

DOSSIÊ - ARTIGOS

Política pública de formação docente: percurso formativo *Aprender Sem Parar* Anos Iniciais - Bloco Inicial de Alfabetização

Public teacher training policy: learning without stopping Early Years training path - Literacy Starter Block

 *Ângela Cristina Morais Maciel **
*Angélica Acácia Ayres Angola de Lima ***

Recebido em: 19 dez. 2023
Aprovado em: 27 fev. 2024

Resumo: A formação continuada equivale ao prolongamento do sistema escolar ao longo da vida, segundo o interesse pessoal e a demanda da sociedade. O foco na docência dos anos iniciais se deve ao fato da educação básica ser o início da instigação do pensamento lógico, criativo e crítico, construindo um pilar para a capacitação profissional. Nota-se que a educação continuada desempenha um papel crucial no aprimoramento da carreira dos educadores, tornando-os profissionais práticos e reflexivos capazes de analisar, compreender e refletir sobre a prática docente e o contexto social, ao mesmo tempo em que contribuem para o aprimoramento da educação nas escolas. Este artigo tem como objetivo geral compreender como a formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais, no percurso formativo *Aprender Sem Parar* dos Anos Iniciais ofertado pela Subsecretaria de Formação dos Profissionais da Educação (EAPE), contribuiu para a formação docente no período de 2019 a 2021. Com a intenção de realizar a investigação, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade explicativa. O presente estudo foi desenvolvido a partir de entrevistas semiestruturadas acerca da temática para cinco entrevistados, sendo um para realização do pré-teste e quatro respondentes à pesquisa. Esse trabalho contribui com os estudos sobre a formação docente, a fim de ampliar o conhecimento de questões relacionadas à prática-reflexão-pesquisa com o objetivo de estimular a melhoria das políticas públicas de formação continuada na EAPE. Ademais, forneceu informações que podem facilitar a identificação da necessidade de desenvolver estratégias voltadas à criação de um ambiente escolar mais investigativo para que os docentes possam responder aos desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave: Docentes. Políticas públicas. Formação continuada. Anos iniciais. *Aprender Sem Parar*.

Abstract: The continuing training is equivalent to extending the school system throughout life, according to personal interest and society's demand. The focus on teaching in the early years is since basic education is the beginning of instigating logical, creative, and critical thinking, building a pillar for professional training. It should be noted that continuing education plays a crucial role in improving the career of educators, shaping them as practical and reflective professionals capable of analyzing, understanding, and reflecting on teaching practice and the social context, while contributing to improve education in schools. This article has the general objective of understanding how the continued training of literacy teachers in the initial years, in the *Aprender Sem Parar* dos Anos Iniciais (Learning Without Stopping of the Initial Years) training course offered by the Subsecretaria de Formação dos Profissionais da Educação (Subsecretariat of Training for Education Professionals / EAPE), contributed to teacher training in the period from 2019 to 2021, with the intention of carrying out the investigation, we opted for qualitative research, in the explanatory modality. The present study was developed based on semi-structured interviews on the topic with five interviewees, one of whom took part in the pre-test and four who responded to the research. This work contributes to studies on teacher training, in order to expand knowledge of issues related to practice-reflection-research with the aim of stimulating the improvement of public policies for continuing education in EAPE. Furthermore, it provided information that can facilitate the identification of the need to develop strategies aimed at creating a more investigative school environment, so that teachers can respond to contemporary challenges.

Keywords: Teachers. Public policy. Continuing training. Early years. Learn nonstop.

* *Ângela Cristina Morais Maciel é graduada em Licenciatura em Pedagogia (Anhanguera - 2012). Pós-graduada na área de conhecimento da Educação em: Educação para a Infância: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Unyleya - 2019); em Administração Escolar e Orientação Educacional (Faculdade Dom Alberto - 2021), em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FAVENI - 2021), em Atendimento Educacional Especializado e a Psicomotricidade (Faculminas - 2022), e em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional (UnB - 2023). Atua como professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: angela.cristina2@edu.se.df.gov.br.*

** *Angélica Acácia Ayres Angola de Lima é graduada em Letras Português/Espanhol (UniCEUB - 1996). Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação (UnB - 2008). Bacharel em Direito (UniProjeção - 2020). Atua como Coordenadora dos Eixos Transversais, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Contato: angelicangola@yahoo.com.br.*

Introdução

O interesse pelo tema deste artigo inspirou a pesquisa sobre a importância da educação continuada para os professores dos anos iniciais e a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem das crianças. A educação continuada equivale ao prolongamento do sistema escolar ao longo de toda a vida, segundo o interesse do indivíduo e a demanda da sociedade.

Nessa perspectiva, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que a educação, de forma geral, é direito de todos, e dever da família e do Estado visando o desenvolvimento pessoal, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Essa lei afirma ainda que a formação docente de professores alfabetizadores dos anos iniciais consiste na graduação em nível superior de licenciatura e a ofertada, em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, estabelecendo que o exercício da docência poderá, entre outros, ser na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; devendo o egresso do curso estar apto para ensinar de forma interdisciplinar e adequada a diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006).

Em busca de aprimoramento da prática profissional, do conhecimento de instrumentos e competências, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 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) e defende que o professor precisa possuir um profundo entendimento dos conhecimentos estabelecidos, das técnicas de ensino, dos mecanismos de aprendizado e da produção cultural tanto local quanto global, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos alunos (Brasil 2020). Além disso, entende que a formação continuada é componente essencial de profissionalização, estando o docente na condição de agente formativo de conhecimentos e culturas, orientando os educandos e os desenvolvendo de forma integral.

Além disso, o aperfeiçoamento profissional continuado está incluso nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público de forma a valorizar os profissionais da educação. Não obstante, a educação continuada tem potencial para colaborar no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, uma vez que gera alterações no fazer pedagógico por meio da compreensão de que os educadores devem se comprometer com a mudança e a construção contínua de sua educação.

Os resultados do Censo Escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), registraram 2,3 milhões de docentes na educação básica brasileira; a maior parte deles atua no ensino fundamental (61,1%). Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% de bacharelado) e 8,5% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior (Brasil, 2023b).

Ao iniciar a busca sobre a educação continuada de professores dos anos iniciais e a influência no processo de ensino e aprendizagem das crianças, fomentou-se algumas questões, tais como: “Por que devemos compreender a importância do saber no desenvolvimento das nossas atividades como docente atuante em sala de aula?”; “Como a educação continuada interfere no desenvolvimento profissional dos docentes e na sua prática pedagógica?”; e “A formação consegue relacionar o conhecimento com a escola formando um diálogo efetivo?”.

Sabe-se que a atuação em sala de aula proporciona a vivência com as mais diversas dificuldades no aprendizado das crianças e para que se possa saber como lidar, incita-se a realização de cursos de formação continuada a fim de que os docentes compreendam estratégias pedagógicas inovadoras que agreguem no processo de construção do conhecimento da criança. Ademais, com o avanço da tecnologia, se faz presente, cada vez mais, novas ferramentas que auxiliam na interação do aluno com o educador.

