



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) - CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA
E SOCIAL - MPIES**

PATRÍCIA MAGALHÃES TEIXEIRA

**PROFESSORES ITINERANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NAS
ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO
TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO - BAHIA**

Serrinha-BA
2022

PATRÍCIA MAGALHÃES TEIXEIRA

**PROFESSORES ITINERANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NAS
ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO
TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO - BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, no âmbito da Linha de Pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Intervenção Educativa e Social na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção.

Orientadora: Professora Dra. Ivonete Barreto de Amorim

Serrinha-BA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5 /806

T266 Teixeira, Patrícia Magalhães.

Professores itinerantes na educação básica: implementação de formação continuada em serviço nas atividades complementares de uma escola estadual do território do sertão produtivo - Bahia. / Patrícia Magalhães Teixeira. - Serrinha, 2022. 135 fls. il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivonete Barreto de Amorim.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado do Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social - MPIES, Campus XI. 2022.

1. Professores – Formação. 2. Educação Básica - Bahia. 3. Escola Pública - Formação de Professores. I. Amorim, Ivonete Barreto. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

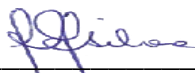
PROFESSORES ITINERANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO- BAHIA

PATRÍCIA MAGALHÃES TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Intervenção Educativa e Social, na linha de pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção, em 31 de agosto de 2022, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof^a. Dr^a. Ivonete Barreto de Amorim
Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea
Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Orientadora)



Prof^a. Dr^a. Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Doutorado em Ciências da Religião PUC/GO
Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Membro interno)



Prof^a. Dr^a. Elisete Santana da Cruz França
Doutorado em Difusão do Conhecimento/UFBA.
Fundação Visconde de Cairu – FVC (Membro externo)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus** pela vida e por ter possibilitado a realização de uma etapa tão importante para mim e de forma tão especial.

A minha família, **mãe** e **irmãos**, por incentivar meu crescimento pessoal e profissional, por segurar a minha mão sempre e ser meu apoio durante essa trajetória. Em especial a minha filha **Isabella Magalhães Teixeira Alves**, a companheira mais fiel e amável que esteve ao meu lado em todos os momentos e participou comigo desse processo, por vezes sofrido, e soube compreender a minha ausência ainda que eu estivesse em casa.

Ao meu amor, **Claudio Bispo de Almeida**, pelo apoio e companheirismo. Obrigada por acreditar e despertar o meu melhor sempre.

Aos **amigos** que ouviram minhas angústias, dores e alegrias, suportaram minha ausência em muitos momentos e que torceram pelo meu crescimento pessoal e profissional.

A minha orientadora que aprendi admirar imensamente, **Prof.^a Dr.^a Ivonete Barreto de Amorim**, pela competência em minha orientação para a pesquisa, pela dedicação, paciência e humanidade ao compreender minhas dificuldades ao longo do caminho.

À banca avaliadora, em nome das Professoras **Prof.^a Dr.^a Sandra Célia Coelho** (MPIES/UNEB) e **Prof.^a Dr.^a Elisete Santana da Cruz França**, (FVC), pelas contribuições tão pertinentes e escuta sensível.

A todos os **colegas do mestrado**, pelos risos, apoio, saberes compartilhados, cada um me ensinou algo novo, e em especial aos colegas John e Regiane, por terem sido meu suporte em todo o processo.

À **Universidade Estadual da Bahia - UNEB**, Serrinha/BA, DEDC Campus XI, Gestores, docentes, técnicos e colegas do MPIES, Mestrado Profissional e Intervenção Educativa e Social e do EPODS, Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas e Desenvolvimento Social com os quais compartilhamos afetos, aprendizagens e apoio.

À **Unidade Escolar** (lócus desta pesquisa), à gestão e aos colegas de trabalho que acreditaram em mim, apoiaram a minha intervenção e se dispuseram, junto comigo, transformar nosso espaço de trabalho por meio dessa pesquisa. Enfim, aos colegas professores itinerantes colaboradores dessa pesquisa. A vocês minha eterna gratidão!!

"Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando aprende, outro que aprendendo, ensina..."

Paulo Freire

"Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias".

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa intitulada “Professores itinerantes na educação básica: implementação de formação continuada em serviço nas atividades complementares de uma escola estadual do território do sertão produtivo-Bahia” propôs ações interventivas para potencializar as Atividades Complementares (ACs) com momentos fecundos de formação continuada em serviço, visto que os professores são itinerantes e ficam inviabilizados por questões de tempo para a realização de cursos de formação institucionais. Assim, ficou evidenciado a urgente efetivação de uma formação continuada em serviço, especificamente nos momentos de Atividades complementares (ACs), que pudessem propiciar a discussão de textos científicos e a reflexão contextualizada com a realidade local. Com efeito, emergiu a seguinte questão de pesquisa: Como efetivar nas ACs momentos fecundos de formação continuada em serviço com professores itinerantes em uma escola pública de pequeno porte localizada no Território do Sertão Produtivo – Bahia? Para tanto, o objetivo geral do estudo consistiu em implementar uma Formação continuada em serviço nos momentos de ACs, com professores itinerantes que atuam em uma escola estadual do Território do Sertão Produtivo – Bahia. Para isso, destacou-se os objetivos específicos: Historicizar os princípios conceituais da formação continuada em serviço; Conhecer as possibilidades formativas nos encontros das ACs; Avaliar as necessidades formativas de professores itinerantes que atuam em uma escola estadual no território do sertão produtivo, e Implementar um processo de formação continuada em serviço de forma problematizadora e dialógica. O referencial teórico esteve embasado nas contribuições de Gatti (2009, 2011, 2012) e Nóvoa (2012, 2019); Freire (2002), Vasconcellos (2011) entre outros. A metodologia foi ancorada nas contribuições de Pereira (2019), Minayo (2009), Thiollent (1986) e Bardin (2016) por se tratar de uma pesquisa interventiva com abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, cujas estratégias utilizadas para a coleta das informações foram a entrevista semiestruturada, os círculos de cultura e o questionário para feedback dos encontros. A investigação foi aprovada pelo comitê de ética, sob o número CEP - Autorização nº 4.855.131. O produto dessa pesquisa consistiu na formação continuada em serviço efetivada por meio da realização de círculos de cultura, os quais buscaram contextualizar lacunas da formação inicial, oportunizar a troca de saberes e experiências e refletir sobre a prática embasada em textos científicos, potencializando os momentos de ACs. A intervenção revelou as necessidades formativas sentidas pelos docentes em virtude das mudanças que estão ocorrendo no campo curricular educacional, reverberou, também, no fortalecimento dos vínculos interpessoais, na troca das experiências dos docentes com mais tempo de serviço e suas expertises, e na potencialização dos encontros de ACs com a implementação da formação continuada em serviço.

Palavras-chave: Professores Itinerantes. Educação Básica. Formação Continuada. Atividade Complementar.

ABSTRACT

The research entitled "Itinerant teachers in basic education: implementation of continued formation in the complementary activities of a state school in the territory of the productive sertão - Bahia" proposed actions of intervention to optimize the Complementary Activities with productive moments of continued formation in service, because the teachers are itinerant and have difficulties to do institutional formation courses due the short time. Thus, it became evident the urgent need to utilize the period of complementary activities for a continued formation with discussion of scientific texts and the reflection contextualized with the local reality. This way to appear the question: How to implement in the Complementary Activities rich moments of continued formation with itinerant teachers in a small public school located in the territory of the productive "sertão" – Bahia"? Therefore, the general objective of the study was to implement a continued formation in service at times of CAs, with itinerant teachers who work in a state school in the territory of the productive "sertão" - Bahia. For this, the specific objectives were listed: historicizing the conceptual principles of continued formation in service; to know the possibilities of formation in the meetings of the CAs; to evaluate the needs of formation of itinerant teachers who work in a state school in the territory of the productive "sertão", and to implement a process of continued formation in service to problematize and dialogue. The theoretical reference was based on the contributions of Gatti (2009, 2011, 2012) and Nóvoa (2012, 2019); Freire (2002), Vasconcellos (2011) among others. The methodology was anchored in the contributions of Pereira (2019), Minayo (2009), Thiollent (1986) and Bardin (2016), because it is a research of intervention and qualitative of type the action-research, whose strategies used to collect the information were the semi-structured interview, the culture circles and the questionnaire feedback of the meetings, The investigation was approved by the ethics committee, under the number CEP - Authorization nº 4.855.131. The product of this research consisted continued formation through cultural circles, which contextualize gaps in initial formation, give opportunities to absorb knowledge and experiences and reflect about practice based on scientific texts, optimizing moments of CAs. The intervention revealed the training needs of the teachers due of the changes that are taking place in the educational curricular field, it also reverberated in the strengthening of interpersonal bonds, in the exchange of experiences of teachers with more time of service and their expertise, and in the potentialization of the CAs meetings with the implementation of the continued formation in service.

Keywords: Itinerant Teachers. Basic Education. Continued Formation. Complementary Activity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Território Sertão Produtivo	25
Figura 2 - Categorias de estudo que emergiram das falas dos colaboradores	75
Figura 3 - Apresentação utilizada no I CCD	90
Figura 4 - Apresentação utilizada no II CCD	93
Figura 5 - Apresentação utilizada no III CCD	95
Figura 6 - Apresentação utilizada no IV CCD	97
Figura 7 - Apresentação utilizada no V CCD	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses dos últimos 05 anos	21
Quadro 2 - Relação de cargos e pessoal da Unidade Escolar	64
Quadro 3 - Características físicas da Unidade Escolar	65
Quadro 4 - Características dos professores itinerantes	67
Quadro 5 - Características dos professores itinerantes	73
Quadro 6 - Descrição dos temas sugeridos pelos professores itinerantes	74
Quadro 7 - Temas dos Círculos de Cultura	87

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ACs	Atividades complementares
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CEP	Comissão de Ética Pública
CCD	Círculos de Cultura Dialógicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP/SECNS/MS	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
COVID-19	Pandemia de Coronavírus
CP	Coordenador/a Pedagógico/a
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTPEADUFF/Ssind	Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais, Associação dos docentes da UFF, Seção Sindical do Andes - SN
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEDIOTEC	Cursos Técnico de nível médio
MP	Medida Provisória
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROSUB	Subsequente
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RFPs	Referenciais para a Formação de Professores
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Implicação com a pesquisa: trajetória profissional	17
1.2	Reflexões acerca do estado do conhecimento sobre o tema	19
1.3	Questão de pesquisa	23
1.4	Objetivo Geral	23
1.5	Objetivos Específicos	23
1.5	O contexto da pesquisa	24
1.6	Estrutura da dissertação	26
2	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES: PRINCÍPIOS, CONCEITOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS	28
2.1	Um breve percurso histórico de formação da profissão docente	28
2.2	Políticas públicas de formação docente: Programas que possibilitaram o acesso e a ampliação da formação de professores da educação básica	33
2.3	Políticas públicas de formação continuada e a reconceitualização	35
2.4	A formação de professores em serviço: novas perspectivas	39
2.5	Desafios das recentes políticas educacionais: A BNCC e a formação docente	43
3	REFLEXÕES ACERCA DA ITINERÂNCIA NA ATUAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS	49
3.1	Apresentação do contexto territorial da instituição e dos professores itinerantes	49
3.2	A importância da realização da AC e outras possibilidades	52
3.3	O papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a na articulação dos encontros formativos	54
3.4	A articulação da produção de conhecimento com professores itinerantes nos encontros de ACs	57
4	DESCREVENDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	61

4.1 Entrevista semiestruturada	63
4.2 O lócus da pesquisa	64
4.3 Colaboradores da pesquisa	66
4.3.1 Umbuzeiro (<i>Spondias tuberosa</i>).....	68
4.3.2 Mandacaru (<i>Cereus jamacaru</i>).....	69
4.3.3 Palma (<i>Opuntia cochenillifera</i>)	69
4.3.4 Juazeiro (<i>Ziziphus joazeiro</i>).....	70
4.3.5 Jurema branca (<i>Piptadenia stipulacea</i>).....	70
4.4 Organização e construção dos círculos de cultura	70
5 REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA OS ENCONTROS DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR NA ESCOLA: NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES ITINERANTES	73
5.1 A formação continuada como possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica	75
5.2 Necessidades formativas sentidas pelos docentes e desafios para a realização	79
5.3 Potencialidades do planejamento coletivo	82
6 DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: POSSIBILIDADES FORMATIVAS VIVENCIADAS NOS CÍRCULOS DE CULTURA	86
6.1 CCD: Competências socioemocionais: Sentir, ouvir e acolher	88
6.2 II CCD: A BNCC e as mudanças no ensino médio	90
6.3 III CCD: Discussão de Projetos Integradores e interdisciplinares da escola e troca de experiências e ideias	93
6.4 IV CCD: O planejamento e a avaliação por área do conhecimento	95
6.5 V CCD: Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de metodologias ativas e da internet	97
7 CONCLUSÃO	100
REFERENCIAS	11206
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	112

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	115
APÊNDICE C – Projeto de Intervenção	117
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	132

1 INTRODUÇÃO

Os estudos e a compreensão acerca da necessidade de informar os profissionais que formam permeiam a legislação e as discussões de muitos teóricos da educação há séculos. Contudo, nas últimas décadas, vem sendo fortalecida e evidenciada sob uma nova perspectiva, a da formação pensada para dentro da escola para atender as especificidades contextuais e cotidianas. Assim, tendo em vista que o nosso país tem características continentais face ao amplo espaço geográfico, diversidade cultural e social, a formação docente pensada de maneira uniformizada não atende integralmente as necessidades de todos os sujeitos.

É preciso pensar a formação de professores de modo a atender as especificidades em níveis regionais, locais e contextuais das instituições de ensino, as carências percebidas em relação às demandas pedagógicas e dar suporte aos educadores para lidar com os desafios vivenciados no exercício da docência na escola.

Nessa perspectiva e em virtude do interesse em atender as especificidades de um grupo, esta pesquisa, intitulada “Professores itinerantes na educação básica: implementação de formação continuada em serviço nas atividades complementares de uma escola estadual do território do sertão produtivo-Bahia”, propôs a realização de ações interventivas para potencializar as Atividades Complementares com momentos fecundos de formação continuada em serviço, visto que os professores são itinerantes e ficam inviabilizados por questões de tempo para a realização de cursos de formação institucionais. Assim, fez-se pertinente a efetivação de uma formação continuada em serviço, especificamente nos momentos de atividades complementares (ACs), para propiciar o compartilhamento de saberes e experiências, a discussão de textos científicos e a reflexão contextualizada com a realidade local.

Pretendeu-se em face das discussões apresentadas que esta pesquisa resultasse na efetivação da formação continuada em serviço para amenizar lacunas da formação inicial, oportunizar a troca de saberes e experiências, refletir sobre a prática embasada em textos científicos, potencializando os momentos de formação continuada em serviço de modo a proporcionar aos docentes a apropriação de novos saberes alinhados às transformações sociais em relação às novas legislações educacionais, atualizações tecnológicas e demandas pedagógicas.

1.1 Implicação com a pesquisa: trajetória profissional

A graduação em Pedagogia (2008 a 2013 pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Campus XII) permitiu-me aprofundar no campo educacional e compreender a amplitude do curso no sentido de possibilitar uma atuação profissional em diversas funções e espaços na condição de pedagoga. Nesse contexto, já inserida profissionalmente em uma escola estadual de educação básica no município de Guanambi-BA, desenvolvendo funções administrativas e outras que emergiam no cotidiano escolar, tive a oportunidade de refletir sobre a práxis pedagógica, observar e colaborar com os vários papéis que o educador pode desempenhar, como administrador escolar, como docente, na educação especial e inclusiva e na Coordenação Pedagógica.

Concomitantemente, com o objetivo de prosseguir no meio educacional e experienciar novos caminhos que pudessem contribuir com o meu desenvolvimento pessoal e crescimento profissional, em 2018, divulguei, organizei e coordenei uma turma de Pós-Graduação (nível de Especialização) em educação ofertada pelo Instituto de Educação – PROLIZ, na cidade de Guanambi-BA. A experiência, apesar de breve, me possibilitou o primeiro passo para tornar-me coordenadora, bem como muitos aprendizados acerca das relações interpessoais, da liderança de um grupo e de outros saberes inerentes ao papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a como mediador e articulador.

Cônsua do meu propósito como educadora e por me sentir provocada pelas demandas dessa profissão, a qual exige do educador outros saberes além do que é apreendido na formação inicial, busquei a formação continuada pela realização dos cursos de especialização “Psicopedagogia” e “Gestão e Coordenação Escolar”, os quais considerei pertinentes para atingir e prosseguir em busca dos meus objetivos profissionais. A realização dessas formações, somadas às experiências adquiridas por estar inserida no contexto educacional, contribuíram para a ampliação do olhar sobre as funções e sobre a atuação profissional do Pedagogo/profissional da educação, bem como reverberou na minha aprovação em concurso público para a função de Coordenadora Pedagógica do Estado da Bahia.

Continuando a trajetória profissional, iniciei a atuação como Coordenadora Pedagógica Estadual em regime efetivo com carga horária de 40 horas semanais no início do ano 2019. Contudo, muitos desafios surgiram no cotidiano do trabalho com

os docentes, entre eles a estranheza a presença do/a Coordenador/a Pedagógico/a na escola, sendo necessário, antes de tudo, a conquista do espaço entre os colegas e a construção das relações interpessoais. Além disso, o início na função como Coordenadora Pedagógica deu-se em um período de implementação de um novo currículo para o ensino médio, o que também causou angústia entre os docentes em virtude da falta de oferta de formação por parte do estado para que pudessem compreender as mudanças propostas e atuar com segurança de acordo com as propostas apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a construção do novo currículo.

Com o propósito de agregar novas contribuições a meu contexto de trabalho, senti necessidade de buscar a formação continuada por meio do Mestrado Profissional, de modo a ampliar os saberes científicos, a compreensão das transformações ocorridas no meio educacional e possibilitar a melhoria da qualidade do exercício profissional por meio da ação e da relação teoria-prática.

Desse modo, na qualidade de pedagoga e coordenadora pedagógica atuando em uma escola estadual de pequeno porte, ofertante de ensino médio, e lidando com professores que em sua maioria são itinerantes, tenho me angustiado do muito com os desafios encontrados para a utilização dos encontros de Atividades Complementares como espaços formativos. Ao assumir a Coordenação Pedagógica em fevereiro de 2019, percebi na unidade a dificuldade de realização das ACs por área do conhecimento na Unidade de Ensino, sendo possíveis apenas encontros coletivos semanais que não permitiam a abordagem de pautas formativas que não fossem as rotineiras acerca da tomadas de decisões.

Consoante a isso, outras adversidades como a rotina itinerante dos professores dificultavam o encontro dos professores para a realização dos encontros de ACs. Como a maioria dos professores da unidade percorrem entre 75 e 22 km para chegar a escola, ocorre uma fragmentação dos docentes no decorrer da semana, dificultando o encontro nos dias estabelecidos pela Secretaria de Educação para a realização das ACs de cada área do conhecimento. Em virtude da rotina itinerante, existe também a falta de ânimo devido ao cansaço físico e mental causado pela densidade do trabalho docente que realizam em mais de uma escola.

Considerando o envolvimento da coordenadora pedagógica com a formação continuada em serviço e que o espaço/tempo da atividade complementar é um direito legítimo conquistado pelos professores em carga horária garantida para

planejamento e formação, não conseguir efetivar uma prática tão importante para a qualificação do docente e a melhoria da qualidade do ensino tem provocado em mim angústia, indignação e o anseio de buscar alternativas que possam tornar esses momentos possíveis e produtivos como espaços de reflexão e produção de conhecimentos entre os docentes que reverberem na melhoria do ensino e da aprendizagem dos jovens do Ensino Médio.

Nesse sentido, esse estudo interventivo visou contribuir com a minha qualificação profissional articulada à implementação de formação continuada em serviço com professores itinerantes, numa escola de pequeno porte ofertante de ensino médio, a fim de potencializar as Atividades Complementares, desencadeando momentos fecundos de formação continuada em serviço de forma acolhedora, problematizadora e dialógica.

1.2 Reflexões acerca do estado do conhecimento sobre o tema

O estado do conhecimento nos permite analisar as produções existentes acerca de um tema e refletir sobre o que dizem os estudos já realizadas no meio acadêmico, em um determinado espaço tempo, sobre o tema a que se propõe pesquisar. A leitura e a escrita acadêmica, ainda que sejam impregnadas de sentido de acordo com o lócus da pesquisa, são pertinentes à interlocução do conhecimento já produzido com o novo, em uma construção colaborativa. Nesse sentido, de acordo com Morosini e Fernandes (2014),

O estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 155).

Diante disso, explicitamos algumas dissertações e teses pesquisadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dos últimos 5 anos (período de 2017 a 2021). Os resultados obtidos foram através das palavras-chave formação continuada em serviço, educação básica e formação continuada de professores em serviço. Para as palavras-chave professores itinerantes não obtivemos nenhum resultado para os

últimos cinco anos, reafirmando, portanto, a importância deste estudo em razão da falta de estudos científicos sobre os professores itinerantes.

Quadro 1 - Dissertações e teses dos últimos cinco anos

IDENTIFICAÇÃO	AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
Dissertação (Mestrado acadêmico)	Fontoura, Marta Regina	2018	Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo de desenvolvimento Profissional	Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional. Saberes docentes.
Dissertação (Mestrado profissional)	Silva, Adriana Pedrosa de Souza	2020	Reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada em serviço: estudo de caso da Escola Estadual Monte Sinai/Esmeraldas – MG	Formação continuada. Atividade extraclasse. Reunião pedagógica.
Dissertação (Mestrado profissional)	Queiroz, Marco Antonio Gaioso de	2020	As reuniões pedagógicas na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves em Frutal-MG: um estudo sobre como possibilitar a formação continuada em serviço	Reuniões pedagógicas. Formação continuada em serviço. Planejamento coletivo.
Tese (Doutorado em Educação Escolar)	Passalacqua, Flávia Graziela Moreira	2017	Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar.	Formação Continuada em Serviço; Necessidades Formativas; Desenvolvimento Profissional; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dados compilados pela autora (2021).

O estudo de Fontoura (2018), intitulado “Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo de desenvolvimento profissional”, teve como objeto de estudo a formação continuada em serviço. O objetivo geral consistiu em compreender os processos de formação continuada de professores em serviço na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D’Ambrósio, de Santa Maria - RS. A autora apresenta como questão de pesquisa: De que forma os processos de formação continuada de professores em serviço desenvolvido na escola impactaram no desenvolvimento profissional dos professores? Como conclusão, foram apresentados como principais intensificadores da formação continuada em serviço a parceria, a troca de experiência entre os pares, a relação dialógica e a gestão democrática.

A dissertação de mestrado de Silva (2020), intitulada “Reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada em serviço: estudo de caso da Escola Estadual Monte Sinai/Esmeraldas – MG”, trata de uma pesquisa que tem como objetivo aproveitar melhor esse tempo pedagógico na escola, no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, utilizando o espaço da própria escola como locus privilegiado dessa formação. A metodologia consistiu numa pesquisa estudo de caso de caráter qualitativo. Apresenta como questão problema “de que maneira a gestão escolar poderia planejar e organizar melhor as reuniões pedagógicas na Escola Estadual Monte Sinai, possibilitando maior participação e envolvimento dos profissionais, bem como proporcionar momentos de formação continuada dos docentes em serviço?” Os resultados da pesquisa consistiram em apresentar um Plano de Ação Educacional, contemplando as seguintes questões: utilização das reuniões de módulo 2 para a formação continuada do professor em serviço; melhorar o planejamento das reuniões pela equipe gestora; e fomentar os projetos interdisciplinares como prática formadora na escola. Ações essas apresentadas com uma projeção para o futuro, tendo em vista o cenário de suspensão das aulas em virtude da pandemia do Novo Coronavírus no ano 2020.

A dissertação de Queiroz (2020), intitulada “Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar”, teve como objeto de estudo a utilização das reuniões como espaços de planejamento e formação continuada em serviço. Assim, o objetivo geral consistiu em analisar os principais desafios encontrados pela escola na realização das reuniões como espaço de formação continuada em serviço. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual foram realizadas pesquisas bibliográficas, documental e entrevistas com cinco professores, um supervisor e a vice-diretora, representando a gestão da escola.

Como resultado, a pesquisa revelou que a gestão escolar teve dificuldades na organização, realização e utilização das reuniões como espaços de formação continuada em serviço, no período analisado. Tendo em vista esses resultados, a pesquisa possibilitou a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), cujas propostas irão colaborar com a instituição estudada, possibilitando a otimização do tempo das reuniões pedagógicas para oportunizar a formação continuada dos docentes, com a proposição de parcerias externas para a realização da formação dos

professores e a proposta de autoformação desses profissionais, utilizando, assim, a própria experiência do docente como contribuição na formação dos colegas.

A tese de doutorado de Passalacqua (2017), intitulada “Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar”, teve como foco a formação continuada em serviço e a análise das formações realizadas no próprio local de trabalho, com o objetivo de evidenciar as relações dessas formações com as necessidades formativas dos professores e nas contribuições positivas dessas formações. A questão problema posta pela autora é: por que as ações de formação continuada em serviço ainda não garantem efetividade suficiente na profissionalidade docente? De acordo com os resultados obtidos, as análises mostraram que as ações formativas realizadas dentro da escola ainda são tecnicistas e não atendem as reais necessidades formativas dos professores por não superar a oposição existente entre as suas necessidades particulares e coletivas. Inclusive, constatou-se que, em relação às necessidades formativas dos professores, a carência da formação inicial continua a se manifestar ao longo da carreira.

Após a realização do estado do conhecimento, evidenciamos que as investigações explicitaram o quanto foi relevante conhecer os estudos que estão sendo efetivados sobre a temática. Em tempo, evidenciamos a pertinência da formação continuada de professores em serviço por apresentar características reflexivas, coletivas e colaborativas, favorecer a troca de experiência entre os pares, a relação dialógica e a gestão democrática.

Contudo, não encontramos pesquisas recentes que versem sobre a temática formação continuada em serviço com professores itinerantes, os quais têm especificidades que precisam ser consideradas em seus ambientes de trabalho em virtude da rotina de deslocamento do município de residência para o município em que trabalham, o que torna ainda mais desafiante e complexo conciliar as demandas exigidas pelo exercício da profissão docente.

