UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAURA BRANDALISE BORGES

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE JUSCIMEIRA – MT

Rondonópolis – MT
2025

LAURA BRANDALISE BORGES

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA, NO MUNICÍPIO DE JUSCIMEIRA – MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu – Mestrado em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, vinculado à Linha de Pesquisa: Política, Formação e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis – MT
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

B732p Borges, Laura Brandalise.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE JUSCIMEIRA – MT [recurso eletrônico] / Laura Brandalise Borges. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 110 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Ademar de Lima Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

1. Política de Formação. Formação Centrada na Escola. Professor Protagonista. Prática Pedagógica. I. Carvalho, Ademar de Lima, *orientador*. II. Título.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE JUSCIMEIRA – MT"

AUTORA: MESTRANDA **LAURA BRANDALISE BORGES**

Dissertação defendida e aprovada em **15** de **AGOSTO** de **2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. **ADEMAR DE LIMA CARVALHO** (Presidente da Banca/**ORIENTADOR)**
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. **ROSANA MARIA MARTINS** (Examinadora Interna)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. **JÔNATAS MARCOS DA SILVA SANTOS** (Examinador Externo)
INSTITUIÇÃO: REDE MUNICIPAL – ITAJAÍ – SC

4. **ROSILENE MOREIRA DE SOUZA** (Examinadora Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 15/8/2025

Documento assinado eletronicamente por **Ademar de Lima Carvalho**, **Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/ICHS/UFR**, em 15/08/2025, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Rosana Maria Martins**, **Docente –- UFR**, em 15/08/2025, às 12:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Jônatas Marcos da Silva Santos**, **Usuário Externo**, em 15/08/2025, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0552122** e o código CRC **E07DB494**.

Dedico a todos que estiveram ao meu lado nesta caminhada, mesmo quando ela parecia impossível.
E, especialmente, a mim mesma! Por não ter desistido. Pelas lágrimas que se tornaram palavras. Apelas palavras que juntaram em parágrafos. Pelas dúvidas que se converteram em respostas. Este trabalho é mais do que páginas escritas: é um pedaço da minha história, feito a partir do meu coração, escrito pela coragem, pela esperança e pelo amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor doutor Ademar de Lima Carvalho, por todos os momentos de desorientação nesse percurso.

Aos professores do mestrado, pelos conhecimentos proporcionados.

Agradeço aos professores da banca, por aceitarem fazer parte desse momento.

Aos colegas do mestrado 2023/2024, por fazerem parte dessa minha jornada.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), integrada à Linha de Pesquisa "Política, Formação e Prática Educativa". A questão principal da pesquisa é: Quais desafios os professores encontram para desenvolver, na prática, a política de formação centrada na escola, na rede municipal de ensino de Juscimeira/MT? O objetivo principal consiste em compreender o processo de formação centrada na escola, na rede municipal de Juscimeira. Para atingir o objetivo principal temos os seguintes objetivos específicos: analisar a política de formação continuada praticada na escola, no município de Juscimeira – MT; descrever como se desenvolve a formação continuada pela escola no município de Juscimeira – MT e identificar os desafios encontrados pelos professores, para a realização da formação centrada na escola em Juscimeira – MT. Quanto aos referenciais teóricos utilizados, privilegiou-se os que sustentam a prática da formação centrada na escola, como: Freire (1996), Imbernón (2009), Carvalho (2017, 2019), Tardif (2002) e Pimenta (2002). A pesquisa utiliza a perspectiva freiriana do método Dialético-dialógico para a interpretação e compreensão da realidade pesquisada, integrando as partes que compõem o todo e identificando as contradições existentes. Como *lócus* da pesquisa, elegeu-se a Escola Municipal Monteiro Lobato, na sede do município de Juscimeira – MT. A escolha deve-se ao fato de concentrar maior número de professores em exercício da docência. Participaram da pesquisa dois professores que atuam no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e dois que atuam no Segundo Ciclo, os quais foram selecionados por serem considerados um número adequado para a pesquisa. Para a coleta de dados, foram usadas a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, propiciando um entendimento da temática em tela. Os resultados da pesquisa demonstram que existem trocas de experiências entre as professoras nos espaços destinados à formação centrada na escola, na rede municipal de ensino de Juscimeira. Entretanto, se identifica um descompasso entre a formalidade dos documentos e a realidade dos professores, denotando falhas comunicativas e de execução das diretrizes formativas. Existem desafios a serem enfrentados, como o tempo escasso para as formações, a dependência da Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis, a falta de coerência entre as políticas públicas e as verdadeiras necessidades das escolas e dos educadores. Assim, pode-se dizer que esta formação ainda não se consolidou como suporte à prática docente, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem praticado na escola.

Palavras-chave: Política de Formação. Formação Centrada na Escola. Professor Protagonista. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a master's research of the Graduate Program in Education of the Federal University of Rondonópolis (UFR), integrated to the Research Line "Educational Policy, Training and Practice". The main question of the research is: What challenges do teachers face to develop, in practice, the school-centered training policy in the municipal education network of Juscimeira/MT? The main objective is to understand the process of school-centered education in the municipal network of Juscimeira. To achieve the main objective we have the following specific objectives: to analyze the policy of continuing education practiced in the school, in the municipality of Juscimeira – MT; to describe how continuing education by the school is developed in the municipality of Juscimeira-MT and to identify the challenges encountered by teachers to carry out school-centered training in Juscimeira – MT. As for the theoretical frameworks used, those that support the practice of school-centered education were privileged, such as: Freire (1996), Imbernón (2009), Carvalho (2017, 2019), Tardif (2002) and Pimenta (2002). The research uses the Freirean perspective of the Dialectical-dialogical method for the interpretation and understanding of the researched reality, integrating the parts that make up the whole and identifying the existing contradictions. As the locus of the research, the Monteiro Lobato Municipal School was chosen, in the seat of the municipality of Juscimeira – MT, the choice is due to the fact that it concentrates a greater number of teachers in the exercise of teaching. Two teachers who work in the First Cycle of Elementary School and two who work in the Second Cycle participated in the research, who were selected because they were considered an adequate number for the research. For data collection, documentary analysis and semi-structured interviews were used, providing an understanding of the theme in question. The results of the research show that there are exchanges of experiences among the teachers in the spaces intended for school-centered training, in the municipal education network of Juscimeira. However, a mismatch is identified between the formality of the documents and the reality of the teachers, denoting communication failures and the execution of the training guidelines. There are challenges to be faced, such as the scarce time for training, the dependence on the Regional Directorate of Education of Rondonópolis, the lack of coherence between public policies and the true needs of schools and educators. Thus, it can be said that this training has not yet been consolidated as a support for teaching practice, for the improvement of the teaching-learning process practiced in the school.

Keywords: Training Policy. School-Centered Training. Protagonist Teacher. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes 35

Quadro 2 – Quantitativo de turmas por período 38

Quadro 3 – Formação dos Profissionais 70-71

Quadro 4 – Cronograma dos Professores 82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Apoio Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DRE	Diretoria Regional de Educação
EAD	Educação a Distância
GO	Goiás
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MT	Mato Grosso
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA 23

2.1 CAMINHO METODOLÓGICO 23

2.2 O *LÓCUS* DA PESQUISA 30

2.3 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES **33**

2.4 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JUSCIMEIRA, MT 35

2.4.1 Caracterização da Escola Pesquisada 37

3 A FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA: ASPECTOS TEÓRICOS 43

3.1 FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA: UM PROCESSO DINÂMICO E CONTÍNUO. 54

4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE JUSCIMEIRA – MT 66

4.1 ESCOLA: ESPAÇO DE PESQUISA, REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO 80

5 A FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE JUSCIMEIRA-MT: DESAFIOS, AVANÇOS, CONQUISTAS E PERSPECTIVAS..... 88

5.1 DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA 91

5.2 A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE JUSCIMEIRA: AVANÇOS, CONQUITAS E PERSPECTIVAS..... 97

CONSIDERAÇÕES FINAIS 101

REFERÊNCIAS 104

APÊNDICE: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 109

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFR, na linha de pesquisa de Formação de professores, sob orientação do professor Dr. Ademar de Lima Carvalho.

As necessidades e exigências impostas pelas redes educacionais são fatores que levam a refletir sobre a formação continuada[1] de professores.

Ao pensar a formação continuada de professores, nos reportamos ao que está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, a qual, em seu artigo 62 A, assegura a formação inicial e continuada dos professores no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

A formação permanente centrada na escola é um elemento essencial à melhoria da educação pública, pois possibilita aos professores a atualização do seu conhecimento e a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. No contexto contemporâneo, marcado pelas transformações sociais, tecnológicas e políticas, é necessário que o professor esteja preparado para os novos desafios a serem enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a formação permanente deve ser entendida como um conjunto, que envolve não apenas cursos ou treinamentos, mas como um processo dinâmico e constante de construção do conhecimento e de aprimoramento profissional.

Compreendemos que a formação continuada de professores deve ser concebida como um processo permanente, reflexivo e contextualizado, capaz de integrar teoria e prática e fortalecer a identidade profissional docente. Ao valorizar os saberes dos professores, promover o diálogo entre os diferentes atores da escola e incentivar uma postura crítica e investigativa, a formação continuada contribui diretamente para a melhoria da qualidade da educação e para a construção de uma escola democrática e inclusiva.

É necessário refletir e questionar a respeito da formação continuada centrada na escola. Assim, a pesquisa aqui apresentada tem como problemática a seguinte questão: Quais desafios os professores encontram para desenvolver, na prática, a política de formação centrada na escola da rede municipal de ensino de Juscimeira/MT?

---

[1] Nesta dissertação, quando falamos em formação continuada de professores, estamos nos referindo à formação permanente centrada na escola, por entendermos que a formação continuada de professores deve ser concebida como um processo permanente que acontece (preferencialmente) na escola.

A partir da visão freiriana, buscamos discutir a formação continuada de professores, como instrumento que possibilita a transformação da prática educativa, de forma a constituir sujeitos capazes de transformar a sua realidade.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Compreender o processo de formação centrada na escola na rede municipal de ensino de Juscimeira – MT. Para atingir o objetivo principal temos os seguintes objetivos específicos: Analisar a política de formação continuada praticada na escola, no município de Juscimeira – MT; Descrever como se desenvolve a formação continuada pela escola no município de Juscimeira – MT; Identificar os desafios encontrados pelos professores, para a realização da formação continuada pela escola em Juscimeira – MT.

Do mesmo modo, esta pesquisa é importante para a reflexão sobre o trabalho docente, dentro do processo educativo escolar. Além disso, ela trará vantagens, tanto sociais quanto ao universo educacional, uma vez que poderá orientar as ações e mudanças necessárias na atuação docente ao tratar da teoria e da prática, bem como das possibilidades de repensar a formação continuada de professores, tanto no que tange ao município *lócus* da pesquisa bem como em qualquer outro lugar do território nacional.

O interesse pelo tema tem estreita ligação com minha experiência profissional no ensino público da rede estadual mato-grossense e municipal de Juscimeira – MT e tem sido determinante para me motivar a investigar a formação continuada dos professores. Tal experiência suscitou a reflexão sobre a educação brasileira no cenário atual, em particular, sobre as problemáticas que envolvem as políticas públicas da formação continuada, provocando em mim inquietudes que me impulsionam constantemente a buscar formação para uma educação de qualidade.

Como nada surge por acaso, traço minha jornada escolar e acadêmica como forma de contextualizar minha trajetória como pesquisadora e o tema da minha pesquisa. Iniciei minha vida escolar na Educação Infantil, no Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, no município de Jataí – GO. Em 1997, mudei com meus pais para o município de Campo Verde, em Mato Grosso, onde iniciei os estudos na escola Progresso, na qual permaneci até concluir o Ensino Fundamental. Na 6ª série, já comecei a trabalhar como auxiliar de professora no período vespertino, para conseguir pagar as mensalidades da escola, a mesma que estudava no período matutino.

No Ensino Médio estudei na escola Albert Einstein, em Jaciara, concluindo o 3º ano, no 4º bimestre; aos 17 anos engravidei. No ano seguinte, não dei continuidade aos estudos, fui

cuidar do meu filho. Mas sempre tinha em mente que iria sim retornar e concluir a faculdade, na certeza de que sem estudos eu não poderia ficar.

Meu sonho/desejo sempre foi passar em um concurso e ser professora mestra, e poder seguir com mais dedicação nos estudos e alcançar um doutorado. Por isso, na primeira oportunidade dei continuidade aos estudos. E, assim, foram quatro anos de muito aprendizado e também de muito esforço, na faculdade de Pedagogia. Tive a oportunidade de aprender com excelentes professores, e sempre procurava dar o meu melhor. Nessa época estudava no período noturno e trabalhava no período vespertino, como auxiliar de professora na escola Albert Einstein, onde tinha feito meu Ensino Médio.

Iniciei minha carreira como docente com 24 anos de idade, tive a oportunidade de começar a dar aulas na mesma escola onde era auxiliar, no município de Jaciara. No dia 6 de dezembro de 2016 colei grau no meu tão sonhado curso superior. No último ano da faculdade, ingressei no curso de pós-graduação, na mesma instituição onde concluí o curso de Pedagogia.

Em 2017, já tinha concluído também minha pós-graduação "Psicopedagogia Institucional e Clínica", onde pude aprimorar os meus conhecimentos sobre as características do processo de aprendizagem humana. Tive a confirmação de que fiz a escolha certa, pois o prazer que sinto ao ensinar meus alunos e ver o desenvolvimento deles, não é possível encontrar em outra profissão. No mesmo ano, no último concurso da Educação do Estado de Mato Grosso obtive a aprovação e, a partir de 25 de abril de 2018, me tornei professora efetiva de Pedagogia, na Escola Estadual Antônio José de Lima, no município de Juscimeira, onde exerci o cargo até o ano de 2021.

No ano de 2022, fui cedida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso para atuar na Escola Monteiro Lobato, também em Juscimeira, na função de Professora Pedagoga de Apoio Educacional Especializado (AEE), onde atuei até o final daquele ano. Em 2023, voltei a atuar na Escola Estadual Antônio José de Lima, como Coordenadora Pedagógica.

Diante do exposto, sempre tive a necessidade de estudar para entender melhor a respeito das políticas que norteiam a educação do estado e do município em que atuo. Além disso, compactuo com a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de uma forma significativa, crítica, utilizando os conhecimentos dos alunos para levá-los a formar seus próprios conceitos.

Dessa maneira, a pesquisa sobre a formação continuada de professores na rede municipal de Juscimeira – MT torna-se importante, no que se refere ao desenvolvimento e ao seguimento desses processos formativos. Partindo da nossa experiência profissional no campo do ensino público, estadual e municipal, articulamos esta pesquisa como um espaço de discussão sobre políticas de formação continuada, contribuindo para o fortalecimento da educação básica.

Assim, propomos uma discussão acerca da importância da formação centrada na escola, e do fortalecimento dessa formação. Para isso, utilizamos os referenciais teóricos que sustentam essa discussão, evidenciando as contribuições de autores como Freire (1996), Imbernón (2009), Carvalho (2017, 2019), Veiga (2006), Tardif (2002) e Pimenta (2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 62-A, determina que a formação inicial e continuada de professores deve ser garantida pelo Estado, permitindo que os professores tenham acesso a diferentes tipos de formação, no local de trabalho ou em instituições de Ensino Superior. Contudo, apesar do reconhecimento legal, a implementação de políticas a respeito da formação continuada encontra grandes barreiras práticas, especialmente na esfera municipal, em que fatores institucionais podem limitar a realização de programas de formação, inviabilizando o cumprimento da Lei.

Quando olhamos para a formação permanente centrada na escola, fica nítido que a busca pela aproximação entre o desenvolvimento profissional do professor e a sua própria prática docente faz com que as suas práticas pedagógicas sejam revisitadas e ressignificadas constantemente. Neste sentido, Paulo Freire (1996) defende que o processo formativo seja baseado na reflexão crítica e no diálogo com os saberes construídos pelos educadores a respeito de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, Imbernón (2009) afirma que a formação continuada deve ser coletiva, contextualizada e relacionada às transformações sociais, permitindo que o professor desenvolva uma postura crítica e investigativa.

