

Petrônio Cavalcante



UFPA

petronioprofessor3@gmail.com

Francione Charapa Alves



UFCA

Maria Socorro Lucena Lima



UECE

Submetido em: 13/09/2022

Aceito em: 12/12/2022

Publicado em: 25/03/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14074](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14074)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

FORMAÇÃO EM CONTEXTO: AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS EM FORTALEZA (CE)

RESUMO

Objetiva-se compreender as percepções de professoras dos anos iniciais, em Fortaleza-CE, sobre a formação em contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com entrevista semiestruturada junto a sete professoras de uma escola pública municipal, com dados examinados à luz da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que é ofertada uma formação continuada sob uma perspectiva crítica e reflexiva, mas que as professoras não constroem essa formação coletivamente. Além disso, os temas da formação não são definidos por professores e coordenadores pedagógicos, mas pela Secretaria de Educação.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação em contexto. Prática pedagógica.

EDUCATION IN CONTEXT: THE PERCEPTIONS OF EARLY YEARS TEACHERS IN FORTALEZA (CE)

ABSTRACT

The objective is to understand the perceptions of teachers in the early years, in Fortaleza-CE, about education in context. This is a qualitative research, of the case study type, with a semi-structured interview with seven teachers from a municipal public school, with data examined in the light of content analysis. The results showed that continuing education is offered from a critical and reflective perspective, but that teachers do not build this education collectively. Furthermore, educational topics are not defined by teachers and pedagogical coordinators, but by the Department of Education.

Keywords: Continuing education. Education in context. Pedagogical practice.

FORMACIÓN EN CONTEXTO: LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LOS PRIMEROS AÑOS EN FORTALEZA (CE)

RESUMEN

El objetivo es comprender las percepciones de los profesores de los primeros años, en Fortaleza-CE, sobre la formación en contexto. Se trata de una investigación cualitativa, del tipo estudio de caso, con entrevista semiestruturada a siete docentes de una escuela pública municipal, con datos examinados a la luz del análisis de contenido. Los resultados mostraron que la formación permanente se ofrece desde una perspectiva crítica y reflexiva, pero que los docentes no construyen colectivamente esta formación. Además, los temas de formación no son definidos por los docentes y coordinadores pedagógicos, sino por el Departamento de Educación.

Palabras Clave: Formación continua. Formación en contexto. Práctica pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental se configura como uma das premissas indispensáveis para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Trata-se de temática que abrange uma multiplicidade de concepções ao longo da história, envolvendo desde a formação inicial, passando a formação continuada e contemplando, também, as visões de formação contínua.

Em Fortaleza, a formação em contexto ocorre nas escolas municipais. Trata-se de uma formação em serviço, portanto, caracteriza-se por ser uma formação continuada, que deve ser pensada a partir de uma concepção colaborativa entre coordenação pedagógica e professores, bem como da sistematização e organização de um espaço harmonioso, democrático, participativo e reflexivo, envolvendo todos os sujeitos no processo de (des)construção de concepções sobre o trabalho docente (IMBERNÓN, 2011). Nesse sentido, a escola é compreendida como um ambiente pedagógico que propicia aos professores refletir sobre e para a sua prática docente.

Com base na concepção de Imbernón (2016, p. 151), compreende-se a formação em contexto como a “(...) modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente que deve considerar as vidas, as vivências e os saberes docentes desses professores para esse momento acontecer de forma reflexiva”. Portanto, a escola é um espaço formativo que possibilita construir e estruturar uma formação colaborativa entre coordenação pedagógica e professores. Assim, poderão debater assuntos como: processos de ensino e aprendizagem, planejamento, estratégias de avaliação, processos metodológicos, dentre outros. Além desses temas, possibilita discutir o próprio processo formativo e os aspectos socioculturais, principalmente aqueles em torno da escola e que dialogam diretamente com a formação de professores.

Isso posto, a pergunta norteadora desta investigação ficou assim delineada: quais as percepções das professoras que atuam nos anos iniciais no município de Fortaleza, Ceará, sobre a formação em contexto? Para subsidiar a questão-problema, o objetivo geral da pesquisa, portanto, foi compreender as percepções das professoras que atuam nos anos iniciais no município de Fortaleza, Ceará, sobre a formação em contexto.

Para atender ao objetivo, este estudo se enquadra na abordagem qualitativa e é do tipo documental e bibliográfico, fundamentando-se em Imbernón (2011, 2016), Gumbe (2017), Tozetto (2017), Martins (2018) e Gottardi *et al.* (2021). Para a fundamentação metodológica do estudo de caso, utilizaram-se concepções de Yin (2015), recorrendo-se a

uma entrevista semiestruturada, aplicada a sete professoras efetivas de sala de aula regular nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de Fortaleza, Ceará.

Posto isso, esta pesquisa, além da introdução, apresenta um referencial teórico que traz algumas contribuições sobre formação continuada e suas diferentes terminologias ao longo da história da formação de professores, bem como sobre a escola como um espaço de formação continuada a partir de uma perspectiva reflexiva. Em seguida, apresentam-se a metodologia, a discussão dos resultados e as considerações finais.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS REFLEXÕES

A formação continuada deve ser processo permanente dos saberes necessários à atividade docente, realizada ao longo do magistério e podendo acontecer de várias maneiras, dentro ou fora da escola, em grupos de estudos, seminários, publicações, cursos sistematizados etc., com a finalidade de assegurar um trabalho docente significativo, de modo que os professores possam estabelecer uma visão reflexiva da sua práxis (MARTINS, 2018).