Nessa perspectiva, de acordo com a tese analisada, ainda que a formação continuada em serviço não possa garantir a eliminação de todas as necessidades formativas dos docentes, especialmente em relação à formação inicial, as demais produções analisadas demonstram, pelo embasamento teórico que a formação em serviço garante, momentos fecundos de produção de saberes que atenuam os desafios e as angústias produzidas no cotidiano escolar. Desse modo, considerando

o contexto do estudo e as necessidades formativas dos professores itinerantes, ressalta-se a importância da realização dessa pesquisa.

1.3 Questão de pesquisa

Como potencializar as Atividades Complementares com momentos fecundos de formação continuada em serviço com professores itinerantes em uma escola pública de pequeno porte localizada no Território do Sertão Produtivo – Bahia?

1.4 Objetivo Geral

Implementar uma formação continuada em serviço durante os encontros de Atividades Complementares com professores itinerantes que atuam em uma escola estadual do Território do Sertão Produtivo – Bahia.

1.5 Objetivos Específicos

Historicizar os princípios conceituais da formação continuada em serviço;

Analisar as possibilidades formativas nos encontros das atividades complementares;

Avaliar as necessidades formativas de professores itinerantes que atuam em uma escola estadual no território do sertão produtivo; e

Discutir a importância do trabalho do professor itinerante no contexto do ensino aprendizagem.

Tendo como respaldo as informações postas, este estudo de abordagem qualitativa e interventiva está ancorado em Pereira (2019), Minayo (2009) e Bardin (2016). É inspirado no tipo pesquisa-ação por se tratar da busca de uma solução para um problema cujo grupo envolvido pensa e articula, ou seja, é coparticipante da pesquisa.

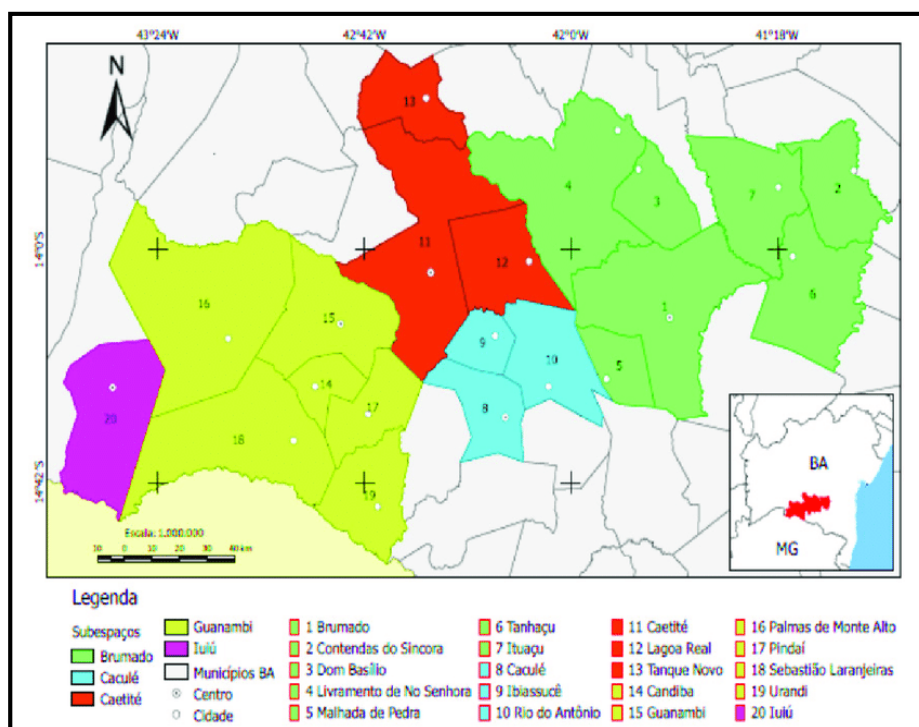
O referencial teórico foi embasado nas contribuições de Gatti (2009, 2011, 2012) e Nóvoa (2012, 2019), que discutem formação continuada e formação continuada em serviço; de Freire (2002) e de Imbérnon (2009, 2010), que abordam os saberes docentes, a dialogicidade e a horizontalidade, bem como defendem uma formação olhando para dentro do contexto; e de Vasconcellos (2011), que discute a função do/a Coordenador/a Pedagógico/a e a utilização do espaço de Atividade

Complementar como espaço de troca e produção de saberes.

1.5 O contexto da pesquisa

O estado da Bahia está dividido em 27 Territórios de Identidade, entre eles, o Território do Sertão Produtivo, que tem uma população de 487.500 habitantes e extensão territorial de 23.550 km² (IBGE, 2021). É composto por 20 municípios: Brumado, Caetité, Caculé, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada das Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, **Rio do Antônio**, Sebastião Laranjeiras, Tanque Novo, Tanhaçu e Urandi. (SEI Bahia - 2021). A Figura 1 mostra o mapa do Território do Sertão Produtivo.

Figura 1 – Mapa do Território do Sertão Produtivo



Fonte: Silva, Lima e Bebé (2016).

Inserida no Território do Sertão Produtivo, a instituição de realização da pesquisa está localizada no município de Rio do Antônio, fundado em 1874, apresenta uma área de 777.903km², sendo composto por dois distritos, Ibitira e Umbaúba. Localiza-se no Sudoeste da Bahia a cerca de 717 km de Salvador, limita-se ao sul com os municípios de Maetinga, Jânio Quadros e Guajeru, ao norte com Lagoa Real,

a leste com Brumado e Malhada de Pedras e a oeste com Ibiassucê e Caculé. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021 a população do município foi estimada em 15.521 habitantes. O município de Rio do Antônio está localizado na Zona Fisiográfica da Serra Geral, região sudoeste da Bahia, microrregião de Brumado. A cidade é pouco desenvolvida em relação ao comércio e a base de subsistência de muitas famílias está no funcionalismo público, bem como se ancora na agricultura familiar e na pecuária, visto que, em virtude da extensão territorial, o município tem um alto contingente de moradores na zona rural.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de pequeno porte, cuja estrutura física é antiga e precária. Dispõe de 06 salas de aula regulares, que ofertam 09 turmas de ensino médio regular funcionando nos turnos matutino e vespertino. Além disso, no turno noturno, a escola oferta cursos técnicos em Agroecologia e Agropecuária. Em relação ao grupo de professores, a maioria é itinerante, sendo divididos entre concursados/efetivos (06) e contratos temporários em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) (06), alguns mais experientes e outros mais jovens na profissão, inclusive a Coordenação Pedagógica. Os gestores também assumiram recentemente os cargos, porém, por já atuarem na Unidade como docentes há mais de dez anos, têm muita familiaridade com a comunidade escolar.

A população da cidade (sede) conta com apenas um Colégio Estadual de pequeno porte, o que desencadeia o deslocamento de crianças e jovens da zona rural para a sede (existe outro colégio estadual no município, localizado no distrito de Ibitira). A comunidade escolar é formada por alunos que, em sua maioria, pertencem a classes sociais baixa, muito baixa e em condição de risco social. Nesse contexto, tomamos como base a distribuição de renda, a posse de bens materiais e a definição de classes sociais segundo as desigualdades estruturadas nas sociedades capitalistas (GIDDENS, 2012).

Em relação à estrutura física da instituição, ela é antiga e precária, sendo também muito carente de recursos mobiliários, didáticos e tecnológicos. Apresenta como principal ponto positivo um público tranquilo e acolhedor, o que permite uma rotina com pouca indisciplina.

Os colaboradores da pesquisa foram constituídos por um grupo de 05 docentes itinerantes que atuam no ensino médio, sendo 3 em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e 02 efetivos, com formação em nível superior e pós-graduação lato sensu. Esses docentes aceitaram participar desta pesquisa de forma

voluntária e estão por dentro dos critérios de **inclusão**, que são: Estar lotado na Unidade de Ensino há pelo menos 02 anos; Ser itinerante; Aceitar participar da pesquisa espontaneamente; e Aceitar participar dos círculos de cultura dialógicos.

1.6 Estrutura da dissertação

Em tempo, este estudo interventivo ficou estruturado em 06 capítulos subdivididos em seções. No primeiro capítulo, introdução, foram apresentados a justificativa do estudo e seu envolvimento com a trajetória profissional e também uma breve reflexão acerca da formação de professores, contexto da pesquisa, questão da pesquisa e objetivos.

O segundo capítulo, intitulado “Formação continuada em serviço de professores: princípios, conceitos e desafios das políticas”, discute as Políticas públicas de formação continuada e em serviço, os avanços promovidos nas últimas décadas em função das políticas implementadas, bem como as novas reconceitualizações, especificidades e formatações da formação de professores.

O terceiro capítulo, denominado “Reflexões acerca da itinerância na atuação docente: conceitos e desafios do contexto”, discorre sobre as características do contexto da pesquisa e dos professores, os desafios da rotina itinerante, a importância da Atividade Complementar e do papel decisivo do/a Coordenador/a Pedagógico/a e suas ações no contexto escolar na condição de mediador do processo de formação docente.

O quarto capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa interventiva em educação, de abordagem qualitativa e do tipo pesquisa-ação, subsidiada por Bardin (2016), Minayo (2009), Pereira (2019) e Thiollent (1986), e seus desdobramentos por meio das entrevistas semiestruturadas, o lócus da pesquisa, os colaboradores da pesquisa e os círculos de cultura.

No quinto capítulo, intitulado “Reflexões e possibilidades nos encontros de atividade complementar na escola: necessidades formativas de professores itinerantes”, foram analisados os dados das entrevistas com as sugestões explicitadas pelos docentes para o planejamento e estruturação dos encontros formativos.

O capítulo sexto descreve os círculos de cultura dialógicos, como foram realizados, discute os desdobramentos e os resultados na condição de produto desta pesquisa.

Enfim, na conclusão, são destacados os achados da pesquisa interventiva e de que forma ela reverberou na prática do planejamento coletivo dos professores itinerantes.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES: PRINCÍPIOS, CONCEITOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS

A complexidade inerente à profissão docente tem fortalecido as discussões em busca de alternativas pertinentes que contribuam com a qualificação dos profissionais da educação para o enfrentamento dos desafios vivenciados durante o exercício, considerando as demandas dos contextos. Desse modo, ratifica-se a pertinência do debate acerca da formação docente e de suas vertentes.

Tendo em vista o processo evolutivo do profissional docente por meio de sua formação, objetivou-se historicizar os princípios conceituais da formação continuada em serviço, apresentando um breve percurso histórico de formação da profissão docente, discutindo as políticas públicas de formação docente, incluindo programas que possibilitaram o acesso e a ampliação da formação de professores da educação básica, as políticas públicas de formação continuada e a reconceitualização, a formação de professores em serviço, novas perspectivas, e os desafios das recentes políticas educacionais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação docente.

Os autores que subsidiaram e embasaram as discussões foram Freire (1981; 1996), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2008; 2009; 2013; 2019), Nóvoa (2009; 2019), Libaneo (2012), Mororó (2018), Oliveira e Leiro (2017), Imbernóm (2009; 2010), Vasconcellos (2010), Schneider (2018) e Costa, Farias e Souza (2020).

2.1 Um breve percurso histórico de formação da profissão docente

A oferta de formação para professores no Brasil foi iniciada no final do século XIX de forma muito restrita e pouco acessível às escolas normais, cuja formação era destinada à atuação apenas em níveis primários. A partir do início do Século XX, começa a surgir a preocupação em formar professores para atuar no ensino secundário, sendo iniciada a criação das universidades. Neste mesmo período, à medida que a industrialização no país cresce, aumenta a demanda por trabalhadores com instrução, portanto, por professores, fazendo com que seja acrescentado um ano à formação para bacharéis, que seriam licenciados e atuariam no ensino secundário (GATTI; BARRETO, 2009).

A valorização da profissão docente ocorreu após um longo período de muitas transformações do pensamento social. O professor deixou de ser considerado um

missionário, alguém que se dedica ao ato de ensinar por amor e pelo dom e aos poucos foi ganhando destaque nas políticas sociais.

Nesse período, houve por parte dos órgãos públicos um entendimento da importância do professor na disseminação das ideias, portanto, no controle social. Desse modo, a profissão docente foi ganhando novos contornos e destacou-se a partir da década de 1970 com “o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, num processo fortemente tutelado pelo poder político”. Além disso, assistiu-se no ano de 1971 ao “desenvolvimento de programas de formação profissional de professores” nas Faculdades de Ciências e nas Universidades Novas, com apoio de organismos internacionais, como o Banco Mundial (NÓVOA, 2019, p. 7-8).

Nessa perspectiva, o campo educacional e a formação de professores receberam investimentos e, segundo Nóvoa (2019), a década de 70 foi um marco do debate acerca da formação de professores, atualmente ainda inspirando programas de formação de professores.

A seguir, a década de 1980 do século passado foi marcada pela grande procura da escolarização em decorrência do crescimento da industrialização no país, o que, conseqüentemente, provocou também no ensino ocupação de vagas por pessoas sem qualificação, que se profissionalizavam no exercício da função. A absorção de pessoas sem a devida qualificação provocou o início da profissionalização em serviço, ou seja, da formação em serviço. No entanto essas ações não provocaram grandes mudanças em relação à qualidade do ensino, serviram apenas para introduzir a formação no espaço de trabalho e acentuar a desvalorização do professor e da profissão por estarem despreparados para a atuação profissional (NÓVOA, 2019).

A década seguinte, anos 90 do século passado, fica marcada pela formação continuada em serviço para além da docência, inserindo novas atribuições para o professor, como nos afirma Nóvoa (2019), “mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.)” (NÓVOA, 2019, p. 9), com o objetivo de atender aos interesses de sistema de controle do estado em detrimento do tão necessário desenvolvimento profissional docente. Atualmente ainda muitos profissionais que atuam nessas funções oriundos desse processo formativo inicial.

Desse modo, a partir desse período, os professores passaram então a ocupar e desempenhar funções diversas na escola, para as quais não tinham a qualificação

necessária e se formavam para o desempenho da função durante o exercício, na prática, tornando ainda mais complexa a profissão docente, sem uma delimitação clara das funções do professor.

É pertinente ressaltar que esse recorte temporal em que a formação de professores no Brasil começa a ganhar destaque coincide com a chegada do neoliberalismo na década de 1990. Assim, o início das reformas educacionais foi influenciado por organismos internacionais como o Banco Mundial e pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, que produziu o documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, que “influenciou as políticas públicas para a educação básica praticadas nestes vinte anos pelos governos brasileiros” (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Em vista disso, o fato de o início das grandes reformas educacionais ter ocorrido em um contexto de instalação do neoliberalismo no Brasil fez com que os organismos internacionais encontrassem no campo educacional abertura para o fortalecimento de ações capitalistas, buscando formar pessoas para agir a serviço do capitalismo. Essas ações foram iniciadas pela moldagem da formação de professores para a instituição de uma sociedade de classes dualista. Inclusive a Declaração Mundial da Conferência de Jomtien propõe um modelo de educação para os ricos e outro, em forma de ciclos, para os pobres, visando a atender as necessidades básicas e a socialização dos sujeitos.

No Brasil, o primeiro documento elaborado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que foi baseado nos objetivos da Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, com propostas economicistas e tecnicistas, e trouxe mudanças para o ensino e também para a formação de professores. A referida Declaração propõe alterações no sentido de ofertar um ensino baseado na aquisição de técnicas e habilidades para a sobrevivência, assim como propõe mudanças na formação de professores, defendendo que “a posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando a baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário” (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Nessa perspectiva, percebeu-se que as mudanças propostas pelas políticas para a formação de professores contribuem para a desprofissionalização e a desvalorização do trabalho docente, ao enxugar a formação, reduzir salários e

oferecer formação técnica, omitindo a função da escola pública, que é a formação crítica para a cidadania e para a autonomia.

Entretanto, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB de número 9394/96), as discussões acerca da formação docente têm se alargado, ganhado novos contornos e maior visibilidade na legislação educacional, sobretudo em virtude das demandas contemporâneas surgidas no contexto educacional a partir das transformações sociais.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a LDB 9394/96 trouxe mudanças para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores, no entanto, somente a partir de 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Entre as mudanças propostas pela LDB (9394/96), foi determinada a exigência de nível superior para atuar na educação básica, conforme dispõem os artigos 62 e 63 (BRASIL, 1996):

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:
I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Foi necessário um esforço da administração pública para a ampliação da oferta de cursos regulares e de programas especiais de formação de professores visto que o prazo estipulado para que os sistemas educacionais fizessem as adequações foi de 10 anos, ficando instituído, assim, a década da educação (período de dez anos a partir de 20 de dezembro de 1996, data de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (MORORÓ, 2018).

A instituição de um prazo provocou um aligeiramento da procura e da oferta de cursos superiores, principalmente da modalidade EAD, desencadeando uma busca frenética dos docentes pela adequação às novas exigências legais para ingressarem ou permanecerem no mercado de trabalho. Proposta pelo Banco Mundial, essa “formação aligeirada para um professor tarefeiro, visando a baixar os custos do pacote formação/ capacitação/salário” (LIBÂNEO, 2012. p. 20), torna o professor refém das exigências do mercado de trabalho sem condições para refletir sobre sua prática.

A partir do ano de 2007, a publicação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, trouxe alterações no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), transformando em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), possibilitando maiores investimentos e o fortalecimento das políticas de formação de professores da educação básica. E a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES, determina no § 2º artigo 2º no que se refere à educação básica que:

a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007).

As leis publicadas no ano de 2007 foram determinantes para a ampliação e o fortalecimento das políticas de formação de professores da educação básica. Percebe-se também que o uso das tecnologias para subsidiar e interiorizar a formação de professores vinha sendo impulsionado desde a criação da UAB em 2006 e continuou sendo reforçado por outros decretos.

Outra política de destaque foi a regulamentação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, pela Portaria do MEC, nº 1.328, de 22 de setembro de 2011. Esta rede é coordenada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, cuja função é formular, coordenar e avaliar as ações e os programas do MEC, da coordenação da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (OLIVEIRA; LEIRO, 2017).

De acordo de Oliveira; Leiro (2017, p. 15), os programas que integram a Rede e têm a maior abrangência em relação à formação continuada e se fazem presentes em todos os estados brasileiros são:

Pró-Letramento - formação continuada para a melhoria da aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Gestar II - formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública. (OLIVEIRA; LEIRO, 2017).

Nos anos seguintes, o estado desenvolveu alguns programas de formação inicial e continuada, mesmo que de forma fragmentada e descontínua, para professores da rede pública que atuam na educação básica.

2.2 Políticas públicas de formação docente: Programas que possibilitaram o acesso e a ampliação da formação de professores da educação básica

Neste recorte, faremos uma breve discussão acerca das mais recentes políticas públicas de formação docente, seja inicial ou continuada, na perspectiva de abordagem dos princípios conceituais da formação continuada em serviço e dos impactos causados.

Desse modo, diante da imperatividade da implementação de políticas voltadas à formação docente da educação básica, nos âmbitos federal, estadual e municipal, cujo objetivo era assegurar a formação em nível superior para todos os professores do referido nível de ensino, foi regulamentada a atuação da Capes para a articulação das políticas de formação de professores pela publicação do Decreto nº 6.316 em 20 de dezembro de 2007. Os cursos eram ofertados na modalidade presencial e a distância, inicialmente direcionados para a formação inicial e, somente a partir de 2010, seriam voltados para a formação continuada (GATTI, 2013).

Foi instituída, pela edição do decreto 6755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Entre as ações da Capes, destacam-se alguns programas, incluindo a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como fomento para a formação gratuita de professores da Educação Básica, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, teve como objetivo principal “promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de Educação a Distância” (BRASIL, 2006). A ideia do programa, segundo Gatti (2013, p. 61), “seria desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior à distância”, através de instituições públicas de ensino superior, para segmentos da população, trabalhadores da educação básica com dificuldades de acesso a esse nível de ensino.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR teve como objetivo oferecer primeira ou segunda graduação e formação pedagógica aos professores que estavam atuando nas escolas públicas das redes de educação básica sem uma formação mínima adequada. O programa perdurou entre 2009 e 2014 e garantiu a ocupação de 70 mil vagas. Apesar das falhas e críticas por se tratar de um programa emergencial e de não ter tido o alcance esperado, que seria de 330 mil ofertas, oportunizou a muitos professores acesso à universidade e formação específica em uma área do conhecimento (GATTI, 2013; MORORÓ, 2018).

Outro destaque foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Portaria do MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. O referido Programa objetivou a articulação ensino, pesquisa e extensão, bem como a aproximação da universidade com a escola, tendo contribuído significativamente para o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores da educação básica e da escola pública (GATTI, 2013). Assim, o PARFOR oportunizou que muitos professores e professoras, que já atuavam em sala de aula com uma formação mínima, tivessem a oportunidade de associar sua prática à teoria, potencializando sua atuação pedagógica.

Portanto, as políticas públicas de formação de professores nas últimas décadas, embora tenham sido descontínuas, por meio de alguns programas, possibilitaram a ampliação do acesso de milhares de profissionais da educação a cursos de graduação e pós-graduação.

2.3 Políticas públicas de formação continuada e a reconceitualização

Nas últimas décadas, as políticas públicas que tratam da formação continuada de professores têm se tornado uma abordagem relevante e objeto de discussão pela ideia de que a formação de professores está diretamente relacionada à garantia de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, portanto, à elevação dos níveis de qualidade educacionais.

Essa ideia tem provocado uma série de iniciativas de oferta de uma diversidade de cursos com o objetivo da formação (atualização) docente, que vão desde a extensão à pós-graduação nas modalidades presencial, semipresencial e até totalmente a distância, que compreende tanto o sistema público como o privado. Dessa forma, Gatti (2008) ressalta que:

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 1).

A garantia da formação continuada em lei, seja institucional ou nas escolas, tem colocado a formação de professores no centro dos debates como uma via poderosa para alcançar uma melhoria na qualidade da educação. De acordo com os referenciais de Formação de Professores (BRASIL, 2002), a formação é:

um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor a disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, as condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 2002).

Os referenciais ressaltam a necessidade de o professor se formar continuamente como condição intrínseca ao desenvolvimento da profissão docente.

Assim, considerando os avanços e transformações ocorridas em todos os aspectos da sociedade, Vasconcellos (2010) explicita que os profissionais precisam apreender novos saberes e atualizações, principalmente o professor, por se tratar de uma profissão complexa, cada vez mais responsabilizada pela sociedade em relação às atribuições da escola e pelas lacunas deixadas pela formação inicial. Com isso, ao considerar a heterogeneidade e a complexidade do exercício da docência, a formação continuada

[...] tem como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, das mudanças no campo das tecnologias, dos rearranjos nos processos produtivos e de suas repercussões sociais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200).

Considerando que a escola precisa acompanhar as transformações sociais, a evolução tecnológica e de comunicação, a formação inicial torna-se insuficiente com o passar do tempo, e o profissional precisa se atualizar para responder às expectativas e demandas sociais em relação ao ensino. A ideia é que a formação contínua e em serviço sejam consideradas basilares para a superação das adversidades que surgem nos contextos escolares e no cotidiano dos professores, com foco na mediação do processo ensino e aprendizagem, tendo em vista a inclusão dos alunos/as com necessidades especiais na classe regular de ensino. É preciso, contudo, tornar os encontros formativos uma possibilidade de reflexão e troca de saberes articulados e propostos dentro da escola.

A concepção de formação de professores, que tinha como premissa “ensinar o professor a ensinar” pela transmissão de conhecimentos, vem sendo substituída por uma abordagem de cunho reflexivo, que parte da experiência já vivida, das práticas que já deram certo ou não dentro de uma realidade, com um grupo ou turma. É nesse sentido que se pressupõe o fato de o trabalho em grupo se tornar decisivo para a inovação e renovação das práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Gatti (2009), a formação continuada surgiu a partir dos anos de 1980 como uma formação compensatória com vistas a suprir as lacunas deixadas pela formação inicial nos cursos de ensino superior. A partir da década de 1990, as reformas curriculares suscitaram o desenvolvimento de capacitações para implementação das reformas educativas. No entanto, mais recentemente, essa

definição de formação continuada vem sendo reconceitualizada, valorizando a identidade profissional e o potencial de autocrescimento do professor, de modo que:

O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. (GATTI, 2009, p. 203).

As novas definições pensadas para a formação continuada dos docentes reconhecem e valorizam outros aspectos da identidade da profissão, como as experiências construídas no exercício e sua participação na construção de suas formações, tornando-os protagonistas de seus percursos formativos.

Acerca da importância do papel do formador, Gatti (2019, p. 43) ressalta como “absolutamente central, ou seja, os formadores têm função essencial”. Deste modo, dentro da unidade de ensino, a formação continuada em serviço e o papel de formador são atribuídos ao/a Coordenador/a Pedagógico/a, que adquire muita importância na efetivação de momentos de reflexão sobre o ensino e a prática educativa na escola.

Contudo, estando a formação continuada atrelada às exigências/cobranças dos tempos atuais e à instituição escolar, ela representa a sociedade e suas transformações ocorridas cada vez mais frenéticas, compreendendo a necessidade e a pertinência da qualificação pessoal e profissional voltadas ao ensejo de tornar o ensino atrativo/contextualizado para responder às demandas dos jovens das gerações atuais.

A formação inicial garante a aquisição de conhecimentos historicamente acumulados, na perspectiva social, cultural, econômica e outros, imprescindíveis na preparação do profissional para atuar no âmbito da escola, sendo, portanto, socialmente legitimada a formação institucional, seja ela inicial ou continuada, é indispensável à construção do profissional.

Tendo em vista que a formação continuada fortalece e qualifica a prática pedagógica do docente, ela precisa atender aos interesses e necessidades dos alunos de acordo com os arranjos locais, sejam eles urbanos ou rurais. Para Freire (1981, p. 11), “pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”, por consequência, a melhoria do trabalho docente decorre muitas vezes de uma formação pensada dentro de um contexto, em que possa ser realizada por pares e considere o compartilhamento de experiências.

A formação socialmente legitimada geralmente ocorre em espaços externos ao local de trabalho e em tempo extra à carga horária estabelecida para o trabalho. Desse modo, profissionais sobrecarregados com carga horária de trabalho elevada, que atuam em mais de uma escola e que vivem o processo de itinerância, ou seja, de deslocamento entre municípios para trabalhar, têm dificuldades em dedicar tempo para realizar a formação continuada institucionalizada. As condições do trabalho docente impactam os processos e os resultados. A falta de condições materiais e de trabalho a que são submetidos os professores desumaniza a todos, dificulta o ensino e a aprendizagem e todas as relações interpessoais (ARROYO, 2011).

