



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
*Campus Bento Gonçalves*

---

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DO COTIDIANO

Fernanda Fátima Chies <sup>1</sup>

Henri Luiz Fuchs <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo é o resultado do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *campus* Bento Gonçalves e tem como objetivo central compreender como ocorre o processo de formação continuada de professoras de escola pública em três tempos: passado, presente e perspectivas para o futuro. Para a sustentação teórica e análise da evolução das documentações legais que amparam a formação continuada brasileira, buscou-se os estudos da: LDB (1996), Resolução 02/2015, Resolução 02/2019, Resolução 01/2020. O estudo qualitativo aconteceu a partir da realização de um grupo focal - caracterizado por debater temáticas que visam aos participantes do mesmo a autorreflexão e a transformação social, permitiu a discussão de tópicos tais como as mudanças que ocorreram na formação continuada e as sugestões de mudanças que devem ocorrer. De acordo com as reflexões feitas pelas professoras participantes da pesquisa e das contribuições de autores como Antônio Nóvoa (2022), Francisco Imbernón (2010, 2011) e Marcelo García (1999), entre outros, gerou-se a validação dos achados teóricos. Os resultados das análises mostram-se paralelos à pesquisa teórica e abrem caminhos para a pesquisa interdisciplinar, almejando uma política de formação continuada baseada no processo colaborativo entre docentes, visto que a pedagogia e a docência necessitam ser reinventadas frente aos desafios atuais da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada. Currículo Colaborativo. Políticas Públicas. Pedagogia. Práxis.

### 1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a importância da formação continuada de professores, se desenvolveu uma pesquisa no contexto de trabalho de conclusão de curso, submetido ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Bento Gonçalves.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) - *Campus* Bento Gonçalves. Licenciatura em Pedagogia. E-mail: fernandafatimachies@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor orientador. Docente no curso de Pedagogia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. E-mail: henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br

A formação continuada se apresenta no ser docente e é uma parte relevante da vida profissional do professor. pois é a formação continuada que permite aos professores um olhar cuidadoso com suas práticas pedagógicas bem como a aprendizagem de novas metodologias de ensino-aprendizagem. A formação continuada, além de estar prevista na legislação educacional, se apresenta em diversos âmbitos, tais como os cursos de curta e longa duração, palestras, oficinas e jornadas que as secretarias de educação promovem, eventos como simpósios e congressos, como também na rotina de escola e sala de aula.

No cenário educacional brasileiro, demandas sociais, culturais e tecnológicas exigiram reflexões e mudanças para chegar ao que se tem hoje. As mudanças ocorridas no cenário da formação inicial e continuada trouxe uma nova perspectiva para os professores. Por tal razão, pergunta-se: Como acontece a formação continuada dos professores de escolas públicas? Esse questionamento nos remete a busca por compreender as mudanças ocorridas em relação à formação continuada e vislumbrar possíveis caminhos para o futuro.

O texto inicia primeiramente com a compreensão da formação continuada e suas finalidades para os professores, com embasamento teórico nos materiais de Antônio Nóvoa, Francisco Imbernón e Marcelo García. Posteriormente, o artigo aborda questões sobre as políticas públicas para a formação continuada, tais como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação e também analisa as resoluções 02/2015, 02/2019 e 01/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) publicadas pelo Ministério da Educação (MEC). Dando continuidade, um breve apanhado histórico é comentado: como acontecia a formação continuada até chegar na época atual, como ela ocorre no presente bem como as principais mudanças que ocorreram, e aborda um olhar para o futuro, como ela será e as principais alterações que as escolas carecem para este processo se tornar cada vez mais significativo. Nas análises de dados, é possível encontrar aproximações sobre aspectos que atravessam a formação continuada de docentes, por meio dos dados coletados em um grupo focal, juntamente com o referencial teórico abordado ao longo do texto, ambos apresentando semelhanças e/ou distinções entre teoria e prática. Por fim, algumas considerações são apresentadas relacionado a formação continuada com a necessidade de políticas públicas que amparem professores para uma metamorfose na escola.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

A formação docente, conforme García (1999, p. 26)

[...] é a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Em conformidade com García (1999), refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem e o ato de buscar novos saberes, denomina-se formação continuada. Esse processo requer que alguns espaços de reflexões e trocas sejam criados, outros reinventados, para que assim os professores possam analisar suas práticas docentes, dialogar sobre novas teorias e ressignificar o cotidiano da sala de aula. O papel da formação continuada não pode significar somente "[...] uma mera atualização científica, pedagógica e didática [...]" (Imbernón, 2011, p. 15), mas também deve ser capaz de avigorar os saberes docentes para que assim os professores possam estar em constante acompanhamento nas mudanças que revelam-se dia após dia em meio à sociedade e que cada dia que passa, apresenta-se acumulada de inúmeras inovações culturais e tecnológicas.

A formação continuada, de acordo com García (1999, p. 26) é mais conhecida pelos cursos de formação que os professores fazem ou palestras e oficinas que participam, porém, quando um grupo de professores junta-se para estudar seus desafios e necessidades dentro da sala de aula ou então compartilham suas ideias, este processo torna-se mais significativo. A isto, Imbernón denomina como processo colaborativo, pois “vem de dentro para fora” (Imbernón, 2010, p. 46) e dessa forma promove atravessamentos de pesquisa-ação entre educadores e educandos, entre toda a comunidade escolar no ambiente da instituição, por conseguinte, como afirma Nóvoa (2022, p. 63), “[...] o lugar da formação é o lugar da profissão”.