Nesse contexto, compreende-se que a educação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes, formando-o como um profissional prático-reflexivo capaz de interpretar, compreender e refletir acerca da docência e da realidade social; além de contribuir com a educação escolar. Ressalta-se que a teoria e a prática estão interligadas, portanto, atuar na docência demanda que o profissional da educação conheça a realidade da escola e saiba as necessidades dos alunos para que se qualifique com a teoria a fim de desenvolver suas práticas pedagógicas.

No Distrito Federal, em 2018, por meio da Ordem de Serviço nº 5, de 3 de dezembro de 2014, o Seminário Permanente de Formação (SPF) buscou a construção das Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com objetivo de consolidar a política pública de formação continuada bem como fortalecer o desenvolvimento dos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (Distrito Federal, 2014).

Nessa perspectiva, a política pública analisada foi o projeto *Aprender Sem Parar (ASP): Anos Iniciais*, da

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), que teve como objetivo ofertar percursos formativos para a educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio, por meio de percursos formativos comuns e individualizados, voltados para as áreas do conhecimento ou para os componentes curriculares. O percurso formativo comum denominou-se *Aprendizagens, Currículo, Avaliação e Inovação* e o específico para alfabetizadores denominou-se *Ludicidade, Criatividade, Aprendizagens, Resolução de Problemas, Textos e Contextualizações, Cultura de paz, Direitos Humanos e Inclusão*.

Nesse contexto, alguns questionamentos nortearam a análise dessa política pública de formação: “O curso de formação continuada ofertado pela EAPE, Aprender Sem Parar para Anos Iniciais – Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), contribuiu para a formação dos profissionais educadores?”. O foco na docência dos anos iniciais se deve ao fato de a educação básica ser o início da instigação do pensamento lógico, criativo e crítico, construindo um pilar para o desenvolvimento profissional.

Assim, esse artigo tem como objetivo geral compreender como a formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais, no percurso formativo APS dos Anos Iniciais BIA, ofertado pela EAPE de 2019 a 2021, contribuiu para a profissionalização docente nesse mesmo período. Este se desdobra em objetivos específicos que são: analisar como a formação continuada ofertada por esse percurso formativo contribuiu para formar os docentes que atuam no BIA da rede pública do DF; compreender as articulações que os professores fazem entre as vivências constituídas no percurso formativo do *Aprender Sem Parar* e as exigências profissionais; analisar como se qualifica a prática pedagógica em sala de aula dos docentes que participaram dessa formação.

O presente estudo foi desenvolvido a partir de entrevistas semiestruturadas sobre como a contribuição da formação continuada de professores dos anos iniciais (BIA) no percurso formativo Aprender Sem Parar contribuiu para a formação docente no período de 2019 a 2021.

Política Pública de Formação da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)

A constituição de um quadro qualificado de profissionais da educação tornou-se uma preocupação, antes mesmo da fundação da nova capital. O sistema educacional público do Distrito Federal foi criado por Anísio Teixeira e representou um modelo contra hegemônico, marcado por definições democráticas do Estado e da Educação. Nesse contexto, a seleção por meio de concurso público para os docentes que iriam

atuar nas escolas de Brasília tornou-se um exemplo do fortalecimento das instituições públicas, assim como a posterior formação continuada desses profissionais. A formação de professores era uma preocupação do presidente Juscelino Kubitschek para quem: “era preciso dotar as escolas de boas condições de eficiência pedagógica e social, por critérios de seleção das professoras, preparadas convenientemente através de programa de aperfeiçoamento em adiantados centros do país” (Santis, 2002, p. 15).

Com o objetivo de conhecer experiências bem-sucedidas, os docentes eram enviados para capitais como Salvador e Rio de Janeiro com a intenção se aperfeiçoarem. Além disso, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), responsável pela administração da construção de Brasília, criou o Departamento de Educação e Saúde, no qual a sua estrutura de Divisão Industrial tornou-se responsável pela educação continuada no sistema de ensino público. Essas decisões marcam politicamente a importância da formação continuada como direito social dos trabalhadores em educação do DF (Distrito Federal, 2014).

Azevedo (2008), ao afirmar a educação como política social que se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde ao referencial normativo global de uma política. Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz de decisão e, por isso, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e na implementação das políticas ou dos programas de ação:

As políticas públicas são tomadas pelo Estado a partir do surgimento de fatos sociais ou de movimentos de classe que, face à sua relevância política, econômica ou cultural insistem nesse mesmo Estado a formular uma série de medidas que pretendam dar uma configuração a tais desejos ou necessidades (Azevedo, 2008, p. 60).

Desde a sua criação, há 35 anos, a EAPE se dedicou à formação, ora como Centro de Formação, ora como Escola de Formação, ora como Escola de Formação com *status* de uma Subsecretaria, e atualmente como subsecretaria, tendo como marca a resistência em manter a formação continuada de qualidade para os profissionais da educação do DF.

Atualmente, a EAPE tem como função promover a formação continuada. Compete à EAPE, portanto, definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, em consonância com as necessidades da rede pública de ensino e dos demais setores da secretaria (Distrito Federal, 2020). Nesse sentido, a

EAPE, vinculada organicamente à SEEDF, tem como missão proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade; com uma visão de ser referência nacional na prestação de serviços educacionais de qualidade; e em seus valores estão a qualidade, a democratização, o compromisso e a ética (Distrito Federal, 2020).

Considerando que a política pública de formação continuada de professores do DF é uma ação intencional com objetivos a serem alcançados, observa-se as seguintes definições: Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) define política pública como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. E Lasswell (1936) nos diz que as decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que, e que diferença faz.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Oliveira, 2010, p. 4).

Como política pública, a formação continuada de professores no DF está prevista no “Plano Distrital de Educação”, instituído pela Lei nº 5.499/2015, nas metas 15 e 16 que a apontam como um direito de todos os profissionais da educação.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração com a União, no prazo de um ano da publicação deste Plano, a política distrital de formação dos profissionais da educação de que trata o art. 61, I, II e III, da LDB, assegurando formação adequada a todos no prazo de vigência deste Plano.

Meta 16: Formar, até o último ano de vigência deste Plano, a totalidade dos profissionais de educação que atuam na educação básica pública em cursos de especialização, 33% em cursos de mestrado *stricto sensu* e 3% em cursos de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional; e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino do Distrito Federal (Brasil, 2015a).

Observa-se que os dispositivos legais garantem a formação continuada dos profissionais de educação, com exigências de um aperfeiçoamento dos

profissionais que atuam nos diferentes níveis de ensino, tendo por objetivo assegurar uma ação educadora efetiva de transformação social de maneira inclusiva e integral das crianças.