De acordo com Beraza (2019, p. 11, grifo do autor) "[...] a *profissão docente*, como qualquer outra profissão, está atrelada a fortes processos de mudança e à necessidade de formação ao longo da vida". É fato que os sistemas de ensino podem ser alterados de acordo com os princípios ideológicos dos governos que assumem o poder, seja ele municipal, estadual ou federal, exigindo que os professores se adequem às mudanças exercidas pelos poderes institucionais.

Além disso, é necessário pensar nas diversidades educacionais que constituem os sistemas de ensino, o que nos faz refletir sobre a prática pedagógica, uma vez que "[...] muitas

destas novas demandas sociais e do novo tipo de estudante que chega às nossas aulas vão exigir uma maior atenção aos planos de formação do corpo docente" (Beraza, 2019, p. 14). Nesse sentido, pensar em formação continuada nos leva a observar e refletir sobre o processo formativo desde essas necessidades que, a princípio, nos parecem básicas.

A formação continuada de professores é um eixo central para a transformação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da educação pública, visto que o conhecimento não é estático, mas sim um processo dinâmico em constante reconstrução (Freire, 1996). Segundo Paulo Freire, a formação docente deve estar ancorada na prática reflexiva, na autonomia do professor e no diálogo com os saberes dos educandos e da comunidade. Para Freire (1996), a formação continuada não pode ser apenas um conjunto de cursos oferecidos de maneira fragmentada, mas sim um processo permanente de reconstrução do conhecimento, pautado em uma educação libertadora e problematizadora.

> A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 1996, p. 56).

Quanto à formação continuada, na perspectiva de Imbernón (2009), deve ser vista como um espaço de transformação profissional e pessoal, conectando a prática educativa às mudanças sociais. O autor defende que o desenvolvimento profissional docente não deve estar centrado apenas na aquisição de técnicas e metodologias, mas sim na capacidade crítica do professor para analisar o contexto em que atua e promover mudanças significativas. Ainda, Imbernón (2010b) ressalta que a formação contínua deve ser coletiva e contextualizada, promovendo o fortalecimento do protagonismo docente e da identidade profissional. Assim,

> [...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (Imbernón, 2010b, p. 15).

No contexto da formação docente no Brasil, Carvalho (2017) enfatiza que a escola é o *lócus* privilegiado para a formação continuada, pois é nela que emergem as dificuldades e os desafios concretos da prática pedagógica. A formação dos professores deve ser indissociável

da realidade da escola e dos desafios que os docentes enfrentam no dia a dia. E, ainda, de acordo com Carvalho e Mangialardo (2020), o coordenador pedagógico desempenha um papel essencial nesse processo, articulando os saberes teóricos e práticos e promovendo uma cultura de formação contínua que dialogue com as necessidades reais do corpo docente.

Nesse sentido, Veiga (2009) enfatiza que a formação continuada deve ocorrer em um processo de aprendizagem colaborativa. Para a autora, a formação dos professores não deve ser reduzida a eventos pontuais, mas sim a um movimento de reflexão e reelaboração das práticas educativas no cotidiano escolar. Nesse sentido, "A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar" (Veiga, 2009, p. 15).

Assim, a escola precisa ser um espaço de diálogo, considerando as experiências vividas, valorizando os saberes docentes e promovendo a articulação entre teoria e prática. Portanto,

> A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado, permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente (Veiga, 2014, p. 132).

Nessa perspectiva, Tardif (2002) defende que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional dos professores, sendo resultado da articulação entre os conhecimentos acadêmicos, a experiência profissional e a vivência pessoal. Tardif destaca que a formação continuada deve reconhecer e valorizar esses saberes, possibilitando que os professores reflitam criticamente sobre sua própria prática e aprimorem seu trabalho pedagógico. Além disso, o autor argumenta que a formação deve estar integrada às demandas sociais e institucionais, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com os desafios contemporâneos da educação.

Por fim, Pimenta (2002) preconiza a concepção de professor como intelectual reflexivo, destacando que a formação continuada deve permitir que os docentes assumam uma postura crítica e transformadora em relação à realidade educacional. Para a autora, a prática pedagógica não pode ser vista como mera aplicação de conhecimentos teóricos, mas sim como um processo de construção e reconstrução permanente, no qual o professor é protagonista de sua formação. Porém, de acordo com a autora,

> Só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir os dilemas de sua profissão, portanto, atuar de forma eficaz, tendo em vista a formação de novas gerações com instrução, com educação, preparando-os para os desafios que o seletivo mercado de trabalho exige, é o que espera do docente competente e comprometido com o seu fazer pedagógico (Pimenta, 2002, p. 180).

Dessa forma, vale lembrar que o exercício da criticidade implica na promoção da curiosidade ingênua à epistemológica (Freire, 1996), considerando aspectos como criticidade, emoção e sensibilidade. O autor sempre defendeu a importância de uma educação que ultrapasse a curiosidade, e que desperte o pensamento crítico e a habilidade dos alunos em transformar-se e com isso transformar o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, a formação continuada de professores é necessária para o atendimento às demandas presentes na escola. Assim, requer que esteja atento à sua prática pedagógica, a fim de oferecer condições eficazes de aprendizagem aos alunos.

> A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo (Imbernón, 2010c, p. 55).

De acordo com o autor supracitado, o processo de formação do professor é um processo dinâmico e reflexivo, no qual o desenvolvimento de competências é relevante, mas ao mesmo tempo é necessário prestar atenção constante à reavaliação de crenças pessoais e valores que orientam a prática pedagógica. Esse é um ciclo desafiador, porém indispensável para garantir um ensino mais crítico, inovador e relevante para seus alunos e para a sociedade. Para que isso ocorra, é necessária uma disposição individual e coletiva, bem como um compromisso real com a mudança de paradigmas.

Nesse contexto, a formação do profissional da educação constitui um desafio posto aos educadores brasileiros e às instituições formadoras. Carvalho (2017, p. 41) relata que a "[...] ideia de que a escola é o lugar do conhecimento e, para tanto, é importante que o professor tenha uma formação que possibilita compreender que é a prática educativa que cria as condições pedagógicas que produzem a inclusão do sujeito". Assim, a prática educativa do professor deve estar voltada para o protagonismo da criança, por meio da transformação do estudante em sujeito capaz de mobilizar-se e engajar-se no processo de construção de sua identidade e intervenção crítica no mundo.

Dessa forma, a escola passa a ser "[...] o lugar ideal para a formação continuada porque possibilita a reflexão sobre a prática, e, nesse processo formativo, as coisas devem acontecer de maneira crítica e organizada" (Carvalho; Mangialardo, 2020, p. 11).

Logo, a presente dissertação está estruturada em cinco seções. Na primeira seção é apresentada a introdução, os objetivos e o meu trajeto, enquanto acadêmica, até o ingresso no mestrado em educação.

Apresentamos na segunda seção a trajetória metodológica da pesquisa qualitativa, alicerçada na base teórica do método dialético-dialógico, na perspectiva do pensamento freiriano. Na descrição deste percurso, são fundamentados os pressupostos teóricos, conforme Bogdan e Biklen (1994) e Cervo e Bervian (2007). Ainda nesta seção, são apresentados os procedimentos de coleta de dados a partir da entrevista semiestruturada, o *lócus*, os participantes da pesquisa, as considerações éticas e os procedimentos de análise dos dados.

Na terceira seção, apresentamos "A formação permanente centrada na escola: aspectos teóricos", com essas reflexões buscamos entender, interpretar e analisar as relações da formação continuada centrada na escola, com o intuito de discutir esta ação como instrumento de transformação da prática pedagógica dos educadores.

Na quarta seção intitulada "A política de formação continuada centrada na escola no município de Juscimeira – MT", analisamos os principais documentos que regem a formação continuada no município de Juscimeira – MT, tendo como foco principal a Instrução Normativa de formação continuada e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Monteiro Lobato, escola *lócus* da pesquisa.

Na quinta seção, "A formação permanente centrada na escola, na rede municipal de Juscimeira – MT: desafios, avanços, conquistas e perspectivas", apresentamos a análise dos dados empíricos a partir do método dialético dialógico, na perspectiva de Paulo Freire. Nela, buscamos trazer, por meio da entrevista com os professores participantes da pesquisa, os avanços e os desafios da formação continuada centrada na escola, no município de Juscimeira – MT.

As considerações finais desta investigação apresentam uma síntese das reflexões a respeito da formação centarada na escola, na rede municipal de Juscimeira, e sobre os desafios dessa formação.

A formação docente, permanente, centrada na escola, consiste em um processo fundamental para o redesenho da prática pedagógica e para o fortalecimento da identidade, sobretudo dos docentes. Como aqui discutido, a formação deve ser considerada um

movimento contínuo de reflexão e de aprimoramento e não um conjunto de ações isoladas e fragmentadas.

Os teóricos apresentados reforçam a ideia de que a formação continuada deve estar ancorada na realidade dos professores e promover o diálogo entre teoria e prática. Freire (1996) coloca em foco a reflexão crítica e a autonomia do professor, enquanto Imbernón (2009, 2010a) nos recorda que somente uma formação coletiva, contextualizada e significativa poderá efetivamente operar mudanças na educação. De modo semelhante, Carvalho (2017) e Carvalho e Mangialardo (2020) identificam a escola como local privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores, pois é no ambiente escolar que os desafios concretos da prática pedagógica emergem.

Analisando a situação da rede municipal de ensino de Juscimeira – MT, percebemos que, mesmo com diretrizes e ações voltadas à formação continuada, existem barreiras concretas à sua aplicação efetiva. Entretanto, não se pode negar que a formação continuada centrada na escola representa uma alternativa plausível para aprimorar um ensino de qualidade, visto que ela possibilita que os membros da escola reflitam criticamente sobre sua prática e encontrem soluções para as dificuldades do cotidiano da educação. Ao reconhecer os saberes docentes e incentivar um papel mais ativo destes profissionais, contribui com a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Assim, faz-se necessário que sejam formuladas e fortalecidas políticas educacionais que garantam as condições adequadas à formação docente centrada na escola, possibilitando aos docentes desenvolverem suas habilidades e conhecimentos de forma contínua. Somente assim será possível construir sistemas educacionais que preparem os docentes para os desafios contemporâneos e correspondam à transformação da sociedade por meio da educação de qualidade.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico: as bases teóricas que constituíram a abordagem metodológica da pesquisa, os fundamentos da pesquisa qualitativa, os procedimentos de coleta de dados, as considerações éticas, o método, o *lócus* e os sujeitos participantes. Esclarecer os caminhos metodológicos de uma pesquisa é uma parte significativa para assegurar sua validade e coerência.

Os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram este trabalho, justificam a escolha pela abordagem qualitativa. O percurso metodológico seguido nesta pesquisa foi elaborado com cautela, de forma a garantir a fidedignidade dos dados e a profundidade da análise realizada. A opção pela abordagem qualitativa proporciona uma visão geral e contextualizada do fenômeno estudado, respeitando a particularidade dos participantes e do contexto investigado. Além disso, o foco nas considerações éticas garante um estudo realizado de forma responsável e transparente. Assim, esta seção reforça a consistência do percurso metodológico seguido, contribuindo para a credibilidade e relevância nas respostas obtidas.

2.1 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse momento, apresentamos o caminho metodológico do estudo, balizado pela metodologia de análise do tipo dialético-dialógico de reflexão e transformação social, à luz de Paulo Freire. A abordagem crítica da realidade educacional, com foco na formação permanente de professores, nos ajuda a superar a abordagem tecnicista e linear do processo.

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela possibilidade de captar a complexidade das experiências dos professores, considerando o cenário social, político e histórico no qual a prática pedagógica se realiza. Assim, nos alinhamos à abordagem naturalista de Bogdan e Biklen (1994) *a priori,* pela centralidade no processo e não no resultado e pela possibilidade de analisar os dados de forma indutiva.

No campo da educação, a perspectiva freiriana do método dialético-dialógico é necessária para superar os modelos tradicionais de ensino que reduzem os alunos a receptores passivos de informações. Em contrapartida, este estudo baseia-se na "educação problematizadora", que coloca o sujeito no centro da construção do conhecimento, fazendo da prática: ação-reflexão-ação, uma forma de transformar a realidade.

A “ação-reflexão-ação” envolve a ação reflexiva praticada sobre a ação inicial e, em seguida, uma nova ação baseada nas reflexões. Trata-se de um processo contínuo de aperfeiçoamento, onde a prática é reiteradamente avaliada e ajustada. Juntamente com Freire (1993), compreendemos que a teoria deva ser construída a partir da reflexão sobre a prática, não havendo hierarquia entre elas. Na relação entre as duas, uma não deve existir sem a outra.

Portanto, a formação continuada de professores, analisada neste estudo, é entendida como um processo de problematização e reconstrução crítica da prática docente, a qual deve ser permanente, permitindo aos professores o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica diante dos desafios da educação pública.

Para nos aprofundar na compreensão da dialética, recorremos a Vasconcellos (1992), o qual enfatiza que a dialética é um processo histórico, contraditório, sempre em movimento. A realidade educativa não é, portanto, estática, mas um espaço de conflito e de possibilidades transformadoras. Portanto, ao analisar a formação continuada de professores escolares, este estudo busca compreender como ressignificar essa prática e promover uma educação democrática e mais atenta às necessidades da escola. Nessa perspectiva,

> Assim, entende que o conhecimento não é ‘transferido’ ou ‘depositado’ pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é ‘inventado’ pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo (Vasconcellos, 1992, p. 29, grifo do autor).

Dessa forma, o capítulo está estruturado para detalhar a aplicação de uma abordagem dialógica-dialética à pesquisa, mostrando como esta abordagem pode interpretar criticamente os desafios na política educacional e na formação de professores. Ao ouvir as narrativas dos professores e analisar o contexto em que atuam, o estudo propõe reflexões sobre as contradições presentes no processo de formação e possibilidades de mudança das realidades escolares.

Para a análise dos dados foi utilizado o método dialético-dialógico na perspectiva de Paulo Freire, o que nos permitiu interpretar e compreender a realidade da pesquisa, e assim poder identificar as contradições existentes.

O percurso metodológico aqui apresentado, busca apresentar como foi pensada toda a forma de condução da pesquisa. Para tanto, este estudo envolve a pesquisa qualitativa, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tem como principais características a abordagem naturalista, a preocupação com o processo mais do que com o resultado e a análise dos dados de forma indutiva.

Para Freire (2005), o conhecimento não deve ser concebido como algo estático e imposto de forma verticalizada, mas sim como um processo dinâmico e libertador. Dessa forma, a educação bancária criticada por Freire na *Pedagogia do Oprimido* (2005) opõe-se à perspectiva dialógica, que reconhece o sujeito como protagonista na construção do saber. Portanto, ao utilizar o método dialético-dialógico nesta pesquisa, compreendemos a formação continuada dos professores como um processo que deve ser problematizado a partir da realidade concreta dos educadores, permitindo a emancipação e a reconstrução crítica da prática pedagógica.

> O método dialético freiriano ensina que a construção do conhecimento novo acontece pela correta compreensão da relação entre sujeito-objeto e sujeito--sujeito, devendo ser evitadas as dicotomias entre estes polos, o que incorreria no erro de conceber a ação dos seres humanos de forma separada do mundo ou independentemente dos sujeitos em relação à qual a ação é endereçada (Santos, 2016, p. 23).

Assim, a pedagogia freiriana enfatiza a necessidade de superação da alienação por meio da conscientização, processo este que ocorre na relação entre educador e educando. Logo, a formação continuada não pode se limitar à mera atualização técnica dos docentes, antes, deve possibilitar a reflexão crítica sobre a prática educativa e os desafios postos pelo contexto escolar e social.