Quando a formação centra-se na escola, “[...] entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações

formativas” (Imbernón, 2011, p. 85), fazendo assim com que essa mudança não seja apenas “uma simples mudança de lugar de formação” (idem). Essa prática da formação continuada no local de trabalho, chamada de formação continuada em serviço e requer dos professores um desdobramento ativo de soluções para suas necessidades e dificuldades no ato de ensinar, através do estudo da vida de suas salas de aula. O processo também pode ser denominado de pesquisa-ação, pois, nessa situação “[...] os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam” (Imbernón, 2011, p. 91). Este processo enaltece a autonomia dos professores e promove um ambiente compenetrado na democracia e saliente em possíveis mudanças efetivas que façam a diferença na vida de seus educandos, além da cooperação do trabalho docente (Imbernón, 2010). Tal paradigma colaborativo se baseia no processo de ação-reflexão-ação, de modo que toda prática realizada na sala de aula deve ser motivo de profunda análise: as atividades pedagógicas que foram apropriadas de modo a contemplar o aprendizado de todos os alunos, os métodos de ensino que podem ser aperfeiçoados, a maneira que cada estudante compreendeu os objetos de estudo, entre muitos outros. Após analisadas, refletidas e reorganizadas, através dos pontos de vista dos colegas professores, realizado por meio do processo colaborativo, o professor, por meio de novas visões, pode aperfeiçoar sua didática para suas aulas.

Por esta razão, interpreta-se que a formação continuada é “uma nova formação que estabelece mecanismos de desaprendizagem para se voltar a aprender, de forma que aprender a desaprender seja complementar ao aprender a aprender.” (Imbernón, 2011, p. 44) pode ser tão desafiador e ao mesmo tempo instigante, capaz de proporcionar movimentos constantes ao cenário educativo atual.

## **2.1 Políticas educacionais para a formação continuada de professores**

Da mesma forma que o empenho para a atualização da formação continuada deva ser um processo que envolva todo o professorado, a luta para com as políticas públicas da educação nacional deve se suceder da mesma natureza, pois é através destas que os professores ficam assegurados no direito de complementar sua

formação, atendendo suas necessidades no âmbito escolar. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, no seu artigo 62º, parágrafo único fica evidente que

*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, 1996, grifos da autora).*

Da mesma forma, o artigo 70º, inciso primeiro reafirma que

Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Além da LDB, que garante a formação inicial e continuada dos professores, outras políticas públicas que podem ser mencionadas nesta pesquisa, que se reporta à formação inicial e continuada, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores. Essas podem ser reformuladas ou mantidas por cada governo.

Após muitos anos de luta, os movimentos da comunidade docente conseguiram que o currículo inicial fosse ligado ao currículo contínuo dos professores, por meio da Resolução 02/2015. A formação continuada passou a ter um cuidado maior e um objetivo único de cada vez mais ressaltar a importância da formação ser objeto permanente na vida do professor. Tal discurso fica visível no artigo 6º da resolução

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Um ponto a destacar é que a resolução mencionada acima se alinha aos princípios da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação<sup>3</sup>). Alguns dos princípios são a visibilidade das desigualdades sociais e a democracia e justiça, gestão democrática nas escolas e autonomia docente, a reformulação dos cursos de licenciatura visando conhecimentos científicos da comunidade sociocultural, a formação de professores em curso superior intencionando a superação da dicotomia e fragmentação dos mesmos, entre outros. Além disso, a valorização do magistério ganhou um olhar atento (ANFOPE, 2021). É possível notar que “[...] ali estão sintetizados os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de, pelo menos, três décadas pelos educadores progressistas” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673). A relação entre as formações supracitadas pode ser visualizada no documento através das palavras do artigo 3º da Res. 02/2015, parágrafo terceiro

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015).

O cenário contestável iniciou quando essas novas diretrizes não dispuseram de tempo para serem implantadas nas universidades, pois sua efetivação foi prorrogada dois anos depois de publicada. Após quatro anos da emissão, essa diretriz foi revogada, antes mesmo de qualquer vestígio de sua implantação e avaliação e uma nova resolução foi compilada, como proposta de reformulação da Resolução 02/2015, em meio ao mundo acadêmico: a Resolução 02/2019 intitulada de BNC - Formação, que baseia-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela aborda ideias mercantis, retrocedendo todo o avanço conquistado na educação recentemente. Esta resolução que continua vigente<sup>4</sup>, também contempla aspectos neoliberais pois “o que temos visto atualmente, no cenário educacional, é uma avalanche de medidas, projetos, ações em prol unicamente de formar professores para atender aos anseios do mercado” (Nogueira; Borges, 2021, p. 193). Dessa forma, cursos de licenciatura ganham um caráter de treinamento, pois das 3.200

---

<sup>3</sup> A ANFOPE surgiu em 1990, resultado da construção dos movimentos pela formação de professores surgidos em 1980. Para mais informações sobre a Associação, consulte <https://www.anfope.org.br/historico/>

<sup>4</sup> Ao finalizar este artigo, foi homologada uma nova Resolução, Res. 04/2024. Esta não é objeto de análise deste artigo.

horas do currículo do curso de formação de professores, 1.600 horas devem ser destinadas para o estudo e aperfeiçoamento da BNCC (Brasil, 2019). Outro ponto a ser ressaltado sobre a Res. 02/2019 é que ela separa a formação inicial da continuada, tendo esta última sido citada apenas quatro vezes no documento. No ano seguinte à publicação desta resolução, o Ministério da Educação (MEC) lança a Resolução 01/2020 sendo esta denominada como BNC - Formação Continuada. Como o próprio nome indica, essa resolução aborda questões sobre a formação continuada e também revela ter caráter de treinamento quando compreende o professor apenas como orientador para adquirir as competências para o trabalho

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como *orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho* (BRASIL, 2020, grifos da autora).