A política pública de educação desempenha um papel fundamental ao definir diretrizes para a administração dos serviços e a implementação de ações pedagógicas que estejam alinhadas com as demandas da população e as circunstâncias históricas atuais (Freitas, 2021). Segundo a Portaria nº 80/2023, que dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da EAPE, em seu artigo 6º, inciso I, a formação continuada pode ser realizada por meio de cursos, dentre outros¹. Desse modo, iremos analisar como a formação continuada ofertada pelo percurso formativo *Aprender Sem Parar – Anos Iniciais (BIA)* contribuiu para a formação do docente daqueles que atuam nas séries iniciais na rede pública do DF, ofertado pela EAPE entre 2019 e 2021.

No âmbito da Política Pública de Direitos Humanos, torna-se necessário trazer à baila o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), no qual se ressalta o compromisso do Brasil com efetivação dos direitos humanos e a evolução de uma sociedade organizada baseia-se em princípios. A implementação do plano evidencia o seu papel articulador na difusão da cultura dos direitos humanos no país e na afirmação desses, de maneira contundente, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil (Silva, 2011).

A educação básica se apresenta como um dos âmbitos e eixos de ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), que propõe que a cultura de direitos humanos atravessasse os processos de socialização cultural, o processo formal de ensino, as práticas educativas e o currículo escolar, exigindo formação e capacitação dos atores escolares. Nesse sentido, conceitua-se Direitos Humanos como direitos fundamentais e inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, gênero, nacionalidade, etnia, religião ou outras condições (OMS, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos – DCNEDH, resolução CNE/CP nº 1 de 30 de maio de 2012, destacam a importância da formação em educação em direitos humanos, considerada em caráter de obrigatoriedade aos profissionais da educação, como elemento estruturante da perspectiva de educação como direito social:

Art. 2º: A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Brasil, 2012).

Formação Continuada, Currículo em Movimento, Direitos Humanos

A portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023, dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da EAPE, definindo-a como responsável por promover a formação continuada, com vistas ao aperfeiçoamento constante do trabalho técnico-pedagógico dos profissionais de educação e realizará pesquisa, com o objetivo de melhoria permanente da aprendizagem dos estudantes (Distrito Federal, 2023a). A Portaria nº 80/2023 foi alterada pela Portaria nº 30, de 15 de janeiro de 2024², que manteve a prática pedagógica aliada à pesquisa e à reflexão sobre a prática educacional, por meio da elaboração da Prática Reflexiva das Aprendizagens Desenvolvida (PRAD). Essa metodologia ressignifica a prática docente à medida que o professor cursista reflete junto com o formador e o estudante sobre o processo de ensino e aprendizagem (Distrito Federal, 2024).

Essas portarias destacam que a formação continuada dos profissionais da Educação do DF deve considerar a legislação nacional sobre a formação docente, as diretrizes de formação continuada da SEEDF, a matriz dos percursos de formação da EAPE; o Currículo em Movimento da SEEDF; os documentos, as orientações pedagógicas e de avaliação da SEEDF. Nesse contexto, o artigo 5º, parágrafo único, da Portaria nº 80/2023, alterada pela Portaria nº 30, de 15 de janeiro de 2024, estabelece que:

A formação continuada deve considerar as dimensões do trabalho e do desenvolvimento humano nos campos do conhecimento e do engajamento profissional, a relação da teoria com a prática, a pesquisa e ser articulada com o contexto social, político e cultural das Unidades Escolares - UEs, das Unidades Escolares Especializadas - UEEs, das Escolas de Natureza Especial - ENEs e dos demais setores desta Secretaria, além de considerar a reflexão sobre a prática educacional, por meio da Prática Reflexiva das Aprendizagens Desenvolvida - PRAD e da busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico e ético dos profissionais da educação (Distrito Federal, 2024).

A formação continuada ofertada pela EAPE coaduna com os novos estudos sobre profissionalização/formação docente, que tomam como ponto de partida a tríade prática-reflexão-pesquisa. Essas diretrizes tornam-se importantes para o desenvolvimento do futuro da humanidade numa época de acelerada transformação do ser humano que busca desenvolver o seu projeto de cidadania. Desse modo, a formação dos professores deve fornecer-lhes uma perspectiva crítico-reflexiva-investigativa com autonomia de pensamento que propicie a participação na autoformação de forma a construir uma identidade também profissional (Nóvoa, 1992) para desenvolvimento da sociedade futura.

Nessa perspectiva, Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, afirma que “ensinar é uma especificidade humana”, exige pesquisa, curiosidade e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. E, de acordo com Silva (2009), os docentes desenvolvem experiência e ressignificam a formação teórico-acadêmica por meio do pleno exercício do ofício uma vez que apenas a formação acadêmica apresenta saberes relativos à profissão que são distantes daqueles vivenciados no ambiente escolar no qual atuará, porque a teoria ensinada não costuma estar associada às escolas.

Portanto, faz-se necessária a educação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento prático-reflexivo-investigativos para os professores com o objetivo de instrumentalizá-los quanto a prática docente em sala de aula. Além de que a pesquisa desempenha um papel estratégico na formação continuada, contribuindo para o crescimento profissional, pessoal, social e de gestão; ajudando a identificar valores éticos, morais, sociais e políticos que sustentam escolhas racionais e universais em direção à igualdade (Freitas, 2021). E, um ensino que tem presente um educador informado e atualizado com as novas tecnologias pode oferecer mais oportunidades de aprendizado com um entretenimento que motiva a participação e interação dos estudantes.

Para Ferreiro (2010), a qualificação dos docentes possibilita a atualização dos profissionais atuantes para melhorias da educação, oferecendo reflexão, transformações e mudanças que possam reelaborar a prática pedagógica; o ponto de partida para transformar o trabalho do professor são as experiências críticas que surgem por meio das crianças. Ademais, no meio das dúvidas, uma certeza pode guiar os professores: a de que o trabalho pensado no coletivo e a mudança das práticas docentes podem transformar as escolas (Nóvoa, 2019).

No Distrito Federal, a formação continuada docente, ofertada por meio da EAPE, busca considerar o Currículo em Movimento para formação continuada de professores. Nessa perspectiva, a formação de professores deve estar ancorada na forma como ele é estruturado, pois se encontra organizado em Eixos Transversais e Integradores perpassando as cinco áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, considera-se os princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos – DCNEDH (Brasil, 2012) que se baseia em práticas educativas pautadas pelos direitos humanos que visem em seus processos a promoção, a proteção, a defesa e a aplicação na vida cotidiana e cidadã dos sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Essa organização curricular se divide por Eixos Transversais, a saber: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para Direitos Humanos; Educação

para a Sustentabilidade; Eixos integradores: Alfabetização (BIA), Letramentos, Ludicidade; Áreas de: Línguas: Língua portuguesa, arte e educação física, matemática, ciências da natureza; Ciências Humanas: história, geografia e ensino religioso. “[...] o currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos” (Santomé, 1998, p. 150).

A formação continuada de professores do DF con-substancia-se por meio do Currículo em Movimento, que tem como um de seus eixos transversais “Educação em e para os Direitos Humanos”. Nesse contexto, Candau et al. nos diz que a educação em direitos humanos:

É o que permite sensibilizar e conscientizar as pessoas para a seriedade do respeito ao ser humano, apresentando-se na contemporaneidade, como uma ferramenta fundamental na construção de uma formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos (Candau et al., 1995, p. 37).