Nesse sentido, Freire (2005, p. 32) elucida: "[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo". Essa afirmação corrobora a centralidade do diálogo na pesquisa, uma vez que os professores participantes serão agentes ativos na construção do conhecimento sobre sua própria formação.

Ainda, de acordo com Freire (2015), a "educação bancária" reduz o aluno a um mero receptor passivo de informações, já a "educação problematizadora" valoriza a práxis como elemento central do processo de aprendizagem. A práxis, nesse contexto, refere-se à ação--reflexão-ação, em que os sujeitos dialogam, interpretam a realidade e atuam para transformá--la. O diálogo, segundo Freire, não se limita a uma troca de palavras, mas é um ato político e pedagógico, capaz de gerar consciência crítica e emancipação.

Dessa forma, Paulo Freire em sua obra: Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar (2015), afirma: "Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo" (Freire, 2015, p. 124). Evidenciamos nessa afirmativa que o conhecimento total de si é uma construção coletiva, mediada pelo outro e pela experiência presente. Sendo assim, através do método dialético-dialógico, entendemos que a construção de cada devir se dá no movimento do percurso, no contraste com outras

visões e no permanente apuro do entendido. Ou seja, ser no mundo e com o mundo é jamais estar constituído, é estar sempre apto a dialogar e a produzir conhecimento em conjunto.

O método dialético-dialógico na pesquisa, permite a análise das experiências formativas dos professores, considerando suas narrativas e contextos. Essa abordagem possibilita a leitura crítica das políticas de formação continuada e seus impactos na prática pedagógica. “O diálogo é também o fenômeno humano em torno do qual se constituem pessoas, atitudes, buscas, reflexões e análises, capazes de compor um todo coerente, propiciando compreensão e melhoria das práticas educativas e da vida familiar, escolar e social” (Santos, 2016, p. 24).

Para este estudo, nos ancoramos em estudiosos como: Gadotti (1998), Kosik (1976), Vasconcellos (1992), Freire (2015), entre outros, que nos auxiliaram nessa construção. Para Vasconcelos (1992, p. 3), o método dialético “[...] baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações”, ou seja, há uma relação entre o ser humano e o processo de construção do conhecimento.

É importante ressaltar que a dialética é um método que ao longo dos séculos passou por várias transformações, deixando claro que ela não é estática, acabada, mas é movimento e contém em si as contradições que geram as transformações (Gadotti, 1998). E é nesse ir e vir ocasionado pelas contradições que se tem o fundamento da dialética. Entretanto,

> [...] a concepção dialética da educação não deixa de considerar os elementos internos, as contradições no interior do indivíduo e da própria instituição educacional. A educação está igualmente dividida, numa sociedade dominantemente conservadora dos privilégios, ao lado de uma emergente potência de uma classe que encontra também na escola um instrumento de luta (Gadotti. 1997, p. 150).

Nesse contexto histórico, Gadotti (1998) nos aponta que a dialética ao longo dos séculos foi estudada e colocada em prática de diferentes formas, essas mudanças devem-se à influência do contexto econômico, político, social e cultural. Assim, a partir dos estudos proporcionados por Gadotti, temos a explicação da origem da dialética, dos movimentos e da transição das coisas. Para o pesquisador “[...] é apenas com Marx e seu companheiro Friedrich Engels [...] que a dialética adquire um status filosófico (o materialismo dialético) e científico (materialismo histórico)” (Gadotti, 1998, p. 97).

Kosik (1976, p. 13) expõe que nesse processo de conhecimento e análise da realidade, a “[...] dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas

também um *détour*". Portanto, é necessário que o pesquisador seja conhecedor de tudo aquilo que o envolve.

Para o filósofo, "[...] o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento* da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da *práxis* humana" (Kosik, 1976, p. 13).

O autor nos relata que

> Atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (Kosik, 1976, p. 13).

Nessa perspectiva, Kosik (1976, p. 13-14) segue afirmando: "[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente". Da mesma forma, Gadotti (1998) assegura que é por intermédio do uso do método dialético que o fenômeno ou coisa estudada se apresenta ao leitor, de tal forma que ele o apreende em sua totalidade, após aproximações sucessivas, cada vez mais abrangentes.

Partindo do pressuposto de Freire (1967, p. 108), de que "[...] quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa", buscamos, por meio do diálogo com os participantes da pesquisa, compreender, refletir e problematizar o processo de formação continuada na escola. Concebendo o diálogo em uma relação horizontal de A com B, ainda de acordo com Freire (1967) quando os dois polos do diálogo se ligam com amor, esperança e com fé um no outro, surge a criticidade na busca de algo, numa relação de simpatia entre ambos. "Só aí há comunicação" (Freire, 1967, p. 107).

Neste sentido, segundo Freire (1967),

> [...] na medida em que o diálogo em torno das situações codificadas – com "n" elementos – e os participantes respondem diferentemente a eles, que os desafiam, e que compõem a informação total da situação, se instala um "circuito" de todos os participantes, que será tão mais dinâmico quanto a informação corresponda à realidade existencial dos grupos (Freire, 1967, p. 109).

O diálogo na visão Freireana é considerado uma ferramenta que transforma a realidade. A partir dele, é possível reconhecer o lugar e a posição de cada falante como indivíduos conscientes, cheios de conhecimentos e saberes oriundos das suas realidades

particulares (Mazuroski; Calgaro, 2022). Outro ponto que nos chama a atenção, é que o uso da dialética no contexto da pesquisa "[...] retoma a relação originária entre dialética e diálogo, definindo a educação como a experiência dialética da libertação humana" (Franco, 2008a, p. 738).

Para Silva (2016, p. 25), a dialética, "[...] pode possibilitar a construção de uma educação pautada na humanização e cujo ideal é a transformação das relações sociais na perspectiva da emancipação humana e das estruturas sociais para que se tornem mais justas e igualitárias".

No contexto da pesquisa, a análise feita pelo método dialético nos proporciona questionar a realidade como um todo, tanto nos eventos que constituem o meio social, político, econômico e cultural quanto na prática docente em sala de aula, uma vez que "[...] a realidade é, portanto, material, histórica e dialética, é constituída pelo homem e o meio, ambos coexistem em uma relação de dualidade, o homem à medida que transforma a realidade, transforma-se a si mesmo" (David, 2016, p. 24).

Corroboramos a ideia da autora, pois é necessário compreendermos que a educação deve ser emancipatória e "[...] ter como horizonte a possibilidade de sua transformação temos que compreender as relações de produção que são estabelecidas na sociedade capitalista em que vivemos, as suas determinações e as contradições" (David, 2016, p. 24).

De acordo com Freire (2001), a formação do educador precisa estar vinculada a um processo dialógico e problematizador, que reconheça os sujeitos como protagonistas da construção do conhecimento e da transformação da realidade. Neste sentido, Santos (2016) complementa:

> Ligado intrinsecamente à educação, o diálogo é uma realidade indispensável à existência humana, pois além de abrir possibilidades de relação entre humanos, contribui para realização plena da vida. O diálogo ainda que individualizado na constituição pessoal, não pode ser realizado e caminhar separado das determinações contextuais históricas e sociais nas quais é forjado (Santos, 2016, p. 24-25).

Assim, a formação continuada centrada na escola deve ir além de um modelo prescritivo e instrumentalizado, para consolidar-se como um espaço de diálogo, troca de saberes e fortalecimento da identidade profissional docente. Pois,

> Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a

> possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador (Freire, 1996, p. 24-25).

Nesse sentido, a adoção do método dialético-dialógico permite que esta pesquisa analise criticamente as políticas de formação continuada em Juscimeira – MT, identificando desafios estruturais, pedagógicos e ideológicos que impactam a implementação de uma formação emancipatória. Ao articular teoria e prática, o estudo busca evidenciar como a formação docente pode ser ressignificada, garantindo não apenas o desenvolvimento profissional dos professores, mas também sua participação ativa na construção de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Portanto, o método adotado nesta pesquisa não apenas sustenta a análise dos dados, mas também reafirma um compromisso ético e político com uma educação democrática, crítica e libertadora, alinhada aos princípios de uma formação docente que valoriza o protagonismo dos professores e sua capacidade de intervenção na realidade escolar e social.

A partir da elaboração do percurso metodológico deste estudo, percebemos que a adoção de um método dialético-dialógico, baseado nas ideias de Paulo Freire, permite uma análise aprofundada e crítica da formação continuada de professores no contexto escolar. Os métodos qualitativos proporcionam uma compreensão mais plena das contradições e desafios existentes nas políticas de formação de professores, valorizando as experiências dos professores e a complexidade das relações educativas.

Nesta pesquisa enfatizamos a importância da prática como elemento central da formação continuada e entendemos que a construção do conhecimento não ocorre de forma passiva ou isolada, mas na interação entre educadores, alunos e as realidades concretas em que se encontram. Nesse sentido, o diálogo torna-se importante ferramenta para a consciência e libertação do sujeito, em consonância com a visão freiriana de educação emancipatória.

Assim, o estudo destaca que a dialética, como abordagem analítica, não se restringe a um formato rígido ou imutável. Segundo as reflexões de Kosik (1976), Gadotti (1998) e Vasconcellos (1992), a realidade é caracterizada por um fluxo contínuo de mudanças, tornando essencial a análise das contradições inerentes às práticas de ensino e às políticas educacionais. Do mesmo modo, a análise proposta vai além da simples exposição das dificuldades enfrentadas na formação continuada, almejando reconhecer oportunidades reais para desenvolver um processo formativo que seja mais crítico, participativo e relacionado ao contexto.

Em suma, ao utilizar o método dialético-dialógico esta pesquisa reafirma seu compromisso com a educação democrática e transformadora. A investigação se propõe não

apenas a entender as dificuldades e os problemas da formação continuada, mas também sugerir ações que, de fato, mudem o cenário e, efetivamente, coloquem os docentes como protagonistas de sua formação e de sua prática pedagógica. Assim, fica claro que é urgente elaborar propostas de formação continuada que deixem de ser meramente técnico--instrumentais e passem a fazer parte do esforço em torno de uma escola crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

2.2 O *LÓCUS* DA PESQUISA

A construção do conhecimento científico requer metodologias devidamente estabelecidas e que assegurem a credibilidade e a coerência na análise dos dados. Neste trabalho, além da pesquisa de campo, examinamos a política de formação de professores, no município de Juscimeira – MT. Dessa forma, a investigação apoia-se na pesquisa documental e de campo.

Para a pesquisa documental, buscamos uma análise mais profunda dos documentos institucionais: Projeto Político-Pedagógico, Projetos de Formação da escola investigada. Já na pesquisa de campo, buscamos uma abordagem empírica mais clara, sendo realizada diretamente no ambiente escolar, com professores do primeiro e do segundo ciclo do Ensino Fundamental, captando a realidade educacional do município, por meio da percepção e da experiência dos sujeitos participantes.

Além disso, para a realização da pesquisa observamos, rigorosamente, os princípios éticos, conforme estabelecido pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12 e pelas normativas do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Os participantes da pesquisa foram informados, adequadamente, sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como a respeito do sigilo da identidade deles, que foi garantido em todos os momentos. As entrevistas semiestruturadas, que constituem o principal instrumento de coleta de dados, foram planejadas para proporcionar um diálogo aberto e reflexivo, possibilitando que os professores expressassem suas opiniões sobre a formação continuada desenvolvida.

Acreditamos no potencial deste estudo, como real contributo na elaboração de propostas que possam aprimorar a política de formação centrada na escola. No que tange à pesquisa empírica, optamos pela pesquisa de campo, que, de acordo com Gonçalves (2001), é um tipo de pesquisa que busca a "[...] informação diretamente com a população pesquisada.

Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]" (Gonçalves, 2001, p. 67).

O *lócus* da pesquisa é a Escola Municipal Monteiro Lobato, em Juscimeira – MT. A escolha deve-se ao fato de concentrar maior número de professores em exercício da docência. No tocante aos participantes da pesquisa, participaram dois professores que atuam no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e dois no Segundo Ciclo, os quais foram selecionados por serem considerados um número adequado para análise da compreensão de como a formação continuada acontece na escola pesquisada. Essa parte será aprofundada na subseção a seguir.

Ao considerar que a pesquisa envolveu participação de seres humanos, ela fará uso de todos os critérios previstos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12, e demais normativas da Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), que regem sobre a ética em pesquisa com seres humanos. Para tanto, o processo de aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foi dado pelo parecer consubstanciado nº 6.953.941, de 17 de julho de 2024. Assim, afirmo que foram respeitadas todas as disposições éticas de proteção aos participantes da pesquisa.

Quanto ao processo de comunicação e convite à escola para participar da pesquisa, foi feito por meio de convite formal pela pesquisadora, além disso foi entregue à gestão escolar uma carta de anuência, a qual teve como finalidade autorizar a investigação com os professores que aceitaram fazer parte da pesquisa.

Vale ressaltar que o processo de comunicação com a escola foi realizado depois da aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com o cronograma da pesquisadora. Assim, os professores que aceitaram participar da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constam todas as informações essenciais sobre a pesquisa, os possíveis riscos e benefícios aos participantes, assegurando e mantendo em sigilo seus dados e suas identidades.

Para a coleta de dados foram usadas as entrevistas de caráter semiestruturadas, pois, de acordo com Triviños (1987, p. 146), as entrevistas semiestruturadas partem "[...] de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante". Dessa maneira, o entrevistado, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências

dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Diante do exposto, nas entrevistas semiestruturadas o entrevistador e o entrevistado estabelecem uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, criando uma atmosfera de influência recíproca, uma vez que afasta a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, embora exija do pesquisador muito preparo e atenção – não somente nas palavras do entrevistado, mas em todos os gestos, expressões, hesitações e outros.

As entrevistas ocorreram de acordo com o local e o horário agendado pelo entrevistado, sendo realizadas a partir de um diálogo flexível e harmônico, para que os participantes se sentissem confiantes em responder aos questionamentos realizados. Convém salientar que esta pesquisa criou o mínimo de possibilidades de riscos aos participantes durante a realização da entrevista.

No decorrer da entrevista, caso ocorresse ansiedade e insegurança por parte dos entrevistados, com os questionamentos da pesquisadora, seriam tomadas medidas para contornar as situações expostas, como diálogo, orientações e esclarecimentos, dentre outros procedimentos necessários, conforme os critérios das resoluções citados anteriormente para o contorno da situação. Desta forma, a entrevista poderia ter sido interrompida e remarcada se solicitado pelo participante.

Outro fator indispensável foi assegurar a liberdade de escolha, caso o participante resolvesse desistir da entrevista. Foi utilizado como dispositivo de coleta dados, o aplicativo de gravador de voz de *smartphone* e o caderno de campo para registros de quaisquer informações pertinentes. O arquivamento dos dados coletados foi feito a partir de dispositivos de armazenamento, como: *pen drive*, HD interno e externo e armazenamento por nuvem. Esses dispositivos foram acessados apenas por mim, enquanto pesquisadora, garantindo o sigilo das informações.

Outro instrumento utilizado na coleta dos dados foram as anotações de campo, uma vez que "[...] o registro das informações representa um processo complexo, não exclusivamente pela importância que nesse tipo de investigação adquirem o sujeito e o investigador, mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir" (Triviños, 1987, p. 154).

Para tabelas e gráficos, os dados foram tabulados em documentos da Planilha *Excel*®, e posteriormente foram submetidos a análises estatísticas pelo método de percentual simples.

A trajetória metodológica utilizada nesta pesquisa proporcionou uma visão ampla e profunda sobre a formação continuada de professores, na escola pesquisada.

A articulação da pesquisa documental e de campo propiciaram um entendimento mais global da temática em tela, constituindo uma base para o diálogo sobre a política de formação docente centrada na escola no município de Juscimeira – MT. Ademais, a revisão bibliográfica realizada a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, de consultas em livros e artigos (Severino, 2013), embasou teoricamente o debate sobre formação continuada, possibilitando vislumbrar os conceitos e as experiências fundamentais já existentes na área.