Por esta razão, entende-se que o impacto sobre a formação continuada é marcado negativamente pois a formação continuada assume “[...] o papel de espaço de preparação dos professores, de compensação da sua formação inicial, de separação teoria-prática, ou seja, torna a formação continuada algo supérfluo na formação docente” (Nogueira; Borges, 2021, p. 200).

Após analisar aspectos relacionados à formação docente, o texto passará a uma breve análise sobre a perspectiva histórica de formação continuada, como ela acontece agora e quais aspectos devem ser aprimorados para o futuro.

## **2.2 Um olhar para o passado**

Ao revisitar o passado, pode-se compreender como a força da formação continuada dos professores vem progredindo cada vez mais e aponta novos caminhos para a reflexão e ação do professor ao estar vivenciando o cotidiano na sala de aula. Entretanto, também aponta caminhos de esvaecimento que foi ganhando força entre os anos que se passavam.

Através de uma análise sucinta do livro Formação Continuada de Professores (2010), do pedagogo espanhol Francisco Imbernón, pode-se encontrar como

informação que “[...] a análise da formação do professor como campo de conhecimento não começa a se desenvolver até por volta da década de 1970.” (Imbernón, 2010, p. 16). Foi somente neste século que a formação continuada ganhou protagonismo entre os professores e é a partir deste momento que essa análise inicia.

De acordo com Imbernón, (2010, p. 16)

A década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava à formação continuada a ideia “forme-se onde puder e como puder” (IMBERNÓN, 2010, p. 16).

Cada professor buscava aquilo que acreditava ser o melhor investimento em sua formação e este saber durava uma vida toda visto que poucos professores se formavam. Foi a partir deste século, que pode se caracterizar como inovador, que alguns cursos e jornadas ganharam força e predominam até os dias atuais (Imbernón, 2010).

Já na década de 1980, “são introduzidos elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem redatados, avaliação, etc [...]” (Imbernón, 2010, p. 17). Com essa demanda técnica, as universidades começam a propor formações continuadas, estas ganhando um grau universitário, porém são realizadas “[...] em forma de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação [...] e não na perspectiva em que a reflexão e a análise são meios fundamentais para a formação” (Idem).

Nos anos de 1990, os professores buscavam aperfeiçoamento tanto para o presente quanto para o futuro. Porém esse aperfeiçoamento era caracterizado pela visão técnica, e esta “[...] potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados [...]” (Imbernón, 2010, p. 19). Esse modelo visava os novos conhecimentos dos professores, tanto individual quanto em grupo e quem decidia o que era necessário aprender, geralmente eram aqueles que pouco entendiam da sala de aula e propunham temas longínquos das reais necessidades da sala de aula. Este modelo ainda perdura atualmente, todavia com menos força.

Contudo, nessa mesma década também

Começaram a se desenvolver aspectos positivos, como a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma maior consciência dos professores que demandava uma formação na qual os docentes estivessem mais implicados, o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, a aproximação de formação dos centros de professores, o aparecimento de textos com análises teóricas, experiências, e a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

Percebe-se que nessa época a formação é repensada e questionada. O pensamento da pesquisa-ação começa a ser instaurado, através de professores que vinham de uma pós ditadura e ansiavam pela mudança. As práticas educativas passaram a receber a atenção que merecem.

Adentrando nos anos 2000, Imbernón (2010, p. 22) aborda a questão da crise na profissão, pois acreditava-se que os métodos já conhecidos não cabiam mais para o novo século que estava emergindo. Outros dois fatores importantes que este século permitiu foram a relação entre a escola e sua comunidade e trabalhar a dimensão emocional das pessoas que frequentavam o ambiente escolar. Por estas razões e por falta de prestígio na carreira, poucos professores ousavam se arriscar em formações que trabalhassem o que o novo século demandava.

Além desses fatores que ainda se mantêm e atrapalham a formação continuada na vida profissional de professores, é evidente, por parte dos mesmos, um “desânimo, desconcerto ou consternação difícil de expressar, fruto de um acúmulo de variáveis que convergem [...]” (Imbernón, 2010, p. 23). Algumas dessas variáveis são

[...] o aumento de exigências com a conseqüente intensificação do trabalho educacional; a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo [...] (Idem).

Todos esses episódios mostram que cada vez mais é preciso motivar os professores para se concentrarem na resolução de seus conflitos em sala de aula através de coeficientes diversificados, proporcionando uma didática que estimule a práxis pedagógica bem como a formação continuada do professor.

### **2.3 Refletindo sobre o presente da formação continuada**

A formação continuada dos professores vem sendo marcada por diversos fatores, como já comentado. Entre eles, a finalidade neoliberal para a educação, proposta na nova resolução para a formação continuada de professores já citada anteriormente neste texto. Nogueira e Borges (2021, p. 200), em consonância, afirmam que

[...] a formação continuada dos professores da Educação Básica tem sido negativamente impactada pela nova Resolução e que ela vem se perdendo em meio aos pressupostos do mercado educacional, às vezes deixada de lado e, por outras vezes aparece atrelada a aspectos de compensação.

Como apontado anteriormente, os aspectos de compensação se tornam evidentes no documento quando mostram que a formação continuada se transforma em treinamento para adquirir habilidades para o mercado de trabalho, além de tentar suprir aspectos relacionados ao objetivo da nova formação de professores, que podem não ter sido abordados na formação inicial. Dessa forma, como afirma Imbernón (2011, p. 15), o caráter compensatório ressalta a “alienação profissional” na educação e esta nada mais é do que a reprodução ideológica do sistema político-econômico-cultural neoliberal.