Nesse contexto, Galindo (2011) aponta que as necessidades formativas dos professores na contemporaneidade são diversas, amplas e complexas. Essas necessidades emergem da organização escolar, do currículo, do convívio com os pares, do tempo de carreira, de experiências significativas relacionadas ao processo de formação profissional e escolar, das motivações profissionais, como também dos elementos da história pessoal, que nem sempre são percebidos pelos docentes, mas que têm potencial de implicação nas rotinas do exercício docente e na representação de necessidades formativas.

Percurso formativo Aprender Sem Parar dos Anos Iniciais (BIA) ofertado pela EAPE: percursos formativos individuais

O projeto faz parte das políticas públicas educacionais que buscam a formação continuada dos docentes que atuam nos Anos Iniciais – BIA. Nessa perspectiva, a EAPE buscou apoiar a organização do trabalho pedagógico na unidade escolar, com vistas à promoção das aprendizagens dos estudantes, com base nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e dos processos de inovação tecnológica e de conteúdos que a contemporaneidade nos apresenta. Toma como ponto de partida a realidade da sala de aula, com o intuito de alcançar melhores resultados na aprendizagem dos estudantes, cuja proficiência, em quase todas as avaliações externas e as realizadas pelas próprias escolas, apresenta-se aquém da idade ou do ano em que estão matriculados.

A busca por discutir as aprendizagens como processos essenciais ao desenvolvimento dos estudantes, objetivo central do Projeto Aprender Sem Parar (ASP), gerou a necessidade de ampliar a compreensão acerca dos diferentes fatores que influenciam a qualidade educacional das escolas participantes do ASP por meio da identificação de variáveis que impactam a aprendizagem dos estudantes (Distrito Federal, 2019a).

O Percurso Formativo foi planejado para ocorrer com a carga horária de 180 horas e foi desenhado a partir de percursos formativos comuns e individualizados. Considerada uma organização pedagógica inovadora, pois permitia o cursista escolher os Percursos Formativos Individuais (PFI), conforme necessidades, dúvidas ou motivações. O Percurso Formativo Comum (PFC), com carga horária de 60h, ofertados a todos os docentes das séries iniciais, continha conteúdos como: Aprendizagens, Currículo, Avaliação e Inovação. Em seguida, cada cursista escolheu três temáticas individualmente nos Percursos Formativos Individuais: 1) Ludicidade; 2) Criatividade; 3) Aprendizagens; 4) Resolução de Problemas; 5) Textos; 6) Contextualizações; 7) Cultura de paz; 8) Direitos Humanos e 9) Inclusão. O PFI possui 30h de formação nas quais cada percurso apresenta uma temática voltada à alfabetização dos anos iniciais do BIA (Distrito Federal, 2019a).

Projeto Aprender Sem Parar estrutura-se em três dimensões: formação continuada, pesquisa e avaliação. A proposta geral do projeto, no que diz respeito às etapas da educação básica, é apoiar as escolas nos processos de ensino e de aprendizagem, de forma a contribuir para o êxito dos estudantes em sua trajetória escolar (Distrito Federal, 2019a).

Esses dados da EAPE/GITEAD/SINDOC (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação a Distância/Setor de Inscrição, Documentação e Certificação) revelam que o projeto ASP foi ofertado em polos para as 14 regionais de ensino do DF, e contaram com 1198 inscritos, conforme demonstrado na Tabela 1.

Em 2020, o curso foi ofertado em apenas três regionais de ensino, Ceilândia, Santa Maria e Taguatinga, com 224 inscritos (Tabela 1). Em março de 2020, a covid-19 foi caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde. Assim, as atividades presenciais foram interrompidas, as aulas passaram a ser síncronas e várias ferramentas online foram utilizadas, como os *podcasts* e entrevistas, assim como *lives*, que posteriormente foram disponibilizadas no Canal da EAPE e Estação EAPE. Isso impactou diretamente no quantitativo de inscritos. No segundo semestre de 2020, uma nova gestão assumiu a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do DF (EAPE), e a oferta do

percurso formativo *Aprender Sem Parar* foi direcionada para os servidores carreira magistério recém-empoados na Secretaria de Estado de Educação do DF, diminuindo a oferta de inscrições de maneira considerável, como mostra a Tabela 1.

Em 2021, foram inscritos 560 cursistas também em polos. No entanto, observamos um decréscimo de 53,25% no número de inscritos em relação ao ano de 2019 (Tabela 1).

Em 2021 ocorria o aumento dos casos de contaminação e morte em todo Brasil, mas, apesar disso, a rede de educação pública adotou o retorno presencial nas unidades escolares, no segundo semestre, recebendo metade da turma em uma semana e a outra metade na semana seguinte. A volta ao formato presencial em um contexto de insegurança sanitária, de sobrecarga da jornada de trabalho e de casos de contaminação pessoal ou de familiares ocasionou grandes impactos na vida pessoal e profissional dos trabalhadores em educação. Os cursos de formação ofertados pela EAPE continuaram no formato híbrido, ou seja, presencial e síncrono.

O planejamento do curso previa horas diretas e horas indiretas, no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse ambiente foram disponibilizados textos, documentos oficiais da SEEDF, vídeos, bem como fóruns, aplicação de jogos desenvolvidos no percurso ludicidade e resolução de problemas. Observa-se que além do contexto pandêmico outras dificuldades foram enfrentadas pelos cursistas, conforme trecho abaixo:

Os professores relataram dificuldade de acessar a plataforma e como entender, como publicar as fichas dos seus jogos. Como o ambiente virtual demorou entrar no ar, o trabalho de inovação sobre os centros de interesse foi entregue a formadora (Distrito Federal, 2019b).

Quanto à organização do trabalho pedagógico, de acordo com o relatório do PFI (Distrito Federal, 2019b, 2020), os formadores e formadoras se reuniam às segundas-feiras de forma coletiva e em pequenos grupos para planejamento do percurso. Destaca-se que, para planejamento do PFI, foram necessárias pesquisas, estudos e discussões, em especial para escolhas das atividades desenvolvidas no presencial e para as horas indiretas. Estratégias para aliar a teoria e prática foram utilizadas, como demonstra o trecho abaixo:

Cada encontro procurou-se desenvolver atividades que aliam a teoria e a prática pedagógica. Com leitura de textos, discussões em grupo e com a proposta de aplicação de jogos e

Tabela 1 – Quadro demonstrativo de inscritos no percurso formativo Aprender Sem Parar para professores dos Anos Iniciais – BIA

	2019		2020		2021	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Inscritos	1198	100	244	100	560	100
Habilitados	675	56,34	144	59,01	322	57,5
Não habilitados	34	2,84	40	16,39	238	42,5
Nunca compareceram	211	17,61	36	14,75	127	22,67
Desistentes	278	23,21	24	9,83	86	15,35

Fonte: Elaborado pela autora (com dados da EAPE/GITEAD/SINDOC).

atividades para sala de aula. O espaço para escuta dos pares e trocas de experiências era sempre privilegiado a cada encontro, bem como a sugestão de leitura para aprofundamento teórico (Distrito Federal, 2019b).

