamada de vídeo, denominada pelas entrevistadas somente como “Meet”. Esta é a opção de fazer uma ligação privada para um contato, utilizando também o áudio e o vídeo. As professoras PE1 e PE3 relatam que:

Fazer esse curso sobre avaliação se tornou mais presente ainda. Ele foi mais necessário, porque os nossos alunos estavam passando por momento de dificuldade com rede, internet, acesso a plataforma, pegar essa questão de conteúdo pela internet e você tem que ter outras estratégias nessa nova forma de trabalhar. (PE1, grifos nossos).

Sim, eu acho que teve uma valorização muito maior da formação continuada, porque assim, até então o professor ele via a questão da formação continuada como algo assim não dê tanta importância, né, alguns valorizavam muito, mas nem todos [...]. No período da pandemia, eu vi que muitos começaram a recorrer mesmo a formação continuada, valorizaram mais esse tempo de estudo. (PE3, grifos nossos).

Tanto as escolas, como as UNIEB’s e até mesmo a EAPE recorreram a todas as formas, acima descritas, para realizarem as formações continuadas para as professoras e professores do Ensino Fundamental. Segundo as entrevistadas, tais formas de organização facilitaram o envolvimento e até incentivaram a participar mais vezes, diferente do contexto presencial. Para além disso, o contexto vivenciado e o planejamento dos momentos formativos, segundo as professoras, propiciou uma maior valorização dos encontros para estudos a elas propiciados. Dessa forma, podemos apontar que, a maneira como tais ações foram estruturadas e sistematizadas pela SEEDF, de acordo com o revelado nas análises, foi visto, pelas professoras do Ensino Fundamental, muito positiva.

Alguns estudiosos como Montenegro, Matos e Lima (2021) afirmam que o período de pandemia tem contribuído para que os docentes repensem, não apenas a sua prática pedagógica, mas também o seu papel de sujeito transformador, buscando novas metodologias voltadas para o ensino remoto que promovam a práxis. Diante do analisado, percebemos que houve uma reflexão por parte das docentes, a fim de transformar suas ações pedagógicas, ancoradas no estudo, e favorecer a aprendizagem dos alunos tão prejudicada devido aos movimentos contemporâneos.

Contudo, não podemos afirmar, ainda, como Montenegro, Matos e Lima (2021), que essa reflexão foi pautada na criticidade necessária para a elaboração de uma práxis transformadora, mas concordamos com Sousa et al. (2021, p. 86), ao afirmarem que, diante do vivido no contexto pandêmico,

[...] é explícito que existe a necessidade de ir além daquilo que permeia somente o pragmático, o que demanda um movimento formativo que coloque o conhecimento na centralidade, pela valorização e unidade entre os saberes científicos que norteiam a docência. Estes se constituem como referenciais necessários ao exercício do trabalho educativo, e a articulação com as práticas sociais dos sujeitos partícipes deste processo, em um percurso de unicidade e diálogo.

A forma como foram organizadas as formações continuadas pela rede distrital do DF, é algo que exige mais reflexão, até mesmo para movimentos futuros, pois ficou perceptível que a participação das docentes se deu de forma mais efetiva e com direito a elogios e reconhecimentos. Porém, ressaltamos a necessidade de termos estudos mais aprofundados acerca dessa questão, uma vez que a contradição permeia a forma como esse sentido foi elaborado.

Outra questão que carece de atenção e ponderações de nossa parte, estudiosos do campo da formação continuada, é o caráter de intensificação e precarização do trabalho docente vivido pelas professoras e professores durante o trabalho remoto. Tais aspectos influenciaram, diretamente, a forma como os sujeitos vivenciaram os momentos formativos, como fica evidenciado no excerto da professora PE1:

Eu, como estava iniciando não tinha muitas orientações, não tínhamos experiência na área. [...] então com essa rotina de computador, tinha dia de às vezes que a gente tava em um momento de coordenação, de reunião e também na formação continuada, no outro celular. Tava assistindo os dois ao mesmo tempo. [...] Sobrecarregou porque tinha dia que a gente não poderia participar direito, eu não ia participar da reunião porque eu tava no curso. E não poderia cancelar, não assisti o curso, porque naquele dia era era a última aula e tudo na mesma hora?

Como já foi apontado nesse estudo, o trabalho docente vem sofrendo inúmeras interferências que acarretam a sobrecarga das ações desenvolvidas por professoras e professores. Durante o trabalho remoto, essa questão não foi diferente: muitas questões foram de fato intensificadas, pois segundo Sousa et al. (2021), esses sujeitos estão vivendo um momento caótico, histórico, inédito frente a questões que envolvem o investimento pessoal na luta pela sobrevivência e o investimento físico-psíquico profissional para lidar com todas essas questões, para além de ensinar estudantes e fazê-los aprender.

Vemos novamente um cenário de intensificação e precarização do trabalho que influenciou, diretamente, a forma de envolvimento dos docentes com as formações continuadas. Devido à

fragilização das condições de trabalho, as quais já estavam reduzidas ao mínimo no trabalho presencial, os sujeitos se viram diante de inúmeras tarefas e necessidades de buscar conhecimentos, a fim de ressignificarem suas ações na intenção de atender, quantitativa e qualitativamente, aos estudantes, mesmo com todas as fragilidades do processo educativo. Concomitantemente, podemos perceber, também, mesmo que por vezes subentendida, uma questão de gênero atrelada às condições de trabalho das professoras durante o período da pandemia, conforme relatam as entrevistadas PE2 e PE5:

Eu tô fazendo, organizando minhas coisas, minha casa e estudando do mesmo jeito. É, eu achei bem melhor! (PE2).

[...] inclusive agora na pandemia, eu participei de inúmeras lives, eu colocava para ouvir, as vezes eu tava ocupado, mas tava ali ouvindo, tava conectada, porque eu gosto muito dessa parte da formação. Então eu acho que tem uma importância enorme. (PE5).

A dependência entre trabalho profissional e trabalho doméstico foi outra questão acentuada durante o exercício das atividades docentes remotas, vivenciadas pelas professoras, no contexto das escolas públicas no Distrito Federal. Apesar de os trechos destacados apontarem, mais de uma vez, que estar em seus lares, trabalhando, estudando e, ainda, tomando conta dos afazeres de casa, pode ser considerado uma vantagem, as entrevistadas corroboram para o apontamento da relação entre o trabalho docente na educação básica, a feminização e a pandemia.

Nesse contexto que acarretou o isolamento social, forçadas a ficar a todo tempo em casa, as professoras tiveram que se desdobrar para realizar as atividades pedagógicas associadas ao serviço doméstico, a fim de garantir, além de suas, as necessidades dos demais moradores de seus domicílios.

Neste sentido, a intensificação e também a autointensificação têm sido percebidas, no atual contexto pandêmico, no qual as professoras vêm sendo responsabilizadas pelo processo educativo e pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional. [...] Ainda no contexto de isolamento social, em casa, as professoras assumem, além das atividades pedagógicas do trabalho docente remunerado, as atividades domésticas de cuidado que garantem as condições materiais para atender (ou “dar conta”) às (das) necessidades básicas dos seres humanos, especialmente crianças, idosos e pessoas com deficiência (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020, p. 767 grifos nossos).

É fato que estar em casa, longe do possível risco de contaminação desse vírus tão letal, podendo ainda usufruir dos benefícios que a jornada ampliada da SEEDF proporciona, tais como elaborar novos conhecimentos durante o momento pedagógico em diferentes tempos e espaços, é algo que pôde trazer momentos de consolo e até conforto em algumas situações. Mas, em contrapartida, muito da rotina pessoal e profissional se deu de forma adversa e

prejudicial, como os ajustes para a realização do trabalho remoto e a participação nas formações continuadas, configuradas nessa nova organização de trabalho, ou como se refere Mancebo (2010) nessa flexibilização do trabalho.

Essas transformações são elaboradas a partir de um movimento de acomodação do campo sócio-subjetivo, o qual produz novas performances para a força de trabalho docente e, assim, afeta a organização, a dinâmica interpessoal, além de exigir uma ativa adaptação espaço-temporal, usualmente, com o aumento do sofrimento subjetivo e o aprofundamento do individualismo. É preciso que fiquemos atentos para as sequelas que estão por vir, devido à forma como esse período tem sido vivenciado. Estudos mais aprofundados sobre a formação continuada e os impactos no trabalho docente e no processo de ressignificação e emancipação de professoras e professores, no pós pandemia, precisam ser considerados para que propostas condizentes com as novas necessidades formativas desse momento histórico e de múltiplas e recentes determinações possam ser contempladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da compreensão de que todo estudo deve ser contínuo e tivemos a intenção de fazer um movimento dialético de sínteses e reflexões, baseando-nos nos movimentos constitutivos deste trabalho. Para tanto, fundamentamo-nos na pesquisa bibliográfica, análise documental e aproximação com os sujeitos da pesquisa, numa relação de construção de conhecimento ancorada nos estudiosos do campo da formação de professores. Citamos o campo como um todo, entendendo que nosso objeto não está descolado da totalidade que o permeia, porém, neste estudo, focamos nosso olhar, mais especificamente, para os processos de continuidade dos movimentos formativos dos docentes.

Neste estudo, tivemos como questionamento central: quais os significados e sentidos da formação continuada para professoras e professores do Ensino Fundamental, buscando compreender quais os sentidos que os docentes elaboram a partir das formações continuadas vivenciadas nos momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços, legitimada pelo regime de jornada ampliada da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para o alcance desse objetivo, delineamos os objetivos específicos que visavam categorizar os estudos sobre a formação continuada, identificar concepções de formação presentes na literatura e identificar o sentido que o professor dá às formações vivenciadas durante a jornada de trabalho.