Além dos processos mercantis que a Resolução 01/2020 aborda, o individualismo existente dentro dos muros das escolas fazem parecer que a mesma não está adaptada “[...] às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI” (Nóvoa, 2022, p. 58). O individualismo ressalta “[...] uma inibição dos processos de mudança entre o coletivo, ou seja, uma perda de profissionalismo e um processo acrílico de planejamento e desenvolvimento do seu trabalho e, portanto, do desenvolvimento profissional” (Imbernón, 2011, p. 15).

Outros fatores que contribuem para o aumento do desinteresse na formação continuada são: o salário mal pago, a falta de profissionais qualificados para mediar cursos e palestras, intensificando o poder do neoliberalismo presente na educação, com o intuito de treinar professores para o ensino técnico, o ensino a distância, a falta de desconsideração das demandas dos professores que exercem o magistério, entre outros, pois,

Em meio a tantas novas exigências, o próprio professor muitas vezes fica sem saber qual o seu papel, qual a sua identidade, que meios pode utilizar para melhorar o seu trabalho e como continuará evoluindo para acompanhar essas mudanças (AGUIAR, HOBOLD, 2015, p. 223).

É somente através da complexidade da formação inicial e continuada do professor que se superará “[...] o interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, no qual o profissionalismo está ausente, já que o professor se converte em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução[...]” (Imbernón, 2011, p. 54). Cada vez mais fica visível que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (Imbernón, 2011, p. 55) e o cenário de serviço do professor, com situações complexas de sala de aula, fazem com que eles necessitem procurar instrumentos que sejam facilitadores do aprendizado, tornando sua formação continuada cada vez mais significativa, além de contribuir para a colaboratividade entre os profissionais que exercem a profissão.

## **2.4 Repensando o futuro**

“Quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado” (Imbernón, 2011, p. 70). Somente com a inserção no contexto educativo se percebe as possibilidades de formação continuada. É a partir da relação entre a formação acadêmica e a profissionalização que ocorre o despertar da formação continuada.

Para refletir sobre as mudanças que devem ocorrer na formação continuada daqui para frente, Nóvoa (2022, p. 86) ressalta que “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores”, fazendo referência ao paradigma colaborativo de Imbernón, visto que o “[...] profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (Imbernón, 2011, p. 51). Compartilhar a cultura é o que torna os professores mais potentes em sua profissão, uma vez que “o professor é sujeito e não objeto de formação” (Imbernón, 2011, p. 86). Para tal propósito, Imbernón (2011,

p. 51) sugere que se abandone “[...] o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.” No sentido da realização íntegra deste conjunto de aptidões, a formação continuada em exercício, “[...] num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja, o trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais que se produz a docência” (Imbernón, 2011, p. 70) apresenta-se como um importante encorajamento para a mudança.

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que *deve ser introduzida constantemente nas instituições*; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas, continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. *Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve* (IMBERNÓN, 2011, p. 72, grifos da autora).

Visto que como afirmam Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 270) “docentes [...] se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração”, é plausível a afirmação de Gadotti (2011, p. 43, grifos do autor) quando declara que “em síntese, a nova formação do professor deve estar *centrada na escola*, sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver a prática de um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação”.

Neste modelo colaborativo, Imbernón (2010) apresenta uma ideia provocativa para ser incorporada no ambiente escolar: o professor experiente como assessor de formação continuada. Ele afirma que “[...] a assessoria não é um processo de domínio ou de controle do conhecimento por parte de outras pessoas alheias à prática dos assessorados, mas se revela um instrumento de melhorias” (Imbernón, 2011, p. 93). Com isso, percebe-se que se cada professor tivesse um acompanhante mais experiente, ambos poderiam se desenvolver mais pois compartilhariam

saberes, ideias, frustrações, métodos que ao serem testados deram certo e outros que não obtiveram muito sucesso, além dos princípios teóricos que fundamentam suas práxis.

Gadotti (2011) certifica que a formação continuada em serviço já está garantida por lei, porém para ela acontecer de fato algumas questões deveriam ganhar mudanças. Um exemplo indicado pelo autor é o fato de que os docentes deveriam ter direito a 4 horas semanais de estudos com os colegas docentes, para que assim possam discorrer sobre suas práticas pedagógicas. Além desse fator, outros também são abordados como oportunidade de escrever, apresentar e publicar suas experiências e possibilidades de encontrar bibliografias que estejam atualizadas para a educação que está sendo vivenciada. Por isso percebe-se que a formação continuada ainda precisa alcançar etapas que parecem estar distantes do tempo que está sendo vivido agora, ou seja, a formação continuada não alcançou sua concretização.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

A metodologia desta pesquisa é caracterizada como abordagem qualitativa visto que propõe um caráter exploratório, tendo “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...]” (Gil, 2008, p. 27). Para atingir tal objetivo foi realizado um encontro com três professoras, denominado grupo focal, com o intuito de debater sobre o tema da formação continuada com um olhar do passado, presente e futuro. Um grupo focal é caracterizado por debater temáticas que são apresentadas pela pesquisadora, que visam às participantes a autorreflexão e a transformação social. De acordo com (Gondim, 2003, p. 152) é organizado em duas direções: a validação de hipóteses e teoria e a execução dos achados. Este trabalho restringiu-se à coleta de dados e validação dos achados com o referencial teórico estudado.

Visto que “os grupos exploratórios estão centrados na produção de conteúdos; a sua orientação teórica está voltada para a geração de hipóteses, o desenvolvimento de modelos e teorias” (Gondim, 2003, p. 152). As pesquisadas contribuíram com a pesquisa dando informações relevantes para reforçar a teoria do paradigma colaborativo.