De acordo com o Relatório PFI ASP (2019), nas estratégias para realizar a formação por meio dos percursos individuais, tornou-se fundamental alinhar teoria e prática para desconstruir conceitos adotados pelos professores dos anos iniciais para, conforme relato da formadora:

No percurso ludicidade os docentes foram convidados a refletir sobre os jogos na perspectiva do letramento e alfabetização por meio do sistema de escrita alfabética (SEA), os professores e professoras fizeram como proposta de atividade do percurso jogos com foco no SEA. Em textos e contextualização os cursistas precisaram se desconstruir de algumas concepções sobre leitura e escrita, produção textual e forma de avaliar textos, em especial com foco na oralidade. No percurso Resolução de problemas, cada docente elaborou um jogo para analisar os protocolos produzidos pelos estudantes, é importante destacar que esse percurso foi o mais desafiador, pois foi necessário quebrar algumas tradições na aplicação de situações problemas, em especial na discussão alicerçada em algoritmos formais, mudando o olhar que a situação problema não está centrada apenas no campo da matemática (Distrito Federal, 2019b).

De acordo com Deus (2017), a formação continuada possibilita ao professor a capacidade de compreender a singularidade da prática pedagógica por meio da articulação crítica e criativa da teoria-prática. A formação continuada não deve se restringir à aplicação de técnicas e métodos, mas sobretudo deve possibilitar ao professor tornar-se capaz de construir e comparar novas estratégias, novos meios de enfrentar as dificuldades na prática pedagógica.

O PFI Direitos Humanos demonstrou a importância de tornar a formação continuada docente como um espaço de fortalecimento individual e coletivo, de

desmistificação do preconceito, buscando valorizar a diversidade dos grupos, conforme relatório do PFI de 2019:

Finalizamos a parte presencial com o percurso Direitos humanos, com as temáticas Educação para a Promoção, Defesa, Garantia e Resgate de Direitos Fundamentais, Educação para a Diversidade, Educação para a Sustentabilidade e Formação Humana Integral. Permearam a discussão na sala e as discussões para elaboração de um projeto integrador com objetivo de melhorar os indicadores de clima escolar, diversidade sexual, gênero, de violência escolar e de práticas foco no indicador de inovação educacional (Distrito Federal, 2019b).

A formação continuada é também espaço institucional e social para reforçar compromissos do Brasil enquanto signatário, que tornaram-se consensuais globalmente, tais como da Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Interamericana sobre a Concessão os Direitos Civis da Mulher (1948); a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1953); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Ensino (1967); a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais – 27/06/1989; a Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas Religiosas e Linguísticas (1992); e a Declaração e Plano de Ação de Durban (2001), com vista a fomentar sujeitos de direitos e de responsabilidades, podendo influenciar na construção e consolidação da democracia, conforme *Revista Informação Continuada* da EAPE (2019).

[...] tendo sido eleito o indicador que a escola julgou como o de maior relevância para ser foco de uma intervenção pedagógica, cada grupo de cursistas vinculados a uma mesma unidade educacional formulou um Projeto Integrador, instrumento que teve como objetivo a melhoria do indicador escolhido por meio da proposição de práticas pedagógicas inovadoras e integradas que se relacionem aos objetivos do Currículo em Movimento das escolas da rede pública de ensino do DF, ao perfil das turmas e aos percursos do Aprender sem Parar. Com o intuito de orientar o processo, foi sugerida a escolha de um indicador ligado ao efeito-escola ou ao efeito-turma, tendo em vista que, ao contrário do efeito-aluno, esses fatores são passíveis de serem mudados com a ação da escola (Distrito Federal, 2019a, p. 10).

Uma informação a ser salientada é a dificuldade na busca de dados sob a guarda da EAPE, uma vez que eles se encontram em formato físico, em papel, impressos e guardados apenas desta forma, tornando-os pouco acessíveis. Diante desse quadro, se tornam vulneráveis a danos ambientais e ainda podem ser perdidos ou danificados. Destaca-se ainda que não há tratamento das informações, ou seja, não há organização, classificação,

preservação e gerenciamento das informações. Essa forma de gestão dos dados se torna incompatível com o uso da tecnologia nos dias atuais.

Observa-se ainda que a Lei de Proteção de Dados, Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, aplicação regulada no DF por meio do Decreto Distrital nº 42.036/2021, prevê, quando o assunto é armazenamento de dados e organização de documentos, sejam digitais ou físicos, que o órgão realize a gestão documental organizada, observando o ciclo de vida dos dados, rastreamento das informações, automatização dos processos, controle da quantidade e armazenamento dos documentos físicos e digitais com o objetivo de proteger os dados, evitando sanções por violação da legislação (Brasil, 2018, 2021).

Percepção de Formação Docente no âmbito do Percurso Formativo Aprender Sem Parar

Tomando por base o objetivo geral de compreender como a formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais, no percurso formativo APS dos Anos Iniciais BIA, ofertado pela EAPE de 2019 a 2021, contribuiu para a profissionalização docente, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa ocupa-se em compreender os fatos da sociedade e busca interpretar e explicar a dinâmica das relações sociais. Segundo Minayo (2010), a abordagem qualitativa remete ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa pesquisa é, a princípio, explicativa, pois “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 1991, p. 46). As pesquisas explicativas têm como principal objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, porque explicam a razão e o porquê das coisas. Têm como objetivo principal a identificação dos motivos que contribuíram ou determinaram a ocorrência de um fenômeno. Logo, com o interesse de alcançar os objetivos específicos deste estudo, a pesquisa explicativa permitiu investigar como a formação continuada no percurso formativo *Aprender Sem Parar* contribuiu para formação dos professores que atuam nos anos iniciais – BIA.

Para Bogdan e Biklen (1994), o universo dos significados dão o tom da pesquisa qualitativa porque está centrada na perspectiva dos participantes, cuja análise de dados ocorre de modo indutivo. Nesse ponto, convém destacar que ao investigador qualitativo não cabe presumir que “[...] sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a

investigação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50); como recorte optamos esse estudo pela técnica de análise de dados, a análise de conteúdo defendida por Laurence Bardin. Assim, a análise das comunicações busca obter indicadores (sejam quantitativos ou não), por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esses indicadores possibilitam inferências sobre os conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (variáveis inferidas) (Bardin, 1977).

Os dados coletados ao longo do processo foram apresentados de acordo com a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977). A análise do conteúdo envolveu uma pré-análise, uma descrição analítica e uma interpretação inferencial (Bardin, 1977).

Na pré-análise, o material foi organizado como forma de organizar os documentos a serem analisados, o contexto para realização do estudo do percurso formativo, quais pesquisas bibliográficas possíveis para a realização da pesquisa, com a leitura de todo o material coletado (Campos, 2004).