Na construção histórica, a formação continuada ganhou muitos significados, por conta das políticas educacionais de cada período e do contexto sociocultural no qual foi idealizada. Sendo assim, deparamo-nos com várias terminologias referentes à formação continuada, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, atualização, formação em serviço, educação permanente, educação continuada e o próprio termo “formação continuada” (GUMBE, 2017).

Essas terminologias e concepções buscam definir o conceito da formação continuada, situando contexto e finalidade de quem está constituindo um dado projeto formativo. Logo, compreende-se que a escolha dos termos para se referir à formação continuada não é simplesmente eventual, visto que está associada à concepção e à finalidade formativa pensada e defendida pelo grupo que a desenvolve. Assim, a escolha não é intrínseca à perspectiva técnica, mas, sim, à esfera política.

Diante desses pressupostos, elege-se, pelo uso, a terminologia formação continuada, visto ser utilizada por grande parte dos pesquisadores que direcionam esse debate e/ou trabalham com a ideia que compreende os professores como sujeitos que estão inseridos no contexto sócio-histórico e que têm como papel a transmissão de

conhecimentos socialmente construídos, numa concepção transformadora da escola e da sociedade (LIMA, 2001; PIMENTA, 2002; IMBERNÓN, 2016; MARTINS, 2018).

Contudo, apesar da defesa dessa concepção, atualmente tem surgido um modelo de formação continuada ofertado pelas políticas públicas, no qual se elege um profissional da educação – seja o pedagogo, o diretor ou o coordenador pedagógico – que se desloca do seu ambiente de trabalho para participar de formação articulada e administrada pela rede de ensino para, depois, passar os conhecimentos apreendidos para os colegas que ficaram na escola.

Constata-se, entretanto, que esse modelo de formação já existia. Fusari e Franco (2007, p. 134) comentam que esse se fundamenta na ideia “(...) de reunir professores que trabalham com a mesma área de conhecimento, ou especialistas que desenvolvem atividades da mesma natureza de atuação”, o que se distancia das necessidades formativas e das práticas pedagógicas dos professores. Isso nos faz pensar em outros modelos formativos, que compreendem ser necessário considerar a especificidade de cada escola e, até mesmo, da comunidade escolar como uma possível proposta que pode alcançar as demandas de todos que trabalham com o ensino: professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Nesse sentido, a formação continuada, especificamente a que acontece dentro da escola, é crescente e deve ser valorizada devido ao campo rico que essa prática educativa oferta, visto que possibilita desenvolver um trabalho baseado nas necessidades formativas dos professores, considerando as múltiplas problemáticas que surgem diariamente na sala de aula.

Sobre isso, Lima (2001, p. 34) acrescenta que a formação continuada é “(...) a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Assim, evidencia-se que a formação defendida pela autora vincula o trabalho desenvolvido pelos professores ao conhecimento e ao crescimento profissional desses sujeitos sociais, e que a formação continuada, portanto, desempenha um papel relevante nesse contexto, ajudando professores a refletir sobre o trabalho que desenvolvem dentro da escola e sobre o seu papel na sociedade.

Para isso, é necessária uma formação continuada focada no processo de transformação de mundo, principalmente nos aspectos socioculturais, em que os professores sejam, também, parte desse processo, para que não visualizem a formação continuada como uma obrigação na sua profissão. E, para isso acontecer, é urgentemente necessário que o processo formativo leve em consideração a realidade dos

professores, isto é, seja pautado nas suas práticas pedagógicas, tal como considere o contexto sociocultural no qual esses profissionais então inseridos (LIMA, 2001; IMBERNÓN, 2016).

Conforme esclarece Martins (2018, p. 56): “A formação contínua ultrapassa a realização de cursos, valorizando a reflexão a partir da própria prática, ou seja, as vivências na escola impulsionam a busca por mudanças no cotidiano docente, que pode ser compreendido como um diálogo entre a teoria e a prática”. O autor evidencia o papel da escola como o de um lugar propício para acontecer o diálogo entre teoria e prática. Nesse sentido, concorda-se com essa premissa, pois é nesse ambiente formativo que os professores desenvolvem o seu trabalho docente.

Para Imbernón (2011), a formação continuada está estreitamente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores, e acontece ao longo da carreira do magistério, sendo um meio de ressignificar a prática pedagógica. Para tanto, é necessário que os professores sejam ouvidos, pois, somente assim, será possível ter uma formação continuada dialógica e significativa. Nessa mesma linha de raciocínio, em particular sobre a significância do processo de formação continuada, Gatti (2008, p. 38) ressalta que essas formações só mostram:

[...] efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência [...] O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e de trabalho daqueles que participarão do processo formativo [...].

Segundo a autora, além dessas questões, é interessante considerar os aspectos socioculturais que perpassam a vida individual e grupal, e se configuram como determinantes que marcam as concepções sobre educação, ensino, papel dos professores e as práticas pedagógicas a elas associadas.