Nesta dissertação, a pesquisa documental possibilitou compreender como a formação do docente é planejada e realizada na escola em estudo.

> No caso da *pesquisa documental* tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2013, p. 107, grifo do autor).

A pesquisa de campo, realizada com entrevistas semiestruturadas, possibilitou ter um olhar próximo às experiências dos professores, revelando suas percepções, desafios e expectativas referentes à formação continuada. Desse modo, "na *pesquisa de campo*, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador" (Severino, 2013, p. 107).

Diante do exposto, o comprometimento com os princípios éticos assegurou a transparência da pesquisa e a proteção dos participantes, corroborando a confiabilidade dos resultados alcançados. A flexibilidade metodológica, por sua vez, possibilitou adequar as estratégias aos desdobramentos da investigação, oferecendo uma maior adequação à realidade que estava sendo pesquisada.

2.3 Escolha dos Participantes

A seguir serão apresentados os sujeitos participantes da pesquisa e algumas características coletivas e individuais dos pesquisados, que interagem na implementação da política de formação permanente centrada na escola da rede municipal de Juscimeira/MT.

Para a seleção dos participantes consideramos que, "[...] nas pesquisas sociais trabalha-se geralmente com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo" (Gil, 2008, p. 101).

Ademais, para a realização desta pesquisa optamos por entrevistar 6 professores, pois, "Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem" (Bakhtin, 1997, p. 43). De acordo com o autor, somos indivíduos diferentes mesmo que estejamos no mesmo lugar e tempo, nossas vivências e interações com o mundo não são iguais, pois temos uma visão singular de acordo com o nosso lugar de fala, assim, somos seres únicos com percepções, emoções e experiências. E, ainda, "Quando um pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar" (Gil, 2008, p. 89).

Sendo assim, o critério de participação consistiu em realizar uma conversa com a gestora da escola, me apresentar como pesquisadora, apresentar a pesquisa e pedir que ela indicasse os professores, que, no ponto de vista dela, que os conhecia melhor, poderiam participar da pesquisa. Em seguida, entramos em contato com todos os professores que a diretora sugeriu, um total de seis professores, porém, ao contatá-los e me apresentar, bem como informá-los do que se tratava, somente quatro retornaram as mensagens e se propuseram a participar. Sendo assim, quatro professores participaram da pesquisa, dois do primeiro ciclo e dois do segundo ciclo.

Devido a questões éticas, os participantes terão nomes de pedras, pois "Associavam-se às pedras preciosas certas virtudes maravilhosas que, se bem utilizadas, só podiam ser proveitosas aos homens. Estas extraordinárias propriedades de que seriam dotadas provinham, entre outras coisas, de sua intimidade com o céu" (Furtado, 1993, p. 20). Isto posto, esclarecemos que os nomes escolhidos são: Esmeralda, Rubi, Safira e Cristal, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Pseudônimo	Formação	Especialização	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação na educação
Esmeralda	Pedagogia	não	7 meses	8 anos
Rubi	Pedagogia	não	7 meses	1 ano
Safira	Pedagogia	Mestrado em Gestão escolar	26 anos	31 anos

Cristal	Pedagogia	Mestrado em História	5 meses	4 anos

Fonte: Produzido pela autora.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JUSCIMEIRA, MT

É importante entender o contexto histórico e geográfico do município, que se localiza no sudeste mato-grossense, originando-se das políticas expansionistas do Governo Federal, a partir do final da década de 1930, que tratavam da ocupação de áreas até então escassamente povoadas. A formação da cidade se funde ao processo de criação de vilarejos e à colonização levada a cabo pelo projeto Marcha para o Oeste[2], resultando na formação de duas vilas principais: Juscelândia e Limeira.

A fusão das vilas supracitadas resultou na denominação atual do município e posteriormente na sua emancipação político-administrativa, que se caracterizou, primeiramente, com a expansão econômica da região, com a criação das Colônias Agrícolas Nacionais (Correia, 2021).

Quanto ao processo de crescimento urbano da cidade, ocorreu lentamente. Aos poucos e de forma aleatória os bairros foram surgindo, entretanto é importante ressaltar que, como o município, no início da sua formação, era composto apenas de duas vilas principais, Juscelândia e Limeira, os bairros e os loteamentos posteriores foram sendo criados próximos a essas duas localidades. Atualmente a cidade conta com uma estrutura que corresponde às necessidades básicas de seus munícipes, como hospital, Unidade Básica de Saúde (UBS), escolas, creches e espaços para lazer.

[2] **Marcha para o Oeste** foi um projeto desenvolvido pelo governo de Getúlio Vargas durante a ditadura do Estado Novo. Esse projeto foi criado com o intuito de promover a integração econômica e o crescimento populacional das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil. Disponível em: https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/estado-novo-marcha-para-oeste.htm.

Figura 1 – Cidade de Juscimeira, MT

Fonte: Prefeitura Municipal de Juscimeira – Márcio Fidelis (2024)

Entre os anos de 1940 e 1950, ainda incentivados pela política da Marcha para o Oeste e devido à existência de terras devolutas disponíveis, adotou-se uma política de colonização com a implantação de núcleos de povoamento e produção agrícola. Juscimeira ainda como vilarejo, "as famílias dividiram a cidade em loteamentos, ficando das margens do Rio Areia até onde se encontra edificada, a igreja Matriz, pertencente à vila Juscelândia, e da igreja para cima, o vilarejo de Limeira (Itacaramby, s/d, p. 2).

Os dois vilarejos foram povoados por duas grandes famílias, a Vila Juscelândia era formada pela família do Senhor João Matheus Barbosa, e a Vila Limeira pela família do Senhor José Cândido de Lima. Ambos tiveram como objetivo derrubar as matas que cercavam a área adquirida, dividindo-a em lotes e entregando aos parentes e amigos que haviam vindo com eles (Correia, 2021). Em "[...] 1968, o vereador Jurandir Pereira da Silva apresentou um projeto de Lei na Câmara Municipal de Jaciara, onde propusera a fusão dos nomes dos dois povoados Juscelândia e Limeira, que foi aprovado, os dois povoados denominados de Juscimeira" (Martins, 2014, p. 25-26).

No entanto, o povoado demonstrando alta capacidade de produção e motivado por interesses políticos locais, convenceu os poderes estaduais da necessidade da emancipação. Desta forma, foi instituído o Distrito de Juscimeira pela Lei nº 3.761, de 29 de julho de 1976 e como município pela Lei 4.148, de 10 de dezembro de 1979.

Mesmo após a emancipação político-administrativa de Juscimeira, o município passou por longas fases de organização espacial, mas o desenvolvimento da cidade nunca esteve

centralizado apenas no espaço urbano, mas no rural, voltado à produção agrícola (Martins, 2014).

2.4.1 Caracterização da Escola Pesquisada

A caracterização da escola é um elemento essencial para se entender o contexto educacional em que a pesquisa está inserida, possibilitando compreender sua história, estrutura física, organização pedagógica e bases ideológicas. Ao longo deste capítulo será apresentada a Escola Municipal Monteiro Lobato localizada na cidade de Juscimeira – MT, destacando sua origem histórica, sua evolução estrutural e a proposta pedagógica que se apresentou ao longo dos anos.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada na Rua Porto Alegre, nº 706, no centro da cidade de Juscimeira – MT. O município está localizado no sudeste mato-grossense, no Vale do São Lourenço, entre os municípios de Santo Antônio do Leverger, Rondonópolis, Jaciara, Poxoréu e São Pedro da Cipa. Atualmente, tem aproximadamente 11.500 habitantes, tendo como principais vias de acesso as Rodovias estaduais: MT 270, MT 130, MT 373 e as Vias Federais: BR 163 e BR 364.

No contexto desta pesquisa, o sistema municipal de ensino possui uma creche e cinco escolas: uma no Distrito de Fátima de São Lourenço, uma no Distrito de Placa de Santo Antônio, uma no Distrito de Santa Elvira, uma no Distrito de Irenópolis e outra na área urbana do munícipio.

Isso posto, esclarecemos que a escola municipal que delimitamos como *lócus* da nossa pesquisa é a instituição educacional da sede do município. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a Escola Municipal Monteiro Lobato foi fundada em 14 de fevereiro de 1994, com a nomenclatura de "Escola Municipal de 1º Grau Monteiro Lobato", criada pelo Decreto Municipal 003/94 de 27 de janeiro de 1994. Com denominação alterada para "Escola Municipal Monteiro Lobato", sob a Lei Nº 851/2011 de 12 de julho de 2011" (Juscimeira, 2011, p. 7).

Vale ressaltar que no ano de 2022, a partir do processo de redimensionamento do Ensino Fundamental anos finais, pelo governo do Estado de Mato Grosso, a Escola Monteiro Lobato, que estava situada à Rua Osvaldo Gomes Pereira, s/nº, Bairro Cajus, passa a funcionar no atual endereço, uma vez que o prédio estava cedido ao governo do Estado de Mato Grosso e fora devolvido ao município de Juscimeira (Juscimeira, 2023).

De acordo com o documento, a Instituição de Ensino oferta à comunidade juscimeirense a etapa do Ensino Fundamental anos iniciais, atendendo alunos tanto da sede do município quanto da zona rural, das mais diversas classes socioeconômicas, bem com diferentes culturas.

Considerada de grande porte, pois tem um número maior que as demais do município, na data pesquisa contava com 520 alunos matriculados, a escola "[...] disponibiliza ao alunado bons níveis de ensino, projetos diversificados e toda ação educativa que se desenvolve em seu contexto" (Juscimeira, 2023, p. 7). Tem como princípio a "[...] educação pública de qualidade para todos, garantindo a formação de cidadãos conscientes de seu papel, na transformação desta sociedade injusta e desigual". Atualmente a Escola Municipal Monteiro Lobato oferta o Ensino Fundamental anos iniciais, nos períodos matutino e no período vespertino, como pode ser visto no Quadro abaixo:

Quadro 2 – Quantitativo de turmas por período

PERÍODO MATUTINO	**PERÍODO VESPERTINO**
TURMA	**TURMA**
1º ANO – A	1º ANO – C
1º ANO – B	1º ANO – D
2º ANO – A	2º ANO – C
2º ANO – B	2º ANO – D
3º ANO – A	3º ANO – C
3º ANO – B	3º ANO – D
4º ANO – A	4º ANO – C
4º ANO – B	4º ANO – D
5º ANO – A	5º ANO – C
5º ANO – B	5º ANO – D
TOTAL: 10	**TOTAL: 10**

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro desse contexto, a Escola Municipal Monteiro Lobato é um dos principais centros de Ensino Fundamental na área. Criada em 1994, ao longo dos anos passou por diversas transformações, como mudanças no local onde se ocupa e alterações na sua proposta pedagógica. Conta atualmente com alunos do Ensino Fundamental anos iniciais durante os turnos matutino e vespertino, possuindo estrutura para proporcionar o necessário para a comunidade escolar, a qual abrange a área urbana e rural.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola expõe o compromisso com a educação pública de qualidade, fundamentada na formação integral dos alunos, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e o uso de tecnologias digitais como aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Também busca promover um ambiente educativo democrático, que favoreça a reflexão, a pesquisa e o desenvolvimento de competências que garantam a capacidade dos estudantes interagirem consciente e produtivamente na sociedade.

De acordo com o PPP, a escola como uma Instituição de caráter democratizadora, tem como filosofia proporcionar "[...] não apenas o acesso, mas a apropriação do conhecimento e da tecnologia que permitem ao aluno compreender e interpretar a realidade e interagir de forma consciente, crítica e produtiva (Juscimeira, 2023, p. 17).

Com relação aos profissionais da educação, o documento orienta como deve ser o procedimento de orientação dos alunos, diante dos obstáculos existentes na realidade de cada um, de forma que eles possam enfrentá-los com destemor, formando elementos aptos e capazes de enfrentar a realidade e as dificuldades. E desta forma "[...] criar e expandir os horizontes na mesma proporção, trabalhando com realidades mais amplas e fazendo-se mais presentes na comunidade em que está inserida" (Juscimeira, 2023, p. 17).

Com isso, o documento nos apresenta que a escola busca a formação do aluno como "[...] cidadãos produtivos à medida que atua como um laboratório de novas experiências e descobertas, fomentando no aluno a capacidade de produzir e compartilhar sua produção com os demais" (Juscimeira, 2023, p. 17), salientando que para que isso ocorra, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma prazerosa para que atinja a eficiência no desenvolvimento do processo cognitivo.

A respeito dos objetivos da escola, a Instituição de ensino busca:

> Favorecer o desenvolvimento das estruturas mentais do educando, através da relação constante entre o concreto e o abstrato, dando condições de liberdade de expressão como princípio norteador do exercício de cidadania. Desenvolver a autonomia dos alunos para que possam compartilhar conhecimentos utilizando tecnologias digitais como aliadas nesse processo. Utilizar ferramentas digitais para mobilizar escola, pais, professores e alunos, assegurando práticas pedagógicas inovadoras. Desenvolver de forma ativa as competências e habilidades destinadas a cada área do conhecimento e seus componentes curriculares conforme a BNCC (2017) e DRC – MT. Realizar avaliações durante todo processo de ensino e aprendizagem e realização de intervenções pedagógicas quando necessário. Manter com toda a Comunidade Escolar: Profissionais, Alunos e Pais de alunos um relacionamento de respeito mútuo, chamando todos para a responsabilidade, do bem-estar social, educacional e político da Comunidade Escolar, para que juntos possamos desenvolver Projetos de melhoria da Escola, tendo o Ensino-Aprendizagem, como suporte básico à nossa realidade escolar.

> Cumprir as metas estipuladas nesse plano e seguir as orientações dos documentos que norteiam a escola (Juscimeira, 2023, p. 17).

O Documento apresenta a proposta pedagógica da Escola, sendo embasada nos princípios norteadores da LDB/96 e a BNCC. De acordo com o PPP, a Proposta Pedagógica é feita pelos professores, dividida por Área de Conhecimento, seguindo as Novas Orientações Curriculares e embasadas nos teóricos: John Dewey, Anísio Teixeira, Jean Piaget, Vigostky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, e "[...] reformuladas com base no resultado do Levantamento da Situação dos Alunos, através de todo processo avaliativo realizado interna e externamente, levando em consideração as habilidades alcançadas durante o ano letivo" (Juscimeira, 2023, p. 22).

Assim, "[...] os processos de ensino-aprendizagem devem compreender estratégias, ações e procedimentos que vinculem à reflexão e transformação de maneira contínua". Para isso, a orientação é a de que haja a atitude interdisciplinar, na qual busca a indagação das "certezas para as dogmáticas resultantes das teorias que configuram a atual ciência escolar e considera fundamental para a construção dessa ciência a pesquisa criteriosa sobre as ações comprometidas ocorridas em sala de aula". Para que isso ocorra, o documento afirma que o espaço da sala de aula é "[...] o lugar onde a interdisciplinaridade 'habita', a autoridade pode ser conquistada, a obrigação é alternada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a reprodução pela produção de conhecimentos" (Juscimeira, 2023, p. 23).

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico da Instituição, o mesmo reafirma que uma das proposições do documento "[...] é desenvolver uma cultura de mediação do processo de ensino-aprendizagem", no qual o foco do processo está no aluno, "[...] onde o aluno é ouvido para ter suas necessidades sanadas, dando ênfase à sensibilização de suas habilidades e competências" (Juscimeira, 2023, p. 23). Na busca pela superação do modo tradicional, autoritário e enciclopédico do fazer pedagógico, primando pelo desenvolvimento da cultura da indagação.

Dessa forma, o documento faz um chamamento para o alcance desses objetivos, incluindo toda a comunidade escolar, pois de acordo com o PPP, é necessário que haja "[...] ações concretas para executar e considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuem individual e coletivamente na sociedade", vindo a modificar "[...] os rumos que ela vai seguir participando ativamente das atividades e projetos educativos necessários aos processos de ensino e aprendizagem" (Juscimeira, 2023, p. 23).