A descrição analítica é o estudo aprofundado do material coletado na pré-análise (Triviños, 1987), no qual foi feito uma análise do material recolhido, orientada pela pergunta de pesquisa “Como o percurso formativo ASP, ofertado pela EAPE, contribuiu para a formação docente daqueles que atuavam nas series iniciais (BIA)?”. Após a descrição analítica, foi realizada a interpretação dos resultados (Bardin, 1977).

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Esse instrumento têm a finalidade de coletar informações de entrevistados sobre um determinado tema, por meio de um diálogo planejado seguida por um roteiro e por indagações. As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, em que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, por meio de um conjunto de questões previamente definidas em uma conversa, seja ela formal, seja informal (Boni; Quaresma, 2005).

A escolha desse instrumento deve-se ao fato de poder retratar as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, por meio de um roteiro de perguntas que pudessem responder aos objetivos dessa pesquisa. As entrevistas foram realizadas no mês de maio e junho de 2023, a partir de um roteiro com perguntas abertas, com o intuito de obter uma aproximação com as perspectivas dos envolvidos na formação continuada do percurso formativo ASP, ofertado pela EAPE e de poder caracterizar a formação continuada no ASP, as articulações entre as vivências na formação do ASP e as exigências profissionais, a percepção do professor sobre a qualificação da prática após a formação no ASP, e as contribuições para a aprendizagem docente após a formação no percurso formativo ASP.

A pesquisa teve como universo cinco professoras cursistas do percurso formativo ASP. Obteve como respostas a quantidade de quatro professoras cursistas, sendo uma resposta utilizada como pré-teste.

De início, elaboramos as seguintes questões subjetivas: 1) Como o percurso formativo ASP ofertado pela EAPE contribuiu para a sua formação docente? 2) Quais as articulações que você professor fez entre as vivências na formação no percurso formativo ASP e as exigências profissionais dos docentes? 3) Qual a sua percepção sobre a qualificação da sua prática docente, em sala de aula, após a formação no percurso formativo ASP? 4) Como a sua formação no percurso formativo ASP contribuiu para a aprendizagem dos discentes?

A primeira pergunta corresponde à análise das respostas das entrevistadas sobre a contribuição do projeto para a formação docente. Para tanto, foi preciso analisar por meio das respostas dos entrevistados, como o percurso formativo ASP ofertado pela EAPE contribuiu para a sua formação docente.

A professora 1 enfatiza que a formação possibilitou a aproximação com novas reflexões e ideias para que pudessem contribuir para o fazer pedagógico em sala de aula, conforme o trecho a seguir “[...] trazendo novas reflexões, ideias para a minha prática pedagógica” (Professora 1).

A narrativa da professora 2 coaduna com a reflexão da professora 1 e demonstra que a formação continuada contribuiu para acrescentar ferramentas para melhoria do trabalho docente como transcrito a seguir “[...] o curso deu sugestões de novas práticas para melhorar as aulas e práticas pedagógicas” (Professora 2). De acordo com Pérez Gómez (1995), a formação continuada é muito relevante quando se trata das características do pensamento prático do professor, pois exige-nos repensar, não somente a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado no cotidiano escolar, bem como os princípios e métodos de investigação na e sobre a ação do professor, e ainda, os princípios, conteúdos e métodos de sua formação.

Em seu relato, a professora 3 revela que “[...] ampliou meus horizontes para ter um olhar diferente na hora de planejar e executar minhas aulas” (Professora 3). Nessa perspectiva, a formação continuada é um processo formativo contínuo que oferece condições ao professor de concretizar a organização pedagógica da sala de aula e operacionalizar o planejamento.

Nesse sentido, a professora 4 compreende que é importante “[...] principalmente entender que nesta profissão não podemos parar de buscar conhecimento” (Professora 4). Percebe-se, portanto, que há uma forte ligação entre a participação no curso e qualificação da prática pedagógica e o entendimento que o professor precisa continuar se formando.

Diante dessas reflexões, a formação continuada é considerada como fonte de aprendizagem permanente para o desenvolvimento profissional, pessoal e cultural dos profissionais da educação. Para Nóvoa (2009), o diálogo profissional tem regras e procedimentos que precisam ser obtidos e articulados nos centros de formação, pois sem esse movimento, permaneceremos a reproduzir propósitos que, improvavelmente, possibilitarão uma interpretação e transformação palpável na vida dos professores e das escolas.

Em relação à categoria sobre as vivências/exigências profissionais dos docentes, a professora 1 critica a sobreposição dos afazeres administrativos aos aspectos pedagógicos e a formação de professores como ela nos diz: “[...] formação continuada, não corresponde as exigências administrativas da escola, muitas RAVI para preencher” (Professora 1).

No entanto, a Professora 2 aponta que:

“[...] cada professor aplicou o que absorveu no curso em sua sala de aula, após as discussões com os pares em sala de aula, mas ainda nos deparamos com situações delicadas que não recebi formação inicial, por exemplo, em relação a família, gênero, a diversidade sexual entre outras” (Professora 2).

Há para ela o encontro de diferentes perfis de professores, possibilitando a troca de conhecimentos. Entende-se que a formação e a qualificação do professor da Educação Básica para a percepção, valorização e inserção dos temas gênero, diversidade sexual, direitos humanos no PFI *Aprender Sem Parar* é essencial para a construção de uma educação justa para todos. Segundo Bortolini (2008), a escola é espaço onde a sexualidade se manifesta, onde comportamentos são produzidos, onde se instigam ou se superam preconceitos e onde se difundem conhecimentos e valores.

A escola, como ambiente sociocultural identitário e bastante heterogêneo, demanda que seus profissionais se apropriem dos conteúdos específicos relacionados às questões de gênero, identidade de gênero e sexualidade. Esses profissionais devem trabalhar com os educandos o tema da diversidade em suas variadas nuances de forma politizada, valorizadora e fundamentada fugindo de posturas empíricas e unilaterais que instiguem e/ou reforcem preconceitos e estereótipos.

Nesse mesmo sentido, a professora 3 compreende que a contínua atualização dos conhecimentos dos profissionais da educação resulta no repensar da prática no cotidiano escolar, podendo assim, melhorar a qualidade da educação. “[...] Como já havia explicado, o curso foi muito útil para minha aplicação em sala de aula, em relação a prática pedagógica, mas sinto que preciso continuar a formação” (Professora 3). Desse modo, as exigências quanto à formação de professores respondem às configurações que se originam das transformações

observadas nas relações sociais de forma geral, das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, assim como, especificamente, das demandas oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela formação em pedagogia de professores para atuar nas séries iniciais.

Assim, construção da identidade docente emerge por meio de uma rede de interações pessoais e sociais articuladas. Entre as interações pessoais, observa-se a história de vida dos professores, suas escolhas e vivências no meio em que estão inseridos. Em relação à estrutura social, percebe-se que as expectativas e determinações sociais incidem sobre os professores em determinado contexto social e cultural.