No caminho percorrido, a fim de alcançarmos o que nos propusemos em nossos objetivos, fomos identificando pistas que já apontavam para a forma pela qual professoras e professores do Ensino Fundamental vêm elaborando os sentidos, vinculados aos momentos formativos por eles vivenciados. Destacamos que parte de tais elucubrações, advém, entre outras, do movimento de categorização e análise dos trabalhos voltados para o nosso objeto de estudo, e publicados na última meia década, dos quais emergiram as seguintes categorias: políticas nacionais de formação continuada de professores do Ensino Fundamental; os estudos que embasam as propostas de formação continuada; a formação continuada: relação teoria e prática; e formação continuada de trabalho docente.

Conforme aludido pelas categorias, pudemos perceber que a teoria do conhecimento que tem maior destaque no campo das formações continuadas de professoras e professores, vem sendo a epistemologia da prática. Tal apontamento ficou evidente em diferentes situações, quando da elaboração do Estado do Conhecimento, entre elas o tema central da primeira categoria: a política pública do Plano Nacional da Alfabetização da Idade Certa, a qual reverbera a perspectiva de formação pautada em modelos a serem seguidos, priorizando a

ressignificação do trabalho docente a partir da ação-reflexão-ação, ou seja, apoiada no cotidiano e distanciada do conhecimento teórico.

Em consonância com a questão acima, vimos que os autores que mais têm sido referenciados nos trabalhos contemporâneos e análogos ao campo de estudo desta pesquisa, apresentam semelhança epistemológica. Por mais que suas obras se contraponham em algumas perspectivas, os estudiosos destacados defendem, como referência à ação docente e à aprendizagem, o pragmatismo e a teoria do professor reflexivo. Esta concepção, por vezes, difunde a ideia de momentos formativos padronizados, distantes da realidade dos sujeitos envolvidos, salientando o saber da experiência e a maior competência de tomada de decisão perante as ações pedagógicas, tendo os próprios docentes como os maiores responsáveis pela transformação das questões educacionais.

Ainda corroborando com tal modelo de formação, destacamos, para além do anteriormente citado, que os estudos aqui referenciados, apontam para a desassociação entre os atos de pensar e fazer, numa dimensão pedagógica e intencional. Muitas vezes, esses estudos se baseiam em uma visão dicotômica e/ou aplicacionista da relação teoria e prática, afastada da possibilidade da elaboração da práxis, enquanto perspectiva transformadora, alicerçando os momentos formativos de professoras e professores do Ensino Fundamental. Com isso, a partir do que foi evidenciado, destacamos outros aspectos que apontam para a ineficiência das formações continuadas no exercício do trabalho docente.

Tal apreensão de dá porque os estudos revelam que a formação continuada, por vezes, tem sido elaborada e compreendida em uma dimensão mercantilizada, apoiada em instruções e modelos, ditos “facilitadores” do trabalho docente, e incentivadora de um ser docente criativo, flexível e inovador. São formações que têm se afastado do entendimento de que a atividade docente permeia a realidade concreta que a constitui, com todas as suas dimensões: cognitiva, social, afetiva e política; e, ainda, têm desconsiderado as formas de intensificação e precarização a que os docentes estão sujeitos.

Diante do exposto, no decorrer do processo de concepção deste estudo, deu-se o movimento analítico interpretativo, construído a partir das entrevistas realizadas com professoras do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal. Dessa forma, as pistas apontadas durante os movimentos que engendraram este trabalho, tornam-se apontamentos concretos, uma vez que estabeleceram uma forte associação com a forma com que pudemos nos aproximar do significado e, para além dele, do sentido da formação continuada para os docentes da Educação Básica.

Destarte, para chegarmos tão próximo do nosso objeto de pesquisa, reiteramos o entendimento de que os sujeitos da pesquisa são dotados de múltiplas determinações –histórica, social, cultural, política e econômica, elementos que permeiam nossa forma de análise e compreensão dos sentidos relacionados à formação continuada ofertada pela SEEDF, de maneira integral, e o curso específico de que as docentes participaram. Assim, ancoramos a entrevista semiestruturada em eixos, os quais perpassaram os elementos relacionados *ao que pensam sobre; as contribuições; os motivos para participar; as influências na prática docente; a relação com a jornada ampliada; e como pensam que devem ser realizadas tais formações.*

A partir das análises das falas dos sujeitos, pautadas na aproximação, semelhança e contradição do pensamento e da linguagem, deu-se a construção dos núcleos de significação. Levando em conta o processo de articulação e sistematização, informamos os quatro núcleos revelados: *relação teoria e prática, concepção de formação continuada, formação continuada e a relação com o trabalho, e formação continuada no contexto da pandemia do COVID 19.* Ainda assim, continuando o movimento analítico, foram reveladas importantes categorias que apontam para os sentidos elaborados pelas docentes em relação à formação continuada, dentro de cada núcleo de significação.

No que tange ao primeiro núcleo de significação – *relação teoria e prática*, as análises informam que os docentes têm entendido esse contexto a partir de diferentes sentidos, muitas vezes de forma contraditória, concebendo que tal elo pode ser compreendido de forma associativa/dissociativa, aplicacionista, ou de unidade. Desta feita, as categorias reveladas apontam para os sentidos *prático-metodológico, reflexivo, prático e da carreira.*

Em uma segunda dimensão, importantes elementos foram sendo evidenciados, favorecendo a constituição do núcleo de significação relacionado às *concepções de formação continuada.* Neste processo, a aglutinação analítica dos indicadores resultou em três categorias voltadas para os *formatos da formação continuada, o sentido do aperfeiçoamento e a expectativa* que os sujeitos têm quanto aos momentos formativos por eles vivenciados, seja de forma individual e/ou coletiva.

O terceiro núcleo de significação – *formação continuada e a relação com o trabalho* revelou questões específicas, resultantes da forma como o trabalho docente tem sido vivenciado e, dessa forma, reverberaram na forma como as professoras participam e compreendem os momentos formativos vividos. Desta forma, destacaram-se as seguintes categorias: *ciclo profissional docente, condições de trabalho e a jornada ampliada.* Vale destacar que, esta última, traz características exclusivas do contexto da Secretaria de Educação do DF.

Por fim, o quarto núcleo de significação traz importantes questões associadas ao contexto histórico e contemporâneo ocasionado pela pandemia do COVID 19. O contexto pandêmico provocou transformações em todo o mundo, entre algumas dessas transformações, a necessidade do isolamento social que ocasionou a suspensão das aulas presenciais e a implementação do trabalho domiciliar e o ensino remoto. Estas mudanças, de acordo com as análises elaboradas neste estudo, influenciaram, diretamente, a maneira de professoras e professores participarem e compreenderem os momentos formativos, revelando a categoria *trabalho remoto e a formação continuada*.

Desse modo, a síntese que apresentamos da pesquisa perpassa os seguintes pressupostos: o processo de formação continuada do professor é retomado pelo sentido que este elabora, a partir dos significados e vivências. Nesse sentido, pudemos evidenciar que os sujeitos ainda entendem os momentos formativos como modelos e formas de modificar suas práticas e a natureza da função pedagógica, bem como o status profissional e político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e, em um contexto coletivo, toma decisões sobre sua prática pedagógica.

Entretanto, ainda fica a pergunta: *Como pensar em formação continuada com o professor e não apenas para o professor? Como constituir sentido na formação continuada de transformação da prática na perspectiva de uma práxis revolucionária?* É fato que ainda não temos as respostas, mas a pesquisa aponta para alguns elementos importantes:

i) A participação ativa de professoras e professores na proposta de formação continuada. Entendemos que os momentos formativos podem ser compreendidos a partir do levantamento das dificuldades sentidas pelos docentes, e da proposição de temas de interesse a serem trabalhados nos processos formativos com e para eles elaborados, contemplando, dessa forma, as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo, porém não dando essas ações como bastante. Com isso, percebemos ser necessário atender às necessidades formativas dos professores que, geralmente, são as questões cotidianas, ou seja, o imediato. Entretanto, ao atender a esses anseios, é imprescindível que haja a mediação.

Ancorados neste estudo, apontamos que, para haver avanços, é preciso responder ao imediato, porém, ao ser atendido, faz-se necessário construir uma formação em que os docentes também percebam que existem questões a serem vistas para além do cotidiano, das urgências do cotidiano escolar. Assim, construir as mediações é olhar a totalidade que envolve o processo educativo; é propor formas de ensinar, porém, compreendendo o que se ensina, por que se ensina e para quem se ensina, para superar o imediato, diminuindo os espaços entre o real e o ideal. Em outras palavras, trazendo elementos que possam contribuir para a construção de uma

outra estrutura de conhecimento sobre a realidade subjetiva, em que a totalidade desse conhecimento não se separe da atividade da prática, mas se constitua em uma perspectiva indissociável da totalidade dialética em que estão os rumos e os objetivos da prática docente situada no sujeito aprendiz.

ii) Elevar a condição teórico-prática de estudo de professoras e professores. De acordo com muitos dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa, e também já apoiados neste estudo, apontamos que o sentido da prática ainda é muito difundido e elaborado pelos docentes diante das situações cotidianas e processos formativos. É fato que não há como compreender a formação continuada distanciada do trabalho docente, ou seja, descolada da prática dos sujeitos. Contudo, indicamos que há a necessidade dessas práticas serem reconsideradas e, até mesmo, requalificadas, buscando, com isso, avanços na perspectiva de ações apoiadas no saber o que se faz, do como se faz, aproximando-nos da prática interventora, ou seja, transformadora.