Evidencia-se, em relação ao trabalho realizado coletivamente, que esse não implica a realização de atividades homogêneas. Muito além disso, os trabalhos construídos em grupos possibilitam a compreensão de problemas enraizados na prática pedagógica dos professores. Assim, juntos, poderão buscar caminhos/alternativas coerentes e coesos para o trabalho docente, considerando o contexto de cada professor. Sendo assim, “(...) é preciso enfatizar que esse trabalho coletivo não pressupõe uma homogeneização. Pelo contrário, a contradição pode e deve ser compreendida como propulsora dos avanços” (MARTINS, 2018, p. 30).

Outrossim, considerando as contribuições dos autores, compreende-se que a formação continuada se caracteriza como primordial para o crescimento individual e coletivo, formativo e profissional dos professores. Dessa forma, faz-se necessária na profissão docente, visto que leva esse profissional a refletir sobre seu trabalho pedagógico, possibilitando-o construir e reconstruir novas concepções e significados no trabalho docente.

3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Atualmente, há um movimento de teóricos (GOTTARDI *et al.* 2021; IMBERNÓN, 2016; ORSOLON, 2014) que valoriza a escola como um lugar propício para a formação continuada de professores, por conta de sua disponibilidade de realizar uma formação que considera as necessidades formativas presentes no cotidiano escolar. Ou seja, a formação na escola possibilita criar condições adequadas e necessárias para que os professores pensem, analisem e reflitam sobre e para o seu trabalho docente, a partir do que é vivido e vivenciado por esses profissionais dentro da escola, sobretudo dentro da sua sala de aula (GIVIGI *et al.*, 2018).

A escola é defendida como um ambiente que privilegia a formação continuada de professores, uma vez que, nela, é possível estabelecer uma formação pautada na reflexão sobre e para a prática docente, apesar de ela não ser o único local em que essa formação pode acontecer. Por isso, o processo formativo não deve ser restrito apenas à escola; pelo contrário, defende-se a necessidade de uma formação conjunta entre as instituições formativas que têm como princípio a formação continuada pautada na teoria e na prática, e não apenas compreendida como um produto do capitalismo e sem significado para os professores.

Enfatiza-se, ainda, que a formação na escola se preocupa com o contexto sociocultural, visto que essa instituição faz parte da sociedade. Portanto, a formação na escola considera os movimentos que acontecem fora dos muros dessas instituições de ensino, uma vez que o social, a política e a economia influenciam diretamente as políticas de formação no trabalho docente e na profissionalização. Portanto, a formação na escola está para além das discussões e busca de soluções para as problemáticas pedagógicas, metodológicas e de aprendizagem dentro das escolas.

Compreende-se que o processo formativo tem como objetivo propiciar aos professores os aspectos teóricos e práticos para que esses possam construir e conduzir

conhecimentos significativos na e para o seu crescimento profissional. Nesse sentido, é importante deixar claro que “(...) a formação continuada é um processo a ser desenvolvido por toda a carreira docente, que vai sendo aos poucos construído e reconstruído, com o propósito de melhoria da prática e, por consequência, uma melhoria da educação” (TOZETTO, 2017, p. 24543). Sobre essa concepção, Lima (2001), apesar de ter publicado sua tese de doutorado no início do século XXI, afirma que a formação de professores contínua tem como atribuição:

A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade (LIMA, 2001, p. 33).

Diante dessa concepção, reforça que os conhecimentos teóricos são fundamentais na formação dos professores, uma vez que lhes possibilitam construir diferentes ações pedagógicas, contextualizadas e sistematizadas. Nesse sentido, a formação pautada no princípio crítico-reflexivo deve ser fundamentada em concepções que levem esses profissionais a refletir sobre quais são os conhecimentos e fazeres necessários na profissão docente. Para tanto, é necessário levar em conta os conhecimentos teóricos e aqueles construídos na prática.

Para Gottardi *et al.* (2021), garantir uma formação em associação com as situações reais dentro da escola consiste em uma temática contemporânea. A escola, como espaço de formação, possibilita a construção de caminhos estratégicos e práticas de formação, e poderá ser um dos caminhos para que os professores realizem a reflexão “(...) de forma coletiva às suas práticas educacionais, compartilhem saberes e que sejam capazes de construir sua identidade docente profissional em um movimento pedagógico de pensar a profissão em grupo” (p. 1). Ressalta-se que, para isso, é importante que esse processo formativo considere a vida, a formação e o próprio trabalho dos professores.

A partir dessas concepções, julga-se necessário esclarecer o significado de formação na escola, para não se correr o risco de apenas considerar literalmente as paredes da instituição escolar. Apesar de ser uma concepção do início do século XXI, contudo atual, para Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), há que se considerar cinco aspectos que ajudam a compreender esse tipo de formação, a saber: estrutura física; organização da escola; a função dos professores como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; considerar os saberes e experiências da prática do professor; e a autoformação dos professores para a efetivação de sua própria formação. Portanto, na

realidade, pretende-se dar visibilidade à importância da formação centrada na prática dos professores e no contexto da escola como espaço significativo, repleto de riquezas pedagógicas que possibilitam a reflexão sobre as várias possibilidades de condução da formação docente.