Segundo Imbernón (2010, p. 94), considerando que “a formação se move sempre entre a dialética de aprender e desaprender”, torna-se indispensável ao professor a formação continuada imbricada aos objetivos da escola pública de educação básica e aos problemas específicos de cada grupo, considerando as diversidades regionais e culturais do país, as questões socioeconômicas, para que o professor consiga abarcar a heterogeneidade social que está presente dentro de cada sala de aula e que precisa ser contemplada.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998) define a formação continuada como:

[...] um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial vista como uma proposta mais ampla de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 35).

A ANFOPE define a formação continuada como um processo imprescindível ao desenvolvimento profissional, que permite a produção do conhecimento de forma mais ampla, em que o profissional elabora os conhecimentos consigo e na interação coletiva. Ainda nessa perspectiva, está explicitado nos Referenciais para a Formação de Professores (RFPs), publicado em 1998 pelo Ministério da Educação:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (RFP, p. 70).

A necessidade da formação continuada é explicada pelas demandas cotidianas da profissão docente e pela necessidade de inovação permanente, assim como ocorre na sociedade em geral. A formação continuada em serviço, diferentemente da formação institucional, ocorre dentro da escola e também tem caráter importante por estar imbricada com o exercício e por discutir os problemas reais da escola, segundo a cultura local. Nesse sentido, os RFPs destacam que:

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudos, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc. (RFP, p. 71).

Na perspectiva da formação continuada de professores em serviço, ancorada nas reflexões de Paulo Freire (1996), em que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, nos é permitido compreender o sentido da formação em serviço e das possibilidades que se constituem no contexto da coletividade na escola, pelo trabalho colaborativo, mediado pelo/a coordenador/a pedagógico/a.

2.4 A formação de professores em serviço: novas perspectivas

Na perspectiva da formação de professores, Nóvoa (2009) diz que “A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI” (NÓVOA, 2009, p. 40). Portanto, compreender a complexidade do trabalho docente e refletir sobre ele em conjunto fortalece, numa ação coletiva, a produção de conhecimentos, a busca de soluções para casos específicos da unidade, bem como a troca de experiências. Nóvoa (2009) chama a atenção da importância da coletividade para a docência no plano da ética, pois:

[...] a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas a que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (NÓVOA, 2009, p. 34).

Diante da complexidade do fenômeno educativo e das problemáticas presentes na atuação docente, a ética precisa ser fortalecida dentro da profissão, em cada um e na coletividade, na partilha e na busca de soluções éticas para os desafios postos na atualidade. Para tanto, a constituição de comunidades formativas em prol do aperfeiçoamento profissional é imprescindível.

Na visão de Nóvoa (2009), o fortalecimento da “comunidade de práticas” como espaços de ação coletiva para a formação docente e comprometidos com o ensino e a aprendizagem, com a própria formação profissional e dos alunos, é urgente e importante à medida que o coletivo se reúne para pensar e discutir soluções para as questões da instituição e do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

A instituição cultural do espaço coletivo no interior da escola tem como pretensão o favorecimento de discussões coletivas e colaborativas que reforçam as dimensões profissionais pela atualização dos saberes e das práticas, de forma que os professores possam compartilhar as experiências entre os pares e refletir em conjunto soluções inovadoras para os problemas característicos da docência e da escola.

Nóvoa (2009) compara a forma como ocorre a formação de professores a outras profissões como medicina, engenharia e arquitetura, em que os profissionais da área têm papel central na formação dos mais jovens. Assim deve ser com a profissão docente. Por isso, ele defende “passar a formação para dentro da profissão”, assim como defende “devolver a formação de professores aos professores” (NÓVOA, 2009, p. 36). É necessário que os professores sejam os formadores de seus colegas e que se tornem mais imbricáveis para que haja uma mudança significativa.

A compreensão da complexidade que envolve o trabalho docente é uma potencialidade do professor, o que o torna indispensável na formação dos pares e na reflexão coletiva sobre o trabalho, no compartilhamento de práticas e ideias que visam à melhoria do trabalho pedagógico na instituição de ensino.

Ainda de acordo com Nóvoa (2009), “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34). Este olhar nos leva ao entendimento da pertinência da potencialização da formação continuada em serviço imbricada aos desafios da escola e da realidade socioeducacional como ação crucial para a transformação da qualidade educacional almejada. Desse modo,

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. (NÓVOA, 2019, p. 11).

É importante compreender a dimensão do pensamento coletivo dos professores quando se reúnem para discutir e buscar soluções para os desafios de suas práticas, bem como para a construção de novos saberes para subsidiar as ações e garantir uma educação que zele pela autonomia e cidadania dos educandos em seus diversos contextos.

Não se trata de diminuir a importância dos conhecimentos teóricos e científicos para a prática educativa, mas, sim, de ressignificá-los no espaço coletivo de professores, fazendo uma reflexão das experiências com os desafios diários aos quais são postos, que evidenciam a complexidade do trabalho do professor, tornando a práxis uma realidade (NÓVOA, 2019).

A formação continuada de professores realizada na dimensão do espaço escolar, em interação com os pares, na troca de experiências e nas discussões acerca dos desafios compartilhados e com pautas de interesse dos docentes, constitui um rico espaço de reflexão que pode promover resultados positivos para o ensino e para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos.

Ainda que o final do século XX tenha sido produtivo em relação aos avanços na formação continuada de professores, as críticas sobre como essa formação era oferecida também se destacaram. A oferta de formação muito técnica, feita de cima para baixo, muito genérica e distante das realidades e das demandas das instituições, não permitiu mudanças profundas e concretas (IMBÉRNON, 2009).

Portanto, para que essas formações alcançassem maiores impactos educacionais precisariam partir dos contextos atuais e sociais, da reflexão crítica sobre a prática educativa nas instituições, contando com a participação dos professores, que constroem muitos saberes através das experiências e têm propriedade para discutir as necessidades formativas da equipe. Com isso, faz-se necessário pensar novas formas de realizar uma formação em que os professores não sejam objeto de estudos, mas, sim, sujeitos protagonistas da e na formação.

É certo que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, exige coerência com os aspectos culturais, com as transformações e os avanços sociais, tecnológicos, com a práxis educativa, acompanhando as inovações que ocorrem com

a mundialização em função, principalmente, do acesso à informação através da internet. Neste sentido, faz-se pertinente que a formação seja realizada por profissionais de dentro da educação, que compreendam o fazer docente e os aspectos subjetivos da profissão, tendo como referências a dialogicidade e a criticidade acerca de situações reais, para terem, de fato, condições de reverberar na melhoria da qualidade educacional.

Assim, faz-se pertinente a busca pelo abandono de formações docentes puramente teóricas, focadas em práticas homogêneas, e reestruturar o processo formativo com o objetivo de:

[...] ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social. [...] (IMBÉRNÓN, 2009, p. 37).

Desse modo, os professores precisam ir em busca do protagonismo e da autonomia, para, na coletividade, poderem assumir um caráter político capaz de fazer frente aos desafios da educação em cada contexto em que o docente está inserido. É preciso questionar as formações e o modo como têm sido ofertadas nas últimas décadas, propondo uma formação crítica, dialógica, que reflète sobre a prática e na prática, pois

as políticas educativas da formação deveriam propiciar uma nova estrutura organizativa. Se no final do século passado a organização de referência foram os centros de professores ou as instituições de apoio à formação, o que necessitará o professorado no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas e, claro, estabelecer redes entre instituições educativas para propiciar o intercâmbio da formação dentro das escolas. (IMBERNÓN, 2009, p. 107).

O autor evidencia, portanto, a necessidade de mudanças nas estruturas de organização das formações, flexibilizando-as e contextualizando-as para que possam de fato reverberar na solução para os desafios postos para cada grupo de professores, pois “na formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que ela envolve assumem, assim, uma importância decisiva” (IMBÉRNÓN, 2009, p. 52). Assim, quanto mais contextualizada,

mais próxima da realidade for a formação, maiores serão a importância e o significado do aprendizado, tornando os momentos de discussão fecundos, potencializados e autônomos.

2.5 Desafios das recentes políticas educacionais: A BNCC e a formação docente

As intencionalidades no processo histórico das reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 90 estiveram atreladas à reforma do estado brasileiro e dos modos de produção capitalistas, portanto, ancoradas na necessidade de formação de um trabalhador com perfil para se adequar às transformações sociais.

Nesse sentido, as mais recentes políticas públicas educacionais têm instituído muitas mudanças no campo do ensino, do currículo e da formação docente, o que tem provocado muitos questionamentos entre os profissionais da educação acerca dos objetivos dessas políticas e dos impactos que causará em toda a população.

Entre as mudanças ocorridas, está a aprovação do Projeto de Lei 839 no ano 2016, que propõe a adoção da atribuição “notório saber” como um novo tipo de certificação de conhecimento para o professor da educação básica, dispensando, portanto, a formação específica. Este novo projeto de educação evidencia os interesses neoliberais que orientam as Políticas de Formação Docente em favor dos interesses capitalistas e buscam a “convergência entre a melhoria da qualidade educacional e o processo produtivo” (SCHNEIDER, 2018).

Sobretudo a partir da promulgação de LDB (Lei 9394/96), quando afirma a necessidade de formação específica para atuar como docente, em seu artigo 62, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996). Desse modo, reconhecer o notório saber como uma qualificação docente vai na contramão das conquistas históricas já consagradas, abrindo precedentes para a contratação de pessoas sem a devida qualificação, o que contribui com a precarização da formação docente.

A promulgação da lei 13.415 em 2017, que trata da reforma do ensino médio, altera dispositivos da LDB, no art. 44, § 3º, diz que

[...] os processos seletivos das instituições de ensino superior deverão considerar as competências e as habilidades definidas na Base

Nacional Comum Curricular. E no § 8º, orienta que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2020, p. 9).

Nessa perspectiva, compreende-se que a intenção das recentes políticas educacionais consiste no interesse de reformar os cursos de licenciatura em pedagogia com o objetivo de redirecionar a formação de professores para a prática em detrimento do conhecimento teórico, articulado e politizado.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em dezembro de 2017, é um documento que orienta a elaboração de um currículo mínimo para todas as redes de ensino da educação básica, em âmbito nacional, define em caráter orgânico e normativo as aprendizagens essenciais aos jovens pela fixação das competências (gerais e específicas) e das habilidades, bem como as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver em todas as etapas da educação básica (GTPEADUFF/Ssind, 2018)

A BNCC constitui-se como amparo legal para materialização do capital no campo educacional, tendo em vista que a unificação do currículo em âmbito nacional é direcionada aos interesses do mercado, portanto, exclui as diversidades e as minorias sociais por não garantir a colaboração dos profissionais da educação em seu processo de construção, deixando de acolher e ouvir as representatividades acerca das diversidades locais e regionais, o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2020).

No que tange à formação de professores, o texto da BNCC traz como fundamental para sua implementação eficaz a realização de mudanças nos cursos de formação de professores pela União, sendo posta como:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 21)

Além do exposto, também compete à União “promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração

de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p. 21).

Assim, o MEC, através da BNCC, terá sob sua centralidade a tomada de decisão, a construção e a implementação de currículos, além de também intermediar os processos de avaliação em larga escala como o SAEB (Prova Brasil). Deste modo, passa-se a ideia de que a manutenção do controle e a manutenção da avaliação serão garantidores da democracia e da qualidade no processo de ensino-aprendizagem brasileiro, visto desenvolver uma política de controle do trabalho docente por meio da avaliação, atrelando a aprendizagem dos alunos à eficiência do professor (GTPEADUFF/Ssind, 2018).

Como parte das políticas apoiadas por organizações multilaterais, a BNCC tem como foco a regulação e o controle das práticas escolares com base nas avaliações dos processos de ensino-aprendizagem e na supervalorização das competências e habilidades. Essas avaliações implicam maior responsabilização dos professores por resultados, desconsiderando a complexidade que envolve o trabalho docente. Nesse sentido, a Base torna-se também:

um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício à autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta. (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2020, p. 11).

Nessa perspectiva, a definição de competências e habilidades por área do conhecimento orientada pela BNCC faz com que o docente tenha sua autonomia limitada na construção dos planos de ensino, desconsiderando-os como profissionais intelectuais da educação, dotados de autonomia e capazes de produzir conhecimentos no exercício da licenciatura.

Segundo Nóvoa (2019), faz-se necessário neste momento em que assistimos a uma “metamorfose” na educação que a política de formação de professores ganhe novas configurações, que reflitamos sobre a realidade docente e sobre os processos de formação inicial dos professores, pois pensar as políticas públicas que regulam a formação inicial docente inclui pensar os impactos que esta formação terá no campo da subjetividade e da autonomia docente.

Em virtude disso, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), constituída por profissionais da educação que lutam, coletivamente, “junto às esferas do Estado pela garantia de políticas públicas educacionais pautadas pela valorização, profissionalização e reformulação dos cursos de formação do educador”, resista à formação dos profissionais da educação sob a orientação da Base Nacional Comum Curricular (COSTA, FARIAS, SOUZA, 2020, p. 20).

Assim como a ANFOPE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) manifestou-se desfavorável ao texto da Terceira versão do Parecer do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, visto que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já “expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores, edificada pelo movimento dos educadores”, e já consolida normas e diretrizes nacionais suficientes para a defesa de uma educação de qualidade, não sendo necessárias mudanças após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Essa mesma base explicita que “a formação de professores deve articular-se às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior, visando a garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica” (ANPED, 2019).

Para a ANPED (2019), quando o texto explicita que “a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem”, desconsidera que “a prática educativa como prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa” (ANPED, 2019, p. 01). Assim, nos chama a refletir para “a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no País, na perspectiva de se moldar à lógica privatista e mercadológica” (ANPED, 2019, p. 02).

Ainda de acordo com a ANPED, as revisões e atualizações contidas no parecer, na contramão das reivindicações do movimento de educadores, convergem para a imposição de uma “formatação da educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores”.

O texto do Conselho Nacional de Educação “adota como única orientação e possibilidade de formação os pressupostos subjacentes à BNCC”, impondo as “competências e habilidades” (ANPED, 2019, p. 02), e que:

os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), com a qual nosso país se comprometeu. (3ª VERSÃO DO PARECER (Atualizada em 18/09/19) das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica). ((BRASIL, 2019, p. 1).

O parecer do Conselho Nacional de Educação (terceira versão) diz que, além de “fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2019, p. 1), a Base Nacional Comum Curricular deve também contribuir para o alinhamento das políticas e ações educacionais acerca da política para formação inicial e continuada de professores, por isso, o Conselho Nacional de Educação pretende “estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2019, p. 1)

Está evidenciado que as políticas públicas de formação docente propõem uma “formação de uma nota só”, ao desconsiderar as Diretrizes Curriculares Nacionais existentes e as pesquisas construídas coletivamente pela comunidade científica da educação que orientam a formação e a valorização dos profissionais docentes em defesa de uma educação pública emancipadora.

Para atender as novas demandas trazidas pela Base e no pressuposto de que a qualidade da educação básica está atrelada à qualificação dos professores, a revisão das diretrizes de formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia trará algumas possíveis mudanças que impactarão na profissão docente. Além de sugerir que o curso de licenciatura em pedagogia seja específico para a formação de docentes com aprofundamento nas etapas de ensino Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Alfabetização, propõe também a substituição do estágio

pela residência pedagógica, e a aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) passaria a ser anual e obrigatório para todos os estudantes de carreira docente e utilizado como requisito para ingresso na carreira e parte do processo de admissão para concursos públicos.

A BNCC orienta a reorganização curricular que propõe a priorização das aprendizagens essenciais, redução da carga horária dos componentes curriculares da base, orientação do trabalho pedagógico por área do conhecimento, entre outros. Essas mudanças já estão ocorrendo nas unidades escolares, e a transição constitui um desafio para os profissionais da educação em virtude da falta de formação que deveria ser ofertada a estes profissionais.

Posto o período de transição no campo educacional, a intensificação do debate acerca da necessidade da formação dos professores vem ganhando ainda mais força. Contudo o processo de implementação do novo ensino médio já está em andamento nas Unidades Escolares Estaduais desde o ano 2019 com a construção de um Plano de Flexibilização Curricular e a inserção da disciplina Projeto de Vida. Nos anos seguintes, as alterações ocorreram na matriz curricular e na carga horária dos componentes da base, na inserção de novos componentes curriculares, nominados de Eletivas, na proposição de um currículo essencial ainda mais enxuto e na escolha do livro didático por área do conhecimento (entre outros).

Vale ressaltar que todas essas mudanças estão ocorrendo sem a oferta de formação continuada aos professores por parte do Estado (Secretaria Estadual de Educação), ficando a cargo do/a coordenador/a pedagógico/a, do professor/a e de toda equipe escolar o desafio de encontrar meios para pensar a prática pedagógica conforme orienta a BNCC em relação ao planejamento por área do conhecimento.

Em alguns contextos, a implementação das mudanças se torna ainda mais difícil, tendo em vista as especificidades locais que envolvem aspectos como infraestrutura física precária, poucos recursos tecnológicos, a formação dos professores, e no lócus deste estudo, a rotina itinerante dos docentes, que contribui com a fragmentação da equipe, e a dificuldade de efetivação das ACs por área do conhecimento de modo satisfatório.

3 REFLEXÕES ACERCA DA ITINERÂNCIA NA ATUAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Tendo em vista as especificidades que envolvem a vida profissional dos professores itinerantes, as características em torno do contexto de realização da pesquisa/estudo interventivo, este capítulo teve como objetivo analisar as possibilidades formativas nos encontros das Atividades complementares face à necessidade de implementação de uma formação continuada em serviço que atenda às necessidades e expectativas dos professores e que reflita na práxis pedagógica.

Com efeito, contamos com as contribuições teóricas de Vasconcellos (2002, 2011), Nóvoa (2017, 2019) e Imbernón (2010), dialogadas nas seguintes seções:

- A apresentação do contexto territorial da instituição e dos professores itinerantes;
- A importância da realização da AC e outras possibilidades;
- O papel do CP na articulação dos encontros formativos; e
- A articulação da produção de conhecimento com professores itinerantes nos encontros de ACs.

3.1 Apresentação do contexto territorial da instituição e dos professores itinerantes

A divisão do Estado da Bahia pela organização dos Territórios de Identidade formou grandes regiões que englobam muitos municípios. A definição de território, para além do espaço físico, é também um sentimento de pertencimento. Para Santos (2000, p. 96),

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi (SANTOS, 2000, p. 96).

Especificamente, no Território do Sertão Produtivo, ainda predomina uma grande concentração da população no campo, tendo em vista suas características rurais como a grande extensão territorial, ocupando uma área aproximada de 23.550 km² (IBGE, 2021), o que corresponde a, aproximadamente, 4,2% do território estadual.

O contexto/município de desenvolvimento da pesquisa tem uma grande extensão territorial, cerca de 777,903 km², para uma população considerada baixa, cerca de 15.521 habitantes, distribuídos entre a sede, dois distritos (Ibitira e Umbaúba) e a zona rural (IBGE, 2021). A subsistência da maioria da população vem do campo por meio da agricultura familiar, da pecuária e de outros, sendo considerado um município em que predomina a cultura rural.

Posto isso, cabe ressaltar que as escolas do município recebem um grande número de alunos oriundos da zona rural, que utilizam diariamente o transporte escolar oferecido em parceria do estado com o município. O colégio estadual, único da sede, tem em torno de 205 alunos matriculados (SIGEduc, 2022) e, aproximadamente, 55% deles residem no campo e frequentam o turno vespertino, em razão da oferta de transporte, que abrange praticamente todas as regiões nesse turno.

No entanto, é um município pouco desenvolvido em relação ao comércio, por isso havendo pouca circulação de carros e pessoas. Atribui-se a baixa comercial do município às dificuldades na localização, pois, das três principais vias de acesso ao município, apenas uma é pavimentada e duas estradas são sem pavimentação, o que causa muitos transtornos principalmente em períodos chuvosos, bem como dificuldades pela falta de fluxo de veículos e de transporte de passageiros regularizado

Entre outros aspectos, o baixo índice populacional e a falta de oferta de cursos de graduação no município fazem com que exista uma dificuldade para que os alunos egressos da educação básica busquem a continuação dos estudos e a formação em nível superior. Nesse sentido, a ausência de profissionais com formação inicial adequada e/ou concursados para atuar no campo educacional torna necessário o deslocamento de professores que moram em outras localidades para suprir a carência das Unidades Escolares do município. A distribuição de professores para as unidades escolares ocorre pela aprovação em concurso público e pela oferta de vagas nas escolas. Portanto, embora exista a possibilidade de solicitar remoção para outros municípios, essa condição está atrelada ao surgimento de vagas, o que nem sempre ocorre.

Nessa perspectiva, fez-se pertinente discutirmos acerca do significado do trabalho do professor itinerante para o contexto da pesquisa, o qual é deslocado de sua cidade de origem para suprir as lacunas de educadores em locais carentes de

profissionais habilitados e, principalmente, para garantir a oferta e a qualidade o ensino-aprendizagem dos discentes do contexto.

Desse modo, os docentes itinerantes que transitam diariamente pelas vias sem pavimentação dispensam muito mais tempo para a viagem, enfrentam muitos transtornos em virtude das condições estruturais das estradas e da falta de transporte regularizado, fazendo com que tenham que contratar transporte particular. Além disso, a rotina itinerante vivida pelos docentes causa um grande desgaste físico e emocional, demandando maior esforço por parte desses profissionais.

Assim, em face do deslocamento para exercer a docência em locais com carência de profissionais com formação adequada para suprir as vagas, faz-se pertinente definir itinerante, que, segundo o dicionário Aurélio on-line (2019), significa aquele que muda de lugar onde exerce a sua atividade; que é exercido com alteração a sua atividade; que ou quem desloca, viaja ou passeia. Reafirma o Dicionário Houaiss (2011) como itinerante aquele que viaja, que se desloca, que se exerce com deslocamentos sucessivos de lugar em lugar (diz-se de atividade).

Percebe-se, assim, que o fenômeno da itinerância, conforme conceituam Guilherme Neto *et al.*, 2004, p. 23, *apud* Lemke e Silva (2011, p. 987), é “[...] o movimento realizado no ato de ir ao encontro [...] a abertura de novos caminhos que o pensamento percorre em decorrência da complexidade das práticas”. Ou seja, a itinerância docente é um processo que torna os profissionais educadores que se deslocam para atuar em outro município em uma ou mais escolas pessoas mais resistentes aos desafios, cujas trocas culturais os preparam ainda mais para o exercício da docência. E, por serem conhecedores da rotina de viagens, podem compreender melhor as especificidades dos estudantes que também vivenciam essa rotina itinerante para ir à escola diariamente.

Posto isso, esse recorte discute as especificidades de professores que têm rotina itinerante entre municípios, alguns têm dupla jornada de trabalho e atuam também no município em que residem. Esses professores fazem parte da educação básica da rede estadual de ensino, especificamente no Território do Sertão Produtivo, visto que essa condição também é uma realidade em outros territórios.

É preciso ressaltar que os professores itinerantes, em face do deslocamento entre o município que reside e o município em que trabalham, têm uma rotina muito exaustiva, o que traz alguns percalços que se refletem nos ambientes de trabalhos, sendo necessárias algumas adequações como ajustes dos dias de trabalho, na

realização das ACs, na presença dos eventos escolares, reuniões e em outras situações. Desse modo, em virtude dos dilemas enfrentados pelos professores itinerantes, para que consigam adequar-se às necessidades da escola, é necessário que haja flexibilização por parte do docente e por parte da instituição no sentido de garantir o cumprimento dos deveres profissionais e realizar os ajustes para que isso seja possível.

Entre outros, as dificuldades para que o professor itinerante possa conciliar e dia e o horário para realização da AC entre os pares, organizados por área do conhecimento, configuram-se como um dos principais desafios para o planejamento das atividades da escola, uma vez que fragmentam a equipe e acentuam o trabalho individualizado.

A percepção da itinerância docente como principal obstáculo para que os professores obtenham êxito na realização do planejamento coletivo, condição intrínseca para o sucesso e o desempenho do trabalho pedagógico na escola, possibilitou-me pensar e problematizar a prática não vivenciada no contexto em que atuo como Coordenadora Pedagógica, questionando as lacunas na realização das ACs. Com isso, a busca de alternativas que tornem possíveis o planejamento coletivo apesar das especificidades do contexto constitui o objetivo deste estudo.

3.2 A importância da realização da AC e outras possibilidades

Embora ainda exista um pensamento individualista, contrário à necessidade do encontro coletivo, esse espaço/momento de reflexão coletiva “é uma absoluta necessidade; sua inexistência dificulta muito qualquer mudança na escola. Sem ele não há condições mínimas de criar algo coletivamente, de se assumir juntos um projeto” (VASCONCELLOS, 2002, p.122).

Assim sendo, num espaço escolar em que as especificidades dos docentes – residentes na sede, itinerantes, efetivos, temporários, com dupla jornada de trabalho no mesmo município ou em municípios diferentes – contribuem para a fragmentação da equipe, faz-se necessário um esforço coletivo na efetivação do espaço de trabalho coletivo de reuniões pedagógicas, concebido, de acordo com Vasconcellos (2002, p. 120), “como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da Instituição”. Nesse sentido, ratifica-se a pertinência das reuniões pedagógicas, pois, ainda, segundo Vasconcellos (2002, p. 120), “é fundamental para

despertar e/ou enraizar a nova postura educativa. Na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e o da reflexão, este espaço é revolucionário”. Além dos aspectos organizacionais da unidade, as novas configurações curriculares implicam o planejamento coletivo como condição indispensável para que a produção dos saberes integrados por área do conhecimento se tornem possíveis.

Nessa perspectiva, compreendendo a relevância dos encontros de planejamento coletivo para o alinhamento das decisões e o compartilhamento de ideias, experiências e saberes, é preciso pensar alternativas que possibilitem esses momentos. Para isso, a utilização das tecnologias apresenta-se como ação alternativa de extrema relevância para garantir que haja um momento colegiado entre a equipe.

Considerando que o contexto pandêmico instalado com a COVID-19 fortaleceu e ampliou o uso das tecnologias em todo o mundo, tornando-se uma aliada para diminuir os prejuízos causados pelo isolamento social, sua utilização no campo educacional também foi positiva. O retorno das aulas de forma remota, autorizado pela Portaria nº 637/2021, publicada no Diário Oficial do Estado em 03 de março de 2021, embora tenha sido um desafio para a maioria dos professores, visto que muitos não tinham formação tecnológica e/ou habilidade para utilizar as plataformas digitais, tornou-se uma facilitadora do ensino-aprendizagem e favoreceu também a aproximação entre as pessoas.

Desse modo, viabilizar a realização de encontros formativos com os docentes no formato remoto, via plataformas virtuais, pode garantir que as necessidades da escola e do professor itinerante sejam sanadas em diversas situações em virtude das especificidades que se apresentam no contexto.