Almeja-se com isso, encontrar formas de repensar e reelaborar as ações pedagógicas, percebendo que há a necessidade de tomar outros caminhos, numa dimensão de autocrítica e apreensões também baseadas no fazer coletivo. Com isso, é preciso encontrar meios de se romper com a lógica tão difundida de se desenvolver ações pautadas no trabalho do outro, no que já está posto, ou seja, no que já existe e, diretamente, reproduz os movimentos vigentes. Para isso, não há como nos distanciar do conhecimento científico, sistematizado, de valor histórico, social e cultural, produzido pela humanidade; conhecimento esse que atua na possibilidade de legitimação dos movimentos de leitura, interpretação e entendimento/compreensão do real, atuando assim, para uma possível ressignificação a partir da práxis, unidade dialética que se dá a partir destes movimentos.

iii) O tempo e a condição de trabalho para se dedicar a formação continuada. É necessário que professoras e professores da Educação Básica tenham tempo e condições de trabalho para poder participar e de fato, envolverem-se com os momentos de formação continuada. Podemos afirmar que a questão relacionada ao tempo tem sido institucionalizada por meio do plano de carreira desses profissionais (no caso específico do DF, esse plano se dá a partir da jornada ampliada da rede pública), o que é um avanço e traz muitos benefícios para as ações docentes.

Porém, ainda há fragilidades que precisam ser revistas, uma vez que estes sujeitos precisam do elemento tempo para poderem pensar sobre a prática do seu trabalho pedagógico e, dessa forma, acreditamos ser preciso que sejam estabelecidos momentos individuais, coletivos e, portanto, momentos formativos. Além disso, há que se pensar nessas elaborações na perspectiva de um formato, mas também na dimensão das relações, levando sempre em

consideração a totalidade do processo educativo, permeado pelo entendimento de quem se quer formar, para qual sociedade e quais conhecimentos são necessários para tal fim.

Há também que se considerar a urgência em repensar as questões que envolvem as condições do trabalho docente frente aos determinantes que, diretamente, influenciam tal elemento. Importa dizer que a contemporaneidade é constituída por condicionantes que incidem de forma concreta no exercício profissional da categoria, traduzindo-se em uma realidade que, por vezes, constitui-se em movimentos de intensificação. Estes, obviamente, se manifestam como dificultadores para que professoras e professores possam realizar seus movimentos de continuidade formativa, diante das implicações que o próprio trabalho docente traz. O que se percebe, é que não há a possibilidade de construção da formação continuada almejada sem discussão/resolução dos conflitos e questões oriundas dos movimentos que intensificam e, para além disso, precarizam o trabalho docente.

iv) Políticas públicas. É fato relevante a necessidade das políticas públicas voltadas para a formação de professoras e professores, porém, há a necessidade de que essas ações sejam pensadas para além de uma política de governo. Acreditamos que essas políticas precisam ser pautadas no rompimento com as singularidades e interesses subentendidos, buscando uma formação que promova transformações no trabalho docente, nas dimensões individuais e coletivas, promovendo uma relevância social.

Desta feita, essas políticas devem ser pensadas em uma perspectiva de rede, estando articulada a um sistema nacional de educação, que entenda e respeite todas as dimensões que o permeia. Concomitantemente, é preciso pensar em princípios de rede que vinculem a universidade e a rede pública distrital (em nosso caso, mas também estadual) e ainda associe as formações aos elementos constitutivos do trabalho docente, numa perspectiva transformadora da realidade concreta que possibilite a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo.

Importa dizer, ainda, no que tange ao tema políticas públicas, que a pesquisa explicita uma necessidade de maior participação do estado, tanto na elaboração e proposição dessas políticas, quanto no fomento à formação continuada, em perspectivas que compreendam a totalidade das demandas necessárias para oportunizar a legitimidade deste movimento à categoria docente. Explicamos tal afirmação, por estar perceptível, a partir das construções trazidas por este estudo, que existe uma necessidade premente por políticas públicas que atuem trazendo condições de acesso e permanência, com êxito, nos processos de continuidade formativa das professoras e professores da rede pública de ensino do DF.

Enfim, a formação continuada de professoras e professores não pode ser compreendida numa dimensão que se desprenda da atividade docente, uma vez que esta é parte integrante da

ação formativa, na qual os docentes têm – precisam estar conscientes/serem conscientizados de tal poder – um papel ativo e devem exercê-lo de forma crítica e transformadora. Defendemos que o percurso formativo dos docentes precisa ser elaborado com e para os docentes, em um movimento em que estes atuem desde a formulação das políticas até a implementação das ações em âmbito intermediário e local, numa perspectiva individual e coletiva, pautada na intencionalidade da própria prática transformadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 125-142, jul., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QHT4tkkNMMhD7dDnfwKpffF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 236-322, jan./abr., 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v94n236/v94n236a15.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campo. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão de significações. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 56-75, jan./mar. 2015.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2011. **Anais [...]**. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, PR, 2011. p. 1-13. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38918>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ALMEIDA, Renato Barros de; MOHN, Rodrigo Fidelis F.; SOUZA, Rosiris Pereira de. Epistemologia da práxis e a formação continuada de professores: concepções e políticas públicas educacionais. In: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021. p. 161-181.

ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/download/422/400>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ANDALÓ, Carmem Sílvia de Arruda. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 19., 2018. Niterói, RJ. **Documento** [...]. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. Carreira docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/83-1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Casa Civil, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996b. Disponível em: Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1996c. Disponível em: Acesso em:

BRASIL. **Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, DF: Casa Civil, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)2020b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: Acesso em: 5 jul. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RBSC8DFvV4B5ytbwtrYLMN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2021.

CANAM, Soila. **A práxis pedagógica e a formação de professores na escola pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/646>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CARDOSO, Solange. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 13., 2017, Curitiba, PR. **Anais** [...]. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

CASTRO, Magali de. Ciclos profissionais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/86-1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov./dez., 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/9BSKB7zXvc4Gkkzjf6St6xc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo. Cortez. 2002

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1214>. Acesso em: 14 maio 2021.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação**. UFG, 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1532>. Acesso em: 20 maio 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190>. Acesso em: 10 out. 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3988>. Acesso em: 10 out. 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Rev. Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 12 out. 2019.

CURADO SILVA, Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 30 7-320, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/857>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A formação contínua docente como questão epistemológica: alguns apontamentos. *In*: LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e 2020 desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 23-36.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

DANTAS, Eriane de Araújo. **A formação continuada de professores do Distrito Federal na EAPE: contextos e concepções**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2031>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 14, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2020.

DEUS, Adélia Meireles de. **Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/25_PROFESSORA_AD%C3%89LIA_TES E20190711101729.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento de Pedagogia. **Escola Candanga: uma lição de cidadania**. Brasília, 1995.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 1.619, de 22 de agosto de 1997**. Cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE - e dá outras providências. Brasília, DF: SEGOV, 1997. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/49577/Lei_1619_22_08_1997.html. Disponível em: Acesso em: 12 dez. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 21.396, de 31 de julho de 2000.** Dispõe sobre a extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: SEGOV, 2000. Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/38638/Decreto_21396_31_07_2000.html. Acesso em: 12 dez. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013.** Reestrutura a carreira

Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: SEGOV, 2013.

Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html Acesso em: 12 dez. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL, 2021. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021.** Brasília, 2021. Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b3a776b4b62467baa49e6ad4d919fdd/Portaria_14_11_01_2021.html. Acesso em: 13 out. 2021.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Intersaberes**, Curitiba, Ano 3, n. 5, p. 8-22, jan./jul. 2008. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/277052331_A_reflexao_em_Dewey_e_Schon Acesso em: 13 out. 2021.

DOURADO, Luís Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWrr/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 mar. 2019.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2019.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. *In*: CANÁRIO,

Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto, PT: Porto Editora, 1997.

p.38-45.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio, 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FERNANDES, Edileuza da Silva. Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31589/1/2017_MairaVieiraAmorimFranco.pdf. Acesso: 12 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999. Disponível em: Acesso em:

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A portas fechadas, DCN e BNC da Formação Continuada são aprovadas pelo CNE. Formação de professores – **Blog da Helena**, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2020/07/15/a-portas-fechadas-dcn-e-bnc-da-formacao-continuada-sao-aprovadas-pelo-cne/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; SCHNECKENBERG, Marisa. Formação continuada de professores: racionalidade técnica versus desenvolvimento profissional. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp.2, p. 1119-1134, nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10185>. E-ISSN:1519-9029. Acesso em: 30 ago. 2020.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a

formação docente. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3736>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALES REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, 2007. P. 155-179. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1986.

GRANDI, Kelly Cristina Felix Gonçalves. **A formação continuada na rede municipal de ensino de Petrópolis**: sentidos atribuídos, caminhos possíveis. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6356753. Acesso em: 12 ago. 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2019. p. 63-93.

LIMA, José Leonardo Oliveira; MANINI, Miriam Paula. Metodologia para análise de conteúdo qualitativa integrada à técnica de mapas mentais com o uso dos softwares *Nvivo* e *Freemind*. **Informação & Informação**, Londrina, v. 21, n. 3, p. 63-100, set./dez., 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/23879/20730> Acesso em: 9 dez. 2021.

LIMA, Rafael Lucas de. **Sobre o conceito de pseudoconcreticidade em Karel Kosik**. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16483>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. Apropriar, produzir, transformar e ensinar: a dimensão epistemológica na formação de professores. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021. p. 89-113.

LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; GOMES, Maria Amábia Viana. Formação de professores por meio da Educação a Distância. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, v. 5, n. 7, p. 16-26, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323624345_Formacao_de_professores_por_meio_d_a_educacao_a_distancia. Acesso em: 30 ago. 2020.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/305>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: Acesso em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23986>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MARX, Karl. **O Capital** – Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDEIROS, Danyela Martins. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31680>. Acesso em: 6 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf. Acesso em: 6 out. 2020.

MONTENEGRO, Rebeca Maria Bruno; MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca; LIMA, Maria Socorro Lucena. Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia. **Ensino Em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6476>. Acesso em: 12 jun. 2020.

NASCIMENTO, Ana Maria Porto. **A construção coletiva de uma práxis emancipatória em alfabetização matemática**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22789>. Acesso em: 12 jun. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. **Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou tarefismo?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6863>. Acesso em: 12 jun. 2020.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, António (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kR6TNNYxWqH63t6SF8tGqZq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2020.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Arlete Pereira de. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede de ensino estadual de Rio Branco, Acre**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016-1/dissertacao-arlete-pereira.pdf>. Acesso em: 6 out. 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PEREIRA, Nívea da Silva. **Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_c1058d75508c02ed7d2d0f72f48f1dee. Acesso em: 16 set. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 16 set. 2020.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa – análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Disponível em: 12 out. 2020.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin; ENS, Romilda. Teodora. As Pesquisas denominadas do tipo "Estado Da Arte" em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 25 abr. 2019.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 26 nov. 2021.