A Escola Municipal Monteiro Lobato é fundamental para a formação educacional do povo juscimeirense, representada tanto pela sua história e territorialidade em relação ao município quanto pelos avanços e desafios do sistema educacional local. Desde a sua fundação, a escola se configura como um espaço para o ensino inclusivo e transformador, voltado para a formação cidadã e o conhecimento.

O compromisso da escola para educação de qualidade se evidencia na sua proposta pedagógica, que está alicerçada nos princípios da LDB/96 e da BNCC/2017. Esta base curricular permite a adoção de práticas de ensino interdisciplinares, as quais favorecem na formação integral do aluno, tendo como base a construção do pensamento crítico, a autonomia e as tecnologias como facilitadores do aprendizado. Ao mesmo tempo, a escola procura superar os tradicionais modelos de ensino, criando uma cultura em investigação e mediação do conhecimento, garantindo que o aluno seja sempre efetivamente o centro do processo educativo.

A estrutura da escola, unida aos seus objetivos e princípios, comprova que a instituição não restringe a oferta de educação, mas busca igualmente fornecer um ensino de sentido e transformador. Ao funcionar como um lugar de experiências e descobrimentos, a escola estimula os estudantes a se tornarem autores de sua própria aprendizagem e sujeitos de transformação da sociedade.

Portanto, nota-se que a Escola Municipal Monteiro Lobato não atende somente as necessidades educacionais da população local, mas também se destaca pelo comprometimento em construir uma educação de qualidade, orientada na formação de cidadãos críticos, participativos e habilitados para lidar com os desafios contemporâneos. Esse comprometimento reforça a importância da escola como um dos pilares do desenvolvimento educacional e social da comunidade juscimeirense.

Diante do exposto, a caracterização da Escola Municipal Monteiro Lobato possibilita a compreensão da realidade concreta em que se insere uma pesquisa, colocando em destaque aspectos essenciais, que se relacionam desde a sua relação com o histórico até a estrutura física, a organização pedagógica, as concepções de formação da escola. Essa compreensão do contexto se apresenta como necessária, pois permite ampliar a análise dos dados da pesquisa, considerando que as práticas educativas, os problemas e as potencialidades da escola incidem diretamente na constituição ou nas ações pedagógicas.

A triangulação dos dados, feita pela conexão entre os dados empíricos e a análise documental, nos possibilita uma compreensão maior da política de formação desenvolvida no

interior da escola. Nesse sentido, o estudo compreende crítica e reflexivamente a forma como a realidade da formação centrada na escola, em Juscimeira, colabora para a construção de uma formação docente engajada com a transformação social e com a própria origem de uma educação pública de qualidade.

3 A FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA: ASPECTOS TEÓRICOS

A formação é condição para o desenvolvimento profissional de qualidade do/a professor/a, o que caracteriza como um dos pilares para a melhoria da educação e para o exercício do trabalho docente na escola. No contexto escolar a prática formativa se torna ainda mais importante quando está comprometida com a transformação da prática pedagógica na escola. A formação centrada na escola proporciona espaço e condição para que os educadores reflitam sobre sua prática pedagógica e quais melhorias podem ser feitas a partir das demandas, verdadeiramente, sentidas do cotidiano escolar. Desse modo, a escola é vista como um espaço de aprendizagem não apenas para os alunos, mas também para os professores e constitui um ambiente que favorece a construção coletiva do conhecimento, possibilitando a troca de experiências, a colaboração e a inovação entre os pares.

Este capítulo apresenta os principais conceitos, objetivos e desafios da formação permanente centrada na escola, na perspectiva de construção de um suporte teórico e metodológico que ajuda a compreensão de que o "[...] fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo" (Franco, 2008a, p. 115).

Neste mesmo movimento, apresentamos uma abordagem reflexiva de como a formação permanente centrada na escola é diferenciada dos modelos tradicionais de capacitação, quais são seus impactos na prática pedagógica e de que maneira pode ser implementada de forma significativa, tendo acesso, também, a estudos e experiências que evidenciam o potencial dessa estratégia para a melhoria da qualidade do ensino e valorização do professor.

Também, aprofundamos os estudos no campo da formação permanente para educadores, enfatizando a perspectiva centrada na escola. Estamos convencidos de que a escola, como ambiente de atuação e vivência dos professores, desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento desses profissionais, pois "[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educado, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão e na reflexão sobre a prática" (Freire, 1996, p. 58).

O embasamento teórico desta dissertação está organizado a partir de referências bibliográficas de estudiosos da perspectiva da teoria crítica. Com isso buscaremos analisar, interpretar e entender as relações da formação continuada centrada na escola, com o intuito de discutir a formação continuada como instrumento de transformação da prática pedagógica dos educadores. Para tanto, faremos uso de pesquisadores como Freire (1967, 2005, 1996,

2000, 2001, 2015), Pimenta (2002), Carvalho (2017, 2020, 2021), Imbernón (2009, 2010a), entre outros que endossarão este rizoma teórico. A partir do estudo dessa literatura teceremos reflexões acerca da formação permanente centrada na escola e como ela está sendo tratada por estudiosos.

No Brasil, a formação continuada de professores é regulamentada por diversas normativas, sendo a principal delas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Em seu artigo 62-A, a LDB determina que a formação docente deve ser garantida ao longo da carreira, podendo ocorrer no próprio ambiente de trabalho ou em instituições de ensino superior (Brasil, 1996). Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para a capacitação dos professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país.

De acordo com a LDB:

> § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009 (Brasil, 1996).

Desse modo, o que é defendido na LDB visa promover a formação inicial e continuada dos educadores, o que é de fundamental importância para a melhoria da qualidade do ensino e para responder às novas exigências educacionais da sociedade.

Dito isso, nas palavras de Freire, só teremos avanço na qualidade da educação com

> [...] a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (Freire, 2001, p. 37).

Assim, compreendemos que não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria, pois toda prática, mesmo que não se evidencie, advém de uma teoria. A formação permanente concentra-se na análise da prática fundamentada em teoria, pois

> Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, **permanentemente**, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1996, p. 58, grifo meu).

De acordo com o pensamento do autor citado, a docência não é um dom, mas um exercício de estudo e de formação permanente, pois o fazer pedagógico acontece na prática e

quando refletimos teoricamente a respeito dela é que fazemos a educação libertadora contribuindo para formação de seres autônomos. Dessa forma, este estudo se constitui em um aprofundamento teórico a respeito da formação permanente centrada na escola e como vem acontecendo na prática.

Nessa perspectiva, Freire afirma que:

> É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, p. 43-44).

Diante do exposto, compreendemos que a prática só pode ser aprimorada refletindo criticamente sobre ela a luz de teorias para que seja ressignificada, deixando de ser a prática pela prática e tornando-se pensada para que os momentos de formação sejam voltados para o aprimoramento da atuação individual, mas, também, para que se construa o saber pedagógico coletivo.

Na compreensão de Pimenta (2002), a apropriação do saber da docência é necessária, porque

> Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (Pimenta, 2002, p. 26).

De acordo com a autora, existe um caráter dinâmico da relação entre teoria e prática na formação docente. A teoria não é algo alheio ao cotidiano do professor, mas é um instrumento necessário para entender e transformar os contextos nos quais realiza seu trabalho. Ao mesmo tempo em que ressignificam a prática, ela é também ressignificada por aquela, em um movimento contínuo de reflexão-ação. Esse olhar crítico e analítico contribui para que se desenvolva uma prática pedagógica crítica, contextualizada e transformadora. Visto que a formação permanente vai além da aquisição de métodos e técnicas, ela precisa:

> [...] integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente (Franco, 2019, p. 98).

De acordo com a autora, o ensino requer uma formação que ultrapassa a técnica, incluindo a subjetividade, a história e as vivências individuais de cada docente. Integrar vida e

formação implica entender que o processo de ensinar e aprender é dinâmico, onde o educador não só instrui, mas também se educa de forma contínua. Assim, a consolidação da identidade profissional e o aprimoramento da identidade docente requerem uma prática pedagógica crítica, reflexiva e aberta ao autoconhecimento.

> Tenho também observado que os modelos de formação, muito comuns em processos de formação continuada, que pretendem a alteração mecânica das práticas, sob forma de treinamento de habilidades e competências, têm conseguido, quando muito, alterar a espontaneidade do saber fazer intuitivo, conduzindo o professor a mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu saber fazer (Franco, 2008b, p. 112).

O pensamento da autora citada está em conformidade com Carvalho (2020, p. 4), que menciona que no contexto da escola pública, diante dessas mudanças, é necessário que se invista "[...] na formação docente visando uma educação de qualidade". Para o pesquisador, "[...] o professor é sujeito de seu ato pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, a questão levantada, desde o início da reflexão, para pensar a qualidade da educação, do ensino e da docência" (Carvalho, 2020, p. 2). Por isso, a exigência do investimento da formação permanente centrada na escola, a fim de que os educadores possam construir uma base teórica e mediação pedagógica, como suporte para o desenvolvimento das práticas coletivas na escola.

Ao se reconhecer como protagonista do ato pedagógico, o/a educador/a assume o compromisso de converter a prática educativa em um processo de construção coletiva do conhecimento. A excelência na educação e no ensino não se limita apenas a recursos materiais ou políticas educacionais, mas também ao empenho do professor em refletir, inovar e interagir com seus estudantes. Assim, o educador não se limita a ser um facilitador do ensino, mas também um mediador do saber e um formador de cidadãos críticos e participantes na sociedade.

Portanto, Freire (2001, p. 34) defende que "[...] a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa [...]", ou seja, é necessário que o professor seja e esteja conhecedor da realidade à qual está inserido, uma vez que, enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano.

De acordo com o autor citado acima, a educação é um componente essencial da prática social. O aporte teórico fundamentado no pensamento de Freire nos estimula a reconsiderar a função da escola e dos educadores, por ver a educação como ato político e libertador e não apenas como transmissão de conteúdo. Para o autor, a escola deve ser um espaço de diálogo,

da construção coletiva do conhecimento e do desenvolvimento da consciência crítica. E o educador não é um simples transmissor de saberes prontos, mas um mediador do processo de aprendizagem, comprometido com a transformação social e formação de cidadãos autônomos e conscientes. A educação não deve ser restrita à transmissão de informações, mas promover uma educação crítica, emancipatória e transformadora. Portanto, a educação se transforma em um recurso para a formação de uma sociedade mais justa, na qual o saber proporciona a libertação e o fortalecimento dos indivíduos. A educação libertadora é a base para formação de sujeito livre.

Isso posto, para que a formação continuada venha a ser uma forma de pensar a prática pedagógica do professor frente aos desafios da realidade, Dourado (2015a, p. 312) nos diz que

> [...] a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente".

O autor reforça que a formação continuada não deveria ser realizada por obrigação burocrática, mas sim pela natureza do próprio trabalho e processo de aperfeiçoamento da docência. Por conseguinte, um professor formado, reflexivo sobre sua prática, comprometido com a melhoria que reflete para si mesmo e sua carreira, e para, além disso, uma qualidade e impacto educativo melhores.

Desse modo, Franco (2019) nos leva à reflexão de que, a partir da prática, devemos buscar os sentidos que existem naquele espaço, e só assim

> [...] caminhar com os sujeitos da prática para uma melhor compreensão da mesma, para então buscar os caminhos de transformação de forma coletiva, emancipatória, distante da perspectiva de mera regulação, prescrição ou manipulação das práticas (Franco, 2019, p. 99).

Assim, a autora destaca a importância de uma educação participativa e libertadora, onde os participantes – docentes, estudantes e outros agentes educativos – colaborem na construção do saber e na mudança da realidade. Esta visão difere dos modelos de ensino convencionais, que se concentram apenas na regulação, prescrição ou manipulação, e sugere um processo de aprendizagem dialógico, em grupo e crítico. Portanto, a educação deve ser um processo participativo, crítico e coletivo, onde docentes e discentes constroem juntos estratégia/as para a mudança social.

De acordo com Carvalho (2020, p. 10), é necessário que a "[...] formação parta da realidade em que se encontram", pois, caso essa formação "ocorra de forma

descontextualizada, fragmentada e distante dos problemas da cotidianidade, não será possível a organização do trabalho pedagógico para posteriores inovações na prática docente".

A afirmação de Carvalho nos faz ponderar sobre a relevância de uma formação de professores contextualizada, que se conecte diretamente com a realidade experimentada pelos docentes e com os desafios reais da prática pedagógica. Dentro do cenário acadêmico e da educação contínua, essa visão nos estimula a reconsiderar os modelos convencionais de formação, que frequentemente não atendem às necessidades concretas dos professores e das instituições de ensino.

Além disso, a formação de professores deve ser um processo dinâmico, contextualizado e participativo, que dialogue com os obstáculos que os docentes enfrentam e proporcione instrumentos para que possam melhorar sua prática de forma relevante. Entretanto, como pesquisadores do campo educacional, temos a responsabilidade de auxiliar nessa construção, incentivando pesquisas e reflexões fundamentadas na realidade e que favoreçam o progresso de uma educação mais crítica, reflexiva e inovadora.

Concordo com Freire (1996, p. 21), quando afirma que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Além disso, Freire (1996) enfatiza que a capacitação de professores não é um acontecimento único, mas um processo constante, baseado na reflexão crítica acerca da prática pedagógica. Desse modo, entendemos que essa perspectiva está em sintonia com a ideia de práxis, que conecta a ação e a reflexão de forma dialética. Assim, a atividade docente não pode ser simplificada a uma mera aplicação de métodos previamente definidos. Em vez disso, requer que o docente esteja sempre avaliando sua atuação, questionando o que foi realizado, seus impactos e as oportunidades de melhoria.

Dessa forma, este processo de reflexão possibilita o aprimoramento da prática pedagógica, tornando-a mais relevante para os estudantes e em sintonia com as mudanças educacionais e sociais. Portanto, essa perspectiva crítica acerca da docência é crucial para embasar estudos que visam entender e modificar a realidade da educação. Como estudiosos, temos o dever de não só examinar a prática pedagógica, mas também auxiliar os docentes a adquirirem autonomia para gerar conhecimento, inovar e fomentar uma educação verdadeiramente libertadora.

Por conseguinte, Imbernón (2010c, p. 50-51) constata que devem ser consideradas cinco grandes linhas/eixos para que haja a formação permanente, sendo:

> 1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
> 2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
> 3. A união da formação a um projeto de trabalho.
> 4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais, como a exclusão, a intolerância etc.
> 5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa, mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Como dito pelo autor, a formação de professores deve ser vista como uma ação permanente, de pensar juntos e em grupo, que é mais do que só renovar o que se sabe. Assim, vemos que pensar e agir sobre o que se faz é vital para que o professor não só repita o que sabe, mas crie seu jeito de ensinar, atuando de modo crítico na escola. Também, trocar ideias com outros fortalece o grupo, deixando que se renovem e criem soluções juntos para melhorar a prática pedagógica. O estudo coletivo é o ponto-chave para acabar com o cada um por si e as divisões, gerando um ensino que liberta e é de todos.

De acordo com Suanno (2019, p. 129), “[...] formação permanente segue no sentido de valorizar o questionamento permanente e oportunizar aos professores autoavaliação, autocrítica e reorganização do trabalho docente”. Assim sendo, é possível compreender que os processos formativos dos docentes visa “[...] analisar suas ações, práticas, projetos e bases teóricas”, ou seja, abre um leque de possibilidades aos professores de problematizar sua prática pedagógica com o cotidiano em que os alunos estão inseridos.