Nesse contexto, a professora 4 aponta que “[...] o planejamento coletivo, grupos de estudo, palestras, aquisição de material, troca de experiências entre outras escolas, entre outros” (Professora 4). Construído por meio do percurso formativo ASP desempenha um papel crucial no fortalecimento da prática em sala de aula e na contínua melhoria do sistema educacional. De acordo com Pimenta (1999):

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1999, p. 98).

Pimenta (1999) nos diz ainda que o conhecimento da teoria da educação e da didática é necessário para que os educadores desenvolvam a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem o seu saber-fazer, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Dessa forma, se constrói também a identidade docente por meio da formação continuada e atualização dos conhecimentos com as mudanças que ocorrem no meio acadêmico, devido às novas tecnologias, demandas e características de cada escola e da comunidade escolar.

Quanto à categoria sobre a qualificação da prática docente, após a formação continuada ASP, observou-se que a professora 1 avalia que passou a “[...] pontuar melhor os ensinamentos de alguns conteúdos de acordo com a série dos alunos [...]. Sim, o Curso teve um papel significativo no meu trabalho, pois me motivou a trabalhar várias metodologias que antes não tinha trabalhado como o centro de interesse” (Professora 1). Essa narrativa nos mostra que é fundamental à qualificação profissional docente, considerando que as práticas educacionais estão em constante evolução, o papel do professor torna-se cada vez mais complexo e desafiador.

A professora 2 compreendeu que “conseguiu aprender novas práticas para aplicar em sala. [...] também contribuiu com a para criação de jogos, trabalhar com situação-problema utilizando o concreto entre outras metodologias” (Professora 2). A formação continuada surge como uma estratégia para que o professor por meio da prática-reflexão-investigação possa realizar a autoformação com o objetivo de desenvolver o estudante para futuro. Nesse contexto, a formação continuada se torna uma estratégia fundamental para aprimorar as habilidades e conhecimentos dos professores, garantindo que estejam atualizados e formados para enfrentar as demandas do ambiente educacional contemporâneo (Darling-Hammond et al., 2009).

A professora 3 revela que o curso “[...] ampliou meus horizontes e reformulou a minha forma de pensar e agir” (Professora 3). Essa consciência aponta que a professora se fortaleceu enquanto profissional elevando sua confiança na forma como ensina seus estudantes. A formação continuada colabora para elevação da confiança e autoestima dos professores. Ao adquirirem novos conhecimentos e conhecerem novas metodologias, eles se sentem mais preparados e fortalecidos para enfrentar os desafios da sala de aula. Desse modo, reflete de maneira positiva em sua atuação, ocasionando uma postura mais segura e assertiva na condução das aulas (Wilson; Berne, 1999).

Para a professora 4, “[...] relacionar novos conhecimentos com as bases científicas agregando mais suporte aos alunos” (Professora 4) contribuiu para aquisição de novas metodologias que passou a ajudar a tornar as aulas mais interessantes e desafiadoras. Desse modo, a formação continuada oferta aos professores a oportunidade de aprimorar suas habilidades de professor, adquirindo novas técnicas e metodologias educacionais, proporcionando a ofertar uma aprendizagem de maior qualidade, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes para os alunos (Bolívar, 2005).

Observa-se ainda que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e oportuniza a reflexão sobre sua prática pedagógica. Além disso, oportuniza ao professor conhecer suas necessidades e buscar a formação nas áreas que precisam de aprimoramento, bem como as soluções para desafios específicos. Isso promove o crescimento profissional e o sentimento de realização pessoal (Borko et al., 2008).

A formação continuada torna-se um investimento e valorização por parte das Secretarias Estaduais de Educação. Ao promover a qualificação dos professores, o estado demonstra reconhecimento pela importância do papel docente e pelo impacto que os professores têm na formação dos alunos. Essa política pública colabora sobremaneira para elevar a autoestima dos professores e fortalecer sua posição dentro do sistema educacional (Larrivee, 2000).

No que diz respeito à contribuição para a aprendizagem dos discentes quanto à percepção das professoras, observou-se que a Professora 1 compreendeu que a formação docente por meio do ASP é responsável pela “[...] melhor compreensão por parte dos estudantes” (Professora 1). Assim, pela oferta de um ensino mais completo aos estudantes, esse percurso promoveu impactos positivos na comunidade escolar.

A Professora 2 defende que a formação por meio do percurso ASP “[...] tornou as aulas mais atrativas e os alunos absorveram melhor os conteúdos ministrados” (Professora 2). Desse modo, torna-se necessário elencar que o professor tem o poder de tomar decisões e influenciar os estudantes de forma direta ou indireta, além disso a relação entre professor e estudante torna-se afetiva, porque é contínua, se estabelece confiança, respeito, afetividade e empatia, entre ambas as partes para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem; entre outros (Siqueira, 2003).

A Professora 3 nos diz que “[...] o estudante conseguiu trocar ideias e dividir o que havia aprendido, porque a aula passou a discutir a realidade dele”. Cabe à educação formar indivíduos pensantes, autônomos e capazes de participar da construção de uma sociedade contextualizada. Nesse sentido, não se pode dissociar os métodos pedagógicos da realidade, devendo fundamentá-los no conhecimento do aluno em seu contexto social, pois os alunos devem ter direito igual ao desenvolvimento máximo da sua personalidade sejam quais forem suas origens.

A Professora 4 entende que a formação continuada por meio do ASP “[...] contribuiu para sistematizar ainda mais a prática pedagógica e aproximar os conteúdos da realidade o estudante”. Wallon (2008) defende que a escola é a instituição que tem por finalidade promover atividades para desenvolver a afetividade, os aspectos sociais e intelectuais. Considerando a educação um fator social, ela deve refletir a realidade concreta na qual esse ser social vive, atua e, muitas vezes, procura modificar o estudante. A educação tem como função integrar a formação do indivíduo e a sua inserção na sociedade e, assim, assegurar sua plena realização.

Desse modo, o professor é responsável pela organização das atividades e do currículo ministrado na escola. Dessa forma, a interação estabelecida é marcada pela organização, seleção de conteúdos, sistematização didática a fim de facilitar o aprendizado dos discentes. Segundo Freire (1996), o bom professor é aquele que consegue envolver os alunos em seu processo de pensamento enquanto ensina. A aula se torna um desafio para manter os alunos engajados com o que está sendo mediado na sala de aula. Portanto, é importante destacar que a construção do conhecimento não é um processo individual, mas sim uma via de mão dupla, na qual o professor em sala de aula atua como intermediário entre os conteúdos de aprendizagem e os estudantes.

Considerações finais

A formação continuada dos educadores deve ser inovadora, partindo do conhecimento dos próprios educadores, dos problemas e desafios da prática escolar, tendo em vista que a prática pedagógica está em constante evolução na busca pela construção do conhecimento, o que implica em uma postura profissional e uma conduta de vida.

Nesse sentido, a pesquisa constatou que a formação continuada para professores é um fator importante para garantir o aprendizado dos estudantes. Com a formação continuada para professores por meio do ASP, o professor se sentiu mais preparado para realizar melhorias nos aspectos metodológicos e técnicos das aulas ministradas aos estudantes. Assim, identificou-se que a formação continuada oferecida pela EAPE no ano de 2019, 2020 e 2021 apresentou resultados positivos em relação à qualidade da prática docente e aprendizagem dos estudantes.