É pertinente afirmar que esses encontros se tornam fortalecedores do processo avaliativo uma vez que refletem sobre a prática ao socializarem com os pares as demandas da profissão, tornando, portanto, na visão de Vasconcellos (2002, p. 122) “um espaço singular para que os critérios de avaliação da aprendizagem sejam sempre discutidos, aclarados e concretizados”.

Nessa perspectiva e diante das especificidades dos docentes que atuam na Unidade de Ensino, a viabilização dos encontros pela utilização das tecnologias é uma alternativa importante para construir uma unidade através da escuta coletiva. O uso das plataformas digitais como meio para reunir e aproximar as pessoas, fortalecido durante o contexto pandêmico, é uma possibilidade para que as dificuldades de encontro dos professores itinerantes sejam amenizadas.

Tomando como princípio esse lugar de itinerância, os encontros formativos são necessários para a coesão do grupo e, na visão de Vasconcellos (2002), o trabalho coletivo constitui uma estratégia importante para que o professor compreenda melhor o processo educacional, apreenda novas formas de trabalho apropriadas às mais diversas situações vivenciadas no exercício da docência.

Desse modo, tornar possível a realização dos encontros formativos via plataformas virtuais facilitará esses encontros com os professores itinerantes, tão necessários ao planejamento coletivo, à tomada de decisões pela equipe e à busca de alternativas que auxiliem na superação dos desafios vivenciados na itinerância e na práxis pedagógica.

Além disso, a discussão e o planejamento dos projetos a serem desenvolvidos pela escola de forma coletiva e dialógica favorecem o desenvolvimento profissional dos professores itinerantes junto aos demais professores da unidade, junto aos que também vivenciam esse processo ou não, permitindo uma unificação do trabalho educativo cotidiano. É válido ressaltar ainda que o fenômeno da itinerância também agrega muitos aspectos qualitativos na atuação docente por possibilitar a construção de diversos saberes pedagógicos, tornando os professores, assim, mais bem preparados para os desafios da sala de aula, podendo compartilhar essas vivências e experiências construídas na rotina itinerante e em outras instituições.

3.3 O papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a na articulação dos encontros formativos

Portanto, cabe ao Professor Coordenador Pedagógico, além da função da elaboração e efetivação do Projeto Político-Pedagógico da escola, a formação abrangendo as dimensões cognitiva e a afetiva no exercício da mediação, articulação e formação, conforme explicita Vasconcellos:

O Professor Coordenador Pedagógico (PCP) é o intelectual orgânico do grupo, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento. O intelectual orgânico é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. Em grandes linhas, cabe ao coordenador fazer com sua “classe” (os seus

professores) a mesma linha de mediação que os professores devem fazer em sala: Acolher, Provocar, Subsidiar e Interagir. (VASCONCELLOS, 2011, p. 1).

Percebe-se na fala do autor que de fato é o/a Coordenador/a Pedagógico/a o profissional responsável, dentro do espaço escolar, pela formação continuada. O papel fundamental do CP é tornar possível a formação continuada em serviço, atuando na articulação das atividades pedagógicas, mediando conflitos através de processos dialógicos, provocar e mobilizar os docentes para pensar criticamente e refletir sobre o desempenho individual e coletivo na colaboração para a melhoria dos processos de produção do conhecimento no âmbito do trabalho docente.

É posto ainda que o CP precisa ser sensível, compreensível, acolhedor e protetor, ao mesmo tempo em que precisa ser firme, saber decidir, dirigir, orientar [...]. “Todavia, o dirigir, o orientar, mais do que o sentido restritivo, tem o objetivo de provocar, despertar para a caminhada, para a travessia, para abandonar o aconchego do já sabido, do já vivido” (VASCONCELLOS, 2011, p.1).

A atuação do/a Coordenador/a Pedagógico/a abarca muitas funções desafiadoras, que vão desde a formação teórica, metodológica, ao acolhimento emocional da escuta. À medida que é imperativo ser líder, dirigir, orientar, é preciso despertar a equipe para a inovação e a criatividade, propondo novas ações e projetos. O/A coordenador/a também precisa compreender outros aspectos que envolvem o estado emocional dos docentes pela sobrecarga causada pela complexidade do trabalho do professor, pois “[...] as circunstâncias nas quais os professores mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar geram sobre esforço “[...] de suas funções psicofisiológicas” (GASPARINI *et al.*, 2005, p. 192).

É nesse terreno de contrastes que se produz o Trabalho do CP. Perceber as necessidades, acolher, ser flexível, mas também “desafiar, provocar, subsidiar, trazer ideias e visões novas, questionar o estabelecido, desinstalar, estranhar as práticas incorporadas - para isto, exige-se sua capacitação: estudo, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática” (VASCONCELLOS, 2011, p. 1).

Assim, diante dos desafios que a educação pública tem colocado aos professores e professoras da educação básica em virtude de vários fatores de ordem social, faz-se necessário que a âncora na dimensão coletiva aconteça nos espaços

de trabalho, como afirma Nóvoa (2019, p. 10), “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada”.

Deste modo, é imprescindível aos professores da educação básica e pública que a formação continuada seja ancorada nos problemas vivenciados no dia a dia, na prática, em detrimento de discussões teóricas exaustivas e genéricas. Sendo assim, o encontro de professores permite a troca de saberes e experiências dentro da escola e faz com que haja um fortalecimento da coletividade, da colaboração entre os educadores para a produção do conhecimento.

Tendo em vista que a instituição escolar reflete as mais diversas formas organizações sociais, integradas, abertas e flexíveis, a escola precisa ser e estar em coerência com o contexto. É nessa perspectiva que deve atuar o CP, indo além na formação continuada por meio do conhecimento teórico articulado, consoante a afirmação de Nóvoa (2017), que diz não ser “possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (NÓVOA, 2017, p. 1117). É preciso ser capaz de enxergar as necessidades do grupo (alunos, professores, funcionários, família), estar aberto às sugestões e mudanças, bem como ser o motivador, provocador das discussões coletivas.

As articulações dos processos de formação continuada na escola são mencionadas nos textos oficiais orientadores da secretaria de educação do estado como papel fundamental do CP, portanto, fundante na profissão docente, tendo em vista o poder transformador da reflexão sobre a ação.

O processo de formação contínua qualifica o professor para a práxis pedagógica constituída de sentido para os educandos em seus territórios e também fortalece a identidade do professor. Formar continuamente pressupõe ressignificar o fazer pedagógico cotidianamente, tendo em vista a necessidade de acompanhar as tendências sociais e seus desdobramentos. Nesse sentido, Nóvoa (2017) afirma que “torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Para que o CP consiga atuar de maneira democrática, dialógica e articulada, ainda é preciso romper com o pensamento enraizado acerca da tecnicidade dessa função em que o controle e a fiscalização seriam a base, estando do outro lado os que devem obedecer e executar.

Reconhecer a pertinência desse profissional como mediador na/da formação continuada e como essa ação possibilita a construção, a produção e a ressignificação de saberes profissionais frente às urgências contemporâneas, implica reconhecer também o importante papel do CP como transformador social.

Pensando em como podemos valorizar a continuação profissional, Nóvoa (2017) deixa um questionamento: “Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nós vamos formando em colaboração com os nossos colegas?” (NÓVOA, 2017, p. 1113). Diante dessa questão, ressalta-se a tônica que envolve a parceria e a colaboração. Contemporaneamente, as propostas de educação integradoras não deixam margem ao individualismo, ao planejamento compartimentado, fragmentado, a comunicação é inevitável. Com isso, é necessária a construção do perfil profissional do CP frente à equipe e às demandas que surgem, afirmando-se necessário para o fortalecimento do diálogo como pressuposto na articulação coletiva, pois é necessário “[...] compreender os desafios do conhecimento no nosso tempo, do conhecimento como ciência e como cultura, em toda a sua riqueza e complexidade” (NÓVOA, 2017, p. 1121).

3.4 A articulação da produção de conhecimento com professores itinerantes nos encontros de ACs

Historicamente, o Professor Coordenador Pedagógico é o profissional dentro do contexto da escola a quem são atribuídas diversas funções como a articulação entre todos os segmentos da Unidade de Ensino, colaborar com a reunião de pais, coordenar a elaboração e a efetivação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Além disso, é dispensada também ao PCP a mediação da formação em serviço, abrangendo as dimensões cognitiva e a afetiva no exercício, conforme explicita Vasconcellos (2011):

O Professor Coordenador Pedagógico (PCP) é o intelectual orgânico do grupo, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento. O intelectual orgânico é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. Em grandes linhas, cabe ao coordenador fazer com sua “classe” (os seus

professores) a mesma linha de mediação que os professores devem fazer em sala: Acolher, Provocar, Subsidiar e Interagir. (VASCONCELLOS, 2011, p. 1).

Percebeu-se na fala do autor que de fato é o/a Coordenador/a Pedagógico/a o profissional responsável, dentro do espaço escolar, pela formação continuada. O papel fundamental do PCP é tornar possível a formação continuada em serviço, atuando na articulação das atividades pedagógicas, mediando conflitos através de processos dialógicos, provocar e mobilizar os docentes para pensar criticamente e refletir sobre o desempenho individual e coletivo na colaboração para a melhoria dos processos de produção do conhecimento no âmbito do trabalho docente.

É posto ainda que o CP precisa ser “sensível, compreensível, acolhedor e protetor, ao mesmo tempo em que precisa ser firme, saber decidir, dirigir, orientar” [...]. “Todavia, o dirigir, o orientar, mais do que o sentido restritivo, tem o objetivo de provocar, despertar para a caminhada, para a travessia, para abandonar o aconchego do já sabido, do já vivido.” (VASCONCELLOS, 2011, p.1).

A atuação do/a Coordenador/a Pedagógico/a abarca muitas funções desafiadoras, que vão desde a formação teórica, metodológica, ao acolhimento emocional, da escuta. À medida que é imperativo ser líder, dirigir, orientar, é preciso despertar a equipe para a inovação e criatividade propondo novas ações e projetos. O/A coordenador/a também precisa compreender outros aspectos que envolvem o estado emocionais dos docentes, em virtude da sobrecarga causada pela complexidade do trabalho do professor.

Ainda de acordo com Vasconcellos (2011, p. 1), é também função do CP “o desafiar, o provocar, o subsidiar, o trazer ideias e visões novas, questionar o estabelecido, desinstalar, estranhar as práticas incorporadas (para isto, exige-se sua capacitação, que incluem estudo, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática)”. Assim, diante dos desafios que a educação pública tem colocado aos professores e professoras da educação básica em virtude de vários fatores de ordem social, faz-se necessário que a âncora na dimensão coletiva aconteça nos espaços de trabalho, como afirma Nóvoa (2019), “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” (NÓVOA, 2019, p. 10).

Posto isso, percebe-se como é imprescindível aos professores da educação básica e pública que a formação continuada seja ancorada nos problemas vivenciados no dia a dia, na prática, em detrimento de discussões teóricas exaustivas e genéricas.

Sendo assim, o encontro de professores permite a troca de saberes e experiências dentro da escola e faz com que haja um fortalecimento da coletividade, da colaboração entre os educadores para a produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, faz-se pertinente ressaltar o papel decisivo que tem o/a Coordenador/a Pedagógico/a no processo de mediação e articulação dos encontros de ACs para o alcance de uma unidade entre os professores. Segundo Vasconcellos (2002), “a estruturação das reuniões deve corresponder a um desejo, a uma necessidade do grupo, para não ser algo meramente formal” (VASCONCELLOS, 2002, p. 125). Sendo assim, é preciso que o/a Coordenador/a Pedagógico/a atue no planejamento e organização dos encontros, priorizando as demandas cotidianas da escola no que se refere ao planejamento pedagógico, à escolha dos projetos a serem desenvolvidos, bem como à abordagem de pautas formativas sugeridas pela equipe.

Portanto, o desejo de transformação precisa ser comum ao grupo e partilhado para que todos colaborem com o processo de refletir sobre a própria prática e se mostrem dispostos a introduzir novas práticas em sua atuação, pois “fazer do trabalho coletivo um espaço de práxis é tarefa árdua; por isto deve haver parceria entre equipe e professores na sua construção” (VASCONCELLOS, 2002, p. 125). A proposição para tornar o espaço de discussão coletiva fecundo e produtivo precisa ter o empenho de toda a equipe, cuja visão crítica atravesse as discussões e os objetivos pensados para os projetos da instituição. Nessa perspectiva, para Vasconcellos (2002):

A prática pela prática não nos leva muito longe. É preciso que seja atravessada pela visão crítica. O processo de mudança da realidade exige a prática (o que muda a realidade é a ação), bem como a reflexão sobre ela (uma vez que não é qualquer ação que produz a mudança que desejamos). (VASCONCELLOS, 2002, p. 125).

Tornar os encontros possíveis é um desafio diante de alguns contextos, no entanto, efetivar mudanças reais junto aos docentes é uma tarefa ainda mais complexa. Para Imbernón (2010, p. 94), “somente quando o professor consegue resolver sua situação problemática, produz-se uma mudança na prática educacional”. Por isso, o/a Coordenador/a Pedagógico/a, na condição de articulador de uma reunião pedagógica, deve assumir um papel mais prático e reflexivo que ajude o grupo a encontrar soluções para os obstáculos que os professores encontram em sua atuação.

Na perspectiva de que o/a Coordenador/a Pedagógico/a precisa conduzir os encontros no sentido de produzir mudanças reais na prática educativa por meio da formação, Imbernón (2010, p. 96) considera que “essa mudança será profunda quando a formação deixar de ser uma ‘atualização’ para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, permitindo a aprendizagem docente”. Essa reflexão deve partir de situações concretas vivenciadas pelos professores no cotidiano e buscar soluções coletivamente, pensar inovações didáticas possíveis por meio de uma relação dialógica de escuta das boas práticas dos colegas, afirmando o protagonismo docente.

4 DESCREVENDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, descreveremos o caminho metodológico efetivado por este estudo, ancorado nas contribuições de Minayo (2009), Pereira (2019), Thiollent (1986) e Bardin (2016), com o objetivo de explicitar a trajetória dessa pesquisa qualitativa interventiva em educação, do tipo pesquisa-ação, que foi feita com professores itinerantes de uma escola estadual de pequeno porte, localizada no Território do Sertão Produtivo.

A abordagem qualitativa, na perspectiva de Minayo (2009), faz parte do conjunto de fenômenos humanos capazes de agir e refletir sobre a ação como parte da realidade social, que “não pode ou não deveria ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). Os modos de produção humana são carregados de valores e intencionalidades que fazem parte de um contexto social e que dificilmente poderiam ser mensurados quantitativamente.

Em concordância, a abordagem qualitativa de pesquisa, de acordo com Pereira (2019, p.26), é “centrada no significado dos fenômenos a partir de uma densa descrição para compreendê-los”. Assim, é compreendida pela importância do entendimento do caráter subjetivo da pesquisa no campo educacional por parte do pesquisador e da importância de perceber a realidade como ela se mostra. Sendo assim, as narrativas representadas é o que se compreende e interpreta do contexto e das relações humanas como verdade.

De acordo com Pereira (2019), o termo intervenção vem do latim *interventio/interventionis*, que significa interferência em um processo com o objetivo de modificar estruturas, aprimorar processos e produtos ou ressignificar caminhos. Assim, a pesquisa de intervenção apresenta-se como uma possibilidade de mudança concreta da realidade, definida como:

[...] um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social. (PEREIRA, 2019, p. 35).

A pesquisa interventiva consiste em intervir em um processo social objetivando a produção de conhecimentos científicos, com vistas à transformação social crítica do contexto, ao aprimoramento ou ressignificação por meio de uma ação dialógica e em consonância com a proposta do mestrado profissional, que visa a possibilitar a qualificação profissional dos pesquisadores, aliada às transformações no âmbito dos contextos por meio da efetivação das ações orientadas e planejadas, coadunando sempre na qualificação dos sujeitos envolvidos.

Tratou-se, portanto, de uma pesquisa do tipo pesquisa-ação por ser de cunho social, com ação interventiva, que objetiva a “resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A proposta da pesquisa emergiu de um contexto em que se percebeu se a necessidade de uma ação no sentido de implementar uma formação continuada nas ACs. Thiollent (1986) explicita que “nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

A manifestação do desejo de realização de um projeto interventivo nos espaços de ACs com os professores itinerantes foi concretizado na Jornada Pedagógica, no período de 01 a 04 de fevereiro de 2022. A proposta foi acolhida pelos 06 docentes itinerantes, que estão imbricados no contexto e se mostraram dispostos a participar do estudo.

Em momento posterior, houve uma conversa individual com os docentes em dias e horários diferentes por residirem em outros municípios e estarem na escola em dias diferentes, para apresentação da pesquisa mais detalhadamente e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE A) para concordância e assinatura, seguido das orientações sobre os riscos e limitações característicos do ambiente virtual, conforme as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual estabelecidas pela Carta Circular nº 01/2021 do CONEP/SECNS/MS, publicada em 03 de março de 2021.

As estratégias de coleta das informações utilizadas foram a entrevista semiestruturada, os círculos de cultura e o questionário no formato *google forms* (utilizado como instrumento para obter o *feedback* e a avaliação dos círculos de cultura de forma mais objetiva). Para assegurar a total confidencialidade dos sujeitos participantes (sem a identificação dos convidados e dados de contato por terceiros),

os colaboradores da pesquisa utilizaram nomes fictícios nos formulários avaliativos dos encontros.

4.1 Entrevista semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir da análise de conteúdo que conforme Bardin (2016), “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). A análise perpassa pelas etapas da descrição, inferência e interpretação. Ainda de acordo com Bardin (2016), a finalidade da análise do conteúdo é a inferência do que os conteúdos poderão nos ensinar acerca do autor ou do contexto.

Para Minayo (2009), as entrevistas são conversas com finalidade. A entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). É, portanto, uma maneira de oportunizar ao entrevistado a livre expressão acerca do que é questionado, ampliando as possibilidades de respostas.

Em virtude das especificidades dos professores itinerantes, as entrevistas foram realizadas individualmente no contexto de trabalho em local reservado e em dia e horário agendados previamente segundo a disponibilidade dos colaboradores. Os entrevistados sugeriram que os encontros fossem realizados de forma virtual por meio da plataforma *google meet*, pois tornaria viável o encontro de todos os participantes no mesmo dia e horário, pois são docentes de diferentes áreas do conhecimento e não teriam como se deslocar para estar na escola em um outro dia que não o dia de trabalho.

As entrevistas também possibilitaram que cada colaborador sugerisse três temas que consideram pertinentes para serem discutidos nos encontros de formação realizados em forma de círculos de cultura, a fim de garantir que todos pudessem participar ativamente do processo formativo, mais que expectadores, mas, sim, protagonistas do processo. Um espaço/momento de diálogo que oportuniza a fala de forma democrática, partilhando dúvidas e/ou sugestões.

O processo de análise das entrevistas foi organizado em categorias, definidas por Bardin (2016) como “rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos

[...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p. 147). As categorias que emergiram das falas dos professores itinerantes subsidiaram o desenvolvimento dos círculos de cultura.

4.2 O lócus da pesquisa

A instituição em que ocorreu a pesquisa está localizada no Território do Sertão Produtivo, município de Rio do Antônio-Bahia, fundado em 1874, com área de 777.903 km² composto por dois distritos, Ibitira e Umbaúba. Localiza-se no Sudoeste da Bahia, cerca de 717 km de Salvador, limita-se ao sul com os municípios de Maetinga, Jânio Quadros e Guajeru, ao norte com Lagoa Real, a leste com Brumado e Malhada de Pedras, e a oeste com Ibiassucê e Caculé. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a população do município foi estimada em 15.521 habitantes.

O município de Rio do Antônio está localizado na Zona fisiográfica da Serra Geral, região Sudoeste da Bahia, microrregião de Brumado. A cidade é pouco desenvolvida em relação ao comércio, e a base de subsistência de muitas famílias está ancorada na agricultura familiar e na pecuária, visto que, em virtude da extensão territorial, o município tem um alto contingente de moradores na zona rural.

A população da cidade conta com apenas um Colégio Estadual de pequeno porte, o que desencadeia o deslocamento dos jovens para a sede, utilizando o transporte escolar. Tendo em vista a vasta extensão territorial do município, os discentes percorrem longas distâncias diariamente para chegar à escola.

Quadro 2 – Relação de cargos e pessoal da Unidade Escolar

Cargo	Número de profissionais
Diretor	01
Vice-diretor	01
Coordenador(a) Pedagógico(a)	01
Secretária	01
Auxiliar administrativo	01
Estagiário do Programa Primeiro Emprego	02
Apoio	04

Merendeira	03
Bibliotecário	02
Porteiro(a)	02
Docentes	12

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A escola atende atualmente em torno de 205 alunos, distribuídos no ensino médio regular, curso Técnico em Agronegócio (MEDIOTEC) e Agroecologia (PROSUB). A comunidade escolar recebe alunos residentes na sede e na zona rural, tendo em vista a ausência de atos de indisciplina significativos, considera-se um público tranquilo e acolhedor, proporcionando um ambiente calmo e uma rotina pacífica.

Em face das condições estruturais do prédio por ser muito antigo, as salas de aulas não atendem os padrões especificados pela SEC e têm muitos cômodos pequenos. Uma parte do telhado está muito defasada, a rede elétrica e a instalação hidráulica também são muito antigas e não atendem as necessidades da escola. A escola não tem quadra de esportes, nem refeitório. Também é muito carente de recursos mobiliários, didáticos e tecnológicos. Porém é um ambiente muito cuidado, acolhedor e inspira um ambiente familiar.

Quadro 3 – Características físicas da Unidade Escolar

Funcionamento	Números de sala
Salas de aula	06
Direção	01
Sala de professores	01
Secretaria	01
Biblioteca	01
Sala de informática	01 (desativada)
Banheiros	03
Cantina	01
Pátio	02
Almoxarifados	02
Quadra de esportes	01 (Piso irregular e sem cobertura)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As condições da estrutura física da escola impactam diretamente nas condições de ensino do professor por não dispor de ambientes como laboratórios, salas de TV e vídeo, quadra de esportes e outros espaços indispensáveis à realização de aulas mais dinâmicas.

4.3 Colaboradores da pesquisa

Após a aprovação do projeto pelo comitê de ética, sob o número CEP - Autorização nº 4.855.131, a gestão da escola foi informada da proposta de intervenção com a implementação de formação continuada em serviço nas ACs e os professores convidados a participar do estudo foram informados sobre a importância da formação continuada de forma contextualizada, pretendida pela pesquisadora.

Os convidados a participar da pesquisa foram um grupo de seis docentes itinerantes que atuam no ensino médio e no curso técnico: três em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e três efetivos. No entanto, uma professora efetiva não aceitou participar, justificando já ter muitas tarefas.

Entre os catorze profissionais lotados na Unidade de Ensino, a qual tornou-se espaço de pesquisa, nove são itinerantes, contando a Coordenação Pedagógica e a Vice-diretora. Deslocam-se das cidades de Guanambi (117 km), Caetité (75 km), Caculé (22 km) e do Distrito Ibitira (27 km). Apenas outros quatro professores e o Diretor (cinco ao total) são residentes no município.

Os cinco docentes colaboradores da pesquisa que estão em exercício na docência e são itinerantes percorrem entre 22 e 75 km, sendo todo ou parte desse percurso por estradas vicinais sem pavimentação, entre 2 e 6 vezes por semana, a depender da carga horária.

Os colaboradores da pesquisa foram cinco docentes que aceitaram participar de forma voluntária e estão por dentro dos critérios de **inclusão** a seguir.

- a) estar lotado na Unidade de Ensino há pelo menos 02 anos;
- b) ser itinerantes;
- c) aceitar participar da pesquisa espontaneamente; e
- d) aceitar participar dos círculos de cultura dialógicos.

Importante destacar que os critérios para **exclusão** são:

- a) estar em processo de aposentadoria;

- b) estar em processo de remoção, exoneração ou afastamento;
- c) não ser de áreas do conhecimento distintas (Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e exatas); e
- d) estar lotado na unidade escolar há menos de dois anos.

Em tempo, é importante salientar que aos colaboradores desta pesquisa foi garantido sigilo. Os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apêndice A deste projeto, em duas vias, ficando uma via na posse do docente e a outra na posse da pesquisadora.

Outra alternativa utilizada para garantir o sigilo foi a nomeação dos colaboradores como representantes da flora predominante no Território do Sertão Produtivo. O mandacaru, o umbuzeiro, a palma, a jurema e o juazeiro são árvores resistentes que convivem com o sol forte e superam a escassez, persistindo vivas de um verão a outro, e quando cai a chuva reagem de forma esplendorosa e alegrem os campos, transformando rapidamente os campos secos em um verde vibrante e florido.

É possível, dessa forma, fazer uma analogia das árvores que têm capacidade de sobrevivência sob condições de escassez de água e calor forte com os docentes, cuja rotina itinerante os expõe ao sol quente, à poeira das estradas, a riscos diversos, fazendo com que se tornem igualmente resistentes, inclusive diante da exaustão física e mental das viagens diárias e/ou semanais.

A seguir, foram destacadas as principais características dos professores itinerantes participantes da pesquisa (QUADRO 4), cuja escolha de nomes de árvores do contexto da pesquisa para os nomes fictícios foi uma sugestão da orientadora, acolhida pela pesquisadora.

Quadro 4 – Características dos professores itinerantes

Nome	Disciplina que atua	Dias da semana	CH	Tempo de atuação na Instituição	Formação (Graduação/Especialização)	Regime de trabalho	Distância
Umbuzeiro	Língua Inglesa, Biologia	Terça e sexta-feira	20h	05 anos	Ciências Biológicas	REDA	27 km
Mandacaru	Cursos Técnico e Agroecologia e Agronegócio	Segunda e terça-feira	20h	04 anos	Engenharia Agrônoma	REDA	75 km
Palma	Biologia,	Segunda, quarta,	40h	03 anos	Ciências Biológicas	Efetivo	22 km

	Iniciação Científica	quinta e sexta-feira					
Juazeiro	História e Sociologia	Quarta, quinta e sexta-feira	40h	18 anos	Licenciatura em História	Efetivo	75 km
Jurema	Física, Para além dos números	Terça e sexta-feira	20h	05 anos	Ciências Biológicas e Licenciatura em Física	REDA	27 km

Fonte: Dados da pesquisa (2022) organizados pela pesquisadora.