Diante do que foi discutido, entende-se a importância de a escola se tornar uma organização que também aprende, sendo um lugar onde os professores aprendem sobre sua profissão, ou seja, são sujeitos da sua própria formação. Com isso, a escola terá condições de alterar suas concepções e realizar o seu papel formativo, educacional e social numa perspectiva crítico-reflexiva.

Apesar das vantagens da formação na escola, permitindo que os professores de uma mesma instituição possam discutir e buscar caminhos para solucionar problemas que envolvem o trabalho docente e o próprio processo formativo, há os desafios, que são muitos, como a ausência de formadores para os professores, formadores para os formadores, material pedagógico, além de tempo e espaço para que seja efetivado o processo formativo (ORSOLON, 2014).

A seguir, evidencia-se a metodologia utilizada para esta pesquisa.

4 METODOLOGIA

A presente investigação é de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, que utilizou como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para o tratamento e análise de dados, optou-se pela análise de conteúdo. Sendo assim, detalha-se, a seguir, cada uma dessas opções metodológicas.

A abordagem qualitativa, de acordo com Ávila *et al.* (2021), procura compreender os sentidos e os significados que os indivíduos conferem às situações que vivenciaram e com as quais conviveram em algum momento de suas vidas.

Quanto ao caráter dessa investigação, optou-se pela pesquisa exploratória, visto que a temática em estudo é recente e pouco explorada pelos pesquisadores, que têm como objetivo conhecer minuciosamente como é evidenciada certa temática ou problematização de investigação (COSTA *et al.*, 2020), possibilitando uma aproximação com o tema e as interpretações das concepções, que certamente contribuirão com a pesquisa.

Como método, escolheu-se o estudo de caso, na busca por demonstrar o contexto da pesquisa e com o intuito de evidenciar as multiplicidades vivas nele presentes,

concebendo-o como um todo, porém, sem deixar de dar ênfase às particularidades, aos detalhes, às circunstâncias que podem colaborar para uma maior compreensão da pesquisa. Yin (2015, p. 32) afirma que o estudo de caso pode ser concebido como um tipo de pesquisa que “(...) investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Realizou-se, também, uma pesquisa documental nas *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental* (FORTALEZA, 2019)¹ e no Projeto Político Pedagógico - PPP (FORTALEZA, 2020) da escola investigada. Em seguida, foi realizada uma entrevista, nas duas primeiras semanas de abril de 2021, com sete professoras² dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) de uma escola pública do município de Fortaleza, Ceará³.

Os dados encontrados foram analisados com rigor científico e submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2016), uma técnica de análise de dados que envolve três fases, a saber: pré-análise (fase da organização, com procedimentos definidos, mas flexíveis); exploração do material (são escolhidas as unidades de codificação); e tratamento dos resultados (inferência e interpretação, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. Ressalta-se que foi feita a opção pela análise de conteúdo tendo em vista que essa técnica permite interpretar e compreender os fenômenos considerando os significados que as professoras participantes da pesquisa atribuíram às suas respostas quando foram entrevistadas.

Dessa forma, a utilização desse aporte teórico-metodológico possibilitou encontrar os resultados da investigação, expostos a seguir.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção tem como objetivos: apresentar os aspectos gerais da formação em contexto amparada nas *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental* (FORTALEZA, 2019); evidenciar a concepção de

¹ Documento divulgado pela SME/Fortaleza, Ceará, no início de cada ano letivo, e que, além de abordar ligeiramente a formação em contexto, também trata de outras questões relevantes para o cumprimento das aulas e para o desenvolvimento do trabalho docente no município. Observou-se que os textos são iguais, e, por esse motivo, no decorrer do artigo, citam-se apenas as concepções do mais recente (2019).

² Esclarece-se que os nomes usados para se referir às falas das participantes são fictícios, por exemplo: Professora Maria, acompanhado das letras a.e, que significam ano de experiência na educação básica.

³ Ressalta-se que, devido à pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas via Google Meet, recurso utilizado para gravar as contribuições das participantes. Em seguida, houve o momento da escuta cuidadosa das falas das professoras e da transcrição dessas falas.

formação continuada/contexto presente no PPP da escola investigada; apresentar o perfil profissional e formativo das participantes, tal como as percepções dessas professoras sobre a formação em contexto.

5.1 Aspectos gerais sobre a formação continuada em contexto do município de Fortaleza/Ceará

A formação em contexto foi sistematizada “(...) a partir dos resultados de observações, acompanhamentos, diálogos, leituras e discussões (...)”, no sentido de responder às necessidades formativas de cada escola da rede municipal (FORTALEZA, 2019, p. 14). Nesse sentido, essa formação apresenta princípio colaborativo, a partir de um diálogo entre coordenação e professores, considerando a organização de um espaço participativo para os momentos formativos que englobam todos os membros do processo de (re)construção de significados do trabalho docente.

Assim sendo, os coordenadores se apresentam como articuladores e formadores, visto que são eles que organizam e ministram a formação em contexto. Ou seja, esses profissionais têm a missão de estimular nos docentes a reflexão sobre sua própria prática pedagógica, através de “(...) momentos coletivos de troca de experiências e de protagonismo do professor” (FORTALEZA, 2019, p. 23).