A escolha das participantes se sucedeu com base no material teórico já apresentado anteriormente, para compreender melhor sobre a formação continuada, como ela foi, como acontece e os caminhos necessários para que as futuras gerações possam ter uma educação significativa. Portanto, foram considerados os seguintes critérios: uma professora com o ciclo de vida profissional encerrado - de acordo com Huberman (2000), uma professora com meio ciclo de vida profissional (idem) e uma professora iniciante. Outros critérios eram o de que todas tivessem cursado Licenciatura em Pedagogia, suas carreiras serem desenvolvidas em escola pública e atuação profissional em séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para o acontecimento do grupo focal, alguns tópicos foram estruturados, tais como a percepção de cada uma sobre a formação continuada; tipos de formação continuada; fatores que não contribuem para a formação efetiva; mudanças significativas e não significativas que aconteceram na formação continuada; como acontecem suas formações continuada e como visualizam a formação continuada no futuro. Cada uma delas poderia relatar suas experiências e ideias, bem como debater sobre o relato das outras participantes e construir falas sobre o tema abordado. Todos os tópicos tratados aspiravam responder a pergunta central do trabalho: como ocorre a formação continuada dos professores?

O encontro foi realizado no dia 8 de abril, na parte da noite, nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cardeal Arcoverde. O espaço foi cedido pela diretora da escola por se tratar de um ambiente no qual não haveria interrupções no diálogo. O encontro aconteceu de forma presencial, para duas participantes e simultaneamente híbrida para uma participante que em virtude de motivos de saúde não pôde estar presente no local. A participação foi de livre escolha e consentida por meio do termo de consentimento. As três participantes e a pesquisadora puderam sentar-se de forma que uma poderia enxergar a outra para assim a conversa ter um ambiente de confiança e reciprocidade. O encontro foi gravado via gravador do computador para dessa forma ser transcrito e analisado a fim de explorar o diálogo obtido para responder a questão principal da pesquisa já mencionada. As transcrições foram organizadas numa planilha eletrônica, de acordo com cada resposta dos tópicos propostos.

### **3.1 Perfil das participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa 3 professoras graduadas em Pedagogia. De modo a situar o perfil das professoras participantes da pesquisa, elaborou-se um quadro com informações relevantes para a pesquisa, como nome, idade, formação, local de formação, tempo de atuação, redes de atuação, regime de trabalho e turmas de atuação (Quadro 1).

**Quadro 1** - Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professora	C	G	E
Idade	61	42	24
Formação	Magistério e Pedagogia	Magistério e Pedagogia	Pedagogia
Local de formação	Instituto Estadual de Educação Assunta Fortini e Universidade de Caxias do Sul	Colégio Estadual José de Alencar e FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara	Instituto Federal de Educação (IFRS) - <i>Campus</i> Bento Gonçalves
Tempo de atuação	32 anos	14 anos	4 meses
Redes de atuação	Municipal e Estadual	Estadual	Municipal
Regime de trabalho	Concursada	Contratada	Concursada
Turmas de atuação	1º ao 4º anos do Ensino Fundamental	Educação Infantil e 2º ao 4º anos do Ensino Fundamental	1º ano e 4º ano do Ensino Fundamental

*Fonte: elaborado pela autora*

A primeira professora C, tem 61 anos de idade. Formou-se no Curso Normal no ano de 1983 e na Pedagogia no ano de 2003. Além dessas formações, realizou uma pós-graduação em séries iniciais no ano de 2004. Ela atuou durante 32 anos e encontra-se aposentada pela rede municipal há 11 anos e pela rede estadual há 5 anos.

A segunda professora G, tem 42 anos de idade. Formou-se no Curso Normal no ano de 1999 e na Pedagogia no ano de 2009. Ela atua há 14 anos na rede estadual de ensino com séries iniciais.

A terceira professora E, tem 24 anos de idade. Formou-se em Licenciatura em Pedagogia no ano de 2023. Além dessa formação, cursou 3 pós-graduações entre

os anos 2023 e 2024, e atualmente cursa sua 2ª Licenciatura em História. Este ano é seu primeiro ano de atuação e atualmente exerce a função de professora de 1º ano e 4º ano na rede municipal de educação.

#### **4 TRÊS VISÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Nóvoa (2022, p. 73), ao refletir sobre a formação, afirma que

É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir.

Por conseguinte, é preciso aprender uns com os outros a profissão professor. Também se faz necessário uma metamorfose na escola, na qual os professores possam aprender diariamente maneiras de se dar aula para que tornem seus educandos críticos, ativos e protagonistas de suas vidas escolares. Para descobrir como esses processos acontecem, alguns tópicos de discussão foram pensados e propostos para as professoras participantes da pesquisa poderem expor suas opiniões sobre a formação continuada.

O primeiro tópico proposto para o grupo focal foi o entendimento de cada uma das participantes sobre a formação continuada. As três participantes ressaltaram que a formação continuada é nada mais do que continuar estudando, se aperfeiçoando, se encaixar nas mudanças que vão ocorrendo na sociedade. Silva e Hobold (2019, p. 297) também afirmam que “[...] é preciso considerar que ser professor é estar em permanente constituição/formação [...]”. Ambas as três participantes ressaltaram neste tópico que as principais mudanças que precisam de mais atenção são a inclusão e as tecnologias digitais, pois os alunos chegam até os professores e demonstram necessidades que não foram ensinadas no curso de Pedagogia. Por isso, é necessário que os professores continuem se atualizando e estudando.