Desse modo, considerando que a maioria dos professores lotados na Unidade são itinerantes e têm uma rotina de deslocamento de longa distância para chegar ao local de trabalho, docentes e escola articulam-se para amenizar os desafios. É indispensável afirmar que as condições desses profissionais impactam diretamente na coesão do grupo de trabalho, na comunicação entre os colegas que atuam com a mesma área do conhecimento, na participação das reuniões, na articulação para a realização ACs, nos projetos da escola, entre outros.

Nessa perspectiva, considerando as especificidades da instituição e dos docentes, a formação em serviço configura-se como uma ação indispensável para a reflexão e o enfrentamento dos desafios contextuais. Além disso, o fato de esses profissionais residirem em municípios diferentes e distantes é um empecilho para os encontros, embora seja uma necessidade inerente ao trabalho docente.

4.3.1 Umbuzeiro (*Spondias tuberosa*)

Árvore de grande porte, pertencente à caatinga, o umbuzeiro tem raiz com grande capacidade de armazenar água, também consumida como alimento. As flores são brancas, perfumadas e atraem muitas abelhas em busca de néctar para produção de mel. O extraordinário fruto, o umbu, de cheiro doce, sabor agradável, levemente azedo, produz em fartura, dependendo das condições ambientais, alimenta animais e é consumido e comercializado pelos humanos de diversas formas: in natura, suco, em forma de doce, geleia, polpa, sorvete e outros. (CAMACAM; DE OMENA MESSIAS, 2022)

Em vista das múltiplas formas de uso, esse nome foi associado à professora por relacionar sua atuação na escola, sua resistência, a capacidade de integrar-se em todos os projetos da escola, capacidade de inovação e proposição de novas ideias. Ressalta-se ainda que a docente tem formação em Ciências Biológicas e atualmente

está ministrando aulas na área de linguagem, na disciplina Língua Inglesa, recebendo muitos feedbacks positivos em relação às qualidades das metodologias e das práticas pedagógicas em sala de aula, traduzindo, assim, o significado da palavra superação.

4.3.2 Mandacaru (*Cereus jamacaru*)

Muito comum em regiões de clima seco como a Caatinga, o mandacaru é uma espécie de cacto. Pode medir até 6 metros de altura, e é coberto por espinhos grande como agulhas, por isso, muito utilizado na construção de cercas naturais. Além disso, tem grande capacidade de retenção de água e, por isso, resiste a uma longa seca. Seus frutos e sua flor servem de alimento para aves e abelhas. (CAMACAM; DE OMENA MESSIAS, 2022)

Esse nome foi dado à professora pela sua capacidade de sobrevivência com alegria e motivação, sempre aberta a novas possibilidades. Persistente, propõe-se a desenvolver um trabalho formativo que tem se refletido no contexto social. É graduada em Engenharia Agrônômica, atua nos cursos técnicos ofertados pela escola e preocupa-se com a práxis pedagógica de modo que a teoria seja explicitada pela vivência, dando consistência à formação dos estudantes dos cursos técnicos.

4.3.3 Palma (*Opuntia cochenillifera*)

Considerada um símbolo de resistência e sobrevivência do sertanejo, a palma é um tipo de cacto originário do México, muito difundido no Nordeste brasileiro. Tem caule cilíndrico e seus ramos são as palmas, que apresentam formato achatado, carnoso e formato oval. A palma tem uso amplo, é muito saborosa e nutritiva, por isso muito consumida pelos humanos quando as folhas estão mais verdinhas. Serve como alimento para o gado na seca, como elemento paisagístico e para produção de corante natural. Está presente nos quintais, sítios e fazendas no contexto do sertão produtivo como insumo que alimenta o gado durante a seca e como alimento para as famílias. (REIS, 2009)

Por esse motivo, relaciona-se com a professora em vista da seriedade, pontualidade e compromisso que ela tem com o trabalho, com o planejamento pedagógico, preocupando-se ao máximo em garantir o aprendizado dos alunos pelo desenvolvimento de aulas interativas. Profissionalismo é a palavra que a define.

4.3.4 Juazeiro (*Ziziphus joazeiro*)

O juazeiro é uma árvore com tronco espinhento, cerca de 60 cm de diâmetro, podendo medir 10 metros de altura. Uma de suas principais características é a capacidade de sobrevivência ao clima da Caatinga, especialmente por sua preferência por solos aluviais do tipo argiloso, ou seja, que apresentam deposição de sedimentos transportados pelos rios. Apresenta raízes profundas que auxiliam na captura de água do subsolo, fazendo com que o juazeiro tenha capacidade de estar sempre com as folhas verdes. (CAMACAM; DE OMENA MESSIAS, 2022)

Assim percebe-se o professor que recebeu este nome. Tem 18 anos de jornada itinerante, deslocando-se do município em que reside para trabalhar, com muito vigor e disposição, mostra-se disponível e aberto às propostas feitas pela escola. O humor lhe é característico, sem deixar de lado o compromisso com o ensino-aprendizagem dos estudantes. Tem grande capacidade de adaptar-se às adversidades, é persistente e criativo.

4.3.5 Jurema branca (*Piptadenia stipulacea*)

Árvore típica e popular da Caatinga, a jurema branca é vista à beira das estradas, pois tem um comportamento de invasora, sendo capaz de suportar terrenos muito secos. A madeira da jurema é utilizada em construções, como lenha e carvão. Na estiagem, as folhas e lascas do tronco que caem no chão se tornam alimento para os ruminantes. (GOMES, 2015)

Assim percebe-se a professora, resistente, persistente, que lida com os desafios que surgem no cotidiano da sala de aula com seriedade e leveza. Suas principais características são a timidez e o carisma, chega devagarinho, canta e encanta colegas e alunos. Sua primeira formação foi em Ciências Biológicas. No entanto, atuando com o componente curricular Física desde que assumiu na Instituição, fez uma segunda graduação com o objetivo de se preparar para ministrar a disciplina em que atua.

4.4 Organização e construção dos círculos de cultura

Os círculos de cultura sistematizados por Freire (1991) fundamentam-se em uma proposta pedagógica de prática livre e crítica, dialógica, que permite a horizontalidade entre educador e educando, a valorização cultural e contextual dos sujeitos. A problematização busca superar a visão ingênua pela percepção crítica para pensar os problemas e buscar soluções pelo diálogo.

Em tempo, a organização e a efetivação dos círculos de cultura ocorreram após a realização da entrevista semiestruturada, a qual forneceu subsídios à sugestão de pauta de interesse dos professores itinerantes para a formação continuada, direcionando a organização dos encontros e das pautas. A colaboração por meio das entrevistas foi indispensável no sentido de consentir sentidos aos encontros formativos nos círculos de cultura, de forma dinâmica e contextualizados com os anseios e expectativas dos docentes.

Nessa perspectiva, Thiollent (1986) afirma que:

Na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação existe uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Para o desenvolvimento dos círculos de cultura, fez-se pertinente considerar a participação ativa de pesquisador, no sentido de tornar possíveis os encontros, bem como dos docentes itinerantes, que sugeriram as temáticas para as formações e mostraram envolvimento com a potencialização das ACs pela inserção de discussões que favorecessem a troca de saberes para auxiliar o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Em tempo, salientamos que os círculos de cultura foram efetivados por ambiente virtual (*Google Meet*). O formato foi sugerido pelos colaboradores da pesquisa por serem itinerantes e residirem em municípios diferentes, não havendo possibilidade do encontro coletivo no mesmo dia e horário no contexto do trabalho.

Os círculos abordaram os seguintes temas: Competências socioemocionais; Estudo da BNCC e as mudanças no ensino médio; Implementação da tecnologia no ensino; Utilização da internet durante as aulas; Temas interdisciplinares; Avaliação qualitativa; Elaboração de projetos pedagógicos; Uso correto de mídias como recurso didático pedagógico; e a conexão entre as áreas do conhecimento.

A realização do processo de escuta dos docentes constituiu o principal eixo orientador dessa pesquisa, pois é o que sustenta todo e qualquer processo de intervenção formativa. Assim, acolher os interesses e perceber as carências teóricas e metodológicas do grupo foi indispensável para que as ações efetivadas pudessem, de fato, fazer sentido e reverberar em melhorias na prática pela compreensão do proposto nos documentos oficiais e pela urgência de se adaptar às transformações sociais e tecnológicas.

Desse modo, a escuta por meio da entrevista forneceu elementos que subsidiaram a reflexão acerca das possibilidades e necessidades formativas dos professores itinerantes para os encontros de ACs na escola.

5 REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA OS ENCONTROS DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR NA ESCOLA: NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES ITINERANTES

Diante da pertinência do coletivo de professores para a tomada de decisões e planejamento das ações na escola, a realização dos encontros de atividade complementar é decisiva para a melhoria das práticas pelas trocas de experiências. Para tanto, é preciso avaliar as necessidades formativas de professores itinerantes que atuam em uma escola estadual no território do sertão produtivo, bem como discutir a importância do trabalho do professor itinerante no contexto do ensino aprendizagem.

As discussões e análises feitas nesse capítulo estão sustentadas em Bardin (2016) pela criação de categorias para melhor compreensão das falas e anseios dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Com efeito, contamos com as contribuições de Tardif (2020) e Imbernón (2009; 2010), (Nóvoa, 2017), (Vasconcellos, 2002) autores que referenciam e discutem questões concernentes às expectativas dos professores itinerantes para os processos formativos.

A entrevista semiestruturada constitui-se de uma conversa com finalidade (MINAYO, 2009). As perguntas constantes no roteiro de entrevista semiestruturada (APENDICE B) como estratégia de coleta de informações foram significativas no sentido de ouvir as carências formativas sentidas pelos colaboradores da pesquisa para a obtenção de dados relevantes para a efetivação da intervenção por meio dos círculos de cultura dialógicos.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os 05 professores itinerantes, Quadro 5, que aceitaram colaborar com este estudo. Os encontros foram previamente agendados para dias e horários em que estivessem disponíveis.

Quadro 5 – Descrição dos temas sugeridos pelos professores itinerantes

Nome	Temas sugeridos
Umbuzeiro	Competências socioemocionais; Estudo da BNCC; Implementação da tecnologia no ensino; Utilização da internet durante as aulas;
Mandacaru	Pautas interdisciplinares
Palma	Base nacional Comum Curricular - BNCC
Juazeiro	Avaliação qualitativa; Elaboração de projetos pedagógicos; Uso correto de mídias como recurso didático pedagógico;
Jurema	A pandemia no contexto escolar; A conexão entre as áreas do conhecimento e o novo ensino médio.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As perguntas direcionadas possibilitaram aos colaboradores falar sobre a formação continuada, os desafios vivenciados na perspectiva profissional, tendo em vista a rotina itinerante, e sugerissem três temas que consideravam pertinentes para serem discutidos nos círculos de cultura. Assim, as entrevistas apontaram de forma ampla os interesses e as carências sentidas pelos docentes (QUADRO 5).

As reformas educacionais têm gerado muitos desafios para o trabalho docente, principalmente na educação básica. As mudanças na distribuição de carga horária dos componentes curriculares, com a retirada de carga horária das disciplinas da base comum e inserção de novas disciplinas, provocaram insatisfação entre os docentes por compreenderem que isso impacta diretamente na qualidade do ensino. Essas mudanças trouxeram prejuízos que contribuem com a precarização do trabalho do professor especialmente em escolas de pequeno porte e com poucas turmas. Os docentes precisam ministrar várias disciplinas em mais de uma área do conhecimento, tornando um trabalho que já é complexo por natureza ainda mais exaustivo.

Os desafios já apresentados, aliados aos desafios impostos pelo período pandêmico e pelo ensino remoto, intensificaram a necessidade formativa dos professores itinerantes que colaboraram com este estudo. Os temas sugeridos nas entrevistas foram acolhidos, tornando-se pautas para as formações e discussões nos círculos de cultura, os quais foram realizados de forma remota conforme sugestão dos professores itinerantes pela impossibilidade de estarem na escola em mesmo dia e horário.

Quadro 6 - Temas dos Círculos de Cultura

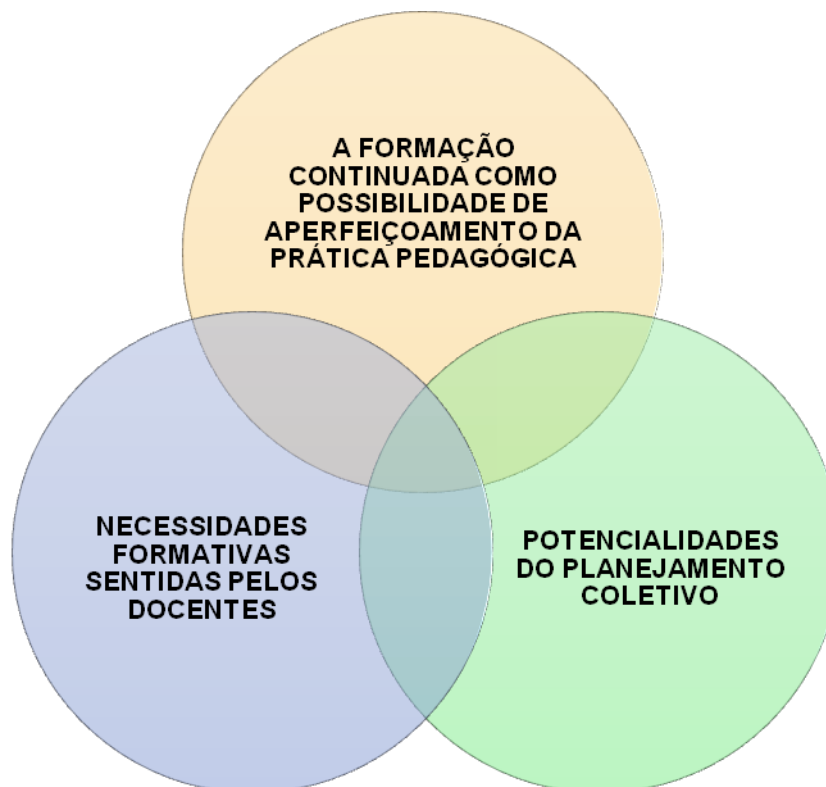
Temas dos Círculos de cultura e datas de realização	
Competências socioemocionais: Sentir, ouvir e acolher	31/03/2022
Estudo da BNCC e as mudanças no ensino médio	07/04/2022
Projetos integradores e interdisciplinares da escola e troca de experiências e ideias	28/04/2022
O planejamento e a avaliação por área do conhecimento	12/05/2022
Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de metodologias ativas e da internet	02/06/2022

Fonte: Diagnóstico que emergiu das entrevistas (2022).

O Quadro 6 descreve as pautas abordadas nos Círculos de Cultura em conformidade com as sugestões e necessidades dos professores itinerantes, colaboradores da pesquisa.

Após a análise das falas, emergiram algumas categorias que justificaram a importância de implementação da formação continuada em serviço com os professores itinerantes.

Figura 2 – Categorias de estudo que emergiram das falas dos colaboradores



Fonte: Imagem elaborada pela pesquisadora (2022).

As seções apresentadas a seguir foram ancoradas nas três categorias que emergiram das análises das entrevistas: a formação continuada como possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica, necessidades formativas sentidas pelos docentes e potencialidades do planejamento coletivo.

5.1 A formação continuada como possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica

A formação inicial garante aos professores os saberes curriculares, a didática e a metodologia. O exercício de ministrar aulas é muito mais complexo, pois a prática docente exige do profissional algumas expertises que são apreendidas com a vivência, com as formações posteriores à graduação e/ou com a experiência com os colegas mais experientes.

Tardif (2020) descreve os saberes experienciais como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2020, p. 48-49). Esses saberes, igualmente importantes para os conhecimentos adquiridos na formação institucional, fazem parte da forma como os professores compreendem as dimensões de sua profissão, validam e orientam a prática cotidiana na sala de aula.

Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas têm também dimensões afetivas, normativas e existenciais. [...] Por exemplo, a maneira como o professor resolve e assume os conflitos de autoridade na sala de aula com os alunos não pode ser reduzida a um saber instrumental, mas envolve inevitavelmente sua própria relação pessoal com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções. (TARDIF, 2020, p. 232).

As transformações ocorridas na sociedade se refletem no contexto educacional por meio dos alunos e de forma diferente em cada contexto, o que exige do professor atualização constante, aprendizagem contínua por meio de formação para acompanhar os processos de mudanças e atender as demandas e exigências impostas pelo comportamento dos sujeitos inseridos nos mais diversos grupos sociais.

Em se tratando de um estudo em educação, as vozes dos principais atores, que são os docentes, precisam ser oportunizadas. Tardif (2020, p. 230) diz que “toda pesquisa sobre o ensino tem, [...], o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2020, p. 230).

Nessa perspectiva, os docentes colaboradores da pesquisa consideram a formação continuada importante e necessária, e partindo do pressuposto do interesse pela melhoria da prática profissional, ressaltam que:

A formação continuada é uma forma de os profissionais estarem sempre em busca de novos conhecimentos, sejam eles por meio de novos cursos, pós-graduação, palestras, eventos, entre outros, e estes se fazem indispensáveis principalmente para nós educadores, visto que nos auxiliam na melhoria das práticas pedagógicas, potencializando o processo de ensino aprendizagem. (UMBUZEIRO, 2022).

A formação continuada de uma forma bem simples é se aperfeiçoar, trata-se de um processo que deve ser constante, investir no profissional que nos tornamos através de vários contextos, cursos, formações que vão acrescentar de forma significativa na nossa profissão. (JUREMA, 2022).

Os professores conferem significados semelhantes à formação continuada no sentido de valorizar a apreensão de novos saberes que possam refletir na melhoria da prática pedagógica. “Formação continuada é um processo contínuo de aperfeiçoamento dos saberes, que permite a melhoria das práticas pedagógicas dos professores” (PALMA, 2022).

Os entrevistados expressam em suas falas a valorização da formação institucional com cursos de pós-graduação, palestras e eventos, mas apontam a necessidade da formação continuada em virtude das transformações sociais, como nos explicita Imbernón (2009):

As vertiginosas mudanças dos meios de comunicação de massas e da tecnologia subjacente, que foram acompanhados de profundas transformações na vida pessoal institucional, puseram em crise a transmissão do conhecimento de forma tradicional (textos, leituras etc.), e, portanto, também as instituições que se dedicam a isso. (IMBERNÓN, 2009, p. 19).

As transformações explicitadas pelo autor são sentidas pelos docentes no exercício da docência, visto que as políticas públicas do campo educacional não acompanham tais mudanças, percebidas principalmente na ausência de oferta de formação pelos poderes públicos. Acerca das necessidades sentidas relatam que:

Sobre a formação, eu vejo como uma necessidade constante de nos mantermos sempre atualizados, uma vez que vivemos uma época de intensas transformações. (JUAZEIRO, 2022).

Embora atualmente apenas uma professora esteja fazendo um curso de inglês, ela reconhece que a formação continuada se reflete na qualidade da práxis pedagógica. Quando questionados sobre a realização de algum curso de atualização profissional e se este curso provocou mudanças significativas em suas práticas, explicita:

Após a graduação, fiz dois cursos de atualização profissional, o primeiro curso foi o Curso de metodologia do ensino de biologia e o segundo foi o curso educação ambiental e desenvolvimento

sustentável. Através desses cursos, foi possível ampliar os conhecimentos na área, além de conhecer diferentes metodologias e recursos que podem ser utilizados aos sábados na sala de aula pelo professor. (PALMA, 2022).

Com certeza sim, já fiz várias formações e posso aí dar exemplo também de dois que eu considero assim bastante importantes para o meu currículo, que uma foi sobre a história afro-brasileira e a outra foi sobre o uso das TICs na educação e posso afirmar que esses cursos foram, assim, fundamentais na minha vida, na minha prática docente principalmente essa aí das TICs na educação, que contribuiu muito agora, na pandemia aí com o ensino remoto. (JUAZEIRO, 2022)

A formação institucional dos professores compreende a graduação e a especialização. Os docentes com mais tempo têm outras experiências profissionais e formativas que os qualificam e garantem mais segurança ao trabalho. Para Imbernón (2009, p. 97), a formação precisa fazer com que o professor reflita sobre o que faz e que possa dotá-lo de “instrumentos metodológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve” (IMBERNÓN, 2009, p. 97).

Sob a perspectiva de que a formação precisa fazer incidir sobre as situações contextuais em que os docentes estão inseridos, sobre a realização da formação por professores que conhecem o contexto ou por outros profissionais técnicos enviados pela Secretaria de educação, os colaboradores têm percepções distintas e sugerem que:

A formação deve ser realizada por profissionais que têm conhecimento sobre o tema. (UMBUZEIRO, 2022).

É importante que a formação de professores seja realizada tanto por professores que conhecem o dia a dia da escola como também por outros profissionais técnicos enviados pela Secretaria da educação. (PALMA, 2022).

[...] por professores que conhecem o contexto, pois isso auxilia diretamente na formação e é uma forma de facilitar também essa formação. (JUREMA, 2022).

Quanto à realização da formação continuada, eu acredito que não importa a origem dos formadores desde que estes sejam preparados para tal, né, então importante aí é a formação. (JUAZEIRO, 2022).

Percebe-se nas falas dos professores itinerantes o reconhecimento de que os formadores de professores precisam ter competência teórica para tal e conhecer o

contexto formativo para que a produção de conhecimento possa, de fato, refletir na melhoria da prática do professor em sala de aula.

Tendo em vista que os debates sobre a formação de professores inicial e continuada seja antiga, é, ao mesmo tempo atual, por ser imprescindível aos profissionais da educação como um espaço de reflexão concernente às demandas inerentes à licenciatura e à ampliação do universo cultural e científico do docente.

5.2 Necessidades formativas sentidas pelos docentes e desafios para a realização

A formação continuada é uma necessidade inerente ao profissional que atua no campo educacional em vista da complexidade que permeia os contextos. Com as reformas educacionais que vêm sendo implementadas na educação básica, essa necessidade de oferta de formação para os professores, tendo em vista as mudanças orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficou ainda mais evidente. O isolamento social provocado pela Pandemia da COVID-19 ocasionou o fechamento das escolas em março/2020 (Decreto 19.532), e os professores precisaram aderir ao ensino remoto, o que aprofundou ainda mais essa necessidade pelo fato de a maioria não ter qualificação/formação para o uso das tecnologias digitais.

Segundo Imbernón (2010), todas as reformas educacionais provocam discussões sobre a formação docente, não sendo possível mudar a educação sem alterar os procedimentos referentes à formação dos professores e, conseqüentemente, sobre os contextos e as práticas metodológicas avaliativas de comunicação e participação.

Diante do contexto de reformas e mudanças que os colaboradores da pesquisa estão vivenciando, ao serem questionados sobre o tipo de formação de que sente mais necessidade, específica para a área de atuação ou interdisciplinar, cujos temas propõem discussões críticas sobre as novas configurações educacionais, as respostas dos professores itinerantes revelaram que eles vivenciam um momento em que anseiam por todo tipo de formação e que têm interesse em pautas que possam qualificá-los para a melhoria do ensino baseado nas orientações da BNCC:

Sobre os tipos de formação continuada de que sinto necessidade, eu acho que, não é, não só eu, mas todos agora nesse momento estamos sentindo necessidade de todo tipo de formação continuada, principalmente agora com essa mudança aí do novo ensino médio, né,

aí, baseado na educação, baseada na BNCC, então acredito que qualquer formação relacionada, né, é bem-vinda. (JUAZEIRO, 2022).

É possível perceber nas falas dos professores o ensejo de uma formação que possa prepará-los para superar os desafios impostos pela reforma do ensino médio iniciada em 2020, a qual propõe um ensino baseado em competências e habilidades, cujo currículo foi organizado por áreas do conhecimento.

Seria muito bacana se nós tivéssemos uma formação específica para a área de atuação ou até mesmo interdisciplinar, visto que atualmente nos deparamos com o universo tecnológico e dessa forma faz-se necessário estarmos atualizados e qualificados para proporcionarmos cada vez mais um ensino de qualidade para nossos alunos. (UMBUZEIRO, 2022).

Os professores explicitaram que se sentem despreparados para a utilização das tecnologias como recursos metodológicos durante as aulas. Contudo, é preciso considerar que a proposta de implementação do novo ensino médio também se fez necessária pelas exigências dos jovens da geração Y e concomitantemente a pandemia da COVID-19 fomentou o uso das tecnologias de forma abrupta, revelando as dificuldades de muitos docentes por não terem condições de desenvolver metodologias com uso desses recursos no ambiente de trabalho pelas carências que existem em muitas escolas e/ou por não serem da geração tecnológica. Um professor itinerante relata que sente necessidade de

uma formação interdisciplinar, pois os avanços na educação e apontam que é mais importante o trabalho nessa perspectiva. (JUREMA, 2022).

Essa carência de formação dos docentes está relacionada tanto às orientações trazidas pela BNCC para o trabalho por área do conhecimento, quanto ao uso das tecnologias, ao uso de plataformas e mídias digitais como recursos didáticos na sala de aula. A ampliação do acesso às tecnologias pela população tem tornado imperativa a inovação das metodologias de ensino com a utilização de recursos tecnológicos para inovar as aulas e torná-las atraentes para os jovens.

Ao serem questionados sobre quais pautas considera necessárias que sejam abordadas/discutidas nos encontros de Atividade Complementar, os temas pontuados pelos professores Itinerantes como importantes e necessários têm envolvimento com

a melhoria do ensino e a inovação das práticas pedagógicas, como o uso da internet e dos recursos tecnológicos durante as aulas, as mudanças implementadas com o novo ensino médio, os projetos da Instituição e as competências socioemocionais, conforme relatam:

Entre essas pautas, eu coloquei os projetos a serem desenvolvidos pela escola, uma outra pauta que eu vejo e considero importante para a discussão é a pandemia no contexto escolar visto que a gente vive um momento pandêmico e ele ainda não acabou, e uma outra pauta que eu considero importante é a conexão entre as áreas e o novo ensino médio. (JUREMA, 2022).

Sobre as pautas necessárias para serem discutidas nas ACs, para mim todas são importantes, porém acredito que deve dar prioridade a aquelas que estão mais em evidências, como, por exemplo, né, a avaliação qualitativa, a elaboração de projetos pedagógicos, também o uso corretamente de mídias, né, como recurso didático pedagógico, enfim, né, são vários os temas aí. (JUAZEIRO, 2022).

As falas dos professores revelam as carências formativas das quais sentem necessidade para aprimorar a prática pedagógica. Na condição de professores itinerantes, revelam também as dificuldades para a realização de formações institucionalizadas por meio de cursos, especializações e outros.

Em relação às dificuldades encontradas atualmente para a realização de cursos de formação continuada institucionalizada, a maioria ressalta dois fatores principais: a falta de tempo e o cansaço causado pela rotina do deslocamento.