Para tanto, os coordenadores precisam conhecer o contexto de sua escola e de seus professores, para elaborar e ministrar essa formação. Por esse motivo, a SME/Fortaleza defende o protagonismo dos docentes, não somente no momento da formação, mas também no planejamento da formação em contexto, definindo, juntos, dias, horários, objetivos, temas, metodologias, textos de apoio e recursos tecnológicos, dentre outros aspectos (FORTALEZA, 2019).

Diante disso, pode-se afirmar que a SME se preocupa com a formação continuada de seus professores e que, além de realizar a formação no próprio ambiente de trabalho desses, considera as vivências, os saberes, as experiências e as problemáticas enfrentadas por esses profissionais no seu cotidiano escolar como ponto elementar para a formação em contexto ser planejada e executada pelos coordenadores pedagógicos, em colaboração com os próprios docentes. A seguir, baseando-se no PPP, apresenta-se a concepção de formação continuada/contexto presente e defendida pela escola investigada.

5.2 Projeto Político Pedagógico: concepção de formação continuada/contexto da escola investigada

A formação continuada, segundo o que consta no PPP da escola investigada, visa proporcionar encontros regulares aos “(...) professores, com momentos de reflexão, análise e construção, objetivando que se caminhe para a qualificação e efetivação das metas, para que esses encontros sirvam também para a formação continuada de todos os envolvidos” (FORTALEZA, 2020, p. 25).

Constatou-se, também, que o PPP aborda o tema formação continuada, contudo, utiliza a nomenclatura “formação em serviço” e não “formação em contexto”, termo usado pelas *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza* (FORTALEZA, 2019).

Realça-se que, apesar do uso do termo “formação em serviço”, entende-se que a formação em contexto é, sim, uma formação continuada que acontece dentro do ambiente de trabalho dos professores. Porém, é importante salientar que seria importante que a escola fizesse essa alteração no PPP, visto que o uso de várias terminologias pode causar confusão na interpretação do texto.

Outrossim, acredita-se que alguns pontos relacionados à formação em contexto poderiam ter sido especificados dentro do PPP, a saber: objetivo; metodologia; espaço físico específico dentro da escola; quando acontece; quem planeja; quais são as temáticas e como são escolhidas; como se dá a participação dos professores na sua elaboração; e, por último, como se dá o processo avaliativo.

5.3 Perfil formativo e profissional das participantes da pesquisa

No que se refere à formação inicial, as participantes cursaram licenciatura plena em Pedagogia, entre 2001 e 2004, na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). É importante dizer que uma dessas professoras mencionou que, depois de cursar Pedagogia, também realizou uma habilitação em Matemática e Física, pela mesma instituição.

Após concluírem a formação inicial, cursaram especialização nível *latu sensu*, entre 2003 e 2019, para os cursos de Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional, Planejamento Educacional e Educação Inclusiva, em instituições públicas e privadas, na

Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), na Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), no Centro Universitário 7 de setembro (UNI7) e no Instituto Superior de Teologia Aplicada.

A entrevista também evidenciou que as professoras não possuem mestrado e doutorado. Contudo, mencionaram o desejo de realizar seleção, futuramente. Questionadas sobre os motivos de ainda não terem realizado a seleção, relataram que o trabalho docente requer muito tempo de dedicação e que há dificuldade de liberação pela SME/Fortaleza para tal fim, além dos afazeres de casa. Assim, todos esses fatores deixam as entrevistadas distantes da universidade, dos grupos de estudo e da escrita, e, dessa forma, elas julgam que têm menos oportunidade de passar numa seleção de mestrado do que outros concorrentes.

No que tange ao perfil profissional, evidenciou-se que as professoras entrevistadas são experientes na educação básica, em escolas públicas e privadas, possuindo entre 17 e 42 anos, e atuam, especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, com exceção de uma, que também trabalhou no ensino médio em escolas estaduais localizadas em Fortaleza/CE.

Em relação ao tempo de efetivo exercício⁴, possuem entre 6 e 37 anos de atuação. Isso significa que as professoras prestaram concurso público para assumir a sala de aula na SME/Fortaleza/CE.

No que concerne ao tempo de permanência na escola pesquisada, as entrevistas demonstraram que as professoras têm de 5 a 20 anos de trabalho docente. Segundo essas profissionais, a escola em questão é uma instituição bem localizada no bairro Messejana, em Fortaleza/CE, perto de suas residências. Organizada pedagógica e administrativamente, possui uma boa infraestrutura física e apresenta corpo docente comprometido com a educação. Esses são fatores que contribuem para suas permanências na mesma escola por muito tempo.

Conforme se pode observar, ao longo do percurso formativo e profissional, as professoras constroem e reconstróem saberes, que são classificados por Tardif (2012) como: saberes disciplinares ou sociais, saberes profissionais, saberes curriculares e saberes experienciais ou práticos. Portanto, compreende-se que esse conjunto de saberes precisa ser levado em consideração em qualquer formação, inclusive na formação em contexto. Dito isso, a seguir, são apresentadas as percepções das professoras sobre esse processo formativo.

⁴ São os professores que prestaram concurso público de prova e títulos para entrar no serviço público da educação.