ROLDÃO Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS, Maria Eliza G.; TERRAZZAN, Eduardo, A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 30., 2007. **Anais** [...]. Caxambú, MG, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/caracteristicas-da-formacao-continuada-de-professores-nas-diferentes-regioes-do-pais>. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS, Marilene Xavier dos. **A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23955>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP, 2012.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida, Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUSA, Fernando Santos; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; OLIVEIRA, Alessandra Batista de; SILVA, Luana Rosa de Araújo. Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da COVID-19. **Práxis**, v. 3, p. 77-95. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2591>. Acesso em: 2 jun. 2019.

SOUZA, Nádia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SOUZA, Soraya Tavares. **Relação teoria-prática na perspectiva do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8379/1/2014_SorayaTavares.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Tradução: Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A transformação socialista do homem**. Tradução: Roberto Della Santa Barros. 1930. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane e TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais [...]**. Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2107>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2019.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 259-276. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/K7cJTTmXvLT3ZFKpCkdJ7BL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2020.

APÊNDICE A – Produções acadêmicas analisadas no Estado do Conhecimento

	Tipo	Título	Autor (a)
01	T E S E S	Necessidades formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar.	Flávia Graziela Moreira Passalacqua
02		Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores.	Anthony Fábio Torres Santana
03		A construção coletiva de uma práxis emancipatória em alfabetização matemática.	Ana Maria Porto Nascimento
04		Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente.	Bárbara Lima Giardini
05		Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas.	Adélia Meireles De Deus
06	D I S S E R T A Ç Õ E S	Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica	Aline Gasparini Montanheiro
07		O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores	Tainam Gabriele Pereira Guisso
08		Formação continuada na escola: Reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente.	Elis Regina Calegari (duplicado)
09		Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Nívea Da Silva Pereira
10		A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental	Fábio Brazier (duplicado)
11		Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou tarefismo?	Adrinelly Lemes Nogueira
12		A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas	Marilene Xavier dos Santos (duplicado)
13		A constituição do coletivo e o processo de significação docente	Karina Daniela Mazzaro de Brito
14		A práxis pedagógica e a formação de professores na escola pública	Soila Canam
15		Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica	Maira Vieira Amorim Franco
16		A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa	Sueli Julioti
17		As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização	Luciane Teresinha Munhoz Santiago
18		Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede de ensino estadual de Rio Branco/Acre	Arlete Pereira de Oliveira
19	Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Viviane Carrijo Volnei Pereira (duplicada)	
20	A formação continuada na rede municipal de ensino de Petrópolis: sentidos atribuídos, caminhos possíveis	Kelly Cristina Félix Gonçalves Grandi	
21	Trabalho docente e formação continuada na rede municipal de educação de Piracicaba	Vanessa Moraes Abdala Guarda	
22	Formação continuada no pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC: percepção dos professores participantes	Cristiano José de Oliveira	
23	Formação continuada na e pela escola: uma proposta partindo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Lilian Jurema Monteiro Masson	

24		Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações	Tarcyla Coelho de Souza Marinho
25		Formação continuada de professores no cotidiano escolar: reinvenções e aprendizagem	Valcineide Santos de Almeida
26		O trabalho docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Valéria Cristina Guadagnin
27		Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Miriam Margareth Pereira da Cruz
28		Formação continuada de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC: do texto ao contexto	Claudia Figueiredo Duarte Vieira
29		Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)	Maria do Rosário Guedes Monteiro
30		O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores	Tatiana Palamini Souza
31		História e memória de professoras: formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Palmas/TO	Sadia Maria Soares Azevedo Rocha
32	A R T I G O S	Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.	Maria das Graças C. de Arruda Nascimento Rosemary F. dos Reis
33		Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade.	Anoel Fernandes
34		Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC.	Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider Maria Selma Grosch Jaime Farias Dresch
35		O programa de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS: reflexões dialógicas sobre o saber e o fazer.	Patrícia Pato dos Santos Silvia Cristiane Alfonso Viédes
36		Formação de professores: os saberes e a prática de um docente da educação básica.	Natacha Regina Barros de Carvalho Rita Silvana Santana dos Santos
37		P Ô S T E R E S	Formação continuada de professores alfabetizadores: o que revelam as três últimas edições do ENDIPE?
38	O contexto da formação de professores/as no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na região do Alto Uruguai (RS).		Flávia Burdzinski de Souza et al
39	Formação e trabalho/trabalho e formação: a Didática como conhecimento estruturante da formação e da profissionalidade docente na Educação Básica e na Educação Profissional.		Sandra Valéria Limonta Rosa et al
40	A formação do professor e os desafios da contemporaneidade.		Patrícia Sandalo Pereira et al
41	Políticas de formação continuada para professores alfabetizadores		Iza Cristina Prado da Luz et al
42	Processos de formação inicial e continuada de professores da educação básica e sua relação com a prática docente.		Tatiana Santos Arruda et al

Fonte: A autora (2021).

APÊNDICE B – Organização dos pré-indicadores e indicadores

	PRÉ-INDICADORES TRECHOS	Indicadores/ elementos
1	Poderia tirar outro tempo para isso, planejar melhor um tempo com o professor, Não sei né? Poderia ser melhor se tivesse em outros momentos durante o ano também.	como pensa que tem que ser a FC
2	que às vezes eu acho que eu poderia ser investido mais, poderia ser investido mais vezes, ainda briga por uma vaga para participar da formação, que a gente quer	como pensa que tem que ser a FC
3	Não teria coordenação naquele dia, eu acho que ajudaria mais, né?	como pensa que tem que ser a FC
4	Então deveria ter mais algum espaço né, mas como a gente sabe a demanda é muito grande, são muitos alunos para atender. Mas deveria ter porque sem um embasamento, sem ter uma formação dessas para auxiliar o professor, a gente acaba ficando meio que perdido em algum momento e não vamos conseguir realizar o nosso trabalho como a gente gostaria, né, com eficácia.	como pensa que tem que ser a FC
5	Significado de Conhecimento, experiência (está solto)	como pensa que tem que ser a FC
6	chama alguém de fora para fazer uma palestra ou próprio coordenador,	como pensa que tem que ser a FC
7	formador tem que também atrair o professor	como pensa que tem que ser a FC
8	não ocorre como eu gostaria, como eu falei para você, é bem um mínimo espaço de tempo que tem durante o ano, geralmente na semana pedagógica e não dá, é muito pouco tempo para gente esclarecer, são muitas coisas para serem esclarecidas.	como pensa que tem que ser a FC
9	de alguns encontros já não estavam acontecendo aqui na regional de Ceilândia, o CRA já não estava tão fortalecido, eu acho que precisa sabe se fortalecer um pouco mais, questão das trocas, do compartilhamento de ideias	como pensa que tem que ser a FC
10	eu já fiz formações aqui na escola que a meu ver tinha que ser uma discursões muito maior, não é só ali no chão da escola, não que não seja importante no nosso olhar mas ela tem que ter uma discussão abrangente não pode ser uma discursão só da 45, ela tem que ser uma discursão da Ceilândia, da secretaria de educação. Então eu acho que esse poder pode ser melhor a formação continuada, a nível de secretaria de educação, ela já acontece mas ela pode ser melhor porque muita das formações e a gente eu participei e que a gente participa é aqui na 45	como pensa que tem que ser a FC
11	a gente se juntavam para pensar junto para dizer olha, como é que a gente pode alcançar esses meninos ... a gente a gente pode fazer uma reunião no meet para planejar a gente planejava semana juntos fazia todas as atividades juntos compartilhava: legal essa daqui poderia ser feita de tal forma, E isso para mim, tudo foi formação. E a EAPE continuou ofertando os cursos. Enfim, para mim funcionou.	como pensa que tem que ser a FC
12	as coordenações bem empenhadas, a equipe gestora bem empenhada, inclusive era assim, dia de reunião coletiva sempre tinha uma temática específica que ajudasse os professores e que enfim ajudasse a escola, dava voz aos professores para trazerem temáticas que eles achassem que fosse legal, assim então até seminário a gente dava nas coordenações, mas eu acho extremamente importante para o coletivo e para mim.	como pensa que tem que ser a FC
13	eu me senti bem acolhida, gostava muito eu tenho uma facilidade muito grande de entendimento com a formadora, com os conselho que ela passava, alguns não gostam de interagir, né É comum, eu sou uma pessoa que eu sempre eu gosto de ouvir, mas eu gosto de falar também e aí eu sempre me colocava em todos os encontros.	Como pensa que tem que ser a FC
14	O crai ele ele proporcionava muita muitas formações bacanas bem reflexivas curso do pnaic foram excelentes,	Como pensa que tem que ser a FC
15	Trouxe respostas para os nossos apontamentos	Como pensa que tem que ser a FC
16	Eu acho que essas formações têm que ser feitas por quem realmente é Professor, porque realmente já passou pela sala de aula, porque a gente vê muitos formadores que praticamente nunca foram em sala de aula, né? Já foram direto para o departamento pedagógico ou que eles pelo menos busquem, né, Informações lá no campo, lá na sala de aula,	como pensa que tem que ser a FC