A partir das entrevistas, foi possível perceber que a formação continuada por meio do ASP trouxe aos docentes mais conhecimento e mudanças da prática docente à medida que os professores refletiram sobre a sua prática, investigou e trocou informações com os seus pares. Apesar disso, a tríade prática-reflexão-pesquisa nas instituições de ensino foi caracterizada como um processo ainda em desenvolvimento. Não há ainda a adoção dessa prática significativa dos professores nas escolas. Por esse motivo, existe o desafio de fazer com que a reflexão e pesquisa nas instituições de ensino seja mais expressiva. Talvez, por meio de formações continuadas que a prática, a reflexão e a pesquisa caminhem juntas.

Sendo assim, observa-se que a oportunidade de aprimoramento, atualizações e aquisições de novas habilidades e conhecimentos impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido aos discentes, proporcionando-lhes

uma experiência educacional mais enriquecedora e significativa. Portanto, é imprescindível valorizar, apoiar e incentivar a participação dos professores em programas de formação continuada, reconhecendo sua importância como agentes de transformação e construção de uma sociedade mais preparada para o futuro.

Este trabalho pode contribuir com os estudos sobre a formação docente, a fim de ampliar o conhecimento de questões relacionadas à prática-reflexão-pesquisa com o objetivo de estimular a melhoria das políticas públicas de formação continuada na EAPE. Contribuiu ainda fornecendo informações que podem facilitar a identificação de necessidade de desenvolver estratégias voltadas à criação de um ambiente escolar mais investigativo, para que os docentes possam responder aos desafios da contemporaneidade.

Ademais, a pesquisa desempenha um papel de extrema importância uma vez que contribui para a atualização e desenvolvimento dos educadores, viabilizando o aprofundamento de conhecimentos sobre temas específicos e, assim, ampliando a visão de mundo. Ao investigar e buscar respostas para questões relacionadas à prática pedagógica, os professores são capazes de refletir sobre sua atuação em sala de aula, identificar desafios e buscar soluções inovadoras. A pesquisa proporciona acesso a novas metodologias, recursos e tecnologias educacionais, permitindo que os profissionais estejam mais preparados para enfrentar os desafios.

Por fim, as políticas públicas de formação continuada assumem um papel importante na promoção da formação docente. Nesse sentido, a formação continuada ofertada pela EAPE deve estimular o desenvolvimento da capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituir e transformar a prática pedagógica num processo contínuo de construção da identidade docente. ■

Notas:

- ¹ Antiga portaria nº 503/2017, que dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da EAPE, em seu artigo 7º, inciso I, define que a formação continuada pode ser realizada por meio de cursos, dentre outros.
- ² Ressalta-se que durante a escrita deste artigo, ainda estava em vigor a Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023.

Referências

- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. A formação contínua do professorado: entre a tradição e a inovação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 7-42, 2005.

- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 13 set. 2023.
- BORKO, Hilda; JACOBS, Jennifer; EITELJORG, Eric; PITTMAN, Mary Ellen. Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 2, p. 417-436, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0600179X>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de extensão, UFRJ, 2008.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p. 76, 2007.
- BRASIL. Decreto nº 42.036, de 27 de abril de 2021. Dispõe sobre a aplicação da Lei Federal nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD, no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023b.
- BRASIL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial do Distrito Federal**, 2015a.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: **Presidência da República**, 2018.
- BRASIL. Ordem de Serviço nº 5, de 17 de setembro de 2014. Institui o Manual de Padronização de Atos Administrativos do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região. Brasília, DF: **Diário Eletrônico da Justiça do Trabalho**, n. 1562. Caderno Judiciário, p. 1. Anexo, p. 1. Caderno Administrativo, p. 9. Anexo, p. 9, 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 103-106, 2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11, 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: **Diário Oficial do Distrito Federal**, Seção 1, p. 48, 2012.
- CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC Controle da qualidade total no estilo japonês**. 8ª ed. Nova Lima: INDG, 2004.
- CANDAUI, Vera Maria *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DARLING-HAMMOND, L. *et al.* **Professional learning in the learning profession**: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas: National Staff Development Council. 2009. Disponível em: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- DEUS, Adélia Meireles de. **Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais**: das teorias e das práticas. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 30, de 15 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação - EAPE da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Brasília, DF: **Diário Oficial do Distrito Federal**, 2024.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 503, de 14 de novembro de 2017. Dispõe sobre organização administrativa e pedagógica do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Brasília, DF: **Diário Oficial do Distrito Federal**, 2015b.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023. Dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial do Distrito Federal**, 2023a.

- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica:** educação profissional e a distância. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Formação Continuada: escolha de percursos formativos e descentralização da EAPE em 2019. **Revista Informação Continuada:** EAPE. Ano 1, nº 1., nov. 2019a.
- DISTRITO FEDERAL. **Relatório final do Percorso Formativo Aprender Sem Parar Anos Iniciais.** 2019b.
- DISTRITO FEDERAL. **Relatório final do Percorso Formativo Aprender Sem Parar Anos Iniciais.** 2020.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Urânia Flores da Cruz. Apontamentos para o debate sobre pesquisa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: aspectos conceituais e organizacionais. *In: Revista Com Censo:* Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 8, n. 3, p. 30-38, 2021. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/975>. Acesso em: 29 out. 2023.
- GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação.** 2011. 376 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo. Atlas, 1991.
- LARRIVEE, Barbara. Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. **Reflective Practice**, v. 1, n. 3, p. 293–307, 2000. Disponível em: http://ed253jcu.pbworks.com/w/page/f/Larrivee_B_2000CriticallyReflectiveTeacher.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.
- LASSWELL, Harold D. **Politics:** Who Gets What, When, How. Cleveland: Meridian Books: 1936.
- LYNN, Lawrence E. **Designing Public Policy:** a casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/jedreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyP-Zt/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2023.
- NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In: Oliveira, A. F. (Org.). Fronteiras da Educação:* desigualdades, ontologia e políticas educacionais. Goiânia: Editora da PUC Goiás, p. 95-104, 2010.
- Organização Mundial da Saúde [OMS]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.** Organização das Nações Unidas (ONU). Paris, 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1995.
- PETERS, B. Guy. American Public Policy. Chatham, N.J.: **Chatham House.** 1986.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e prática docente. *In: PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores:* identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTIS, L. M. de O. **Educação Continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal:** concepções políticas na década de 80. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.
- SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos humanos na docência universitária. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, p. 17-31, 2011.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. Relação professor-aluno: uma revista crítica. **Revista Integração: Ensino Pesquisa Extensão**, v. 33, n. 9, p. 97-101, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, p. 30-79, 1987. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/74>. Acesso em: 20 set. 2023.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WILSON, Suzanne M.; BERNE, Jennifer. Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. **Review of research in education**, v. 24, p. 173-209, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1167270>. Acesso em: 13 set. 2023.