5.4 Percepções das professoras sobre a formação em contexto

Na atualidade, a formação continuada tem sido compreendida como processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários no trabalho docente. Além disso, a formação potencializa a trajetória profissional dos professores. É uma formação realizada após a formação inicial, que tem como propósito assegurar a continuidade da formação docente, e, logo, garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A partir disso, é possível afirmar que, em uma primeira leitura das falas das professoras, nota-se que todas as percepções evidenciadas sobre formação continuada são contemporâneas e dialogam com os autores citados nesta pesquisa (LIMA, 2001; IMBERNÓN, 2016, MARTINS, 2018). À vista disso, destacam-se algumas palavras explícitas, como “desenvolvimento”, “práxis”, “permanente” e outras, que não estão implícitas, mas, quando se leva em consideração o contexto em que foram faladas, percebe-se que as professoras compreendem a formação continuada como processo contínuo.

Dito isso, logo após, conversou-se com as professoras sobre a formação em contexto. Para iniciar, as participantes compreendem que essa formação é a que acontece dentro da escola, não somente pelo fato de estar no espaço escolar, mas de considerar o que ali acontece e os sujeitos que a compõem. Além disso, considera os saberes, as vivências, os conhecimentos e as problemáticas no trabalho docente. Uma formação que é realizada com e para os professores, possibilitando o surgimento de reflexões, de questionamentos e sugestões; portanto, é um espaço de ensino e aprendizagem. A exemplo disso, destacam-se, a seguir, algumas contribuições das professoras:

[...] é a formação voltada para as necessidades da comunidade escolar, onde as decisões e medidas a serem tomadas partem do apanhado das vivências e atividades anteriores, ocorrendo assim uma partilha de conhecimentos e aprendizados do grupo como um todo (PROFESSORA HELENA, 23 a.e).

[...] a formação em contexto é aquela realizada dentro da escola com a participação dos professores, [...], dando sua opinião sobre tudo que acontece dentro da escola [...] (PROFESSORA JAQUELINE, 17 a.e).

As percepções trazidas pelas professoras dialogam com a concepção definida por Gadotti (2011), quando afirma que a formação em contexto deve ser entendida como um lugar de reflexão, de pesquisa, de ação, de descoberta, de organização, de reconstrução e construção teórica, e não apenas de aprendizagem de novas técnicas, atualizações em

novas “receitas pedagógicas” ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. Sendo assim, essa concepção de formação se inicia pela reflexão crítica da própria prática pedagógica.

Apesar de as professoras terem demonstrado que compreendem o que é formação em contexto, quando perguntadas se conheciam a concepção desse momento formativo defendida pela SME/Fortaleza, algumas mencionaram que não e outras evidenciaram que tiveram acesso à discussão sobre a temática. A título de exemplo, destaca-se:

[...] não conheço qual é a concepção de formação em contexto defendida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), e também não tive acesso a nenhum documento legal que tratasse sobre o assunto (PROFESSORA RITA, 42 a.e).

Sim. São momentos de estudos compartilhados no ambiente escolar, geralmente orientados pela coordenação pedagógica, com temas sugeridos pela SME (PROFESSORA ESTRELA, 25 a.e).

Sim, periodicamente, em nossos planejamentos, nos reuníamos, professores e coordenadora, para estudar e traçar estratégias para a evolução de nossos educandos. Sempre seguindo orientações da SME (PROFESSORA HELENA, 23 a.e).

Na primeira leitura, as falas das duas últimas professoras parecem, de fato, conhecer a formação em contexto, pois trazem detalhes de como acontece a formação e que estão contidos nas *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental*, quando mencionam que são momentos de estudo que acontecem dentro da escola.

Quanto a isso, essas orientações deixam evidente que a formação em contexto:

[...] privilegia os momentos de colaboração entre os envolvidos nesse processo, bem como a interlocução sobre suas práticas, pois parte das necessidades e interesses dos professores, por meio de uma metodologia que privilegia a resolução de problemas reais vividos na própria instituição (FORTALEZA, 2019, p. 14).

Assim sendo, a SME/Fortaleza, em colaboração com a escola, coordenação pedagógica e professores, poderá pensar e elaborar ações para serem desenvolvidas na formação em contexto, objetivando aperfeiçoar o trabalho docente. Com isso, sem dúvida alguma, também resultará no melhoramento do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Ademais, também se julga importante que os professores busquem conhecer os seus direitos, nas leis e nos decretos, não somente sobre formação docente, mas, também, sobre tudo que envolve a profissão do magistério. Acredita-se que, dessa forma,

esses profissionais se fortalecerão e poderão cobrar dos governos participação efetiva nas elaborações dessas legislações.

Fundamentando-se nas últimas contribuições das professoras, e por compreender que os coordenadores exercem um papel importante, visto que, segundo as *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental*, esse profissional articula a formação em contexto em parceria com os professores, perguntou-se às professoras se elas haviam sido convidadas para contribuir com o planejamento dos encontros da formação. Nesse sentido, todas as entrevistadas responderam que não foram convidadas para participar desse momento. A exemplo, citam-se:

Na realidade, nunca fui convidada pela minha coordenadora para participar do planejamento da formação em contexto (PROFESSORA JAQUELINE, 17 a.e).
[...] em nenhum momento fui chamada para contribuir com o planejamento da formação em contexto, e, pelo que vejo na escola, os meus colegas também não foram convidados pela coordenação (PROFESSORA ESTRELA, 20 a.e).