A maior dificuldade é a falta de tempo e o cansaço, pois a jornada de um professor vai muito além da sala de aula. (UMBUZEIRO, 2022).

Outros pontos de vista foram pontuados como a percepção de que a formação é válida quando ofertada pela SEC.

Sobre as dificuldades aí na realização da formação continuada, eu não tenho nenhuma dificuldade sempre quando nos é oferecida a gente procura um jeito e termina fazendo, né, agora a grande questão que eu vejo é que a SEC não nos ofereceu nenhum curso ultimamente. (JUAZEIRO, 2022).

Para isso seria necessário repensar as políticas formativas que considerem as especificidades da região, das escolas, considerando que as dimensões do estado tornam ainda mais complexas a articulação e o planejamento em níveis mais

específicos. Contudo, outras possibilidades podem suprir essas lacunas, como repensar o papel do/da coordenador/a pedagógico/a, a carga horária de trabalho e o tempo para autoformação, para que ele atue como o elo necessário à operacionalização de uma formação que contemple a realidade das U.E.

Em outra fala:

Se há alguns aspectos que eu considero como dificuldades, eles são: demanda de tempo para a execução do trabalho docente, realização de outras atividades fora do contexto escolar, excesso de teoria desarticulada da prática e ausência de cursos no local onde moro. (JUREMA, 2022).

Os professores itinerantes criticam os cursos institucionais que abordam e discutem teorias que nem sempre condizem com as realidades de todos os formandos. Situações genéricas, uniformes e padronizadas tornam a teoria vazia, desarticulada da prática, desconsiderando a localização geográfica, social e educativa na qual está inserido o professor.

5.3 Potencialidades do planejamento coletivo

O espaço de trabalho coletivo é fundamental para o planejamento dos projetos, troca de experiências, realização de conselhos e para a tomada de decisões que possam concretizar mudanças na instituição. A reunião pedagógica semanal, segundo Vasconcellos (2002), é entendida como um espaço de trabalho (de duração em torno de duas horas) que reúne professores, direção, orientação e supervisão. Portanto, são espaços privilegiados para a partilha das dúvidas, descobertas, reflexão sobre o próprio trabalho, replanejamento e formação continuada.

O trabalho coletivo é imprescindível para romper com o individualismo caracterizado pelo planejamento individual, pensado apenas sob uma ótica. A formação continuada em serviço é um procedimento que contribui com as mudanças na perspectiva de fazer com que os professores vislumbrem os benefícios do trabalho colaborativo para a práxis pedagógica. Imbernón (2010) afirma que:

Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização quotidiana dos processos formadores e com maior controle autônomo de formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento

da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve. (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

O tempo reservado ao planejamento coletivo e colaborativo é expressamente valorizado pelos colaboradores da pesquisa, pois consideram esse tempo uma conquista importante para os profissionais da educação ao afirmarem que:

Sim, as atividades complementares contribuem muito para o engajamento da equipe escolar, pois, por meio delas, né, nós podemos planejar e organizar atividades, tanto em conjunto como também de forma individual, e vamos estar sempre visando à melhoria da aprendizagem aos estudantes e até mesmo para nós docentes. (UMBUZEIRO, 2022).

“Sim, eu vejo esse tempo como uma forma de estar facilitando o planejamento docente, além de funcionar como uma conexão entre as diversas áreas do conhecimento”. (JUREMA, 2022).

Com relação às ACs, eu as vejo não só como uma conquista mas também como assim de fundamental importância, principalmente quando são feitas coletivamente, assim, são momentos interessantes em que a gente pode se reunir, né, com nossos colegas, a gente pode trocar ideias, pegar experiências, né, e trocar figurinhas, então eu acho, assim, de fundamental importância mesmo. (JUAZEIRO, 2022).

Os colaboradores da pesquisa manifestaram-se favoráveis à formação continuada em serviço, em vista das contribuições que um debate coletivo e colaborativo trará ao grupo e ao ensino. Imbernón (2010) nos afirma que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Nessa perspectiva, os professores itinerantes foram questionados se, com base em sua experiência e em sua condição itinerante, consideram importante e viável a realização da formação continuada em serviço. Mostraram-se favoráveis, embora nem sempre seja viável e possível em virtude das especificidades por serem itinerantes, pois “[...] isso iria proporcionar os professores a oportunidade de ampliar seus conhecimentos visto que fora do ambiente de trabalho, muitas vezes, não é possível”. (UMBUZEIRO, 2022).

Considero de extrema importância a realização de formação continuada, pois permite o crescimento individual e profissional e contribui também para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. (PALMA, 2022).

Sim, desde que essas informações façam uma conexão com a realidade da instituição. (JUREMA, 2022).

Baseado em minha experiência da minha condição itinerante e tendo em vista aí a importância dessa formação continuada, eu creio, sim, que seja viável, né, a prática desses cursos, principalmente quando são oferecidos mediante certificados, né. (JUAZEIRO, 2022).

Diante das afirmativas dos professores colaboradores e participantes da pesquisa, percebeu-se o interesse pela concretização de espaços formativos no contexto de trabalho, bem como reconhecem a ausência de políticas de formação continuada por parte da SEC e reivindicam que essas formações reverberem tanto no ensino quanto na valorização do profissional por meio da certificação.

Os professores acreditam que o planejamento coletivo e a troca de experiências nas ACs possam refletir na qualidade do ensino na Instituição em que atuam, pois reconhecem o protagonismo docente como essencial para se sentirem motivados a inovar e a mudar as práticas educativas e se desenvolverem como pessoas e profissionais que transformam vidas. Assim como nos afirma Imbernón (2010), “se o professorado é capaz de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode auxiliá-lo a legitimar, modificar ou destruir essa concepção” (IMBERNÓN, 2010, p. 77). Portanto, é preciso considerar a formação como uma via para o desenvolvimento profissional docente.

Destarte, os professores participantes desse estudo reafirmam a pertinência da formação continuada como imprescindível para a renovação e a atualização da qualificação do trabalho docente para o processo de ensino-aprendizagem e destacam que:

A troca de experiências nas ACs permite que os professores compartilhem entre si estratégias, metodologias e ações que contribuem para a qualidade do ensino. (PALMA, 2022).

Com certeza, essas ações só têm a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. (UMBUZEIRO, 2022).

Sim, eu vejo que esse planejamento coletivo e essa troca de experiências nas ACs impactam diretamente na qualidade do ensino, ou seja, só acrescenta na nossa prática diária. (JUREMA, 2022).

Em relação ao planejamento coletivo com certeza, eu vejo assim como de fundamental importância essa troca aí de experiência entre os colegas como já afirmei aí numa pergunta anterior. (JUAZEIRO, 2022).

Diante do exposto pelos professores, aos quais foram oportunizados a manifestação através das entrevistas, percebeu-se o desejo de potencialização dos encontros de ACs pela inserção da formação continuada de forma organizada, pois é na “colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas que se definem os percursos formativos” (NÓVOA, 2017, p 1123), protagonizando momentos fecundos de trocas de saberes e de experiências para garantir novas aprendizagens e ressignificar os conhecimentos já adquiridos.

6 DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: POSSIBILIDADES FORMATIVAS VIVENCIADAS NOS CÍRCULOS DE CULTURA

Os diálogos interventivos efetivados por meio dos Círculos de Cultura tiveram como objetivo implementar uma Formação continuada em serviço durante os encontros de Atividades Complementares com professores itinerantes que atuam em uma escola estadual do Território do Sertão Produtivo – Bahia. Desse modo, a formação continuada com os professores itinerantes foi efetivada pela proposição e realização de encontros dialógicos, planejados de forma colaborativa com os participantes da pesquisa, tendo sido abordados temas e discussões de interesse do grupo.

Tendo como referência o movimento de escuta diagnóstica através das entrevistas e a posterior análise das informações ofertadas pelos colaboradores do estudo, foi possível perceber que os interesses formativos dos/as professores/as colaboradores estão conectados pela realidade em que estão inseridos e por suas singularidades como professores itinerantes.

Com efeito, a efetivação dos círculos pela plataforma digital *Google Meet*, canal sugerido pelos docentes como melhor alternativa para possibilitar o encontro de todos, garantiu a participação dos professores itinerantes no mesmo dia e horário, estando no local de trabalho ou não.

Com respaldo no diálogo com os colaboradores, ficou definida a quinta-feira como o melhor dia para a realização dos encontros, no turno noturno, tendo em vista a disponibilidades de todos nesse dia e horário. Posteriormente, a definição dos temas vivenciados como pauta formativa nos Círculos de Cultura Dialógicos (CCD) foi possível de modo a atender as sugestões. As carências formativas foram concentradas em torno das mudanças implementadas na educação, na interdisciplinaridade, no uso das tecnologias, entre outros.

A cada encontro, os docentes foram oportunizados a avaliar as discussões e propor abordagens para o seguinte de acordo com o cronograma e as pautas sugeridas, bem como puderam também fazer colocações compartilhando suas vivências e seus saberes teóricos e práticos.

A proposição dos encontros formativos em forma de Círculos de Cultura dialógicos está ancorada em Freire (2011; 2002; 2015). Outros autores que

colaboraram com as discussões foram Libâneo (2012) Fusari (2001) e Tardif (2020), tendo em vista a necessidade de problematizar as discussões nos círculos.

O Quadro a seguir descreve os temas abordados nos CCD, as datas de realização e os objetivos desenvolvidos nos encontros.

Quadro 7 – Temas dos cinco Círculos de Cultura

CIRCULOS DE CULTURA	DATA DA REALIZAÇÃO	OBJETIVO
CCD 1 – Competências socioemocionais: Sentir, ouvir e acolher (Intervenção com uma Terapeuta ocupacional)	31/03/2022	Realizar vivência interventiva no sentido de colaborar para que o professor itinerante possa cuidar da saúde mental no retorno ao trabalho pós-pandemia.
CCD 2 – Estudo da BNCC e as mudanças no ensino médio	07/04/2022	Discutir as Bases legais que embasam a BNCC e a estrutura e explicitar as mudanças curriculares do ensino médio orientadas pela BNCC.
CCD 3 – Projetos integradores e interdisciplinares da escola e troca de experiências e ideias	28/04/2022	Avaliar as possibilidades de realização dos projetos, priorizando os que têm relação com o contexto e dialogar sobre os projetos propostos pela SEC para serem desenvolvidos pela escola no ano letivo em curso e os projetos da escola.
CCD 4 - O planejamento e a avaliação por área do conhecimento	12/05/2022	Discutir o planejamento e a avaliação por área do conhecimento de acordo com as novas propostas curriculares
CCD 5 - Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de Metodologias ativas e da internet	02/06/2022	Discutir formas de uso da internet de forma criativa nas aulas e avaliar as possibilidades de inserção das metodologias ativas como prática pedagógica;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na organização dos círculos de cultura, 2022.

Os Círculos de Cultura dialógicos intitulados “Encontro de formação continuada em serviço: atividades complementares como espaço de produção de saberes”, foram efetivados no período de março a junho/2022, de forma remota por meio da plataforma *Google meet*, às quintas-feiras no turno noturno, em virtude da disponibilidade dos professores itinerantes colaboradores da pesquisa.

Os colaboradores da pesquisa, 05 professores itinerantes (Sendo dois efetivos e três REDAS), foram convidados para o encontro com antecedência por meio de card digital contendo tema, data, horário e link para participar do encontro.

Em todos os CCD foram abordados temas de interesse coletivo, cujos objetivos atenderam aos interesses desse grupo, sobretudo por ter discutido temáticas

contextualizadas com as demandas profissionais vivenciadas pelos docentes. Assim, a configuração formativa por meio de círculos dialógicos de cultura possibilitaram a troca de saberes, experiências e a comunicação horizontalizada, o fortalecimento dos vínculos interpessoais e a potencialização dos encontros de ACs com a implementação da formação continuada em serviço.

Ao final de cada encontro, os professores registraram a avaliação e expuseram as impressões acerca do CCD por meio de questionário *Google Forms*.

6.1 CCD: Competências socioemocionais: Sentir, ouvir e acolher

O primeiro CCD foi realizado em 31/03/2022 com o pressuposto de *sentir, ouvir e acolher* os docentes, contemplando seus aspectos socioemocionais. Nesse primeiro encontro, objetivou-se o diálogo sobre a proposta do estudo dessa intervenção, meus anseios e angústias como Coordenadora Pedagógica e as dificuldades em conseguir efetivar os encontros de ACs com a participação dos docentes por área do conhecimento, por esse motivo, propunha a realização de cinco CCD, que foram imprescindíveis para fortalecer e fomentar as ACs com momentos fecundos de formação continuada.

No sentido de atender as demandas dos professores, que, em entrevista, manifestaram interesse em dialogar acerca dos aspectos socioemocionais e discutir como os problemas relacionados à saúde docente interferem no desenvolvimento do trabalho, principalmente em relação à exaustão mental do professor que tem rotina itinerante, nesse encontro iniciamos acolhendo os colegas, deixando-os livres para se manifestarem e compartilharem suas angústias. O objetivo foi refletir acerca da importância de fortalecer o coletivo do grupo nos espaços das ACs, construir uma unidade com os professores e também ser possível um momento de trocas que possibilite a fala acerca das vivências, das angústias, construindo uma rede de apoio emocional dentro da profissão. Também fizemos uma breve reflexão acerca das contribuições de Freire (2001; 2002) para a construção dos CCD, que é construído/realizado de forma que todos possam elaborar o conhecimento coletivamente de forma autônoma e reflexiva, construída por meio da ação-reflexão-ação. O círculo permite que os sujeitos integrantes do grupo tenham liberdade para se desenvolver.

Para que o tema fosse abordado de forma efetiva, contamos com o apoio e a participação de uma terapeuta ocupacional com a realização de uma vivência coletiva. O momento foi conduzido pela profissional de forma leve, divertida e com uma proposta dialógica em que os professores puderam expressar suas angústias, dificuldades, os dilemas e perigos enfrentados na rotina itinerante e de como esses percalços afetam suas vidas pessoais e principalmente profissionais.

A terapeuta ocupacional acolheu a todos de forma cuidadosa por ser também professora e experienciar há alguns anos a rotina itinerante, o que possibilitou que a referida profissional pudesse também compartilhar e falar de suas experiências. Propôs alguns exercícios de relaxamento para os professores, direcionados ao relaxamento físico e mental, e atuou de forma decisiva na orientação dos cuidados que os docentes precisam ter para manter a saúde física e mental em meio à rotina itinerante e exaustiva.

Após o encontro, foi disponibilizado um questionário *Google Forms* para que os participantes expusessem as impressões acerca do CCD. No *feedback* dos professores sobre como foi o encontro, segundo Juazeiro (2022), “O encontro foi ótimo, motivador e oportuno; para Mandacaru (2022), foi “Instrutivo e motivante”; e para Jurema (2022), foi “Uma experiência incrível, proveitosa, que levarei pra vida”.

Após a realização do momento interventivo, percebeu-se que a rotina itinerante os torna ainda mais propensos ao adoecimento mental por estarem mais expostos aos transtornos das viagens, ao desgaste físico, à falta de tempo para formação, ao tempo que dispensam para as constantes viagens semanais ao trabalho, entre outros, razão da necessidade de realizar constantemente a escuta desses profissionais e acolhê-los com suas singularidades.

Figura 3 – Apresentação utilizada no I CCD

*I Encontro de Formação Continuada em serviço:
Atividades Complementares como espaço de produção de saberes*

- Acolhimento;
- Apresentação do projeto;
- Intervenção com Terapeuta;
- Informativos e outros;
- Avaliação do Encontro (*Google Forms*).

Hoje, 31/03 às 19:30h, pelo Google Meet
<https://meet.google.com/tvq-cixr-zoe>

**Competências socioemocionais:
Sentir, ouvir e acolher.**

Fonte: Imagem elaborada pela pesquisadora (2022).

6.2 II CCD: A BNCC e as mudanças no ensino médio

O segundo CCD foi realizado em 07/04/2022, com o objetivo de discutir a temática *BNCC e as mudanças no ensino médio*, pois, tendo em vista a efetivação do novo ensino médio, sentiram necessidade de discutir alguns aspectos relacionados ao que está posto nos documentos normativos para que pudessem repensar a práxis pedagógica.

O diálogo foi iniciado de forma leve, com a música “Paciência”, de Lenine, para que a leveza predominasse e todos se sentissem à vontade para expressar o sentimento do momento, se assim desejassem.

Inicialmente, abordamos acerca das normativas que há muito tempo discute o estabelecimento e a pretensão de construir um currículo unificado para todo o país. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005) diz na Meta 3 que: Universalização progressiva do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, além da renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis. E a Meta 6: Ampliação da oferta da educação de tempo integral, com estratégias para o aumento da carga horária e para a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola. Em 2017, foi sancionada

por Medida Provisória 13.415, que ficou conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, expressa em seu art. 36:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

As orientações para as mudanças foram ocorrendo pela elaboração de documentos para implementação do novo modelo de Ensino Médio. Em 2018, foram publicadas a Base Nacional Comum Curricular, Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos, Diretrizes Nacionais Curriculares e Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (<https://todospelaeducacao.org.br/>). Esses documentos apontam que a reforma é uma alternativa para a melhoria da educação básica pública brasileira e a diminuição da evasão escolar. No entanto, é preciso analisar as incongruências e os retrocessos trazidos por essas mudanças.

A reforma do ensino médio sobrevaloriza alguns aspectos referentes ao acolhimento em detrimento do fortalecimento da educação de base, a qual vem sendo esvaziada. Como nos afirma Libâneo (2012), “à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 23) e por isso produz consequências em relação aos níveis de escolarização entre os jovens e acentuam ainda mais as desigualdades e as populações hierarquizadas,

Desse modo, o discurso de garantia de qualidade e redução da evasão escolar é um retrocesso com a proposição de uma base nacional comum para populações culturais diferentes. Ainda nessa perspectiva, Libâneo (2012) afirma que:

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Assim está posto nos documentos normativos, os quais propõem aprendizagens mínimas por meio de um currículo resumido, essencial para a escola pública, conseqüentemente, para os pobres.

Posto isso, embora já tivessem sido discutidos em outros momentos de encontros coletivos e formativos, os professores sentiram necessidade de compreender melhor a proposição das mudanças, os prejuízos sentidos pelas alterações de carga horária dos componentes curriculares e a chegada dos Livros didáticos por área do conhecimento. Durante o diálogo sobre o planejamento e quais desafios estão enfrentando no planejamento didático, tivemos alguns posicionamentos, a saber:

Melhor encaixe dos conteúdos de modo que contemplem a realidade dos estudantes, fazer conexão com outras áreas do conhecimento, entre outros pontos (JUREMA, 2022).

Inúmeros desafios, um deles é o planejamento. Mas embora as dificuldades, sempre é bom ter novos conhecimentos (UMBUZEIRO, 2022).

Devido à boa orientação da coordenação, não vejo desafios quanto ao planejamento didático (MANDACARU, 2022).

Ficou evidente nas falas dos docentes que existe sim uma necessidade de formação continuada, principalmente em relação à integração dos componentes. Contudo, é preciso que as iniciativas de formação garantam algumas condições aos professores como o direito de expor suas experiências e de serem ouvidos e valorizados. É preciso criar condições para que possam analisar e criticar suas práticas, reflitam a partir delas, “dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades” (FUSARI, 2001, p. 22). Nesse sentido, sobre se sentirem contemplados com as discussões do encontro, os professores itinerantes responderam que:

Sim. Foi um encontro essencial para aprofundar o conhecimento sobre a BNCC e entendê-la como um conjunto de orientações que norteiam os currículos escolares. Além disso, através das discussões foi possível, através de exemplos do cotidiano, entender as diferenças entre competências e habilidades. (PALMA)

Sim. Durante a discussão, foram abordados temas sobre os quais me sentia leiga e essas dúvidas foram didaticamente esclarecidas. (MANDACARU, 2022).

São perceptíveis a responsabilidade e a disponibilidade dos professores para com o seu desenvolvimento profissional. O exercício da docência exige dos

profissionais comprometido com a formação continuada, por isso “[...] exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte” (FREIRE, 1996, p. 144).

Figura 4 – Apresentação utilizada no II CCD

II Encontro de Formação continuada em serviço: Atividades Complementares como espaço de produção de saberes

- Acolhimento;*
- Discussão sobre "A BNCC e as mudanças no ensino médio".*
- Avaliação do encontro (Google Forms).*

Hoje, 07/04/2022 às 19:30h, <https://meet.google.com/tyq-cjxr-zoe>
pelo Google Meet

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
EDUCAÇÃO É A BASE
ENSINO MÉDIO

Fonte: Imagem elaborada pela pesquisadora (2022).

6.3 III CCD: Discussão de Projetos Integradores e interdisciplinares da escola e troca de experiências e ideias

O terceiro CCD foi realizado em 28/04/2022, com o objetivo de discutir os Projetos Interdisciplinares integradores e o relato de experiências exitosas. A tomada de decisão acerca dos projetos a serem desenvolvidos é uma necessidade sentida pelos professores e um momento importante para a troca de experiências e o compartilhamento de ideias. Essa troca se fez pertinente no sentido de possibilitar a autonomia docente para decidir e pensar coletivamente sobre quais projetos são possíveis de serem realizados que atendam os jovens da comunidade escolar.

Para o acolhimento, fizemos uma reflexão com o texto “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, quando refletimos sobre importância que tem a nossa colaboração para nossos colegas, para o nosso contexto de trabalho e para a produção do conhecimento.

Neste CCD, foram discutidos, especificamente alguns projetos, entre eles a possibilidade de realização de Projeto Integrador de Educação Ambiental – de modo

a contemplar a realidade de cada aluno. Durante o encontro, foram discutidas metodologia, temas, turmas, competências e habilidades a serem desenvolvidas, formas de avaliação, entre outros assuntos.

Os festejos juninos já fazem parte da vivência escolar. Por isso, o projeto São João foi abordado e muitas sugestões e ideias compartilhadas sobre as apresentações, incluindo temas, data da culminância, vestimentas e outras atividades que poderiam ser realizadas.

Outro projeto contemplado nas discussões foram os Projetos Estruturantes da SEC tendo em vista sua valorização no contexto da pesquisa. Com muitos alunos premiados em outros anos e que foram destaque, decidiu-se pela realização de algumas modalidades artísticas. As categorias Artes Visuais Estudantis (AVE), Festival Anual da Canção Estudantil (Face), Tempos de Arte Literária (TAL), Festival Estudantil de Teatro (Feste), e Educação Patrimonial e Artística (EPA) foram acolhidos para serem realizados por serem projetos que valorizam a arte e a cultura e “que sedimentam as inovações nos métodos educativos e reconstróem novas formas de aprendizagens, promovendo a autonomia estudantil na produção dos distintos saberes” (BAHIA, 2022).

Sobre a possibilidade de realização da Feira de Ciências, que também já tem tradição na unidade, foram compartilhadas algumas ideias. No entanto, considerando o prazo e outros projetos prioritários, a discussão sobre a feira não foi muito detalhada, mas já foram tomadas algumas decisões para serem compartilhadas com os demais colegas nas próximas reuniões.

Com efeito, a pertinência do encontro reafirma a “[...] la relevancia de la realización de una formación que ancle la realidad contextual, la reflexión sobre la realidad, el estudio articulado, la intervención y la evaluación de las acciones realizadas.” (Amorim, 2021, p.14), pois a problematização dialógica de forma contextualizada reverberam cotidianamente na práxis educativa tendo em vista o encontro de soluções para as demandas locais.

Compartilhar e colaborar foram as palavras que representaram esse momento dialógico, assim como provocar, ensinar, aprender, inovar são ações necessárias para uma formação crítica, autônoma e reflexiva.

Figura 5 – Apresentação utilizada no III CCD

III Encontro de Formação continuada em serviço: Atividades Complementares como espaço de produção de saberes

- Acolhimento;
- Discussão sobre: "Projetos integradores e interdisciplinares da escola e troca de experiências e ideias"
- Avaliação do encontro (Google Forms).

Hoje, 28/04/2022 às 19:30h, <https://meet.google.com/idu-hpjk-jzp>
pelo Google Meet



Fonte: Imagem elaborada pela pesquisadora (2022).

6.4 IV CCD: O planejamento e a avaliação por área do conhecimento

O quarto CCD foi realizado em 12/05/2022, com o objetivo de discutir o planejamento e a avaliação por área do conhecimento de acordo com as novas propostas curriculares. A formação inicial dos professores e as experiências e saberes produzidos na atuação profissional estavam estruturadas no ensino fragmentado por componente curricular. Diante das orientações trazidas pela BNCC para a reorganização dos currículos e do planejamento, por competências e habilidades e por área do conhecimento, é preciso que as unidades escolares promovam formações em serviço aos professores. Assim sendo,

[...] coordenadoras e coordenadores pedagógicos se destacam como profissionais centrais na proposição de temáticas, assumindo de forma consciente a mediação das ações coletivas do grupo a partir de uma visão ampla do cenário educativo. Destarte, os momentos de formação coletiva são imprescindíveis para o envolvimento de todos através da cooperação e corresponsabilização no desenvolvimento do processo educacional. (TEIXEIRA, SANTIAGO E AMORIM, 2021, P. 59, 60)

Os encontros coletivos com o CP são momentos propícios para problematizar as questões da escola e dos professores. A interação que ocorre entre os docentes

estimula e orienta o comportamento do grupo, razão da importância da troca de experiência e do confronto com o outro de modo a favorecer a troca de saberes. Tardif (2020) nos afirma que “o confronto com o outro não é rígido; ele pode adaptar-se a diversos modos e a diversas modulações, de acordo com o objetivo que os autores almejam alcançar” (TARDIF, 2020, p. 166).

Para iniciar a condução do CCD, fizemos uma reflexão sobre o poema “Olhar as estrelas”, de Rubem Alves, o qual possibilitou a participação de todos, para que pudéssemos discutir formas de tornar as aulas interessantes para despertar no estudante o desejo pelo aprendizado. Assim como no texto, é preciso se encantar pelo objeto e pelo conhecimento para querermos decifrá-lo e adquiri-lo.

Alguns questionamentos guiaram as discussões. Propus que fossem feitos alguns questionamentos sobre suas principais dúvidas para que pudéssemos abordar no decorrer do diálogo, tendo surgido as seguintes: Como planejar por competências e habilidades? (PALMA, 2022); Como utilizar da melhor forma aos materiais didáticos por área do conhecimento? (JUREMA, 2022); e Como Planejar por área do conhecimento? (UMBUZEIRO, 2022). Em seguida, para auxiliar no diálogo, foram utilizados slides para guiar as discussões do encontro de modo a responder aos questionamentos da melhor forma possível, permitindo a interação de todos, de forma dialógica.