17	mas a gente podia fazer através das plataformas, isso facilitou muito. e também quando eles abriram alguns cursos abriram outros polos na Ceilândia na Samambaia também facilitou (antes da pandemia)	como pensa que tem que ser a FC
18	Olha eu trouxe essa experiência do professor ta, que já viu esse ou isso para trazer para gente, eu sinto essa necessidade às vezes	como pensa que tem que ser a FC
19	Eu acho que tem que pesquisar bem a fundo, lá na sala de aula, para poder dar uma ajuda maior.	como pensa que tem que ser a FC
20	Porque os formadores vem muito trabalhados, preparados com aquele glamour todo e a gente lá na sala não consegue	como pensa que tem que ser a FC
21	é importante os formadores né buscarem lá na sala de aula mesmo o que é que os professores estão necessitando? O que é que os alunos estão necessitando? para que os professores melhorem a formação deles, né? E para que também, os cursos fiquem atrativos para outros colegas,	como pensa que tem que ser a FC
22	tem que fazer coisas atrativas mesmo, se a gente tem que fazer coisas atrativas para os nossos alunos, os nossos formadores, Vocês, nossos formadores, tem que também fazer algo atrativo para nós, professores.	como pensa que tem que ser a FC
24	Tem que ter coisas que são da nossa realidade, entendeu? Não só teoria, porque tem cursos, tem momentos do curso que é muito teoria, eu sei que faz parte ter teoria, mas sempre, em cada aula, uma coisa dedicada aquilo que a gente, opa! vou usar esse na minha sala de aula. Opa, isso me beneficiou	como pensa que tem que ser a FC
25	eu gosto de atrativo, eu gosto de dinâmica, eu gosto de Formação, eu acho bacana	como pensa que tem que ser a FC
26	Então, assim de início foi um pouco difícil, mas eu gostei muito da proposta e eu posso te dizer que me ajudou muito como professora a tirar esse medo de falar, de interagir com o colega, com professor, por meio da vídeo-aula.	como pensa que tem que ser a FC
27	Eu sempre busco eu levo sempre	como pensa que tem que ser a FC
28	Isto só foi possível após algumas reflexões, algumas leituras após a compartilhar algumas anseios, alguns receios, desafios, né algumas falas dos colegas me fizeram repensar demais, então eu acho que contribui demais, principalmente nesse contexto de pandemia	como pensa que tem que ser a FC
29	Eu acredito que a oferta não é como deveria, porém, ela existe mas ao mesmo tempo eu vejo assim que do que a gente escuta nos corredores, a pessoa vai para o curso na EAPE, Que a gente escuta, né nos corredores a pessoa. para não ter obrigação de ir para escola naquele dia de coordenação, pois vai ser liberado, a pessoa vai para o curso na EAPE, porque é aula uma semana sim e uma semana não	como pensa que tem que ser a FC
30	Porque mexeu até com os sentimentos assim foi uma formação bem profunda mesmo ... porque mexeu com sentimento de pensar. Nossa era assim que eu me sentia e eu não quero fazer com crianças que eu tô, com quem eu trabalho.	como pensa que tem que ser a FC
31	Vamos fazer assim, vamos fazer assado, entendeu? E falar lá na escola vamos fazer assim, só que lá na escola a gente tem a realidade da escola, a realidade econômica e social da comunidade, a realidade do aluno então às vezes muitas coisas direcionados na teoria, nem sempre na hora da prática contribui com a gente, né,	como pensa que tem que ser a FC
32	ter tido acesso a formação na EAPE, sendo contrato temporário, para mim foi muito bom, porque inclusive quando eu entrei, eu achei que eu não teria direito, mas eu tive e foi muito importante para mim. Então eu acho que nesse sentido, assim de ter a oportunidade é muito importante, pois isso vai me ajudar desde a minha prática, até na hora do concurso.	contribuições
33	eu acho que as ações promovidas pela rede elas trazem, elas atendem algumas necessidades da escola, dos professores de um modo geral, em relação a mim, eu acho que tudo que eu, assim tudo que eu busquei, né não necessariamente que chegou até mim tudo que eu fui atrás de formação assim, não sei se é exatamente essa a pergunta, mas tudo que a secretaria de educação as formações ofertam me serviu, eu não cheguei ainda até o momento de dizer assim, olha precisar de tal coisa e não achei e.	contribuições
34	Atendem sim, eu acho que a cursos ofertados pela secretaria de educação, através da EAPE, são cursos riquíssimos, eu até hoje não fiz nenhum curso me arrependo de ter feito que não tenha contribuído com nada para minha formação são realmente profissionais bem capacitado mesmo.	contribuições

35	Quando eu vi o tema eu falei assim, além de auxiliar na minha sala, pode me auxiliar também no concurso. E vai me dar outros horizontes	contribuições
36	A formação continuada trouxe isso para mim, eu acredito que pode ajudar muitos outros professores e que não pode parar só por aí, né? Tem que ter mais, tem que buscar outros meios,	contribuições
37	a FC abriu portas mesmo de conhecimentos	contribuições
38	foram instrumentos que vai ser sempre um segmento a ser utilizado	contribuições
39	porque eu estaria com pessoas com experiência e estariam passando para mim	contribuições
40	Caiu como uma luva, (tem mais detalhes???)	contribuições
41	eles mostraram outras ferramentas é o que ele tava muito material teórico	contribuições
42	tanto que eu tenho muito material impresso aqui eu imprimi para tá revisando de vez em quando	contribuições
43	Ele complementou o que eu já já sabia,	contribuições
44	eu sinto essa necessidade de estudar	contribuições
45	ela é um auxílio para nós professores, é o escape também	contribuições
46	A formação continuada é uma base para o professor dar andamento no seu na sua didática. No seu ensino	contribuições
47	Eu creio que nós professores temos que estar sempre buscando essa formação	contribuições
48	teve época no curso que eu tava lendo determinada coisa, eu falava mas gente eu já sabia disso e olha eu tinha esquecido mas que bom que eu agora to revisitando, né tendo a oportunidade de lembrar	contribuições
49	eu já gostava de didática, de dinâmicas, eu passei a ter mais né?	influências na prática docente
50	pelo menos para mim, né individualmente falando, ela influência de fato, né? Eu acho assim primeiramente na questão de obter o conhecimento, porque é uma formação ela vai trazer mais conhecimento para o professor e conhecimento nunca é demais, né?	influências na prática docente
51	Digamos que assim, de zero a 100% ajudou em uns 70%, justamente por aquele motivo que eu te elenquei lá no começo, que às vezes a realidade da minha turma não condiz com a realidade das turmas, de exemplo, das falas dos formadores	influências na prática docente
52	Na época eu sugerir para as meninas que era do primeiro ano que eu coordenava, né avaliar primeiro, como que é sua turma, Como que você acha que deveria ter feito avaliação sua turma,	influências na prática docente
53	Eu acho que a proposta do curso ela me trouxe muitas ferramentas, assim, para pensar a avaliação de maneira diferente. Acho que mudou muita coisa assim do jeito que eu pensava avaliação..	influências na prática docente
54	Tem coisas que esse curso por exemplo foi muito positivo, mas existem coisas que eu vi na escola, que eu olhei para aquilo e eu falei: eu jamais quero fazer coisas que essa pessoa está fazendo e isso para mim também é formação	influências na prática docente
55	eu eu consegui ali ter por exemplo, ferramentas, que eu acho que era uma das propostas do curso, eu consegui ter ferramentas para eu poder transicionar o tipo de prova, de maneira que pudesse atender os meus os meus alunos, formativamente. Acho que era isso assim então.	influências na prática docente
56	Que através do curso Hoje eu utilizo essa tecnologia que Nós aprendemos né meio da formação continuada	influências na prática docente
56	de estar inserindo essa prática no meu meio, da minha metodologia com os meus alunos,	influências na prática docente
58	E isso faz com que a gente utilize também é na prática com o nosso aluno	influências na prática docente
59	o que mais me chamou atenção foi exatamente o desafio de avaliar remotamente, como que eu vou avaliar algo que não tá aqui comigo, quando eu vi que apareceu eu pensei, opa, eu tenho que fazer para ver se eu consigo ele alguma ideia, né? Clarear um pouco que no começo realmente foi complicado	influências na prática docente
60	eu não tinha embasamento nenhum sobre a avaliação formativa, porque, até porque a minha formação de estudo foi pela avaliação somativa e hoje a gente vê muito né Que que é isso. E eu quis entender, eu quis trazer para a minha metodologia, eu quis	influências na prática docente