Entende-se que os coordenadores, como formadores de professores na formação em contexto, têm um papel fundamental, visto que podem articular, junto com os docentes, estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho de todos. No entanto, faz-se necessário que esses tomem “(...) consciência de que o seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes autores escolares, no sentido da construção (...)” (ORSOLON, 2014, p. 19) de uma formação em contexto que dialogue com as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais em suas salas de aula. Isto é, que seja significativa, reflexiva, transformadora, social, cultural e política.

Acrescenta-se que, sabendo da quantidade das atribuições dos coordenadores, é importante que esses procurem leituras sobre formação continuada para melhorar o seu desempenho para com os professores na formação em contexto. Entende-se, também, que a formação do coordenador é de igual importância, visto que ele desempenha um papel fundamental nesse processo. Portanto, julga-se necessário que esse profissional tenha formação contínua.

As professoras revelaram, também, que não são elas que escolhem os temas ou assuntos desenvolvidos na formação em contexto, afirmando que foram escolhidos pela SME/Fortaleza. Isto é, quem determina os temas/assuntos que serão trabalhados nas escolas pela coordenação pedagógica é a equipe responsável pela formação continuada de professores do município, pois “Os temas sempre foram apresentados pela coordenação sob orientação da SME” (PROFESSORA RITA, 25 a.e).

A professora Helena (23 a.e) acredita que as temáticas ou assuntos são pensados a partir das “(...) necessidades de ajustes e melhorias na evolução do aprendizado de nossos educandos, sempre após a consolidação de acompanhamentos e avaliações”. A entrevistada revelou que as notas dos alunos são inseridas no Sistema de Gestão Educacional (SGE) e acredita que são usadas pela SME para elaborar as temáticas que deverão ser trabalhadas na formação.

Nesse sentido, entende-se que, para se realizar uma formação em contexto, é necessário levar em consideração alguns critérios, os quais devem ser respeitados pela SME e colocados em prática pela coordenação pedagógica, juntamente com todos os professores da escola. Imbernón (2016, p. 153) aponta algumas reflexões:

Começar-se com a identidade de um problema ou de uma necessidade por parte de um grupo de professores ou professoras. Depois de identificar a necessidade, propõe-se dar uma resposta a ela. Esta fase pode durar algumas sessões e exige que o grupo promotor realize consultas com todos os grupos de professores ou com a equipe que participa para que se reveja a informação existente em torno do tema que se deseja abordar. A partir desse momento, o plano de formação é iniciado ou se adota a inovação na escola [...] Como última etapa, avalia-se se o esforço realizado obteve os resultados esperados. Se o professorado não tiver satisfeito com os resultados obtidos, volta-se à fase inicial (aquisição de conhecimento ou de habilidade) e repete-se processo.

O autor traz contribuições importantes, mostrando que a formação em contexto é um processo completo e, por isso, requer um planejamento minucioso e a participação da coordenação pedagógica e dos professores, pois são esses profissionais que conhecem a escola e suas necessidades pedagógicas e formativas. Assim sendo, compreende-se que o papel da SME seria o de apoiar esses profissionais, e não definir temas e objetivos da formação.

Ademais, ainda em relação às temáticas, percebe-se que as professoras têm percepções semelhantes, quando citaram que gostariam que a formação dialogasse com suas práticas docentes, quais sejam: processo de ensino e de aprendizagem, socioemocional, avaliação, evasão escolar, metodologias, práticas pedagógicas, PPP, tecnologias digitais, competências emocionais, temas geradores, resolução de problemas e alfabetização.

Em relação às falas das professoras, quanto ao aspecto metodológico, as participantes disseram que gostariam que a formação em contexto fosse em dupla ou em grupo; usasse metodologias ativas; tivesse leitura e discussão de textos; e apresentasse relatos de experiência e metodologia participativa. Como justificativa, revelaram que os

momentos formativos realizados de forma diferente se tornam cansativos. Elas também apontaram o uso de alguns recursos/ações que poderiam ser utilizados nas formações, tais como as tecnologias digitais, dinâmicas e antecipação das temáticas ou assuntos que serão trabalhados.

No aspecto contribuição, as participantes explicaram que a formação em contexto corrobora, em parte, com sua prática docente, justificando que isso acontece quando os professores e coordenadores compartilham suas práticas pedagógicas. Nas palavras da professora Estrela (20 a.e), “consigo aproveitar alguma prática falada pelas coordenadoras pedagógicas ou até mesmo nas trocas com os colegas”. Ou, ainda, como nos diz a professora Jaqueline, “(...) dá sim para aproveitar alguma coisa, principalmente quando os colegas falam sobre suas experiências de sala de aula” (17 a.e).

Observou-se que as entrevistadas esperam muito mais da formação; contudo, os benefícios para a prática docente ficam em torno de trocas de experiência entre os envolvidos. Diferentemente, as professoras a seguir indicaram que a formação em contexto contribui com sua prática docente.

Com certeza! Avaliação de nossa prática deve na verdade ser um exercício diário. E quando fazemos essa ação de forma conjunta, com os colegas, o ganho abrange uma maior quantidade de indivíduos (PROFESSORA MARY, 30, a.e).
Sim, todos os momentos de encontro com os colegas, para troca de conhecimentos, são muito importantes e devemos valorizar (PROFESSORA RITA, 25 a.e).