Portanto, a formação permanente dos professores é um processo essencial para garantir uma prática pedagógica crítica, reflexiva e em constante aprimoramento. O questionamento contínuo e a autoavaliação possibilitam que o docente não apenas ensine, mas também aprenda com sua própria prática, reconhecendo desafios, ajustando estratégias e se adaptando às transformações sociais e educacionais. Esse movimento evita que a educação se torne um ato mecânico e descontextualizado, permitindo que a escola seja um espaço vivo de construção do conhecimento, onde o ensino dialoga diretamente com as experiências e desafios cotidianos dos estudantes. Destarte, a formação permanente não deve ser vista como uma obrigação burocrática, mas como um caminho para o desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo que os professores se tornem sujeitos ativos na construção de uma educação mais significativa, crítica e transformadora.

Pimenta (2002, p. 7) salienta que:

> [...] a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

De acordo com a autora, a identidade profissional do docente transcende o simples ato de ensinar, sendo moldada tanto pelo reconhecimento social da carreira quanto pelas vivências individuais e fatores, como: a trajetória pessoal, as experiências acumuladas, os desafios enfrentados e as motivações presentes que impactam diretamente a maneira como o professor se vê e atua na sociedade. Ademais, essa identidade se torna mais forte através das interações com outros profissionais da educação, como instituições de ensino e sindicatos, que promovam o compartilhamento de ideias, reflexões e engajamento coletivo em busca da valorização da profissão e da luta por melhores condições de ensino.

Diante do exposto, considerando que a educação é um ato político, é necessário que o docente tenha em mente, "[...] a mudança na estrutura do pensamento e percepção que propicia entender os novos fenômenos que desafiam o modo de perceber a estrutura que está submetida à realidade da educação pública" (Carvalho, 2019, p. 17), para que possa dar sustentabilidade ao educando para uma formação emancipatória, uma vez que todas as transformações políticas e sociais acontecem de forma contraditória, afetando principalmente os sistemas educacionais.

Certamente, a compreensão da realidade social é fundamental para que a educação seja significativa e transformadora. Quando o professor conhece o contexto da sua escola, ele pode reinventar a forma como o trabalho pedagógico é organizado, tornando o ensino mais adequado às necessidades dos alunos e da comunidade. Essa visão exige uma reavaliação, tanto das políticas educacionais quanto das práticas de formação, assegurando que a escola não seja apenas um local de transmissão de conteúdos, mas um ambiente de reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento. Para alcançar esse objetivo, os professores precisam ter liberdade para inovar, compartilhar ideias entre si e buscar estratégias que favoreçam uma educação mais inclusiva e conectada com a realidade.

Enfim, ao integrar práticas educativas, formação docente e contextos sociais, as escolas se transformam em ambientes que capacitam os alunos a desenvolverem uma

consciência crítica e a agir no mundo, preparando-os não apenas para a aprendizagem formal, mas também para a vida em sociedade.

A implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, pois, segundo Carvalho (2017), a falta de investimento e a sobrecarga de trabalho dos professores dificultam sua participação em programas de formação continuada. Além disso, Veiga (2006) destaca que muitas formações são organizadas de forma descontextualizada, sem considerar as reais necessidades dos docentes e das escolas.

Em vista disso, para que a política e a prática de formação permanente tenham qualidade social desejadas, é fundamental que elas dialoguem com a realidade dos professores e das comunidades escolares. Imbernón (2010a) sugere que a formação deve estar integrada ao planejamento pedagógico das escolas e ser pautada na colaboração entre docentes, promovendo uma aprendizagem coletiva e contextualizada.

O pensamento de Imbernón sobre formação docente, justifica a exigência necessária de que para a inoção da prática de ensino faz-se necessário garantia da formação permanente centrada na escola, como o espaço dos professores.

A formação permanente de professores, sob a perspectiva freiriana, baseia-se na ideia de que a educação deve ser um processo libertador, dialógico e transformador. Para Paulo Freire (1996), a prática educativa não pode ser reduzida à mera transmissão de conhecimentos, mas deve ser um espaço de reflexão crítica, na qual o professor compreende a realidade do educando e atua como mediador no processo de aprendizagem. Assim, a formação continuada deve ir além da simples atualização profissional, proporcionando momentos de problematização, reconstrução do conhecimento e desenvolvimento da consciência crítica do docente.

Sendo assim, Freire (1967) critica o modelo tradicional de formação de professores, que muitas vezes adota uma abordagem bancária da educação, na qual os docentes são tratados como receptores passivos de informações. Para ele, a formação deve ser um processo dialógico, no qual os professores compartilham experiências, analisam sua prática pedagógica e constroem coletivamente novos saberes. Essa concepção vai ao encontro da necessidade de uma formação que não esteja dissociada da realidade do professor, mas sim ancorada em suas vivências e desafios cotidianos.

No entanto, Paulo Freire (1996, p. 25) nos ensina que “[...] mudar é difícil, mas é possível [...]”, enfatizando que a educação é um ato político, e, portanto, a formação docente precisa ser crítica e emancipadora. A contemporaneidade impõe desafios crescentes aos

educadores, uma vez que as transformações sociais e tecnológicas ocorrem de maneira acelerada. Portanto,

> Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (Freire, 1996, p. 12).

Nesse contexto, Charlot (2013) destaca que

> A criança é formada, antes de tudo, para ter certos comportamentos sociais e ocupar certo lugar na sociedade. Numa sociedade dividida em classes, a situação social do indivíduo resulta essencialmente de seu papel na divisão social do trabalho. É preciso, portanto, para compreender a significação política da educação em nossas sociedades, não isolar sua função cultural de sua função social e não esquecer, sobretudo, que a educação prepara o indivíduo para ocupar um lugar na divisão social do trabalho. Tal é, por trás dos fins ideais enunciados pela pedagogia, o resultado real mais importante da educação (Charlot, 2013, p. 27).

Um dos conceitos centrais da pedagogia freiriana é o da práxis, que se refere à ação reflexiva e transformadora do sujeito sobre sua realidade. Na formação centrada na escola, isso significa que o professor deve ser incentivado a analisar criticamente sua prática, identificar desafios e propor soluções a partir de um diálogo constante entre teoria e experiência. Para Freire (1996), a práxis não se limita à aplicação de conhecimentos acadêmicos, mas envolve um processo de problematização que leva o educador a compreender o impacto de sua atuação no contexto escolar e social.

Outro aspecto fundamental na visão de Freire (1996) quanto à formação de professores, é a de educação problematizadora, que se contrapõe à educação bancária. Enquanto esta última considera o ensino como um processo unidirecional, no qual o conhecimento é depositado no aluno, a educação problematizadora propõe um aprendizado ativo, baseado na construção conjunta do saber.

Na formação centrada na escola, é o momento que os professores devem ser estimulados a questionar sua prática, analisar criticamente as políticas educacionais e buscar soluções inovadoras para os desafios da sala de aula. Esse modelo de formação implica a

criação de espaços de diálogo e troca de experiências, nos quais os docentes possam expressar suas dificuldades, compartilhar estratégias e desenvolver uma postura investigativa sobre sua própria atuação.

De acordo com Carvalho (2017), um dos principais desafios da formação continuada no Brasil é que grande parte dos cursos oferecidos segue um modelo prescritivo, no qual os professores recebem informações padronizadas sem que haja um espaço efetivo para a reflexão sobre sua própria prática. Essa abordagem distancia-se da proposta freiriana de formação, que enfatiza o papel ativo do professor na construção do conhecimento e na transformação da realidade educacional.

Nesse contexto, a formação continuada precisa ser estruturada de forma a permitir que os professores tenham espaço para refletir sobre suas experiências, trocar saberes com colegas e construir coletivamente estratégias pedagógicas mais eficazes. Esse modelo rompe com a visão tecnicista da formação, que muitas vezes reduz o professor a um mero executor de metodologias predefinidas.

Diante disso, Beraza (2019) reforça essa ideia ao afirmar que as mudanças educacionais são frequentemente determinadas por influências políticas e estruturais que impactam diretamente a atuação docente. Para o autor, a sobrecarga dos professores se intensifica na medida em que lhes são atribuídas responsabilidades além das pedagógicas, tornando essencial a problematização das condições materiais e subjetivas do trabalho docente.

Sendo assim, a formação docente, para Bezara (2019), deve considerar três dimensões fundamentais: pessoal, profissional e laboral. A dimensão pessoal refere-se às experiências de vida e às subjetividades do professor, que influenciam sua prática pedagógica. A dimensão profissional abarca a qualificação, a autonomia, a carreira e o reconhecimento social do magistério. Por fim, a dimensão laboral compreende as condições concretas de trabalho, como carga horária, contratos e infraestrutura.

A formação continuada, quando pensada sob a perspectiva crítica, deve promover o diálogo entre teoria e prática, permitindo que os professores reflitam sobre suas experiências e reelaborem suas práticas. Para Franco (2019), a formação permanente não deve ser vista como uma tentativa de suprir lacunas da formação inicial, mas como um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, deve integrar a vida e a experiência do docente, proporcionando espaços de autoformação e investigação da prática. Pois,

> A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos

> capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática (Franco; Gilberto, 2011, p. 217).

Diante do exposto, a formação permanente centrada na escola dos professores é um processo essencial para garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional docente. Imbernón (2009; 2010b) é um dos principais teóricos a abordar essa questão, destacando a formação continuada como um caminho para a inovação pedagógica e para a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. O autor argumenta que a educação não pode ser vista como um conjunto de práticas isoladas, mas sim como um processo de aprendizagem ao longo da vida, no qual os professores precisam estar constantemente atualizados e engajados na construção de novos saberes.

Ainda para Imbernón (2009), a formação continuada deve ser concebida não apenas como um conjunto de cursos oferecidos aos professores, mas como uma prática reflexiva e colaborativa, que se dá no cotidiano escolar e no compartilhamento de experiências entre os docentes. Dessa forma, a formação continuada se torna um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual os professores não são apenas receptores de informações, mas também protagonistas de sua própria aprendizagem.

> Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (Imbernón, 2010b, p. 43).

A abordagem de Imbernón (2010b) também enfatiza a importância da formação como um processo crítico, que não apenas aprimora as habilidades técnicas dos docentes, mas também fortalece sua capacidade de analisar e transformar a realidade educacional. Para o autor, a formação continuada deve proporcionar aos professores a compreensão do contexto social e político no qual atuam, desenvolvendo uma postura mais engajada e inovadora dentro das escolas.

3.1 Formação Permanente Centrada na Escola: um processo dinâmico e contínuo

O conceito de desenvolvimento profissional docente vai além da simples atualização

pedagógica. Para Imbernón (2010b), esse desenvolvimento ocorre quando o professor consegue integrar sua formação acadêmica, sua experiência prática e sua participação em espaços coletivos de aprendizagem. O autor argumenta que a formação continuada deve ser um processo dinâmico e contínuo, que possibilite a construção da identidade profissional do professor e o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Dessa maneira, a formação continuada não pode ser um evento isolado, mas deve ser incorporada ao cotidiano escolar, permitindo que os professores reflitam sobre sua atuação e experimentem novas metodologias. Além disso, Imbernón (2009) destaca que a formação precisa ser contextualizada, considerando as especificidades de cada escola e as demandas reais dos docentes. Programas de formação que desconsideram essas particularidades tendem a ser pouco eficazes, pois não dialogam com as reais necessidades dos professores.

Outro aspecto fundamental é o papel da colaboração no desenvolvimento profissional. Para Imbernón (2010b), a aprendizagem docente se dá de forma mais significativa quando ocorre em espaços coletivos, nos quais os professores podem compartilhar experiências, discutir desafios e construir novas práticas pedagógicas. A formação centrada na escola, nesse sentido, deve incentivar a criação de comunidades de aprendizagem dentro das escolas, nas quais os docentes possam aprender uns com os outros e fortalecer sua identidade profissional.

A formação permannente centrada na escola, bem como a continuada, também, desempenha um papel fundamental na introdução de práticas pedagógicas inovadoras. Com as rápidas mudanças tecnológicas e sociais, os professores precisam se aprimorar constantemente às novas metodologias, aos recursos didáticos e às abordagens pedagógicas. Imbernón (2010b) argumenta que a formação deve fornecer subsídios para que os professores possam integrar essas inovações ao seu trabalho, experimentando novas formas de ensino e aprendizagem.

Para que isso ocorra, é essencial que a escola tenha uma política de formação que envolva todos os profissionais da educação. Formação de cunho teórico, pedagógico e prático, como condição para melhorar qualidade da organização do trabalho educativo e pedagógico na escola.

Segundo Imbernón (2009), a inovação só acontece quando os professores têm liberdade para testar novas estratégias e refletir sobre os resultados obtidos. Dessa forma, a formação continuada deve incentivar a prática reflexiva, possibilitando que os docentes analisem criticamente suas experiências e façam ajustes em suas metodologias.

Além disso, a inovação pedagógica está diretamente relacionada à capacidade do

professor de compreender as mudanças no perfil dos alunos e planejar suas práticas a essas novas realidades. Imbernón (2010b) destaca que a sociedade contemporânea exige uma educação mais dinâmica, interativa e interdisciplinar, na qual os professores atuem como mediadores do conhecimento, estimulando a participação ativa dos estudantes. Desse modo, a formação continuada deve fornecer ferramentas para que os docentes possam desenvolver novas formas de ensino, explorando o uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas.

Embora a formação continuada seja amplamente reconhecida como essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, sua implementação enfrenta diversos desafios. Um dos principais problemas apontados por Imbernón (2009) é a falta de tempo dos docentes para participar de atividades formativas, devido à sobrecarga de trabalho e às condições precárias de muitas escolas.

Além disso, muitos programas de formação docente ainda adotam uma abordagem tradicional, baseada na transmissão de conteúdos sem a participação ativa dos professores. Esse modelo é criticado por Imbernón (2010b), pois desconsidera a experiência dos docentes e não permite que eles contribuam para a construção do conhecimento. Para que a formação continuada seja eficaz, é necessário que os professores sejam protagonistas do processo formativo, participando ativamente das discussões e das decisões sobre sua própria aprendizagem. Entretanto,

> É necessária uma recuperação profissional dos professores e da sua formação para se opor frontalmente a qualquer manifestação explícita ou oculta desse regresso ao passado mais sombrio e à racionalidade técnica, tão presentes, hoje, nas políticas educacionais (competências como condutas a serem observadas e avaliadas, burocracia, mérito para remuneração, excelência, planos estratégicos, qualidade, prêmios de ensino...), seja nos conteúdos curriculares, seja nas formas de gestão e controle técnico-burocrático da educação (Imbernón, 2024, p. 9).

Diante do exposto, outro desafio importante é a falta de incentivos institucionais para que os professores busquem formação continuada. Muitas vezes, os docentes não recebem apoio financeiro ou institucional para participar de cursos e eventos formativos, o que dificulta sua atualização profissional. Para Imbernón (2009), a formação continuada precisa ser vista como uma prioridade dentro das políticas educacionais, garantindo que os professores tenham acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo de toda sua carreira.

A formação continuada de professores, na perspectiva de Francisco Imbernón, é um processo essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação. Mais do que uma simples atualização pedagógica, a formação continuada deve ser vista como um espaço de reflexão crítica, colaboração e inovação,

permitindo que os professores desenvolvam sua identidade profissional e aprimorem sua prática pedagógica.

No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de tempo dos docentes, a ausência de incentivos institucionais e a predominância de modelos tradicionais de formação. Para que a formação continuada cumpra seu papel transformador, é fundamental que ela seja estruturada de maneira participativa, valorizando a experiência dos professores e proporcionando um ambiente de aprendizado contínuo e significativo. Sendo assim,

> Quando predominam nos sistemas educativos e de formação políticas públicas conservadoras, a tendência é a burocratização, impondo modelos mais intervencionistas, tecnocráticos e formalizados, dificultando a autonomia e a verdadeira democracia nos processos de formação colaborativa. As políticas conservadoras estão interessadas em ter professores que "vendam" ao poder, seja ele midiático ou político, o ensino que defendem, apoiando, com a sua presença, com o seu silêncio suspeito ou com os seus relatórios técnicos para aqueles que governam, a partir de políticas conservadoras ou contra o seu próprio grupo, a educação do país (Imbernón, 2024, p. 6).