	primeiramente entender de forma teórica para poder modificar minha prática. E chegando lá sem Saber nada eu consegui entender de fato, o que é avaliação formativa e gostei saber, gostei de entender e estou até trazendo para minha prática, para minha metodologia mesmo, diária, com os meus alunos	
61	Avaliei , principalmente, eu avalio, principalmente porque eu pude eu não sei aí eu quero dizer e não foi só o curso que contribuiu, me ajudou para um momento diferente que era o que a gente estava enfrentando. Eu tinha que avaliar de uma forma diferente, então ele contribuiu, então eu avaliei diferente, Graças ao curso, né, só que claro diante, eu não sei se seria a mesmas respostas e a gente não tivesse, se a gente tivesse vivendo no presencial. Eu tô te falando que o momento exigiu, que eu tivesse um outro olhar, não foi só o curso, o momento que exigiu isso de mim, mas o curso me ajudou a ver de uma outra forma.	influências na prática docente
62	Envolve em todos os aspectos o meu conhecimento que eu tenho hoje, que eu não tinha, nem de forma teórica, a forma que eu estou aplicando e que eu tô trabalhando, inserindo em sala de aula. E essa minha prática também me trouxe mais vontade de saber, de conhecer mais coisas e trabalhar com meu aluno também, ampliar a metodologia	influências na prática docente
63	porque eu procurei ele, porque ele ia me dar esse Novo Horizonte, essas novas brechas para entender melhor	influências na prática docente
64	trouxe o sentimento de que a gente Tem que estar sempre procurando formas ,uma formação, Eu digo formas, mas é uma formação, buscar sempre estudar para ver o melhor método para o desenvolvimento do aluno	influências na prática docente
65	tinha momento que eu ficava meu Deus. Eu já fiz isso aí, a professora acabou de falar que não é uma coisa boa de se fazer, eu fiz e julguei o aluno ainda, então assim, é trazer o sentimento de vamos dizer de culpa	influências na prática docente
66	tudo que eu aprendo eu penso como isso pode ser utilizado na minha prática, então em tudo que eu leio, tudo que eu vejo e escuto, eu reflito se aquilo pode influenciar na minha prática, qualquer área da vida, especialmente da formação, assim, especialmente na docência pode influenciar no sentido de me dar ferramentas para perceber coisas, para ler o ambiente, para saber como reagir a uma situação, para trazer algo novo para o coletivo, eu acho que ela que influencia muito, muito mesmo.	influências na prática docente
67	acho que é algo que me interessa que me me desafia.	influências na prática docente
68	Com toda certeza, diante de tudo que eu já falei, mostra Como avaliar, como trabalhar avaliação, como pode ser mais leve, como você pode perceber coisas e momentos e que avaliação é o tempo todo, como você pode perceber coisas que às vezes você não tá não tá atento, então até a questão de como você se porta, você gera juízo de valor, enfim tantas coisas que a gente pode, que mudou minha minha conduta dentro de sala de aula com certeza.	influências na prática docente
69	acho que é algo que me interessa que me me desafia.	influências na prática docente
70	Com toda certeza, diante de tudo que eu já falei, mostra Como avaliar, como trabalhar avaliação, como pode ser mais leve, como você pode perceber coisas e momentos e que avaliação é o tempo todo, como você pode perceber coisas que às vezes você não tá não tá atento, então até a questão de como você se porta, você gera juízo de valor, enfim tantas coisas que a gente pode, que mudou minha minha conduta dentro de sala de aula com certeza.	influências na prática docente
71	então eu acho que o curso me ajudou bastante isso, E aí a gente tava numa ansiedade tão grande do como avaliar, do que avaliar e daí depois você volta aí começa a olhar novamente avaliação formativa, ela é a voltada para aprendizagem	influências na prática docente
72	Teve uma época que dificultou um pouco para mim, porque os cursos eles eram ofertados sempre lá na EAPE, no polo do Plano Piloto e eu sou da Ceilândia	influências na prática docente
73	Ah então assim acaba que não questão de logística e planejamento e querendo ou não pode impactar no resultado, né que às vezes você não tá confortável, não consegue ter muita atenção, mas assim sempre temas muito relevantes de qualidade	influências na prática docente:
74	tem professor que ainda fala assim para gente eu já sei tudo e o pior que não sabe né!? Então a gente precisa.	influências na prática docente
75	os professores não tem esse tempo para nos passar essas informações e na formação continuada, eles tem essa paciência nas aulas,	motivos para a formação/motivos para o curso

76	eu fiz o ano passado foi nos 45 do segundo tempo, então foi um curso que eu pensei, vai ser esse porque senão vou ficar sem fazer o curso. né aí entrei de gaiata, acho que eu era a única pessoa de educação infantil mas me beneficieu	motivos para a formação/motivos para o curso
77	nós professores Somos seres que vivemos em formação, nós, se o nosso aluno está em processo de ensino-aprendizagem, nós professores estamos em processo contínuo de formação, é importante	motivos para a formação/motivos para o curso
78	Olha a princípio atendi, por eu não ter muita experiência né,	motivos para a formação/motivos para o curso
79	eu não não falo a respeito de um professor que tem muitos anos na área, talvez se eu tivesse muitos anos teria que ter mais, teria que mudar algumas coisas em alguns aspectos, mas para mim foi ótimo, porque eu preciso dessa base teórica a princípio.	motivos para a formação/motivos para o curso
80	porque da importância da formação continuada? eu acredito que é questão de momento mesmo. A importância é pelo momento, por exemplo, se eu estou precisando entender como utilizar as tecnologias dentro da sala de aula e é oferecida essa formação justamente nisso que eu estou precisando para mim a importância É essa. A grande importância é essa, não é se oferecido qualquer curso, mas é aquilo exatamente que o professor tá vivenciando, que ele tá precisando ampliar em termo de método e de conhecimento.	motivos para a formação/motivos para o curso
81	e a gente trabalha com o fato de oportunizar o conhecimento para outras pessoas, então a gente precisa estar em constante formação para gente conseguir formar de maneira, que seja eficiente, eficaz e crítico	motivos para a formação/motivos para o curso
82	então a gente tem que estar sempre se formando, estudando e buscando melhores formas de aperfeiçoar o nosso trabalho, a nossa didática, eu acho muito importante.	motivos para a formação/motivos para o curso
83	eu acho que foi uma evolução em termos de conhecimento, que enfim, transformou minha prática, transformou	motivos para a formação/motivos para o curso
84	Olha me ajudou muito, me ajudou a melhorar minha prática de ensino, então como eu falei para você, hoje, eu aplico sim a avaliação formativa em sala	motivos para a formação/motivos para o curso
85	Acaba que a gente aprende a ficar menos frustrado com os resultados.	motivos para a formação/motivos para o curso
86	Ela vai dar caminhos mesmo, e é bom, você tem outros horizontes, ver com olhares de outras pessoas,	motivos para a formação/motivos para o curso
87	eles faziam a gente pensar ,refletir, né	motivos para a formação/motivos para o curso
88	ele surge desde quando você passa por uma situação dentro da sala de aula, que você não não sabe como lidar com aquilo e você sente a necessidade de buscar alguma coisa, então às vezes até fazer uma pesquisa em algum lugar, para ir buscar um texto, um teórico, alguém que te dê algum subsídio para você fazer, para você caminhar, né? ... eu eu li texto por exemplo, que eu olhei para trás e pensei: não acredito que eu fiz isso em sala de aula. Então eu acho que em todo tempo.	motivos para a formação/motivos para o curso
89	Sim, contribuir porque ela faz cm que eu esteja sempre repensando e avaliando o meu trabalho assim que cada vez que eu participo de uma formação, o que eu a todas as vezes que acontecem esses momentos é possível refletir sobre a minha prática. Como que eu posso melhorar a minha prática?	motivos para a formação/motivos para o curso
90	só que que eu percebi assim, quando eu fui para o chão na escola, o que eu percebi que as pessoas são muito individuais nas coisas que elas fazem,	o que pensam em relação à FC
91	formação continuada é um processo que a gente continua né	o que pensam em relação à FC
92	Eu também vejo uma parcela e eu estou falando e do que eu vejo próximo mesmo de pessoas que eu conheço de pessoas que fazem apenas para obter o certificado às vezes para utilizar para Barreira, às vezes para escolha de da turma no início do ano para pontuação.	o que pensam em relação à FC
93	Temos quando tem as regionais.	o que pensam em relação à FC

94	muito pouco, às vezes assim, digamos que em um mês da coletiva da escola, em dois meses de Coletiva de escola, se tiver uma formação é muito né	o que pensam em relação à FC
95	então é uma coisa que me intriga avaliação, mas é nesse sentido eu acho que tem oferta, ela poderia ser melhor, porém a oferta que tem não é bem aproveitado pelo coletivo.	o que pensam em relação à FC
96	O que é a EAPE oferece ela fica meio solta, não é obrigatório ao professor fazer mas a formação continuada que o professor tem que fazer mesmo, ela acontece ali de uma maneira bem específica, que no caso seria essa semana pedagógica.	o que pensam em relação à FC
94	Praticamente o tempo todo, eu sinto que a gente está vivendo a formação continuada	o que pensam em relação à FC
98	eu precisava saber mais sempre, eu acho que a gente tem sempre algo a aprender né? A gente nunca sabe tudo e eu preciso estar sempre em formação, eu preciso estar sempre me atualizando porque como eu já tinha dito é tudo muito dinâmico, as coisas mudam muito, né? E para acompanhar a gente precisa realmente buscar a FC	o que pensam em relação à FC
99	diria que até uma base, ela é a base do trabalho	o que pensam em relação à FC
100	a formação continuada, ela é esse braço, é esse suporte que direciona a gente a mudar os nossos métodos, a melhorar no caso, a nossa prática de ensino.	o que pensam em relação à FC
101	é uma das minhas bases que eu tenho para organizar a minha prática e meu planejamento,	o que pensam em relação à FC
102	Eu além de perceber que ela teve uma importância gigantesca, a gente assim, eu me lembro que quando suspenderam as aulas e a gente precisou retornar a primeira coisa que a EAPE fez foi uma semana de Formação, porque os professores precisavam aprender a mexer com as ferramentas, né?	o que pensam em relação à FC
103	Só que um dos pilares da do nosso trabalho da escola para o planejamento e avaliação então eu tenho que estar o tempo todo discutindo sobre isso que às vezes a gente acha que aprendeu sabe tudo mas às vezes a gente esquece de algum detalhe, sabe sempre é uma área que eu gosto muito, a área da avaliação	O que pensa sobre a FC
104	Os materiais muito bom também muito bem planejado muito bem didático lúdico, com as expressões bem fáceis, né bem objetivos os materiais bem disponíveis	o que pensam em relação à FC
105	eu peguei algumas sugestões, alguns vídeos, inclusive dos que foram objetos de estudo lá e passei nas coordenações para uns professores sobre avaliação formativa e dos materiais utilizados	o que pensam em relação à FC
106	É muito bonito quando a gente ver tudo ali na teoria.	o que pensam em relação à FC
106	algumas formações que eu vejo, muito formador mostra aquela coisa Superstar, mas aí a gente lá na sala de aula até Tenta fazer isso, mas não fica igual como ele mostrou para a gente no curso.	o que pensam em relação à FC
108	professores buscando aperfeiçoamento	o que pensam em relação à FC
109	a formação continuada é o professor ter como se capacitar continuamente, buscar sempre aprendendo, buscar, tá sempre trocando	o que pensam em relação à FC
110	os profissionais, eles estão sempre se atualizando, então eles estão trazendo sempre coisa novas para nós é um jogo que a gente pode utilizar como avaliação, é uma forma de reformular o questionário	o que pensam em relação à FC
111	A gente sempre tem que estar se atualizando	o que pensam em relação à FC
112	a gente acaba adquirindo mais experiência com os professores que já tem experiência	o que pensam em relação à FC
113	estar sempre atualizando o conhecimento do professor, porque assim a metodologia ela precisa ser melhorada	o que pensam em relação à FC
114	Eu costumo até dizer que a gente aprende com aluno da gente, então o próprio ato de ser professor e ter aluno, o aluno está ensinando a gente	o que pensam em relação à FC
115	está relacionado a sua profissão, né? Será algo que está relacionado com a aquilo com qual você se formou, então você se forma e a formação continuada ela vai te atualizando e dando subsídios para você dar continuidade, nos conhecimentos	o que pensam em relação à FC
116	É um processo crítico, emancipador, eficiente, eficaz né.	o que pensam em relação à FC