A formação continuada/contexto precisa contribuir com o trabalho docente, trazendo significados à prática pedagógica, contextualizando novas conjunturas e ressignificando a atuação dos professores. Busca compreendê-la sob a perspectiva da teoria e na própria prática, permitindo articular novos saberes na construção da docência. Além disso, dialoga com os participantes envolvidos, e, como resultado, viabiliza consequências significativas no processo de aprendizagem (IMBERNÓN, 2016).

Entende-se que é dentro da escola que os professores aprendem, trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes adequadas em cenários efetivos de sua rotina. Aprendem, ainda, com seus alunos, quanto à sua realidade, possuindo a competência de associar seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes em prol da aprendizagem. Assim sendo, a formação em contexto é relevante, visto que amplia os conhecimentos, leva à reflexão, à solução de problemas, mantém os professores em formação contínua, conscientes, envolvidos, aprendendo e ensinando, levando-os à autoavaliação e fazendo com que se sintam parte de um cenário que os

levará a formar pessoas, viabilizando um futuro promissor nos aspectos formativo e profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou compreender as percepções das professoras que atuam nos anos iniciais no município de Fortaleza, Ceará, sobre a formação em contexto. Para tanto, foi realizado um estudo de caso com o objetivo de coletar dados a esse respeito.

As entrevistas com as professoras, assim, possibilitaram conhecer mais sobre a formação em contexto, com base nas vozes dessas profissionais, e não somente se fundamentando em documentos disponibilizados pela SME. Não que esses não sejam relevantes, pois o são; contudo, julga-se importante saber como as ações são desenvolvidas na prática. À vista disso, a investigação nos direciona para a seguinte consideração conclusiva: à luz das *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza* (FORTALEZA, 2019), a SME/Fortaleza demonstra preocupação em ofertar formação continuada numa perspectiva reflexiva para os professores, considerando os seus saberes profissionais, vivências e experiências.

Todavia, as professoras evidenciaram que não foram convidadas pela coordenação para construir a formação em contexto de forma coletiva, considerando as múltiplas problemáticas presentes no contexto de sala de aula. Além do que, os temas/assuntos desenvolvidos na formação não são discutidos e definidos pelos professores e coordenadores pedagógicos, mas, sim, pela SME/Fortaleza.

Diante disso, julga-se necessário, primeiramente, que a SME/Fortaleza construa, juntamente com os distritos de educação, escolas, diretores e professores, um documento sobre a Política de Formação Continuada de Professores, pois o que se tem hoje são as *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza*, que, como o nome evidencia, trata-se de um texto que aborda, de forma geral, as orientações para o trabalho docente, e não especificamente a formação continuada.

Além disso, entende-se que as escolas, juntamente com os professores, precisam ter mais autonomia, no sentido de elaborar e colocar em prática a formação em contexto, visto que possuem condições reais para tal, uma vez que são um espaço que ensina e que também aprende ao ensinar. Trata-se de um ambiente rico em saberes, em vivências

e práticas pedagógicas, construídas todos os dias entre professores-professores, professores-alunos, alunos-alunos e todos que fazem parte desse lugar, desde a entrada na escola.

Realce-se que os professores também têm um papel importante nessa construção da valorização da escola como um espaço efetivamente formativo. Para tanto, é preciso que reconheçam a formação continuada como um direito garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), no sentido de reivindicar dos governos cumprimento e melhorias. Tal como nos momentos da formação em contexto, os docentes podem avaliar esse processo formativo, como, por exemplo, sugerindo temas/assuntos, metodologias, recursos humanos e didáticos, artigos, livros, resenhas e leis.

Por fim, espera-se que esta investigação possa inspirar novos ciclos de pesquisa, com vistas a contribuir com os processos de formação continuada de professores da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza, no fomento a novas práticas, novas formas de refletir, de ver e de fazer a educação. Além disso, que possa instigar condições de políticas institucionalizadas para a melhoria da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, M. A *et al.* Entrevista não estruturadas. In: LOMBARDI, M. R.; ÁVILA, M.; BOCCARA, M. A. (orgs.). **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- COSTA, L. R *et al.* O “relato de vida” como método das ciências sociais: Entrevista com Daniel Bertaux. **Tempo Social**, v. 32, n. 1, p. 319-346, 2020.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental**. Fortaleza: SME, 2019.
- FORTALEZA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. E. M. João Saraiva Leão. Fortaleza, 2020.
- FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

GIVIGI, R. C. do N. *et al.* Formação continuada dos professores em contexto: espaços de diálogo/formação no ensino fundamental. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 126-148, 2018.

GOTTARDI, A. *et al.* A. A escola como espaço de formação continuada de professores. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, v. 13, n. 3, 2021. **Anais** [...] nov. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/110918>> Acesso em: 22 mar. 2022.

GUMBE, J. S. V. **Terminologia do Subsistema de Formação de Professores**: Proposta de um glossário terminológico. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Novo Lisboa, Lisboa, Portugal, 2017.

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

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

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARTINS, E. S. **Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de ciências da natureza e matemática**: um estudo em escolas de ensino médio do Maciço de Baturité/CE. Relatório de Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014. p. 17-26.

PIMENTA, S. G. **Pedagogo na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2012.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. *In*: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO; VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 2017. **Anais** [...] 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf> Acesso em: 22 mar. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.