O segundo tópico foi sobre as modalidades de formação continuada. Sobre esse assunto, Candau (1996) afirma que os cursos de reciclagem, realizados em

universidades ou pelas secretarias de educação, são uma perspectiva clássica de formação continuada, pois reciclar “[...] significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida” (Candau, 1996, p. 145). Esta visão clássica também foi abordada pelas participantes. A professora G. comentou que para ela a formação continuada se faz presente mediante *“As palestras que a gente participa, os livros que a gente lê, os cursos que a gente faz, esses cursos de menos horas, que são horas que contam. Os cursos de pós graduação. Outras graduações. Então, acho que tudo o que temos relacionado com a educação que a gente puder, né? Ir agregando”*.

Com base nesse comentário, a professora C lembrou que *“no meu tempo, todo ano eu tinha formação continuada, nós tínhamos as jornadas pedagógicas.”* Já a professora E afirmou que *“Tudo bem que eu sou muito nova, né? Na educação. Mas a gente teve algumas reuniões ali no início do ano letivo, que eram sobre temas, assim, mais específicos. [...] tem as formações da própria SMED, que então acontecem uma vez por mês. Que aí a gente, na minha realidade, ganha o dia, né? Pra gente ir lá. Daí são mesas, assim, de discussão, de troca de experiência entre professores com uma temática pré-definida. E vai se trocando de experiência.”*

Com essas colocações, as três professoras concordaram que cada passo que é dado rumo a uma nova aprendizagem que integre o conhecimento já estudado pelos docentes, com a junção de novos conhecimentos sejam eles através de trocas de experiências ou mediante a outros meios, é formação continuada. Sobre isso, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) reiteram que *“a formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos [...] da área específica que se quer aprender.”*

Outra fala importante da professora G, foi a de que *“Claro, as jornadas, como eram antes, eu acho que ainda eram melhores, porque agora essas, essas palestras EAD... [...] Acho que deixa muito a desejar, [...] porque eu acho que uma formação continuada, que você só é ouvinte, que você não pode tirar dúvidas, que você não pode interagir, acho que ela agrega pouco, ao meu ver.”*

Quando o educador é o objeto que está apenas recebendo o conhecimento - aqui retomando a BNC-Formação que tem como princípio a formação tecnicista, não consegue participar ativamente da sua formação profissional, não consegue refletir sobre sua prática docente. Candau (1996, p. 150) ressalta que *“a formação*

continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc, de conhecimentos ou técnicas) [...]” e a formação continuada em que o professor não está atuando ativamente, acaba se tornando cumulativa.

Para o terceiro tópico, foi proposto que as convidadas falassem um pouco sobre os fatores que não contribuem para a busca da formação continuada. A primeira a se manifestar foi a professora G, lamentando a desvalorização docente: *“O salário. O salário que impede. No meu caso, como eu sou contratada, se eu fizer uma pós, não vai alterar em nada. Claro, não vai alterar nada na parte financeira, né? Muda, claro, porque o conhecimento é sempre válido. Mas não vai mudar nada no... salário. Não, e por ser contratada, nem o curso superior não conta. Conta como se eu tivesse só ensino médio. Embora, na hora do contrato, você leve toda a sua documentação, não conta que eu tenha um curso superior. Vai receber como se eu tivesse só ensino médio.”*

A professora E concordando com a fala da professora G, também declarou *“[...] eu concordo que, querendo ou não, a questão do retorno financeiro... Se a gente quer colocar na ponta do papel, não tem motivação realmente [...]”*. De fato, a desvalorização profissional - salários baixos, excesso de estudantes nas turmas, falta de apoio aos professores, supressão da formação continuada onde o professor atue como protagonista - é um fator chave para que os estímulos da busca pelo aperfeiçoamento profissional não sejam realizados. Retomando as Resoluções citadas anteriormente no artigo, é possível descortinar, com questões do cotidiano refletidas pelos professores, que a falta de valorização do magistério é um fator de extrema importância para a motivação para formação continuada. E essa valorização de que tanto se precisa só pode ser enxergada pela resolução 02/2015 e não na resolução que está em vigor.

Outra questão ressaltada pelas professoras foi o de encontrar formações continuadas que sejam significativas na questão de aprendizagem pois, hoje em dia, existem incontáveis materiais ao dispor dos professores, porém nem todo o material apresenta qualidade. De acordo com a professora E: *“[...] nesse momento em que a gente se encontra, material tem. Em todo lugar tem material, tem sempre alguém oferecendo algum curso, alguma coisa, mas a qualidade do material a gente coloca muito em dúvida, então eu acredito que seja isso, da gente não ter muito uma ideia*

*do que é bom ou ruim, e na hora da gente escolher seguir ou não, por exemplo, uma pós-graduação, escolher por qual instituição, eu acho que seja difícil nesse sentido também, que eu vejo como impeditivo [...]”.*

A fala da professora enfatiza que os professores não se mostram “[...] indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente” (Aguiar; Hobold, 2015, p. 229. É somente os professores que estão na sala de aula, vivenciando a prática do dia a dia que sabem dizer o que funciona com os alunos e o que não.