117	Eu invisto realmente na formação, mas o espaço da escola da Coordenação coletiva, ela é o espaço para mim, ao meu ver. é aonde a formação realmente acontece porque é o momento mais rico, seja aqui que só com a minha escola, os professores a gente nas coordenações, ou quando nós estamos nos encontros com outras escolas, né	o que pensam em relação à FC
118	eu busquei esse curso especificamente, por exemplo, porque eu pensei assim, é uma coisa que me intriga muito, eu pesquiso avaliação, eu preciso aprender mais, então do próprio curso me surgiram assim mil perguntas	o que pensam em relação à FC
119	eu não consigo te explicar detalhadamente como que isso muda sim, mas eu acho que que nesse sentido, assim que você vem com uma teoria, porém a prática, que às vezes você traz da própria vivência, eu trouxe práticas da minha vivência que elas poderiam afetar negativamente aquilo que eu tava fazendo como docente. Então esse curso me possibilita abrir os horizontes para ver coisas,	o que pensam em relação à FC
120	ele representou para mim mais aprendizado, mais partilha, olhar diferenciado possibilidade, de pensar um pouco para dar caixinha, do que eu tava acostumada, a pensar, a me desafiar porque também me desafiou.	o que pensam em relação à FC
121	peessoas que vêm acrescentar, pessoas de fora que vem acrescentar	o que pensam em relação à FC
122	professoras é uma busca, uma busca permanente de aperfeiçoamento,	o que pensam em relação à FC
123	Crítico, emancipador, Eficiente, eficaz né.	o que pensam em relação à FC
124	dentro da própria escola dentro da escola, né? Onde eu Mais Aprenda dentro da escola,	o que pensam em relação à FC
125	eu vejo que fez o curso para engavetar, pular barreira; para conseguir pontuação. Não põe em prática tem uma parcela as pessoas que eu conheço uma parcela	o que pensam em relação à FC
126	E principalmente para nós que somos professores iniciantes,	o que pensam em relação à FC
127	vai ter gente que tá muito mais tempo na escola, muito mais tempo do que eu, que talvez pense que falta alguma coisa. (entrevistada tem três anos de docência)	o que pensam em relação à FC
128	Então eu não acredito que, assim, obviamente que ela já encontrou coisas que não foram do agrado dela, mas assim, eu PE4, não encontrei nada que eu tenho procurado e que não me atendeu (sobre a professora com muitos anos de carreira/ela professora iniciante)	o que pensam em relação à FC
129	uma vez ou outra o que é repetitivo é algo que como por exemplo. Eu tô há 25 anos na secretaria vai ter um momento. Que para os colegas que estão chegando é novidade, para mim já não, é mais assim nem por isso eu deixo passar ou deixa eu ver que eu acho que a gente sempre tem alguma coisinha ali para aprender	o que pensam em relação à FC
130	a gente vivencia essa formação todos os dias. É no planejamento, na hora de planejar,	o que pensam em relação à FC
131	Obtendo conhecimento para você ter mais propriedade daquilo que você faz, para você se atualizar também	o que pensam em relação à FC
132	qualquer tipo de Formação que você faz dentro dessa área é continuada, eu acredito nisso.	o que pensam em relação à FC
133	é algo que não dá para não ter, me fugiu a palavra, mas é indispensável indispensável	o que pensam em relação à FC
134	Para o nosso conhecimento, eu procuro sempre as trocas, a gente sempre tem um professor que pode contribuir com o trabalho do outro, então para mim isso também é formação continuada, né partilha, troca aprendizagem, ensino, né? Eu poder compartilhar aquilo que eu sei com outras pessoas	o que pensam em relação à FC
135	porque a troca de experiência é ao meu ver ela é o mais importante de tudo na questão da formação, eu aprendo muito com as próprias experiências, em ouvir o outro, ouvir o colega, ouvir os depoimentos, né, experiências outras experiências, agrega muito do meu trabalho, mas assim Resumindo para responder essa pergunta eu penso que o local mais favorável seja dentro da sala no espaço da Coordenação.	o que pensam em relação à FC
136	eu acho assim que é maravilhoso, maravilhosa em todos os aspectos. Eu goste de aprender. eu gosto de aprender, eu gosto de experimentar coisas novas, eu não quero ser a professora que segue só aquela regra, aquela a lei que tá ali ou então o que o livro tá dizendo, eu gosto de experimentar um universo novo e se eu vejo que tá tendo	O que pensa em relação à FC

	significado para mim, como professora e para o meu aluno mais ainda, então eu só quero melhorar dentro desse aspecto.	
137	aquele sentimento de que eu sempre tem que melhorar, abrir os olhos e sempre tem que estar buscando um meio de melhorar, para não traumatizar o aluno,	O que pensa em relação à FC
138	Modifica para melhor né? Porque essa jornada ampliada eu elogio demais é muito boa, Então contribui para o bem.	relação com a jornada ampliada
139	Cara eu acho legal demais assim, por que você pensa assim é ofertado, acaba sendo utilizado de um jeito errado, mas é ofertado dentro da carga horária.	relação com a jornada ampliada
140	eu trabalhei também quando tínhamos duas turmas nós não tínhamos tempo para coordenar era muito pouco tempo para as duas turmas semanalmente então para estudo, nós não achamos tempo nenhum ela e não acontecia, né a coordenação coletiva na escola, mas elas não existiam pelo menos na escola nessa época, nós não tínhamos. e para conseguir um curso pela EAPE para participar.	relação com a jornada ampliada
141	a gente só consegue fazer hoje, promover a formação continuada é porque nós temos a jornada ampliada e a gente tem possibilidade de nos encontrar coletivamente uma vez por semana e se não fosse a JA isso não seria possível.	relação com a jornada ampliada
142	tem que modificar um pouco, né? Porque assim a gente tem esse espaço de coordenação e nós temos nosso espaço de coordenação e tudo durante a nossa carga horária, mas esses momentos são para tratar de algumas resoluções de algum problema ou atender algum aluno assim diretamente ou fazer acompanhamento individual com aluno, tira as dúvida, reforço e acaba que sobrecarrega, né? A gente tem espaço, é ampla a nossa carga horária, dá tempo de fazer sim, de ter uma formação, mas a gente acaba preenchendo com essas situações de tá atendendo aluno, dando reforço. Se modificasse talvez um pouco, se fosse um pouco mais específico na carga horária, tal horário somente, tal horário atender aluno e tal horário o professor vai ter a formação, talvez ajudaria mais...	relação com a jornada ampliada
143	eu não tava dando conta dessa demanda, então assim para mim foi muito ruim, mas foi uma experiência bem bacana, pena que eu não consegui extrair muito, poderia ter me saído melhor, mas para correria, pesou só um pouquinho nesse sentido.	relação pandemia/trabalho remoto
144	é só uma pena que a gente não tenho mais tempo né para detalhar mais assim curso, se dedicar mais porque é um momento corrido né	relação pandemia/trabalho remoto
145	uma questão que eu acho que foi muito positiva nessa pandemia ..., por exemplo, durante a pandemia tive oportunidade de participar de diversas formações, conversas pedagógicas e vários momentos com outras escolas participando com a gente e que antes no presencial não é possível, né?	relação pandemia/trabalho remoto
146	poder estar com colegas de outras escolas para vir participar com a gente era inviável de isso acontecer e na pandemia isso aconteceu demais, nós fomos convidados para participar como convidados em diversos momentos de coordenações de escolas parceiras .	relação pandemia/trabalho remoto
147	mas ainda bem graças a Deus a gente tem muita gente da área do estudo, que aplica, que faz e valoriza que corre atrás porque quer fazer quer mudar, quer a melhorar a prática, tem as duas, muito.	relação pandemia/trabalho remoto
148	muito corrido para nós professor, você coordenar, dá aula e tem que dar conta das data estava falando de FC?	relação pandemia/trabalho remoto
148	meu primeiro ano de formação continuada e Regência e coordenação era difícil é tanto que ter tinha pesquisado e eu perdi os prazos para entrega dos relatórios. E se a gente não ficar sempre atentos, tava bem puxado bem complicado, você dá conta de prestar atendimento ao aluno deve tá sem limite no WhatsApp coordenação e fazer os apontamentos	relação pandemia/trabalho remoto
150	É a princípio para mim ficou bem sobrecarregado porque tinha essa questão plataforma e o aluno que não que não tinha acesso a forma você tinha que atender o aluno pelo WhatsApp	relação pandemia/trabalho remoto
151	Tá assistindo os dois ao mesmo tempo, a reunião com conselho de classe na escola e tá com uma formação continuada assistindo a aula no celular	relação pandemia/trabalho remoto
152	Sobrecarregou porque tinha dia que a gente não poderia participar direito eu não ia participar da reunião porque eu tô no curso	relação pandemia/trabalho remoto