Em vista disso, Imbernón (2009) reforça que a formação continuada deve ser um espaço de ressignificação da prática docente, no qual o professor não apenas aprende novas técnicas, mas também desenvolve sua capacidade crítica e sua autonomia profissional. Assim, uma formação que valoriza a práxis possibilita que os docentes compreendam as implicações sociais e políticas de seu trabalho, tornando-se agentes ativos na transformação da educação.

A escola desempenha um papel central na formação permanente e desenvolvimento profissional dos professores, pois é nesse ambiente que os docentes enfrentam desafios concretos, interagem com seus pares e constroem novos conhecimentos. Carvalho (2017) e Veiga (2006) destacam que a formação docente não deve ocorrer apenas em espaços externos à prática pedagógica, mas precisa estar integrada ao cotidiano escolar, permitindo que os professores aprendam de forma contextualizada e significativa. Desse modo,

> [...] o aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas (Veiga, 2009, p. 16).

Portanto, a formação permanente centrada na escola parte do princípio de que o desenvolvimento profissional do professor ocorre por meio da reflexão sobre sua prática, do compartilhamento de experiências e da interação com colegas. Segundo Carvalho (2020), a

escola é o espaço ideal para que os professores identifiquem dificuldades, discutam metodologias e experimentem novas abordagens pedagógicas. Então, a formação deixa de ser um evento isolado e passa a ser um processo contínuo, construído a partir da realidade educacional.

Essa visão é complementada por Veiga (2006), ao afirmar que a formação continuada deve estar articulada ao projeto político-pedagógico da escola, garantindo que as estratégias formativas estejam alinhadas às necessidades dos docentes e dos alunos. Para a autora, a escola deve ser um ambiente de aprendizagem não apenas para os estudantes, mas também para os professores, promovendo uma cultura de desenvolvimento profissional e inovação pedagógica.

A ideia de que a escola é o *lócus* privilegiado da formação continuada dos professores baseia-se na concepção de que a aprendizagem docente deve ocorrer em um ambiente de troca e colaboração. Carvalho (2017) argumenta que a escola oferece um contexto real e dinâmico, onde os professores podem testar novas metodologias, refletir sobre os desafios do ensino e buscar soluções para problemas concretos.

Essa abordagem também está alinhada com a visão de Imbernón (2009), que enfatiza a importância da formação continuada como um processo coletivo, no qual os professores aprendem uns com os outros e desenvolvem práticas pedagógicas mais eficazes. Em vez de depender, exclusivamente, de cursos externos, a escola passa a ser um espaço ativo de formação, no qual o conhecimento é construído de forma compartilhada.

Além disso, a escola como espaço de formação permite que os professores desenvolvam maior autonomia profissional. De acordo com Veiga (2006), quando os docentes têm a oportunidade de participar ativamente da definição de suas estratégias formativas, eles se tornam mais críticos e reflexivos, desenvolvendo uma postura mais investigativa e inovadora.

Diante disso, o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na organização e implementação da formação continuada dentro da escola. Segundo Carvalho (2020), é ele quem articula as diferentes ações formativas, incentivando os professores a refletirem sobre sua prática e a participarem de momentos de estudo e discussão.

Para que a formação seja efetiva, o coordenador pedagógico precisa atuar como mediador, criando espaços de diálogo e promovendo estratégias que incentivem a colaboração entre os docentes. De acordo com Veiga (2006), um dos principais desafios nesse processo é

garantir que os momentos de formação não sejam vistos como uma exigência burocrática, mas como uma oportunidade real de aprendizado e desenvolvimento profissional.

Outro aspecto relevante é a necessidade de personalizar a formação docente, levando em conta as especificidades de cada escola e as demandas dos professores. Carvalho (2017) sugere que o coordenador pedagógico deve realizar diagnósticos periódicos para identificar as principais dificuldades dos docentes e elaborar planos de formação que atendam a essas necessidades. Essa abordagem torna a formação mais significativa, pois garante que os professores sejam capacitados para enfrentar os desafios existentes na sala de aula.

Em conformidade, a formação centrada no cotidiano escolar envolve a criação de espaços de reflexão e troca entre os professores, como grupos de estudo, observação de aulas e desenvolvimento de projetos pedagógicos coletivos. Carvalho (2020) defende que essas estratégias são mais eficazes do que formações externas pontuais, pois permitem que os professores aprendam de forma integrada à sua prática diária.

Veiga (2006) destaca que a aprendizagem entre pares é uma das formas mais eficazes de formação continuada, pois possibilita que os docentes compartilhem suas experiências e conhecimentos, promovendo uma cultura de colaboração e aprimoramento mútuo. Assim, as estratégias como as mentorias, a observação colaborativa e as discussões pedagógicas devem ser incentivadas dentro das escolas.

Além disso, a formação centrada na escola facilita a experimentação de novas metodologias e recursos pedagógicos. Carvalho (2017) sugere que a escola deve oferecer espaços para que os professores possam testar novas abordagens e avaliar seus impactos na aprendizagem dos alunos. Esse processo permite que a formação continuada seja mais dinâmica e condizente às necessidades reais da prática pedagógica. Porém, [...] é importante entender que o fato que destaca a escola como referência e campo da formação permanente de professores, não se trata de um isolamento localista que exime o diálogo com a universidade e outras instâncias formadoras" (Carvalho, 2019, p. 23).

Outro ponto relevante é a necessidade de um planejamento estruturado para a formação continuada dentro das escolas. Veiga (2006) argumenta que, para garantir que a formação seja eficaz, é preciso estabelecer uma rotina de encontros formativos, definir objetivos claros e acompanhar os resultados das ações implementadas. Sem esse planejamento, a formação pode se tornar fragmentada e pouco produtiva.

Portanto, a escola como espaço de formação continuada representa uma abordagem mais contextualizada e eficaz para o desenvolvimento profissional dos professores. Quando a

formação ocorre dentro do ambiente escolar, ela se torna mais significativa, pois permite que os docentes reflitam sobre sua prática em um contexto real e colaborativo.

O papel do coordenador pedagógico é essencial nesse processo, pois ele atua como mediador das ações formativas, garantindo que os professores tenham acesso a oportunidades de aprendizado contínuo. Além disso, estratégias como aprendizagem entre pares, grupos de estudo e experimentação de novas metodologias são fundamentais para fortalecer a formação dentro da escola.

No entanto, para que essa abordagem seja bem-sucedida, é necessário que haja um planejamento estruturado, que considere as necessidades dos professores e promova momentos de reflexão e troca de experiências. Somente assim a formação continuada pode cumprir seu papel de aprimorar as práticas pedagógicas e contribuir para uma educação de qualidade.

Para Dourado (2015b), a formação docente deve compreender dimensões coletivas e organizacionais, favorecendo a articulação entre as necessidades da escola e as práticas educativas. A escola, nesse sentido, é concebida como *lócus* privilegiado para a formação, pois permite que os docentes problematizem suas práticas e desenvolvam estratégias para enfrentar os desafios cotidianos da profissão.

> [...] a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente (Dourado, 2015b, p. 301).

Pereira (2019) destaca que, se garantidas as condições adequadas, a formação continuada pode promover um ambiente de construção coletiva do saber docente. Essa ideia encontra ressonância em Freire (2001), o qual argumenta que a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social. O professor, nesse contexto, precisa reconhecer-se como sujeito histórico e agente transformador, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção” (Freire, 1996, p. 25).

Carvalho e Mangialardo (2020) argumentam que a formação docente deve partir dos anseios dos professores, fomentando uma postura investigativa que permita a compreensão da escola enquanto espaço dinâmico e contraditório. Essa compreensão dialética é essencial para a superação da lógica determinista e tecnicista que, historicamente, tem permeado as políticas de formação docente.

Veiga (2002) ressalta que a formação continuada deve ser um direito garantido a todos os profissionais da educação, pois contribui para a qualificação, o desenvolvimento profissional e a melhoria das condições de trabalho. Para tanto, deve ser planejada de forma participativa, considerando as demandas da escola e promovendo espaços de reflexão crítica.

A partir dessas reflexões, evidencia-se que a formação continuada centrada na escola deve ser concebida como um processo dialético, em que teoria e prática se retroalimentam, possibilitando a construção coletiva do saber docente. Dessa forma, a escola não apenas se configura como espaço de transmissão de conhecimento, mas também como ambiente de formação permanente, onde os professores se reconhecem como sujeitos de sua própria história e protagonistas de sua prática pedagógica.

Maurice Tardif (2002) é um dos teóricos mais influentes no estudo dos saberes docentes, destacando a importância da experiência e do contexto sociocultural na construção do conhecimento profissional dos professores. Segundo o autor, os saberes docentes são múltiplos, heterogêneos e construídos ao longo da trajetória profissional do educador, resultando de uma complexa interação entre formação acadêmica, prática pedagógica e vivências pessoais. No contexto da formação continuada, esses saberes são fundamentais para entender como os professores desenvolvem suas competências e se adaptam às novas demandas educativas. Pois, importa reconhecer que um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros e nem tampouco um agente determinado por mecanismos sociais, antes, é um sujeito. Ou seja, ator no sentido forte do termo, que assume sua prática e lhe dá significado, por meio de um saber-fazer proveniente de sua própria atividade docente (Tardif, 2002).

Para Tardif (2002), os saberes docentes são categorizados em três principais dimensões:

- Saberes acadêmicos: conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, incluindo teorias pedagógicas, didáticas e conteúdos disciplinares.
- Saberes da experiência: conhecimentos construídos ao longo da prática profissional, baseados em situações reais de ensino, interação com alunos e gestão da sala de aula.
- Saberes curriculares: conhecimentos sobre os programas, políticas educacionais e os conteúdos específicos que devem ser ensinados.

Tardif argumenta que esses saberes são dinâmicos e interdependentes, influenciando diretamente a prática pedagógica dos professores. Assim, a formação continuada deve

reconhecer e valorizar a integração dessas dimensões, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática docente e incentivando a construção coletiva do conhecimento.

Desse modo, a formação centrada na escola oferece um espaço privilegiado para que os professores ressignifiquem seus saberes, integrando novas teorias e práticas pedagógicas às suas experiências prévias. Segundo Tardif (2002), esse processo de ressignificação é essencial para o desenvolvimento profissional, pois permite que o docente atualize seus conhecimentos, reinterprete suas práticas e se adapte às transformações do contexto educacional.

Imbernón (2009) complementa essa visão, ao enfatizar que a formação permanente deve ser concebida como uma oportunidade para que os professores revisitem seus saberes e confrontem-nos com novas perspectivas. Dessa forma, o aprendizado torna-se um processo reflexivo, no qual o docente questiona suas crenças pedagógicas, experimenta novas abordagens e reconfigura sua atuação na sala de aula.

Um aspecto central nessa discussão é a valorização dos saberes experienciais. Tardif (2002) ressalta que, embora a formação acadêmica forneça uma base teórica importante, é a prática cotidiana que realmente consolida o conhecimento docente. Portanto, a formação continuada deve possibilitar que os professores compartilhem suas experiências, reflitam sobre os desafios enfrentados e construam coletivamente soluções para os problemas pedagógicos. Assim,

> Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (Tardif, 2002, p. 234).

Apesar das potencialidades da formação continuada, Tardif (2002) aponta alguns desafios que dificultam a reconstrução dos saberes docentes. Um dos principais obstáculos é a falta de tempo para reflexão e estudo, devido à sobrecarga de trabalho e à escassez de recursos nas escolas. Esse cenário limita a participação dos professores em programas formativos e impede uma atualização constante e efetiva.

Isso posto, existe, ainda, outro desafio relevante que é a resistência a novas abordagens pedagógicas. Para Tardif, muitos professores se sentem inseguros ao experimentar metodologias inovadoras, preferindo manter práticas já consolidadas em sua trajetória profissional. Para superar essa resistência, é fundamental que a formação continuada seja

estruturada de maneira a promover a confiança e a segurança dos docentes, oferecendo suporte contínuo e incentivos para a experimentação pedagógica.

Além disso, a fragmentação dos programas de formação continuada é um problema recorrente. Muitas formações são organizadas de forma desarticulada, sem um planejamento integrado que considere as especificidades dos professores e das escolas. Para Tardif (2002), uma formação efetiva precisa ser contextualizada e orientada por um projeto pedagógico claro, que articule teoria e prática de forma coerente.

Com essa finalidade, a formação continuada, na compreensão de Tardif, também desempenha um papel crucial na construção e fortalecimento da identidade profissional do professor. Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes são componentes fundamentais dessa identidade, pois definem a maneira como o professor se percebe e é percebido em seu ambiente de trabalho. Assim, a formação continuada deve ser um espaço não apenas de atualização pedagógica, mas de reflexão sobre o papel social e profissional do docente. Nesse sentido,

> [...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2002, p. 230).

Imbernón (2010c) reforça essa perspectiva, ao afirmar que a construção da identidade docente ocorre em um processo dialógico, no qual o professor se apropria de novos saberes, redefine suas práticas e reconstrói sua percepção sobre o ensino. Portanto, a formação continuada deve incentivar essa reflexão identitária, promovendo uma análise crítica das práticas educativas e das relações estabelecidas no contexto escolar.

Sendo assim, outro ponto relevante é a importância de valorizar a diversidade dos saberes docentes. De acordo com Tardif (2002), cada professor traz consigo um conjunto único de experiências e conhecimentos, que devem ser reconhecidos e integrados ao processo formativo. Essa valorização fortalece a autoestima profissional dos docentes e contribui para uma cultura de respeito e colaboração no ambiente escolar.

As contribuições de Tardif para a compreensão dos saberes docentes têm importantes implicações para a formação continuada. Primeiramente, é necessário que os programas formativos sejam flexíveis e ajustáveis às necessidades específicas dos professores, reconhecendo a diversidade de saberes e experiências. Além disso, é fundamental que a

formação continuada promova espaços de reflexão crítica, nos quais os docentes possam revisitar suas práticas e reconfigurar suas estratégias pedagógicas.

Nesse aspecto, Carvalho (2020) sugere que uma formação centrada nos saberes docentes deve incluir estratégias como grupos de estudo, análise coletiva de casos e oficinas pedagógicas, que possibilitem a troca de experiências e a construção colaborativa do conhecimento. Essas práticas favorecem a integração entre teoria e prática, promovendo o aprendizado significativo e contextualizado.

Finalmente, é importante que a formação permanente centrada na escola seja vista como um direito e uma necessidade profissional dos professores, sendo apoiada por políticas públicas que garantam recursos e condições adequadas para o desenvolvimento profissional contínuo. Por isso, é possível assegurar que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e oferecer uma educação de qualidade.

Por conseguinte, a análise dos saberes docentes proposta por Maurice Tardif oferece uma compreensão aprofundada da complexidade do desenvolvimento profissional dos professores. A formação centrada na escola, quando estruturada a partir dessa perspectiva, torna-se um processo enriquecedor e transformador, capaz de integrar os diversos conhecimentos acumulados ao longo da carreira docente e promover a inovação pedagógica.

Contudo, os desafios são significativos e demandam uma reestruturação dos modelos tradicionais de formação, bem como, o fortalecimento das políticas educacionais que valorizem o desenvolvimento profissional dos professores. Reconhecer a importância dos saberes docentes e fomentar uma cultura de aprendizado contínuo são passos fundamentais para a construção de uma educação de qualidade.

Em vista disso, a formação continuada dos professores deve ir além da simples atualização de conteúdos e metodologias, promovendo a reflexão crítica sobre a prática docente. Por isso, exige a gestão democrática, a organização do trabalho pedagógico e a formação centrada na escola, como de responsabilidade do coletivo dos profissionais da educação, articulada pelo diretor e coordenação pedagógica.