Para o quarto tópico analisado, as professoras foram estimuladas a conversar sobre como acreditam que deva ser a formação continuada daqui para frente. A professora E manifestou seus anseios através da seguinte fala: *Olha, na minha ideia, eu acho que a formação continuada deveria partir, sim, por exemplo, de uma SMED. Vamos usar um município, né? Mas não de eles chegarem e falarem para a gente “o curso hoje vai ser sobre, [...] cultura étnico-racial”. Por mais que a gente entenda que é importante, não é isso que eu vou questionar, mas é chegar num movimento diferente e falar com o professor. “Querido professor, o que você está sentindo falta? O que você sente que precisa melhorar, precisa aprender mais, precisa aprofundar?” Então, eu acho que a gente tem que partir da realidade do professor e não chegar com conteúdos muito abrangentes, como, por exemplo, sei lá, a inclusão no geral. E aí, no fim das contas, você tem uma criança com síndrome de Down e não saber trabalhar com uma criança que seja inclusão de síndrome de Down, porque você aprendeu o geral e não o específico. Então, eu acho que seria um dos movimentos que eu deixaria como sugestão de mudar o que se oferta. Ao invés de partir de fora pra dentro, partir sim da realidade do professor, enfim, na sala de aula, para suas demandas, né?*

Nessa mesma perspectiva, a professora G afirmou que “[...] eu também concordo com a parte que fala, que deveriam de nos questionar, ou pelo menos... Vim passar uns dias na sala de aula, na escola e saber quais são as necessidades e depois propor as jornadas em cima daquilo que é a realidade”. Sobre isso, Candau (1996, p. 146) ressalta que o saber docente que vêm da prática de sala de aula e que conversa com o currículo proposto para a sala de aula, precisa ser valorizado, pois “os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano no

conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados” (Candau, 1996, p. 146). Silva e Hobold (2019, p. 296) sustentam a afirmação quando dizem que “[...] a dificuldade dos formadores de se aproximarem dos reais contextos escolares brasileiros, haja vista que, por falta de políticas públicas direcionadas para a formação continuada [...]” estão entre os assuntos mais explanados no meio do magistério. É preciso que os formadores dos professores conheçam “[...] as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades” (Silva e Hobold, 2019, p. 298) para que assim possa contribuir significativamente na sua caminhada na formação.

A segunda percepção apresentada sobre o tópico é a questão do ensino à distância. A professora E comentou sobre: *“[...] é um outro movimento que [...] depois da pandemia, veio, mas a gente está usando do jeito errado, porque algo que seria para ser reforço, a gente está tomando como ponto de partida, né?”*. Em respeito a isso, a professora C afirmou que *“[...] às vezes só você está numa jornada pedagógica e lá adiante uma professora falou de uma probleminha de um aluno dela, ele pode ser o probleminha que ela tem lá, pode ser de vários outros, né? E se você está numa plataforma digital, você não tem como dividir esse conhecimento com outros, né? Então, isso eu acho, que é o presencial, a relação humana que a gente fala. É, no magistério, para nós, a profissão é essencial e ela tem que voltar a ser, nem que seja em pequenos grupos, alguma coisa, porque você sempre aprende.”*

Seu comentário corresponde com as falas teóricas de Imbernón (2010 e 2011), quando ele propõe que a formação continuada se volte à sala de aula, ao diálogo e aos professores trabalhando em conjunto. Imbernón (2011, p. 113) afirma que “a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional”. As melhorias pedagógicas não acontecem quando o professor está sozinho. A dificuldade em interagir e trocar conhecimentos e situações do cotidiano quando, como mencionou a professora C - se está em uma plataforma digital sem poder falar com os colegas de profissão - atrapalha a concretização destas melhorias. Não

basta que a formação dos professores seja motivadora apenas na fala, a concretização destas também precisam ocorrer.

Como segunda parte do grupo focal, as duas professoras que já atuam/atuaram a mais tempo responderam à questão referente às mudanças da formação continuada de quando entraram na sala de aula para os dias de hoje (Quadro 2).

**Quadro 2** – Questão acerca das mudanças da formação continuada

Quais as mudanças da formação continuada de quando entrou na sala de aula para os dias de hoje?	
Professora C	Professora G
Tecnologias	Formação continuada presencial
Suporte psicológico aos professores	Acompanhamento
Didática	Harmonia entre teoria e prática

Fonte: elaborado pela autora

Sobre a mudança do ensino presencial para o ensino a distância, a professora G comentou que “[...] eu acho que entra essa parte que nós temos uma formação continuada presencial, onde a gente trocava ideias, onde a gente tinha o suporte para as nossas dúvidas, o auxílio. Aquela coisa mais palpável. E depois, na medida que foi passando, principalmente pós-pandemia, eu acho que isso ficou mais distante. Porque ficamos mais como ouvintes, mas pouco fomos ouvidos.”

A professora C, concordando, disse que “é até porque a nossa tarefa, o nosso trabalho é estar perto do aluno. É o contato. Ninguém substitui o professor. Não tem tecnologia no mundo que substitua o professor.” Sobre isso, Nóvoa (2022, p. 36) salienta que “[...] se cairmos no disparate de reproduzir ‘à distância’ as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções “prontos-a-usar”, teremos graves consequências futuras, entre elas, a ajuda a disseminação da sociedade neoliberal que os governos tanto querem implantar. Ele ainda diz que

É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento digital e a importância de todo o conhecimento humano e social. (Idem)

Sobre o acompanhamento dos professores, a professora G acentua que “ [...] *a gente precisa ter esse suporte. [...] . Acaba vindo para a sala de aula coisas que a gente entende que não seriam para nós. Mas que a gente vai ter que resolver. Porque senão quem vai resolver? A gente vai ter que auxiliar. E daí depois quem vai estar lá para nos dar esse suporte?*”

A professora C contribuiu com a fala dizendo “*O professor hoje em dia precisa muito. Eu acho que ele precisa muito de assistência. A assistência psicológica. Porque o professor tem um desgaste muito grande, emocional com os alunos. Porque você atende pessoas com problemas, com dificuldades. [...] eu entrei na sala de aula ano passado só para aplicação de provas [...] a diferença que eu noto já de quando eu... Uns anos antes de eu me aposentar.é muito grande e deu um espaço de tempo de quatro, cinco anos.*”

A formação continuada torna-se ainda mais relevante para lidar com questões que fogem dos conteúdos curriculares e requerem uma formação contextualizada e atualizada, como expressaram as professoras G e C.