156	eu não vejo a pandemia que a gente passou como dificultador, eu vejo pelo contrário, eu acho que a gente nunca estudou tanto e eu acho que a gente nunca estudou tanto juntos assim, como foi possível ter bons formadores com a gente, poder compartilhar com outras escolas justamente por estarmos na pandemia, está no trabalho remotos. eu vejo que abre um leque de possibilidades e a contribuição	relação pandemia/trabalho remoto
154	e ele foi desenvolvido de uma maneira formativa assim, não palestra que é no sentido de que você vai lá ficou ouvindo e não tem vivência, não tem troca, então a gente teve muita vivência, muita troca, a gente pode participar ativamente, tinham elementos assim dos mais diversos possíveis.	relação pandemia/trabalho remoto
155	Fazer essa formação se tornou mais presente ainda, ela foi mais necessária se utilizar dela	relação pandemia/trabalho remoto
156	Pena que é assim que eu não pude me dedicar muito, na época por que tava muito corrido (o curso foi na pandemia??)	relação pandemia/trabalho remoto
157	eu até gostei mais da formação continuada, porque a gente pode estar aqui dentro da casa da gente, pela tela do computador	relação pandemia/trabalho remoto
158	eu acho que isso facilitou, facilitou a questão da do remoto para os cursos de formação.	relação pandemia/trabalho remoto
159	Eu tô fazendo em casa e estudando do mesmo jeito. E eu achei bem melhor.	relação pandemia/trabalho remoto
160	Sim, eu acho que teve uma valorização muito maior da formação continuada, porque assim, até então o professor ele via a questão da formação continuada como algo assim não dê tanta importância, né, alguns valorizavam nem todos, mas. Com esse período da pandemia, eu vi que muitos começaram a recorrer mesmo a formação continuada, valorizaram esse tempo de estudo	relação pandemia/trabalho remoto
161	foi uma reviravolta, né? Se você tivesse me fazendo essa pergunta antes da pandemia, talvez eu teria uma resposta diferente, mas com o cenário da Pandemia, eu te falo que foi de grande relevância, muito importante mesmo.	relação pandemia/trabalho remoto
162	inclusive agora na pandemia, eu participei de inúmeras lives, eu colocava para ouvir, as vezes eu tava ocupado, mas tava ali ouvindo, tava conectada, porque eu gosto muito dessa parte da formação. Então eu acho que tem uma importância enorme	relação pandemia/trabalho remoto (contradição)

APÊNDICE C – Questionário para professores cursistas

Você está participando como voluntário de uma pesquisa na área da Educação, com o tema: “*Formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental - sentidos e significados*” e tem como objetivo geral compreender o processo de elaboração dos sentidos e significados da formação continuada realizada por esses docentes. Reiteramos que os dados dos participantes são sigilosos e as respostas serão utilizados para fins, exclusivamente, acadêmico.

1. E-mail *

2. Formação acadêmica (marcar todas as que você possui): *

Marque todas que se aplicam.

- Magistério (Ensino médio)
- Licenciatura.
- Bacharelado.
- Especialização (Pós-graduação).
- Mestrado
- Doutorado Pós-
- doutorado

3. Tempo de serviço na secretaria de estado de educação do distrito federal: *

Marcar apenas uma oval.

- entre 1 e 5 anos
- entre 6 e 10 anos
- entre 10 e 15 anos
- entre 15 e 20 anos
- mais de 20 anos

4. Está atuando em regência de classe no momento? Em qual ano? Caso negativo, esteve até quando? *

5. Carga horária na seedf: *

Marcar apenas uma oval.

- 40 horas diurno
- 20 horas diurno
- 20 horas noturno
- 40 horas (diurno/noturno)
- 60 horas (40 horas – contratação efetiva - diurno- e 20h- contratação efetiva - noturno).
- 60 horas (40 horas – contratação efetiva – diurno- e 20h- contratação temporária- noturno).

6. Tipo de contratação com a seedf *

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo
- Temporário

7. Atividade exercida no momento: *

Marcar apenas uma oval.

- Docência em sala de aula
- Equipe gestora.
- Atividade pedagógica na Coordenação Regional de Ensino
- Atividade administrativa na Coordenação Regional de Ensino
- Professor readaptado em atividade pedagógica na escola
- Professor readaptado em atividade administrativa na escola
- Professor readaptado em atividade na CRE ou sede da SEEDF
- Pedagogo na sala de recursos
- Outro.

8. Nível/ modalidade de educação básica em que atua: *

Marcar apenas uma oval.

- Educação Infantil
- Anos iniciais do Ensino Fundamental - Regular
- Anos iniciais do Ensino Fundamental - EJA
- Anos finais do Ensino Fundamental – Regular

- Anos finais do Ensino Fundamental - EJA
- Ensino Médio – Regular
- Ensino Médio – EJA
- Educação Especial
- Outro

9. Com que frequência, você participa das ações de formação continuada de professores promovidas pela seedf? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 vez por ano
- Entre 1 e 3 vezes por ano
- Mais de 3 vezes por ano
- Dificilmente participo

10. Qual o principal motivo o (a) leva a participar dos programas de formação continuada de professores promovidos pela seedf? *

Marcar apenas uma oval.

- Progressão na carreira
- Escolha de turma no início do período letivo
- Obtenção de títulos
- Processo de aprendizagem
- Mudança na práxis
- Dificuldade na docência
- Outro

11. Você já desistiu de participar de cursos promovidos pela eape em que havia se inscrito? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

12. Se você respondeu “sim” ao item anterior, marque o (s) motivo (s) da desistência.

Marque todas que se aplicam.

- Excesso de atividades na escola
- A proposta do curso não atendeu às expectativas
- O trabalho do formador (professor da EAPE) não atendeu às expectativas
- Problemas de saúde
- A equipe gestora da escola não o (a) liberou para participar
- Outros

13. O que você considera importante como proposta de formação continuada? *

Marque todas que se aplicam.

- Discussão de teorias
- Discussão de teorias relacionadas com a prática
- Apresentação de modelos de exercícios a serem aplicados em sala de aula
- Espaço para socialização de experiências didáticas
- Participação do professor no planejamento e desenvolvimento da formação
- Formação centrada na realidade da sala de aula
- Formação com proposta de soluções gerais para os dilemas da prática do professor
- Formador/palestrante
- Formador/mediador (que analisa e intervém nas dificuldades encontradas, junto ao professor
- Formação desenvolvida fora da escola (outro espaço, fora da carga horária do professor
- Formação desenvolvida na escola (inclusa na carga horária do professor
- Ações individualizadas
- Ações coletivas
- Atualização dos saberes docentes
- Produção de saberes docentes
- Capacitação
- Outros

APÊNDICE D - Roteiro para a entrevista

BLOCO I - FORMAÇÃO CONTINUADA EM GERAL

1. O que é formação continuada?
 2. Qual a importância que a formação continuada possui para seu trabalho docente?
 3. Em que momentos da sua prática docente, você acredita vivenciar a formação continuada?
 4. Você percebe que ela influencia no trabalho? Caso afirmativo, de que formas ela contribui e caso negativo, porque você entende que não influencia?
 5. As ações de formação continuada promovidas pela SEEDF atendem às suas necessidades? Por quê?
 6. Qual sua visão acerca dessas ações?
 7. Ainda nessa perspectiva, você percebe relação entre a jornada ampliada e a FC? Comente.
- * E trabalhar em um regime de jornada ampliada modifica sua relação com a formação continuada? Caso afirmativo, de que formas
8. Como você percebeu a FC no contexto do trabalho remoto?

BLOCO II – CURSO OFERECIDO PELA EAPE:

- Avaliação Formativa: Princípios, Processos e Instrumentos

1. O que te atraiu nesse curso em específico o qual você fez? O que mais valoriza na proposta formativa do curso
2. Que ações/temas eram trabalhadas na formação continuada e como você se sentia diante das mesmas?
3. Essa formação possibilitou respostas aos problemas e questões oriundos de sua sala de aula? Como?
4. De que maneira a formação continuada contribui com a práxis que você constrói nas várias dimensões de seu trabalho docente? Você percebe mudanças em seu após ter realizado este curso? Essa formação trouxe mudanças para sua prática? Comente.
5. Qual o significado desse curso para você?
6. Existe algum aspecto que não foi comentado sobre a formação continuada ou o curso realizado que você gostaria de mencionar?

ANEXO – Plano de Curso da EAPE/SEEDF

Plano de curso: AVALIAÇÃO FORMATIVA: PRINCÍPIOS, PROCESSOS E INSTRUMENTOS

Objetivo

Compreender os aspectos que fundamentam e norteiam a avaliação formativa como elemento da organização do trabalho pedagógico para o desenvolvimento das aprendizagens.

Objetivo Específico

- . Compreender os conceitos e princípios da avaliação formativa;
- . Articular a avaliação formativa com os outros elementos da organização do trabalho pedagógico;
- . Compreender as características dos procedimentos e instrumentos de avaliação;
- . Relacionar o processo de avaliação para as aprendizagens com o registro documental;
- . Compreender a função da avaliação informal na avaliação formativa;
- . Desenvolver práticas de análises de dados articulando com o planejamento de intervenções avaliativas.

Conteúdo

Avaliação formativa: conceitos e princípios.

- . Avaliação formativa na organização do trabalho pedagógico.
- . Procedimentos e instrumentos de avaliação.
- . Registros descritivos e notas.
- . Avaliação informal.
- . Análise de dados de avaliação para planejamento de intervenções avaliativas.

Avaliação

Será considerado habilitado para certificação o cursista que realizar as atividades solicitadas no AVA cumprindo as orientações e prazos estabelecidos.

Elaboração de projeto integrador que será realizado ao longo do curso contando como horas indiretas.

Cronograma

- . 17/08 a 21/08 - Ambientação do curso.
- . 24/08 a 28/08 - Avaliação formativa: conceitos e princípios.
- . 31/08 a 04/09 - Avaliação formativa na organização do trabalho pedagógico.
- . 08/09 a 18/09 - Procedimentos e instrumentos de avaliação.

- . 21/09 a 25/09 - Registros descritivos e notas.
- . 28/09 a 02/10 - Avaliação informal.
- . 05/10 a 23/10 - Análise de dados de avaliação para planejamento de intervenções avaliativas.
- . 26/10 a 13/11 - Período de entrega de projeto integrador e avaliação final do curso no AVA.

Ação indicada para: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 Anos e Ensino Médio