A cada encontro realizado as discussões refletiram na prática e no planejamento cotidiano. O empenho para aprender a construir o planejamento por área foi visível pelos colaboradores da pesquisa junto dos demais professores da escola, tendo em vista que:

[...] la naturaleza compleja de tales problemas requiere diálogos no solo entre disciplinas cercanas, dentro de una misma área de conocimiento, sino entre disciplinas de diferentes áreas de conocimiento, así como entre conocimientos disciplinares y no disciplinares. (AMORIM, 2021, p.7).

Acerca do *feedback* sobre as discussões realizadas no encontro sobre planejamento contribuirão para sua prática pedagógica, os professores itinerantes responderam que:

Ajudando na forma de planejar de maneira que sejam contemplados todos os componentes curriculares (JUAZEIRO, 2022).

Com as discussões, foi possível entender sobre o planejamento envolvendo tanto a área específica quanto as outras áreas. Reconhecer a importância desse processo e sua contribuição para o processo de ensino aprendizagem. A partir das discussões, será possível planejar de maneira integral, pensando na contextualização das diversas áreas, melhorando, assim, a prática pedagógica. (PALMA, 2022).

E nesse viés, segundo Freire (2006, p. 60), “ninguém nasce feito. Vamo-nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte”, no processo de formação continuada, na prática, na troca cotidiana. Sobre a perspectiva do saber inacabado e da importância de aprender continuamente no fazer diário, o encontro foi dialógico e abordou de forma contextual e linguagem clara o planejamento didático.

Figura 6 – Apresentação utilizada no IV CCD

IV Encontro de Formação continuada em serviço: Atividades Complementares como espaço de produção de saberes

- Acolhimento;*
- Discussão sobre "O planejamento e a avaliação por área do conhecimento".*
- Avaliação do encontro (Google Forms).*

Hoje, 12/05 às 19:30h, pelo <https://meet.google.com/tyq-cjxr-zoe>
Google Meet

Ciências Humanas
Matemática
Linguagens
Ciências da Natureza

Fonte: Imagem elaborada pela pesquisadora (2022).

6.5 V CCD: Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de metodologias ativas e da internet

O quinto CCD foi realizado em 02 de junho 2022, cujo objetivo foi discutir práticas pedagógicas inovadoras com o uso de metodologias ativas e da internet. Propondo-se a pensar formas de utilizar a internet a favor do ensino, como alternativa para tornar as aulas dinâmicas, vivas e criativas, o questionamento levantado pelo

grupo foi “como fazer”. O diálogo foi direcionado no sentido de pensar coletivamente em como inovar nas aulas, incorporando práticas educativas, consideradas por Tardif (2020, p. 152):

uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com as quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada. (TARDIF, 2020, p. 152).

As relações/interações humanas consistem no pilar do processo educativo e dependem da mobilização de saberes, sejam eles específicos e/ou coletivos. A ação de saber ensinar pode ser considerada uma competência prática, construída sobretudo na ação didática profissional.

A experiência prática é uma expertise importante de alguns colaboradores da pesquisa. Assim, nesse encontro, discutimos o perfil dos jovens que fazem parte da comunidade escolar, contexto da pesquisa, suas inquietudes e expectativas com relação ao que propõe o novo ensino médio, as ofertas de novas disciplinas e uma reconfiguração nos modos de ensino do professor. Com isso, existem uma expectativa e uma cobrança por parte dos jovens, que esperam também que as aulas contemplem o uso dos recursos tecnológicos com os quais estão familiarizados, pois, “de fato, por lidar com seres falantes, o professor precisa desenvolver comportamentos que sejam significativos para eles, não somente para si mesmo [...]” (TARDIF, 2020, p. 136-137). Com o crescente acesso da população à internet e a smartphones que permitem uma diversidade de formas de uso, proporcionando praticidade e produtividade em inúmeras tarefas do cotidiano, profissionais, pessoais e educativas.

Utilizamos slides apenas para direcionar o diálogo acerca das metodologias ativas que podem ser adequadas à nossa realidade e aos nossos jovens. Utilizar o “Ensino híbrido/Sala de aula invertida”, com momentos assíncronos para incentivar o estudo prévio e fazer maior aproveitamento do tempo pedagógico das aulas. Apesar de já utilizada, fortalecer a “Aprendizagem baseada em projetos” e o “Ensino baseado em problemas”, utilizando plataformas digitais e aplicativos como o *WhatsApp*, entre outros.

Apresentamos aos professores uma coletânea de planos de aulas com possibilidades de aprendizagens significativas, com metodologias inovadoras para consulta posterior, discussão no planejamento seguinte sobre as possibilidades de

inserção nos planos. Abrimos espaço para que os professores colaboradores expusessem suas incertezas, inseguranças e suas experiências.

As metodologias ativas e a internet são meios facilitadores das reuniões pedagógicas da escola como tem ocorrido com os círculos de cultura e, principalmente, do ensino-aprendizagem. Para tanto,

[...] faz-se necessário que coordenadoras e coordenadores pedagógicos contribuam na discussão das problemáticas da escola, refletindo, inovando e ajudando o docente na busca de soluções para os problemas identificados”. (TEIXEIRA, SANTIAGO E AMORIM, 2021, p. 60)

A inovação metodológica é uma importante ferramenta pedagógica para fortalecer a autonomia, a pesquisa e o protagonismo juvenil. Para Freire (2015), o professor precisa sempre relacionar a teoria e a prática, ou seja, manter-se fiel à formação continuada, tendo em vista que a escola reflete os contextos sociais e por isso direciona o trabalho docente. Em outras palavras, a escola (principalmente a pública) e o professor são importantes pilares de transformação da sociedade.

Figura 7 – Apresentação utilizada no V CCD

V Encontro de Formação continuada em serviço: Atividades Complementares como espaço de produção de saberes

- Acolhimento;*
- Discussão sobre "Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de Metodologias ativas e da internet".*
- Avaliação do encontro (Google Forms).*

Hoje, 02/06 às 19:30h, pelo <https://meet.google.com/tyq-cjxr-zoe>
Google Meet

Fonte: Imagem elaborada pela pesquisadora (2022).

7 CONCLUSÃO

O trabalho docente é dinâmico, vivo e desafiador, necessita de planejamento e de replanejamento contínuos, sobretudo para atender as especificidades dos estudantes. Para isso, uma parte da carga horária do professor é destinada à Atividade Complementar (AC) para poder ser feito o planejamento, cujo objetivo consiste no aprimoramento da prática pedagógica, com vistas a refletir na aprendizagem dos estudantes. Trata-se de um momento que fortalece o compartilhamento das vivências, no diálogo, na formação, entre outros. É também um direito conquistado pelos profissionais da educação para a formação continuada.

Com efeito, o momento do planejamento coletivo é intrínseco ao trabalho docente, assumindo uma dimensão que legitima o compromisso e a responsabilidade do professor com a aprendizagem e com a formação integral dos sujeitos, pois é nesse espaço de reflexão que o professor repensa a sua prática na perspectiva de realizar as intervenções necessárias na práxis pedagógica.

Diante disso, o/a Coordenador/a Pedagógica/a tem papel fundamental na articulação dos encontros coletivos e no processo de formação continuada em serviço, pois é o profissional responsável por liderar o grupo pela mediação das discussões, de conflitos, pela oferta de informação e pela formação continuada em serviço.

Destarte, a formação continuada em serviço é fundamental para fortalecer a unidade na escola, construir a profissionalidade docente e preparar os/as professores/as para os desafios cotidianos que surgem, tendo em vista os diversos avanços sociais em relação às tecnologias, às mudanças do novo ensino médio postas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos novos materiais didáticos organizados por área do conhecimento, entre outras questões relacionadas às diversas formas de manifestações sociais, assim como aos questionamentos e à tomada de decisão acerca dessas mudanças.

As recentes mudanças na educação básica com a implementação do novo ensino médio têm acentuado as necessidades formativas do grupo, tendo em vista que a formação inicial e as experiências já construídas não contemplam o que está posto pelas orientações da BNCC e pelas novas organizações curriculares. Outrossim, demanda uma visão crítica sobre o novo ensino médio e suas incongruências.

A realização de intervenção educativa com os professores itinerantes de uma escola de educação básica, ofertante de ensino médio, por meio da potencialização das ACs com a implementação da formação continuada em serviço garantiu momentos fecundos de aprendizagem tendo em vista que favoreceu o compartilhamento das experiências entre os docentes, e, com isso, melhorias na práxis pedagógica a partir da formação de uma unidade coletiva que tornou-se fundamental para a prática do planejamento coletivo.

A potencialização das ACs com formações possibilitou ainda o debate acerca das contradições entre o discurso disseminado sobre os benefícios da BNCC para garantir acesso democrático à aprendizagem para a melhoria da qualidade do ensino por meio de um currículo mínimo. A redução da carga horária da base aprofunda as abissalidades já existentes entre os alunos da escola pública e privada, limitando as oportunidades educacionais, profissionais e da produção do pensamento crítico e reflexivo. Além disso, a instituição das avaliações em larga escala, atreladas ao plano de carreira, constitui um mecanismo de controle e avaliação dos profissionais da educação, responsabilizando-os pelo desempenho dos estudantes.

Posto que a consolidação e a implementação do currículo no contexto escolar são feitas pelo professor, a ausência de formação prévia traz percalços ao planejamento docente. O período de transição exige dos professores maior empenho no sentido de buscar a própria formação profissional.

Assim, inserida no contexto atuando como Coordenadora Pedagógica, foi possível perceber que as especificidades locais dificultavam a realização das ACs por área do conhecimento nos dias estabelecidos pela SEC. O quadro de professores é composto, em parte, por professores itinerantes que moram em outros municípios e têm dupla jornada de trabalho. Todas as especificidades que envolvem o grupo produzem muitos percalços para o bom andamento das atividades de planejamento e para as reuniões coletivas.

Fazendo parte desse contexto e me produzindo na condição de articuladora e mediadora, vivencio a condição de CP com rotina itinerante, pois também resido distante 117km do local de trabalho, tendo familiaridade com os desafios vivenciados pelos colegas diariamente e semanalmente, tornando-nos mais sensíveis à escuta e ao acolhimento das dificuldades.

Imbuída do compromisso com o trabalho e consciente da importância do profissional CP para a articulação e a mediação das ações do grupo de professores,

ao assumir a função me deparei com muitos desafios que me impulsionaram a buscar uma formação continuada institucional.

Com isso, o ingresso no Mestrado Profissional do PPGMPIES possibilitou, na articulação da formação pela pesquisa, minha qualificação profissional pela realização de uma intervenção no contexto de atuação, pela implementação de uma formação continuada em serviço durante os encontros de Atividades Complementares com professores itinerantes que atuam em uma escola estadual do Território do Sertão Produtivo – Bahia.

Este trabalho teve relevância social ao propor alternativas que tornasse possível e viável a efetivação das ACs com os professores itinerantes e de potencializar esses encontros com a formação continuada em serviço, abordando questões relativas aos princípios, conceitos e desafios das políticas públicas para a formação de professores, compreendendo as novas perspectivas para a formação docente e os desafios frente às reformas educacionais.

Com efeito, a análise das possibilidades formativas nos encontros dos círculos de cultura efetivados durante o curso desta pesquisa reverbera em importantes reflexões acerca da itinerância docente em uma escola estadual no território do sertão produtivo, fazendo uma interface entre os conceitos e possibilidades formativas, a importância da AC e do CP na articulação dos encontros de formação continuada em serviço, assim como a participação na escolha do que precisava ser discutido em cada círculo de cultura.

Os impactos sociais produzidos por essa pesquisa justificam-se pela explicitação de que a formação docente, para ter significado, precisa partir das carências existentes no local de trabalho e no território. É imprescindível que seja realizada de forma a atender as especificidades que emergem nos contextos, preparando-os para o enfrentamento dos desafios cotidianos do espaço escolar.

Considerando que o acolhimento, através do processo de escuta, foi extremamente necessário para os colaboradores da pesquisa, a perspectiva democrática do trabalho e a formação colaborativa efetivada foram pilares que fortaleceram as relações interpessoais e a práxis pedagógica. Posto isso, a forma de realização dos encontros como Círculos de Cultura Dialógicos possibilitou a participação de todos de forma democrática, com dias e horários convergentes com a realidade, bem como as temáticas abordadas atenderam as necessidades sentidas pelos colaboradores da pesquisa.

Nos Círculos de Cultura Dialógico, foram discutidas as seguintes temáticas: Competências socioemocionais; Estudo da BNCC e as mudanças no ensino médio; Projetos integradores e interdisciplinares da escola e troca de experiências e ideias; O planejamento e a avaliação por área do conhecimento; e Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de Metodologias ativas e da internet. Percebeu-se que as necessidades formativas sentidas pelos professores itinerantes revelaram a necessidade em discutir questões relacionadas ao cuidado com a mente do professor.

Ficou evidente no decorrer da pesquisa, embora não seja o objetivo deste estudo, o surgimento de muitas questões relacionadas à saúde do professor diante da rotina exaustiva de seu trabalho itinerante. Para tanto, as discussões sobre a saúde docente são pertinentes e podem reverberar em outra pesquisa, tendo em vista a amplitude da questão.

As demais necessidades formativas manifestadas pelos professores referiram-se ao novo ensino médio e às mudanças curriculares, o que pressupõe mudanças nas práticas pedagógicas, olhando, assim, os documentos com mais criticidade sobre o fazer pedagógico na escola.

A realização dos CCD deixou explícito o quanto o espaço e o momento de tomada de decisões coletivas são necessários para a fruição dos projetos, das atividades e das mudanças que precisam ser feitas para atingir os objetivos educacionais atuais, como a formação integral dos sujeitos. Os professores mostraram interesse nas discussões em todos os encontros por meio da interação, da exposição de ideias e opiniões acerca dos processos de mudanças pelos quais estão perpassando, assim como foi perceptível a existência de muitas dúvidas.

Sobre a avaliação dos CCD, foi possível considerá-los extremamente positivos, sobretudo para os professores itinerantes mais jovens no exercício da profissão, pois eles mostraram maior interesse em inovar na forma de ministrar a aula, aprender a trabalhar com metodologias ativas para aprimorar a práxis pedagógica e conseguir alcançar melhores resultados de aprendizagem.

A realização dos encontros formativos dialógicos produziu resultados que foram sentidos na prática, no contexto de trabalho, pela solicitação dos colegas para a realização dos encontros, presencialmente e virtualmente, com maior frequência para que pudessem (re)pensar a forma como planejam diante da necessidade de integração dos componentes curriculares por área do conhecimento.

Entre os aspectos positivos, estão o fortalecimento dos vínculos interpessoais, a troca das experiências dos docentes com mais tempo de serviço com as expertises, a criatividade e o entusiasmo dos mais jovens em desejar, de fato, ver a transformação e produzir mudanças no exercício da profissão docente.

A efetivação dos encontros formativos foram pertinentes por oportunizar o aperfeiçoamento no desenvolvimento das minhas atribuições, a qualificação como Coordenadora Pedagógica da escola e articuladora dos processos educativos, sobretudo no fortalecimento da identidade do profissional CP, na mediação das discussões e no cuidado de planejar melhor as ACs, trazendo sempre uma pauta formativa coerente com o planejamento.

Ademais, a formação continuada implementada pelos círculos de cultura e da potencialização das ACs ganhou força na unidade. O apoio da gestão na realização dos encontros formativos foi substancial no sentido de fortalecer e estabelecer uma rotina de encontros formativos, sobretudo no compromisso dos professores em frequentar as reuniões e colaborar com a tomada de decisões coletivas.

Os encontros passaram a ter novos contornos com uma maior adesão na participação dos docentes, de forma autônoma e responsável. Além disso, o fortalecimento do protagonismo docente favoreceu a realização dos projetos antes adormecidos e desestimulados, o esclarecimento de dúvidas, a reflexão acerca dos desafios cotidianos e a orientação dos colegas com maiores experiências pedagógicas.

Outrossim, a decisão de continuar com a realização dos círculos foi unânime entre os professores itinerantes, tendo em vista o clima colaborativo criado nas formações e a visibilidade que os círculos obtiveram perante o grupo e a premente necessidade da integração entre as áreas do conhecimento e da interdisciplinaridade dos conteúdos.

Com efeito, o objetivo dessa pesquisa de implementar uma formação continuada em serviço nos momentos de Atividades Complementares, com professores itinerantes que atuam em uma escola estadual do Território do Sertão Produtivo – Bahia, foi consolidado, pois evidenciamos nas falas dos professores e nas mudanças ocorridas no contexto da pesquisa a contemplação desses profissionais com as pautas abordadas e as discussões realizadas.

Para tanto, a continuidade das formações nos momentos de ACs com o grupo de professores colaboradores reforça o compromisso, a relevância e o impacto

produzido pelo estudo interventivo, sobretudo, a renovação das ideias e da esperança por melhoria da prática educativa. Esperança do verbo esperar, ancorado em Freire(1994) no sentido de se levantar, ir atrás, construir, levar adiante, juntar-se com outros para fazer de outro modo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Valcineide Santos de. **Formação continuada de professores no cotidiano escolar: reinvenções e aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, Salvador, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final - IX Encontro Nacional. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Docemento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento Rural. **Perfil Sintético do Território de Identidade Sertão Produtivo**. Salvador: Secretaria de Desenvolvimento Rural, 2015. Disponível em: http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Sert%C3%A3o%20Produtivo.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Educação corporal, artística e cultural. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/artecultura>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO DE AMORIM, Ivonete. La relevancia social y educativa de los productos listados en el marco del máster profesional interdisciplinar: reflexiones preliminares. **Rev. Cubana Edu. Superior** [online]. 2021, vol.40, suppl.1, 11. Epub 01-Nov-2021. ISSN 0257-4314.

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. **Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 175, 20 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2022.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impresao.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso: 9 jun. 2021.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 25 jul. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF, 2014b.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.494%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 25 jul. 2021.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 1 jul. 2009 b.

_____. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. Ministério da Educação. **3ª Versão do Parecer do CNE**. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Medida Provisória 13.415, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

CAMACAM, Bruno Luiz Macedo; DE OMENA MESSIAS, Cristhiane Maria Bazílio. Potencial alimentar de frutas e plantas da caatinga: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e39911931997-e39911931997, 2022.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A base nacional comum curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente movimento-revista de educação. **Movimento-Revista de educação**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 10, p. 91-120, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665/18806>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FONTOURA, Marta Regina. **Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo de desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. Paulo Freire: uma história de vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

GASPARINI, S. M.; *et al.* A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernadeti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadeti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadeti Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 423-442, maio/ago. 2012.

_____. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GTPE-ADUFF/Ssind. **Políticas de formação de professores no contexto da BNCC**. Niterói: ADUFF, 2018.

GUILHERME NETO, J. *et al.* Possíveis caminhos de atenção à Saúde (Mental): a itinerância compondo a rede de desinstitucionalização. **Saúde em Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luiz Henrique dos Santos. Desenvolvimento inicial de jurema branca em diferentes tipos e usos do solo da caatinga. 2015. 41 f. Dissertação (Mestrado em Produção Animal), Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. Rio do Antônio: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/rio-do-antonio.html?>. Acesso em: 29 jan. 2022.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEMKE, Ruben Artur; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Um estudo sobre a itinerância como estratégia de cuidado no contexto das políticas públicas de saúde no Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 21, n. 3, p. 979-1004, 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/physis/a/nhPfJYtdnhcjTsPDrFXDwCs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 jul. 2022

LIBÂNEO, Jose Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28^o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORORÓ, Leila Pio. Do provisório à consolidação de uma política? 20 anos de programas especiais de formação de professores no Brasil. *In*: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 6; Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 9. Recife. **Anais [...]** Recife: ANPAE, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MUNIZ, Carla. Dostoiévski: biografia e resumo das principais obras. **Toda Matéria**, 2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dostoevski/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

NEGOSEKI, Clície Maria Cancelier. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *In*: Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 24-45.

_____. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. 2017, **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez/ 2017.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; Leiro, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições** 30, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em: 5 mar. 2022.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

REIS, Marcelo Banho de Andrade. Análise comparativa de proteínas expressadas sob estresse hídrico em palma forrageira (*Opuntia cochenillifera*). 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Genômicas, Genética Molecular e de

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Enoilma Simões Paixão Correia. **Formação continuada de professores da educação básica: implicações para a prática pedagógica docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Pilares estruturantes da BNCC**. In: In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 6; Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 9. Recife. **Anais [...]** Recife: ANPAE, 2018.

TEIXEIRA, Patrícia Magalhães; SANTIAGO, Regiane da Mota Queiroz; AMORIM, Ivonete Barreto de. Coordenadoras e coordenadores pedagógicos no contexto do ensino remoto emergencial em escolas públicas da rede estadual da Bahia: desafios e diálogos possíveis, 2021. In: AMORIM, Ivonete Barreto de, SANTOS, Francisca Eugênia dos (Organizadoras). **Educação, Sociedade e Intervenção: perspectivas interdisciplinares entre pesquisas**. Salvador: Edufba, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários**. São Paulo: Libertad, 2011.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2010b.

APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Sexo: F () M () Data de Nascimento: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: PROFESSORES ITINERANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO-BAHIA.

1. 2.PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Patrícia Magalhães Teixeira

Cargo/Função: Pesquisadora

3.Orientadora: Professora Dra. Ivonete Barreto de Amorim

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) professor(a), o(a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “PROFESSORES ITINERANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLIEMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO-BAHIA”, de responsabilidade da pesquisadora **Patrícia Magalhães Teixeira**, discente da Universidade do Estado da Bahia.

Esta pesquisa tem como objetivo Implementar Formação continuada em serviço durante os encontros de Atividades Complementares com professores itinerantes que atuam em uma escola estadual do Território do Sertão Produtivo – Bahia. Neste sentido, propõe-se a efetivação de uma formação continuada em serviço, especificamente nos momentos de Atividades complementares (ACs), que possam propiciar uma discussão de textos científicos e uma reflexão contextualizada com a realidade local. Caso o/a senhor/a aceite participar, terá suas narrativas gravadas pela aluna Patrícia Magalhães Teixeira, do curso de **Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social**. Existe um “RISCO MÍNIMO” de constrangimento durante a exposição/participação, nesse sentido, para minimizar e/ou evitar qualquer interferência negativa à saúde dos participantes, serão tomadas as seguintes atitudes: garantir local reservado durante as entrevistas e a liberdade de não responder a questões que o(a) remetam a qualquer sensação de constrangimento; garantir que os pesquisadores estejam cientes dos procedimentos sobre a coleta das informações, assim como atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto apresentados pelos colaboradores da pesquisa. Será garantido também o compromisso com a confidencialidade para os participantes de acordo com as informações e conforme as resoluções 466/12 e ou 510/16. Os benefícios serão efetivados com a implementação de formação continuada em serviço durante os momentos de atividade complementar (AC), através de círculos de cultura, que ocorrerão de forma remota (via plataforma *Google Meet*), em virtude de estamos vivendo em um contexto pandêmico. Esta formação permitirá a realização de estudos acerca de temas formativos importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e possibilitará reflexões dialógicas que irão reverberar na qualidade do ensino. Caso queira, o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o/a senhor/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, é garantido ao participante da pesquisa o direito à indenização caso ele/a seja prejudicado/a por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, com os quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

Contato para dúvidas: Professora Dra. Ivonete Barreto de Amorim, celular (71) 99982-7970. **E-mail:** ivoneteeducadora623@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP -End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

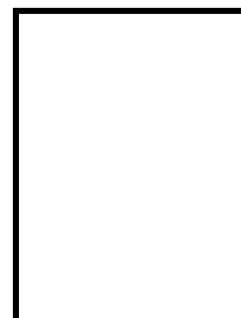
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“PROFESSORES ITINERANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLANTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO-BAHIA”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário/a, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja feita e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada à pesquisadora e a outra a via, a mim.

Rio do Antônio-BA, 22 de junho de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente

Assinatura do professor responsável



APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. O que você compreende sobre formação continuada?
2. Após a graduação, já fez cursos de atualização profissional? Se a resposta for sim, estes cursos provocaram mudanças significativas em sua trajetória profissional e em sua prática docente?
3. Que tipos de dificuldade você encontra atualmente para a realização de cursos de formação continuada institucionalizada?
4. Com base em sua experiência e em sua condição itinerante, considera importante e viável a realização da formação continuada em serviço?
5. Você considera o tempo garantido para planejamento (AC) uma conquista importante para os profissionais da educação? Fale um pouco sobre isso.
6. Sobre qual tipo de formação sente mais necessidade? Específica para a área de atuação ou interdisciplinar, cujos temas proponham discussões críticas acerca das novas configurações educacionais?
7. Pensa ser importante que a formação de professores seja feita por professores que conhecem o contexto ou por outros profissionais técnicos enviados pela Secretaria de Educação?
8. Na sua opinião, qual a periodicidade ideal para abordar textos científicos nos encontros de atividade complementar?

9. Acredita que o planejamento coletivo e a troca de experiências nas ACs possam refletir na qualidade do ensino na Instituição em você que atua?
10. Você se sente motivado a participar de Formação continuada em serviço, onde possa discutir e buscar soluções para os desafios da profissão?
11. Quais pautas você considera necessárias que sejam abordadas/discutidas nos encontros de Atividade Complementar? Sugira até três temas para serem abordados nas ACs.
12. Como é ser professor itinerante pra você?

APÊNDICE C – Projeto de Intervenção



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES**



PATRÍCIA MAGALHÃES TEIXEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: ATIVIDADES COMPLEMENTARES
COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SABERES**

Serrinha-BA
2022

PATRÍCIA MAGALHÃES TEIXEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: ATIVIDADES COMPLEMENTARES
COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SABERES**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia no âmbito da Linha de Pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivonete Barreto de Amorim

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	03
2 OBJETIVOS	05
2.1 Objetivo Geral	05
2.2.1 Objetivos específicos.....	05
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	05
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	07
5 CRONOGRAMA DOS CÍRCULOS DE CULTURA	10
6 DESCRIÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA	10
7 RESULTADOS ESPERADOS	13
REFERÊNCIAS	14

1 INTRODUÇÃO

Este plano de ação interventiva constitui uma etapa metodológica da pesquisa para o Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social-MPIES - UNEB/Campus XI, vinculado ao Grupo de Pesquisa EPODS, tendo como título “Professores itinerantes na educação básica: formação continuada em serviço nas atividades complementares de uma escola estadual do território do sertão produtivo-Bahia”. Este estudo objetiva potencializar os encontros de Atividade complementar pelo desenvolvimento de atividades formativas, possibilitando aos professores itinerantes momentos para o debate e a discussão de temas contextualizados que possam reverberar na práxis docente e na qualidade do ensino na instituição.