Refletindo sobre a parte da teoria alinhada a das formações, a professora C comentou com firmeza que “*é a didática que falta. A parte didática. É a parte didática que falta na Pedagogia*”. A professora G também comentou que “*na pedagogia a gente recebe muito a parte teórica, tem as práticas. Mas a prática que a gente tem no magistério,[...] acho que ele ainda contribui muito*”. É possível notar com esses comentários que ambas as professoras que já vivenciaram o magistério há mais tempo sentem falta das partes práticas das formações e esta pode e deve ser vivenciada com a rotina da escola. O processo colaborativo entre os professores, no qual uns apresentam aos outros suas metodologias de aula do mesmo modo que conseguem discutir entre si sobre as vidas de suas salas de aula, agregam mais do que os tradicionais meios de formação continuada.

Para a professora que está iniciando sua caminhada, foi pedido para que fizesse um comparativo da sua formação inicial e as práticas vividas em sala de aula (Quadro 3).

**Quadro 3** – Questão acerca das mudanças da formação continuada

Quais as suas percepções entre a formação inicial e prática na sala de aula?	
Professora E	
Formação Inicial	Prática da sala de aula
Teoria: preparação para a construção de planejamento	Fez buscar formações continuadas que precisasse utilizar no momento em que estava vivendo

Fonte: elaborado pela autora

Como pode ser percebido, a professora E apresenta que em sua formação inicial teve muitas lacunas que fazem falta no dia a dia da sala de aula. *”Assim, eu sinto que a teoria, ela me preparou muito, por exemplo, para o lado do planejamento, para o lado didático, para o lado da elaboração. Mas eu sinto muita, muita, muita falta no lado assim, psicológico. [...] Assim, tanto que na minha formação continuada, eu já fui buscar uma psicopedagogia, já para tentar entender melhor como eu poderia ajudar meus alunos. Porque desde que entrei na sala, já senti essa necessidade muito grande, essa, vamos dizer assim, de precisar fazer e eu não ter os aparatos.*

Por isso que Gadotti (2011, p. 43) realça a importância que “[...] a nova formação do professor deve estar centrada na escola, sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores [...]”. Novamente é salientado a importância das modalidades de formação continuada terem um olhar para as necessidades dos professores, partindo da sua vida de sala de aula. Gadotti (idem) também assegura que “muito sofrimento da professora, do professor, poderia ser evitado se sua formação inicial e continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores”. Ser professor numa sociedade em processo de aprendizado é sinônimo de dar sentido à reflexão e para isto, é de fundamental importância ter apoio, colaboração e oportunidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta reflexões e informações referentes à formação continuada docente. Cada vez mais fica evidenciado a importância de repensar os caminhos da formação continuada de docentes, pois carece de reflexões e de transformações metamórficas.

Pôde-se notar, após a efetivação do grupo focal, que os dados teóricos abordados no texto não ficam apenas na conjectura. Continuar os estudos significa buscar por aperfeiçoamento de suas concepções e práticas educativas de trabalho, e essa continuação se torna mais profunda com o trabalho realizado em grupo pelos docentes. O manejo entre uma base curricular e as demandas sociais que a cada dia eclodem com mais frequência nas salas de aula, são fatores que comprovam a urgência da metamorfose da escola e da formação contínua dos professores.

Da mesma forma, para haver resistência para com as políticas públicas precarizadoras que insistem em permanecer no cenário educacional brasileiro, é perceptível que o processo de formação coletiva enaltece a luta. O aperfeiçoamento da teoria e da prática pedagógica tem de reivindicar redes de apoio profissional aos órgãos responsáveis pela educação. Estes, por sua vez, precisam ter conhecimento do que se passa nas salas de aula, e a partir dessa realidade, planejar formações adequadas e que sejam efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa mudança outras ficarão visíveis. Uma delas é o engrandecimento dos processos interdisciplinares dentro das escolas. Professores trabalhando em conjunto, pelo mesmo ideal, significa atravessamentos pela interdisciplinaridade de conteúdos e de objetivos sócio-culturais.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela de; HOBOLD, Márcia de Souza. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e sua implicação para o trabalho docente**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 219-235, jan./abr.2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/809/685>. Acesso em: 09 out. 2023.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Revista Diálogo Educacional, Paraná, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2023.

ANFOPE. **Documento Final do XX ENANFOPE – Encontro Nacional da ANFOPE – “POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”.** 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-publica-o-documento-final-do-xx-enanfope-encontro-nacional-da-anfope-politica-de-formacao-e-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-resistencias-propositivas-a-bnc-da-formacao-i/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

ANFOPE. **Histórico.** Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em 25 jun.2024.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. **De volta para o futuro...** retrocessos na atual política de formação docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30 jan. 2020

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei 9394:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

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, 2019b.

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, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais.** In: REALLI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça M.. Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: Edefscar, 1996. p. 139-152.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. 119 p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora do Porto, 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_Para\\_uma\\_Mudanca\\_Educativa/links/00b7d52273d47736800000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d47736800000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais Como Técnica De Investigação Qualitativa**: Desafios Metodológicos. Paidéia, Bahia, p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2024.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional. In: NÓVOA, Antônio. Vidas de Professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. Cap. 2. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se Para a Mudança e a Incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 14 v.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. **A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores**. Rpge–Revista On Line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 184-204, jan/abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875/10353>. Acesso em: 12 abr. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Sec/lat, 2022. 116 p.

SILVA, Valdiléa Machado da; HOBOLD, Márcia de Souza. **Ações de Formação Continuada**: percepções de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Práxis Educacional, Bahia, v. 15, n. 31, p. 295-312, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4674>. Acesso em: 09 out. 2023.