Posto isso, vale salientar que este projeto será desenvolvido em uma escola estadual de pequeno porte, ofertante de ensino médio, localizada na cidade de Rio do Antônio, no Território do Sertão Produtivo, em que parte dos professores são itinerantes e percorrem entre 117 e 30 km para chegar à escola, incluindo a Vice direção e a Coordenação. Essa rotina de deslocamento desencadeia a fragmentação dos docentes no decorrer da semana, dificultando o encontro nos dias estabelecidos pela Secretaria de Educação para a realização das ACs por área do conhecimento. Além disso, parte desses docentes atua em mais de uma escola e em municípios diferentes, tornando ainda mais complexa sua vida profissional. Tais fatores causam nos docentes falta de estímulo, cansaço físico e mental pela densidade do trabalho que desenvolvem em mais de uma escola e pela rotina itinerante entre municípios.

Neste sentido, sabendo que é essencial que o/a coordenador/a pedagógico/a desenvolva a formação continuada em serviço, faz-se necessário utilizar o espaço/tempo da atividade complementar para estudos, pois é um direito legítimo conquistado pelos professores em carga horária garantida para planejamento e formação.

Desse modo, considerando a heterogeneidade presente nas escolas, a complexidade do exercício da docência, os avanços sociais e tecnológicos que possibilitam a difusão de conhecimento e os processos produtivos, precisando os educadores da necessidade de formação continuada, de atualização e aprofundamento dos conhecimentos para responder às demandas que surgem no contexto da educação (GATTI; BARRETO, 2009).

Deste modo, a escola precisa acompanhar as transformações sociais, a evolução tecnológica e de comunicação, pois com o passar do tempo a formação inicial torna-se insuficiente, obsoleta, e o profissional precisa continuar a se (in)formar para dar conta da práxis pedagógica e responder às expectativas e demandas sociais em relação ao ensino e ao público atendido.

Nessa perspectiva, faz-se necessário pontuar aqui algumas contribuições deste estudo para os participantes/colaboradores. O estudo será construído na perspectiva de possibilitar o trabalho coletivo, a troca de experiências, a atualização pedagógica através de momentos formativos e, sobretudo, o fortalecimento da qualidade da práxis pedagógica em tempos de adaptações e readaptações com as formas de trabalho diante do período pandêmico, pelo qual estamos passando, atrelado às complexidades que envolvem os processos educativos.

Neste sentido, este plano interventivo propõe a potencialização dos encontros de ACS pelo desenvolvimento de atividades formativas de forma problematizadora e reflexiva, pela constituição de círculos de cultura dialógicos presenciais e/ou remotos através de plataforma virtual (*Google meet*), adequados à disponibilidade e às possibilidades dos docentes. A proposição dos círculos faz-se necessária pela importância de reafirmar no contexto educacional como o diálogo e a reflexão-ação-reflexão são essenciais para a melhoria da prática pedagógica.

Desse modo, para entender a necessidade deste grupo, inicialmente faremos uma escuta formativa através de nuvem de palavras, o que nos permitirá compreender as expectativas e concepções de formação do grupo. Também será aplicado questionário diagnóstico para levantamento dos interesses e necessidades dos professores itinerantes, em que serão possíveis a seleção e a organização dos textos para as discussões (o questionário ainda será elaborado).

Pretende-se, nessa perspectiva, a partir do diagnóstico, a realização de círculos de cultura durante os encontros de ACs, com a participação de profissionais externos para colaborar com pautas sobre a implementação do novo ensino médio, as novas possibilidades pedagógicas que emergiram dos últimos anos com o ensino remoto e híbrido, bem como com a abordagem de temas coerentes com as necessidades e contextualizados com a realidade que permitirão a condução das discussões, as quais agregarão a formação e o desempenho do trabalho desses professores.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Potencializar os encontros de Atividades complementares por meio do desenvolvimento de atividades formativas.

2.2.1 Objetivos específicos:

- Utilizar a entrevista semiestruturada para levantamento dos interesses e necessidades dos professores e organização das temáticas dos círculos de cultura;

- Organizar os círculos segundo anseios e expectativas dos professores itinerantes; e

- Realizar círculos de cultura que versem sobre práticas docentes e demandas pedagógicas do ensino médio com os professores itinerantes que atuam em uma escola estadual do município de Rio do Antônio-BA.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada de professores faz-se necessária em virtude das transformações que ocorrem na sociedade e busca manter os educadores atualizados com relação às inovações tecnológicas, pedagógicas e de pensamento, para que consigam responder às demandas que surgem na sala de aula e melhorar a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Imbernón (2010, p.34), “uma formação continuada mais adequada, acompanhada dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, deve contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas à prática”. Desse modo, a formação continuada coletiva e colaborativa contribui para a transformação da práxis e o desenvolvimento de novas metodologias pelo compartilhamento de ideias entre os colegas e da incorporação de novos saberes.

Portanto, pensar a formação a partir de dentro da escola e do contexto em que está inserida, em detrimento de uma formação uniformizadora, provocará um maior interesse por parte dos professores e contribuirá para a potencialização das reflexões, visto que discutirá os reais desafios que afetam os docentes e reverberará em mudanças reais nas suas práticas (INBERNÓN, 2010).

Nessa perspectiva, a proposição da formação continuada em serviço permite a intervenção dos sujeitos impactados pelo repensar a própria atuação prática. O propósito é “potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de debate e participação para que os professores “aprendam” com a reflexão e a análise das situações problemáticas” pelas necessidades reais do contexto, colocadas coletivamente pela equipe (IMBERNÓN, 2010).

Nesse sentido, para que haja transformação de fato é importante que a escola na qual os professores estejam atuando seja o foco do processo de ação-reflexão-ação, tornando necessária a união da formação com um projeto de inovação e mudança institucional (IMBERNÓN, 2010).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009, p. 40) nos afirma que “a emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI”. Portanto, compreender a complexidade do trabalho docente e refletir sobre ele em conjunto fortalece numa ação coletiva a produção de conhecimentos, a busca de soluções para casos específicos da unidade, bem como a troca de experiências.

Assim, esses “momentos de discussão em grupos pequenos e as tarefas de resolução de problemas ao longo das sessões ajudam a aprendizagem e a transferência para as aulas” (IMBERNÓN, 2010, p.38). Considera-se, desse modo, a pertinência da realização das ACs como espaços formativos para que haja troca efetiva de experiências e ideias entre os pares e fortaleça a capacidade de os professores refletirem sobre sua própria prática e formularem soluções de forma colaborativa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste plano consiste em uma ação interventiva compreendida como uma possibilidade de mudança da realidade que consiste em intervir em um processo social com o objetivo de produzir conhecimentos com vistas à transformação social crítica do contexto por meio de uma ação dialógica (PEREIRA, 2019).

A utilização de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação justifica-se por se tratar da busca de uma solução para um problema em que o grupo envolvido pensa e articula, ou seja, é coparticipante da pesquisa (PEREIRA, 2019). É

necessário que haja uma intencionalidade interventiva em alguma situação problema, que, por meio da pesquisa, possa transformar uma situação.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1986) como:

um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A intencionalidade do pesquisador em intervir e buscar junto com os colaboradores do estudo a solução para os problemas coletivos e contextuais configura-se como uma ação primordial para o alcançar o objetivo pretendido. Assim, como ressalta Thiollent (1986, p. 16), “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

As estratégias de coleta das informações a serem utilizadas serão a realização de escutas formativas para identificar expectativas e concepções de formação e questionário diagnóstico para identificar os interesses e necessidades dos docentes, visto se tratar de uma pesquisa de intervenção, sendo, aos colaboradores, possibilitada a participação ativa no projeto.

Segundo Pereira, a origem do termo intervenção é [...] do latim *interventio-interventionis*, que significa interferência em um processo, seja ele social, político, econômico, educacional, [...] com objetivo de modificar certas estruturas, aprimorar processos e produtos ou ressignificar caminhos (PEREIRA, 2019, p. 34). Portanto, esta ação busca desenvolver uma intervenção no âmbito educacional, mais especificamente uma formação continuada em serviço, de forma dialógica e reflexiva, que possibilite o repensar das metodologias utilizadas e, coletivamente, construir novas metodologias diante das transformações que estão ocorrendo na educação básica.

Nessa perspectiva, a intervenção educativa ocorrerá pela realização de círculos de cultura freireanos compreendidos como um momento que possibilita o processo dialógico entre os participantes e permite que todos tenham a oportunidade de se manifestar, ensinar e aprender com os pares.

Serão realizados 05 encontros formativos nos momentos de Acs, quinzenalmente, em virtude da condição dos professores. Sobre as pautas, serão

abordados temas contextualizados com as necessidades da escola e de acordo com o interesse do grupo como o desenvolvimento de projetos, o processo de implementação do novo ensino médio e dos itinerários formativos que necessita de uma organização do trabalho docente por área do conhecimento, e outros sugeridos pela equipe a partir do retorno dos questionários.

Além disso, serão convidados parceiros para fazer parte dos ciclos formativos. A cada encontro convidaremos um profissional para discorrer sobre um tema. Não sendo possível a presença física do colaborador na escola, visto que o município é um local de difícil acesso, promoveremos a participação via plataforma virtual (*Google meet*). Para fins de registro das formações, as transmissões poderão ser gravadas com a autorização do convidado e dos docentes e, ao final, será disponibilizado um formulário *Google forms* sobre as contribuições do momento formativo para a posterior análise de dados a ser feita de acordo com a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), a finalidade da análise do conteúdo é a inferência do que os conteúdos poderão nos ensinar acerca do autor ou do contexto.

A instituição em que será desenvolvido o estudo está localizada no Território do Sertão Produtivo, Município de Rio do Antônio-Bahia, cuja população foi estimada em 15.448 habitantes em 2020 de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade é pouco desenvolvida em relação ao comércio e a base de subsistência de muitas famílias está ancorada na agricultura familiar e na pecuária, visto que, em virtude da extensão territorial, ela tem um alto contingente de moradores na zona rural.

Como a população da cidade (sede) conta apenas com um Colégio Estadual de pequeno porte, existe um grande deslocamento de crianças e jovens da zona rural para frequentar as aulas na sede. A comunidade escolar é formada por alunos de classes sociais média e baixa, em condição de risco social. Em relação à estrutura física da instituição, é antiga, precária e muito carente de recursos mobiliários, didáticos e tecnológicos. Apresenta como principal ponto positivo um público tranquilo e acolhedor, o que permite uma rotina sem indisciplina.

Os colaboradores da pesquisa serão um grupo de 05 docentes itinerantes que atuam no ensino médio: sendo 3 em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), que já atuam na unidade há cinco anos, e 02 são efetivos. São docentes que já concluíram a graduação há mais de 05 anos e todos têm pós-graduação lato sensu.

No entanto, alguns também atuam em mais de uma escola e em municípios diferentes, o que faz com que a junção da rotina itinerante com carga horária de trabalho seja exaustiva e, desse modo, não dispõem de condições físicas e mentais para se dedicar a uma formação complementar que possa garantir contextos de aprendizagens exigidos pela complexidade do trabalho docente contemporâneo, em que o professor precisa fazer uso de recursos tecnológicos, ainda que a maioria não tenha tido a oportunidade de realizar uma formação.

Portanto, as novas demandas requerem de nós educadores novas competências e novos saberes para lidar com os sujeitos que estão se constituindo neste século XXI. Os saberes adquiridos pelo ensino, pesquisa e extensão favorecem maior autonomia para a práxis docente, cujo exercício exige que estejamos preparados para resolver situações cotidianas adversas que surgem no ambiente educacional.

Nesse sentido, percebe-se a imbricação desse estudo interventivo de potencialização da formação continuada em serviço para o contexto de trabalho educativo em que estou inserida como Coordenadora Pedagógica e percebo a pertinência e a importância de efetivar a formação continuada em serviço com esses sujeitos. A implicação se dá também em virtude das transformações que vêm ocorrendo na educação básica, em que é exigida uma nova reorganização do trabalho pedagógico por área do conhecimento. No entanto, a formação inicial desses docentes ocorreu ainda de forma disciplinar e não contemplou alguns aspectos necessários aos novos contextos de produção de conhecimentos.

5 CRONOGRAMA DOS CÍRCULOS DE CULTURA:

Quadro 1 – Planejamento dos círculos

Período	Temas
Temáticas	Os temas dos círculos de cultura serão definidos segundo a escuta dos docentes sobre os interesses e necessidades do contexto.
Período	Fevereiro a maio/2022
Objetivo	Potencializar os encontros de ACS pelo desenvolvimento de atividades formativas de forma problematizadora, horizontalizada e dialógica.
Participantes	05 professores itinerantes que atuam em uma escola estadual de educação básica ofertante de ensino médio.
Duração	02 horas/semanalmente
Metodologia	Círculos de cultura
Recursos	Acolhimento: Reflexão com mensagem ou música, slides, vídeos e imagens.

6 DESCRIÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA

Os Círculos de Cultura dialógicos, intitulados “Encontro de formação continuada em serviço: atividades complementares como espaço de produção de saberes”, serão realizadas de forma remota, via plataforma *Google Meet*, definidos para dias de quinta-feira no turno noturno pela disponibilidade dos professores itinerantes participantes da pesquisa.

Das entrevistas, emergirão as sugestões de pautas para serem discutidas nos Círculos de cultura.

Quadro 2 – I Círculo de Cultura
I CÍRCULO DE CULTURA

I CÍRCULO DE CULTURA	
Elementos didáticos	Procedimentos
Tema	Competências socioemocionais: Sentir, ouvir e acolher
Data	31/03/2022
Objetivo	- - Realizar vivência interventiva no sentido de colaborar para que o professor itinerante possa cuidar da saúde mental no retorno ao trabalho pós-pandemia. - Apresentação breve da proposta de Intervenção.
Participantes	05 Professores Itinerantes
Conteúdo	Competências socioemocionais e vivência terapêutica
Metodologia	Foi desenvolvida de forma dialógica e dinâmica com realização de vivência; Exposição de slides.
Recursos	Plataforma virtual <i>Google Meet</i> ; Slides; Questionário <i>Google Forms</i> .
Registro	O registro foi feito por fotografias e Formulário <i>Google Forms</i> com Feedback. CARD com Convite: https://docs.google.com/presentation/d/1jbjhol55ZDu4KzQhCbu16l24jqVdpELAy4oSBLBviAQ/edit?usp=sharing Slide: https://docs.google.com/presentation/d/1kcBnSi6UtATel0pTy_sXieqUBaVI0Ppj_2dDbyS7iA/edit?usp=sharing
Avaliação	Questionário <i>Google Forms</i> de avaliação do encontro: https://forms.gle/AKbBfU3LVthRaN16A
Referências	NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão . In: Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 24-45. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa . 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Quadro 3 – II Círculo de Cultura

II CÍRCULO DE CULTURA	
Elementos didáticos	Procedimentos
Tema	Estudo da BNCC e as mudanças no ensino médio
Data	07/04/2022

Objetivos	Discutir as Bases legais que embasam a BNCC e a estrutura; Explicitar as mudanças curriculares do ensino médio orientadas pela BNCC.
Participantes	05 Professores Itinerantes
Conteúdo	BNCC/Novo Ensino Médio
Metodologia	Apresentação de slides e leitura, discussão sobre a BNCC e as mudanças que estão ocorrendo no ensino médio com diálogo participativo.
Recursos	Plataforma virtual <i>Google Meet</i> , Slides; Questionário <i>Google Forms</i> .
Registro	O Registro foi feito por Formulário <i>Google Forms</i> com Feedback. CARD: https://docs.google.com/presentation/d/1_PXh46TynXIhFIU4mU06l4MPLGNvgwIWeMNRykagntY/edit?usp=sharing Slide: https://docs.google.com/presentation/d/1VAiqoO-ZomcdsaACIkYsh_XmPLC5z-j7D9lVytU6Lcl/edit?usp=sharing
Avaliação	Questionário <i>Google Forms</i> de avaliação do encontro: https://forms.gle/31kSXqVtgGACnwNh9
Referências	BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: 2018. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-no-medio.41cefaab-dbf8-49e2-ab92-1779a945fb00 . Acesso em 17 de março de 2022. INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br . Acesso em 17 de março de 2022. Mulinari, F. (17 de Março de 2021). 1 vídeo (16 min). Novo Ensino Médio: nem de esquerda, nem de direita. Fonte: Publicado pelo canal A Filosofia Explica: https://www.youtube.com/watch?v=CPtuoUgYo1U&t=1s

Quadro 4 – III Círculo de Cultura

III CÍRCULO DE CULTURA	
Elementos didáticos	Procedimentos
Tema	Projetos integradores e interdisciplinares da escola e troca de experiências e ideias
Data	28/04/2022
Objetivos	- Dialogar sobre os projetos propostos pela SEC para serem desenvolvidos pela escola no ano letivo em curso e os projetos da escola. - Avaliar as possibilidades de realização dos projetos, priorizando os que têm relação com o contexto.
Participantes	05 Professores Itinerantes
Conteúdo	Projetos Estruturantes, São João, Feira de Ciências, Projeto de Educação Ambiental e outros.
Metodologia	- Diálogo participativo, slides e construção de plano de trabalho com propostas para serem analisadas e postas em prática.
Recursos	Plataforma virtual <i>Google Meet</i> , Slides; Questionário <i>Google Forms</i> .
Registro	O registro será feito por Formulário <i>Google Forms</i> com Feedback.
Avaliação	Questionário <i>Google Forms</i> de avaliação do encontro.
Referências	Educação corporal, artística e cultural escolas (educacao.ba.gov.br) Feira de Ciências da Bahia escolas (educacao.ba.gov.br)

Quadro 5 – IV Círculo de Cultura

IV CÍRCULO DE CULTURA	
Elementos didáticos	Procedimentos
Tema	Planejamento e avaliação por área do conhecimento
Data	12/05/2022
Objetivos	Discutir o planejamento e a avaliação por área do conhecimento de acordo com as novas propostas curriculares
Participantes	05 Professores Itinerantes
Conteúdo	- Avaliação por área de conhecimento; - PNLD
Metodologia	Apresentação de slides com discussão sobre a avaliação por área do conhecimento e participação dos colaboradores da pesquisa no relato de experiências.
Recursos	Plataforma virtual <i>Google Meet</i> ; Slides; Questionário <i>Google Forms</i> .
Registro	O Registro será feito por Formulário <i>Google Forms</i> com Feedback. CARD.
Avaliação	Questionário <i>Google Forms</i> de avaliação do encontro.
Referências	Governo do Estado da Bahia. ESCOLA QUE ENSINA, ESCOLA QUE APRENDE: articulando avaliação e aprendizagem no currículo. Acesso em 04.05.2022. texto-de-referencia-escola-que-ensina-escola-que-aprende.pdf MENEGOLLA, Maximiliano. Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula. – 19. Ed.- Petrópolis: Vozes, 2010.

Quadro 6 – V Círculo de Cultura

V CÍRCULO DE CULTURA	
Elementos didáticos	Procedimentos
Tema	Práticas pedagógicas inovadoras com o uso de metodologias ativas e da internet
Data	02/06/2022
Objetivos	-Discutir formas de uso da internet de forma criativa nas aulas. - Avaliar as possibilidades de inserção das metodologias ativas como prática pedagógica.
Participantes	05 Professores Itinerantes
Conteúdo	- Metodologias ativas - Uso da internet nas aulas
Metodologia	Apresentação de slides, apresentação das metodologias ativas e discutir/trocar experiências acerca de práticas pedagógicas para dinamizar as aulas, aliando-as ao uso da internet.
Recursos	Plataforma virtual <i>Google Meet</i> ; Slides; Questionário <i>Google Forms</i> .
Registro	O registro será feito por Formulário <i>Google Forms</i> com Feedback. CARD.
Avaliação	Questionário <i>Google Forms</i> de avaliação do encontro.
Referências	ALVES, Rubem. Olhar as estrelas. 2009. Acesso em 10/05/2022. https://infiniteparticularalva.blogspot.com/2009/04/olhar-as-estrelas.html Metodologias (INOV) ativas: coletânea de planos de aulas com possibilidades de aprendizagens significativas / Organizado por Denilson de Souza Santos ... [et al.]. — Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021.

7 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os professores estejam abertos e sensibilizados para participar de forma ativa do processo formativo, vislumbrando os aspectos positivos da troca e da oportunidade de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino na instituição de lotação. Além disso, os encontros também servirão para fortalecer o sentimento de pertencimento, de se reconhecerem como parte integrante e indispensável da equipe.

Efetivamente, a partir da potencialização dos encontros de Acs, tornando-os espaços de produção de saberes, espero que esta formação possibilite momentos fecundos de aprendizagens significativas em que os docentes possam agregar novos saberes à sua prática pedagógica, bem como proporcione e oportunize a troca de saberes e experiências, a reflexão sobre o trabalho docente frente às transformações e às novas demandas sociais que surgem e que as colaborações e as trocas sejam pertinentes no sentido de reverberar na práxis docente.

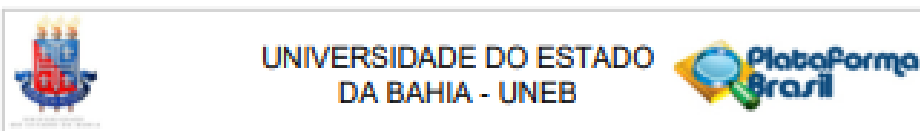
Ademais, essa proposta de intervenção educativa vai contribuir para a construção de um produto para o Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, o qual tem com a dimensão do trabalho de forma multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GATTI, Bernadeti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e Desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GTPE-ADUFF/Ssind. **Políticas de formação de professores no contexto da BNCC**. Niterói: ADUFF, 2018.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 24-45.
- PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; 1986.

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professores itinerantes na educação básica: implementação de formação continuada em serviço nas atividades complementares de uma escola estadual do território do sertão produtivo-Bahia.

Pesquisador: PATRICIA MAGALHAES TEIXEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48539121.7.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação - Campus XI/UNEB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

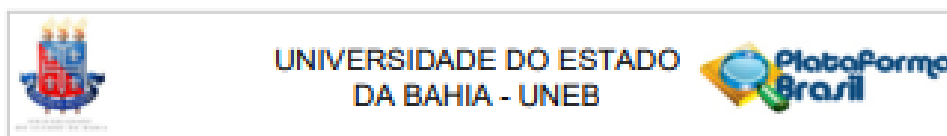
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.855.131

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da UNEB de Serinha/Ba. A coparticipante é o Colégio Estadual Rios do Antônio, na Cidade Rio do Antônio/Ba. encontros das Atividades complementares; Avaliar as necessidades formativas de professores itinerantes que atuam em uma escola estadual no território do sertão produtivo, e implementar um processo de formação continuada em serviço de forma problematizadora e dialógica. O referencial teórico está embasado nas contribuições de Gatti (2009, 2011, 2012) e Nóvoa (2012, 2019); Freire(2002), Vasconcelos (2011) dentre outros. A metodologia será ancorada nas contribuições de Pereira (2019), Minayo (2009), Gil (2008) e Bardin (2016) por se tratar de uma pesquisa interventiva com abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Para a coleta das informações a estratégia utilizada será a entrevista semiestruturada. E círculos de cultura. Pretende-se que esta pesquisa possa efetivar a formação continuada em serviço para sanar lacunas da formação inicial, oportunizar a troca de saberes e experiências, refletir sobre a prática embasada em textos científicos, potencializando os momentos de formação continuada em serviço de modo que proporcione aos docentes a apropriação de novos saberes alinhados as transformações sociais, em relação as novas legislações educacionais, atualizações tecnológicas e pedagógicas.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Pensar: 4.666.191

2ª Versão do projeto apresentada em 12/07/2021.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Implementar Formação continuada em serviço durante os encontros de Atividades Complementares com professores itinerantes que atuam em uma escola estadual do Território do Sertão Produtivo – Bahia.

Objetivo Secundário:

- Historicizar os princípios conceituais da formação continuada em serviço;
- Analisar as possibilidades formativas nos encontros das Atividades complementares;
- Avaliar as necessidades formativas de professores itinerantes que atuam em uma escola estadual no território do sertão produtivo, e - Discutir a importância do trabalho do professor itinerante no contexto do ensino aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa e executável.

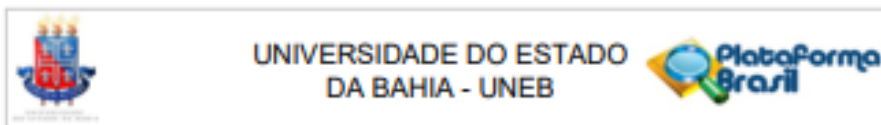
A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: É preciso informar os benefícios, o compromisso com a confidencialidade para os participantes - cumprir as informações conforme as resoluções 466/12 e ou 510/16 - TCLE corrigido e dentro da eticidade na versão enviada em 12/07/2021;
- 7 - Termo de Concessão: Foi postado, mas sem sentido já que o projeto não menciona coleta de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	
Bairro: Cabula	CEP: 41.192-001
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2389	Fax: (71)3117-2389 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.855.131

dados secundários em arquivos não publicados;

8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Foi postado, mas sem sentido já que o projeto não menciona coleta de dados secundários em arquivos não publicados;

9 - Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.48539121.7.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1778889.pdf	12/07/2021 20:16:16		Ácito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/07/2021 20:15:45	PATRICIA MAGALHAES TEIXEIRA	Ácito
Outros	termo_da_propONENTE.pdf	23/06/2021 14:33:15	PATRICIA MAGALHAES TEIXEIRA	Ácito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.855.131

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	23/06/2021 14:32:21	PATRICIA MAGALHAES TEIXEIRA	Aceito
Outros	Entrevista_Semiestruturada.pdf	23/06/2021 10:14:12	PATRICIA MAGALHAES TEIXEIRA	Aceito
Outros	Termo_da_coparticipante.pdf	23/06/2021 10:09:51	PATRICIA MAGALHAES TEIXEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	23/06/2021 10:06:44	PATRICIA MAGALHAES TEIXEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	23/06/2021 10:05:42	PATRICIA MAGALHAES TEIXEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	23/06/2021 09:57:27	PATRICIA MAGALHAES TEIXEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia.pdf	23/06/2021 09:55:55	PATRICIA MAGALHAES TEIXEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 19 de Julho de 2021

Assinado por:

Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.182-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: copuneb@uneb.br