Paulo Freire (1996), Carvalho (2019), Imbernón (2010c), Franco (2008a), Pimenta (2002) constituem os principais teóricos dessa abordagem, defendendo que o professor deve ser um intelectual reflexivo, capaz de analisar sua atuação profissional e de construir conhecimento de forma crítica e contextualizada. Segundo Pimenta (2002), o professor não deve ser apenas um executor de currículos e diretrizes educacionais, mas um agente ativo na construção de sua identidade profissional e no aprimoramento da educação.

Assim, a concepção do professor como um intelectual reflexivo está alinhada com a perspectiva de que a formação pemanente centrada na escola deve incentivar o docente a questionar sua prática, repensar estratégias pedagógicas e compreender o contexto educacional de maneira ampla. Essa visão rompe com a ideia tradicional de formação, que muitas vezes se limita à transmissão de técnicas e métodos padronizados, desconsiderando as particularidades da escola e da comunidade em que o professor atua.

Desse modo, a formação contínua e permanente voltada para a escola surge como uma condição para qualificar o trabalho dos professores e aperfeiçoar a prática pedagógica. Ao interiorizar o processo de formação no espaço da escola, essa abordagem possibilita aos professores constituírem conhecimentos por meio de um trabalho colaborativo e a partir das suas realidades locais, considerando os problemas e as dificuldades presentes no cenário onde atuam.

Destarte, os ganhos desse modelo são variados, tendo desde o fortalecimento de laços entre os professores até a elaboração de soluções pedagógicas compatíveis com as necessidades dos alunos. Contudo, seu sucesso requer um compromisso institucional de apoio pela gestão da escola e um envolvimento ativo do corpo docente para se tornar um processo continuado e verdadeiro.

À vista disso, é imprescindível que as escolas desenvolvam uma cultura de formação continuada que estimule a reflexão crítica, o diálogo e a experimentação de novas práticas educacionais. Somente assim será possível contar com uma educação de qualidade, que atenda as demandas de uma sociedade que está em constante mudança e garantir que os professores possam se sentir reconhecidos e preparados para os desafios da profissão.

4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE JUSCIMEIRA – MT

A formação continuada dos docentes tem sido reconhecida como um fator determinante da qualidade de ensino, tendo em vista que possibilita a atualização dos educadores de modo constante e a aplicação de métodos pedagógicos mais eficientes. Dentro desse escopo, é possível afirmar que as políticas públicas destinadas à formação de professores são, sem dúvida, um dos aspectos mais relevantes da política educacional para a formação e requalificação docente com vistas a melhorar a qualidade da educação.

Logo, esse estudo trata da política de formação continuada com ênfase em uma escola da rede pública municipal de Juscimeira. Para tanto, apresentamos uma discussão acerca da formação continuada, contextualizando-a no cenário educacional brasileiro, e as principais orientações que a compõem. Além disso, as particularidades do modelo proposto em Juscimeira são confrontadas com a situação dos professores, a organização das ações formativas e as consequências dessas intervenções.

Com essa proposta, esperamos que essa pesquisa sobre a política de formação continuada no município norteie a organização prática e as ações relacionadas à formação docente, levando a um melhor desempenho educacional dos estudantes e, por conseguinte, a uma educação pública de qualidade.

Para que se possa refletir sobre a política de formação continuada, no âmbito da rede pública municipal de Juscimeira, é necessário que a discussão seja ancorada em uma base teórica e legal que sustenta a formação dos professores, ou seja, deve-se considerar documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que trazem os princípios normativos para a valorização e o desenvolvimento profissional do magistério.

Além disso, autores como Carvalho (2019), Imbernón (2010a) e Freire (1996) trazem reflexões relevantes sobre a formação centrada na escola e formação permanente. Essa fundamentação é essencial para entender como uma política educacional municipal se articula com os desafios e as possibilidades da prática docente, um caminho para a construção de uma educação pública de qualidade.

A política educacional brasileira está estruturada a partir de documentos oficiais que orientam a organização da escola e a formação docente. Em nível nacional, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE) delineiam os princípios e diretrizes para a educação

pública. Em âmbitos estadual e municipal, os Planos Estaduais e Municipais de Educação buscam adequar as metas e estratégias às realidades locais.

Esses documentos apresentam uma concepção de educação fundamentada em princípios, como equidade, inclusão e qualidade social. Assim, "[...] os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade" (Gil, 2008, p. 153). Contudo, a implementação das políticas educacionais ocorre em um contexto permeado por tensões entre perspectivas emancipatórias e lógicas neoliberais.

De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2018), a adoção de modelos gerencialistas e a crescente privatização da educação têm comprometido a autonomia das escolas e dos docentes, reforçando a precarização do trabalho docente. Lembrando que:

> O processo de formulação dos textos políticos sofre muitas influências e agendas – e apenas algumas delas serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. Os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos. A política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso. As políticas podem tornar-se "regimes de verdade" (Foucault), na qual apenas algumas vozes são consideradas como legítimas. Política como texto e política como discurso são noções complexas porque os textos não são apenas o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos, numa concepção foucaultiana, não são independentes de história, poder e interesses (Mainardes, 2006, p. 97).

De acordo com o autor supracitado, os textos políticos são elaborados em conformidade com a disputa de poder, onde alguns são ouvidos e outros nem tanto. Por isso, os textos políticos manifestam a relação entre poder e discurso, prevalecendo as narrativas dominantes em determinado contexto social e histórico. Dessa forma, para que se compreenda a política como texto e discurso precisamos reconhecer que as decisões políticas são construções discursivas que atendem interesses, ideologias e disputas.

Por conseguinte, Paulo Freire (2000), em "Pedagogia da Indignação", critica as políticas neoliberais que reduzem a educação a um produto de mercado, ignorando sua função social e emancipatória. Para o autor, a escola deve ser um espaço de formação crítica e cidadã, onde os sujeitos possam refletir sobre sua realidade e atuar para sua transformação. Pois, "Nenhuma realidade é assim porque assim tem de ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim (Freire, 2000, p. 56).

Da mesma forma, Freire (1993), em "Educação na Cidade", aponta que a política educacional deve estar alinhada às necessidades da comunidade, promovendo a participação democrática e a valorização dos saberes locais. Portanto,

> Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a 'cara' da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A Administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A Administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir (Freire, 1993, p. 25, grifo do autor).

Assim, a análise das políticas educacionais, sob a ótica da teoria crítica, evidencia que as reformas curriculares e os modelos de avaliação em larga escala têm imposto uma lógica produtivista à educação, desconsiderando a diversidade das práticas pedagógicas e a complexidade do ato educativo. Diante desse cenário, torna-se imprescindível reafirmar a formação permanente centrada na escola, como um direito dos docentes e um instrumento de resistência às imposições neoliberais, garantindo que a escola permaneça como um espaço de construção coletiva e emancipatória.

Dito isso, a formação continuada de professores constitui um elemento essencial para a qualificação do ensino e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Nos âmbitos estadual e municipal, a definição de uma política específica para a formação docente reflete o compromisso das redes de ensino com a valorização profissional e a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a presente pesquisa analisa a política municipal de formação de professores, considerando tanto os documentos normativos quanto o contexto da prática formativa, a fim de compreender a concepção de educação, escola e formação subjacente a essas diretrizes.

Os documentos oficiais já mencionados nesta seção estabelecem princípios e objetivos para a capacitação contínua dos professores, enfatizando a necessidade de articulação entre teoria e prática e a valorização do desenvolvimento profissional no ambiente escolar. No entanto, a análise crítica dessas diretrizes exige a problematização das concepções que permeiam a política de formação, bem como a identificação de possíveis tensões entre discursos oficiais e as condições concretas do trabalho docente.

Nessa perspectiva, o projeto de formação do município de Juscimeira tem como objetivo geral,

> [...] a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, com o propósito de contribuir com a formação dos educadores para que tenham um novo olhar sobre sua atuação e façam da prática educativa um compromisso com a transformação de indivíduos e da sociedade (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 6).

Autores como Freire (2000) e Freitas (2018) destacam que as políticas educacionais frequentemente oscilam entre concepções emancipatórias e lógicas neoliberais, já que

> O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (Freitas, 2018, p. 31).

Nesse entendimento, Freire (2000), em "Pedagogia da Indignação", denuncia a redução da educação a um mecanismo de adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, alertando para o risco de a formação docente ser instrumentalizada como mera atualização técnica. Portanto,

> É exatamente porque sei que mudar é difícil, mas é possível, que eu me dou ao esforço crítico de trabalhar num projeto de formação de educadores, por exemplo, ou de operários de construção. De formação e não de puro treinamento técnico-profissional. Na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo (Freire, 2000, p. 43).

Para Freire, ao se tratar da questão da educação é preciso compreendê-la como ato político, pois, "Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida" (Freire, 2000, p. 57). No aspecto da formação centrada na escola, faz-se necessário o envolvimento dos profissionais da educação no processo de construção da política que orienta a organização do trabalho pedagógico na escola.

Isso posto, no contexto municipal, a política de formação docente pode ser analisada a partir das concepções de educação e de escola que orientam suas diretrizes. Se por um lado os documentos enfatizam a necessidade de formação continuada, como direito dos docentes e condição para a melhoria da qualidade do ensino, por outro, a materialização dessas propostas nas escolas depende de fatores como infraestrutura, condições de trabalho e espaço para o desenvolvimento profissional coletivo. Dessa maneira, a escola deve ser concebida não apenas como local de implementação de políticas, mas como um espaço ativo de produção de saberes e reflexões críticas sobre a prática educativa.

Nessa compreensão, Freire (2015) defende que,

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia

> e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2015, p. 25).

A análise da política de formação docente no município, portanto, requer ainda uma abordagem dialética e dialógica, que considere tanto os princípios normativos quanto as contradições inerentes ao processo educativo. Assim, "A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza" (Freire, 1993, p. 38).

Ainda, em diálogo com as contribuições de Freire (1993) em "Educação na Cidade", torna-se fundamental questionar se as diretrizes municipais promovem uma formação docente pautada na emancipação e na participação ativa dos professores ou se reforçam modelos burocráticos e tecnicistas que limitam a autonomia pedagógica. Essa problematização se faz necessária para compreender em que medida a política de formação contribui para a construção de uma escola democrática, crítica e inclusiva.

Dito isso, nessa seção serão analisados os principais documentos que regem a formação continuada no município de Juscimeira – MT. Assim, teremos como foco principal da análise do Projeto de Formação Continuada – Roda de Conversa e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Monteiro Lobato, escola *lócus* da pesquisa.

Ao analisar o PPP da Escola Monteiro Lobato, identificamos que o item **4.1 – Formação dos profissionais**, possui um quadro que menciona todos os profissionais que atuam na escola. O quadro está organizado com: o nome do profissional, a situação – onde consta se ele é contratado ou efetivo, a formação – nesta coluna tem o grau de formação até a graduação, a função – onde está elencada a função desempenhada pelo profissional na escola.

O referido quadro apresenta todos os profissionais da educação, onde incluem-se: professores, apoio administrativo educacional (vigilância, limpeza e nutrição) e técnicos administrativos educacionais.

Ao colocar todos os profissionais listados e falar de formação centrada na escola tratando todos como iguais, percebemos que isso acaba deixando de lado a especificidade da docência, pois "[...] a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática" (Freire, 1993, p. 39). Como todos os profissionais da escola poderão fazer a reflexão sobre a prática, se essa é uma ação própria do docente?

Quadro 3 – Formação dos Profissionais

Nº	**NOME**	**Situação**	**FORMAÇÃO**	**FUNÇÃO**
1	*****	Efetiva	Normal Superior	Coordenadora
2	*****	Efetiva	Pedagoga	Professor 4º A
3	*****	Efetivo	Pedagoga	Professor Articulador
4	*****	Efetivo	Pedagogia	Professor Articulador
5	*****	Efetiva	Pedagogia	Professor 2º B
6	*****	Efetiva	Pedagogia	Professor 2º A
7	*****	Efetivo	Educação Física	Professor
8	*****	Efetiva	Pedagogia	Diretora
9	*****	Efetiva	Pedagogia	Professor 3º A
10	*****	Cedência	Pedagogia	Coordenadora
11	*****	Cedência	Pedagogia	Professor 3º D
12	*****	Cedência	Pedagogia	Professor 4º D
13	*****	Cedência	Pedagogia	Professor
14	*****	Cedência	Pedagogia	Professor AEE
15	*****	Cedência	Pedagogia	Professor 3º C
16	*****	Cedência	Pedagogia	Professor 5º B
17	*****	Cedência	Pedagogia	Professor 5º A
18	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 1º B
19	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 1º D
20	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 2º D
21	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 5º C
22	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 5º D
23	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 2º C
24	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 4º B
25	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 1º A
26	*****	Contrato	Letras	Professor
27	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 4º C
28	*****	Contrato	Educação Física	Professor
29	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 3º B
30	*****	Contrato	Pedagogia	Professor 1º C
31	*****	Contrato	Letras	Professor
32	*****	Contrato	Pedagogia	ADI
33	*****	Contrato	Pedagogia	ADI
34	*****	Contrato	Pedagogia	ADI
35	*****	Contrato	Pedagogia	ADI
36	*****	Efetiva	Pedagogia	Bibliotecária
37	*****	Efetiva	Pedagogia	Bibliotecária
38	*****	Efetiva	Adm. de Empresas	Técnico Adm. Secretaria
39	*****	Efetivo	Ciência da Natureza	Técnico Adm. Secretaria
40	*****	Efetiva	Pedagogia	Apoio Adm. Infraestrutura

41	*****	Efetiva	Ensino Médio	Apoio Adm. Infraestrutura
42	*****	Efetiva	Ensino Médio	Apoio Adm. Nutrição Escolar
43	*****	Efetiva	Gestão Pública	Apoio Adm. Nutrição Escolar
44	*****	Efetiva	Ensino Médio	Apoio Adm. Nutrição Escolar
45	*****	Efetiva	Ensino Médio	Apoio Adm. Nutrição Escolar
46	*****	Efetiva	Ensino Fundamental	Apoio Adm. Nutrição Escolar
47	*****	Efetiva	Ensino Médio	Apoio Adm. Infraestrutura
48	*****	Efetiva	Ensino Médio	Apoio Adm. Infraestrutura
49	*****	Efetivo	Ens. Fund. Incompleto	Apoio Adm. Infraestrutura
50	*****	Cedência	Pedagogia	Apoio Adm. Infraestrutura
51	*****	Contrato	Ensino Médio	Apoio Adm. Infraestrutura
52	*****	Cedência	Ensino Médio	Apoio Adm. Vigilância
53	*****	Cedência	Ensino Médio	Apoio Adm. Vigilância
54	*****	Cedência	Ensino Médio	Apoio Adm. Vigilância

Fonte: Juscimeira (2023).

Em outra parte do documento encontramos uma menção à formação continuada na seção **7.1 – Metas da escola para o ano de 2023-2024**, em que o título possui metas, porém ao introduzir o assunto utiliza-se o vocábulo desafios. Nesse caso, pelo contexto percebemos que foram utilizados como sinônimos.

> Entre os principais desafios educacionais estão: O trabalho envolvendo as questões emocionais dos alunos; A recuperação do aprendizado através do Projeto de Intervenção Pedagógica; A promoção da igualdade de acesso ao ensino de qualidade; Implementar Sequência Didática (Projetos didáticos) como proposta metodológica; Efetivar a linha pedagógica Ativa; Fortalecer a Sala do Educador como Formação Continuada para todos os Profissionais da Escola como Projeto Anual; Implementar Sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado; Disponibilizar materiais suficientes para o desenvolvimento do trabalho diário dos profissionais; Aprimorar as regras internas e cronograma de trabalho para os Profissionais de Serviços Gerais e Merendeiras; Conscientizar sobre a importância do trabalho Cooperativista entre os Profissionais da Escola; Elaborar e deixar exposta na Secretaria da Escola uma Relação Nominal com contatos de profissionais substitutos; Divulgar e dar transparência para a Comunidade escolar de todos os Eventos realizados na escola (Juscimeira, 2023, p. 18).

Ainda, nesse subtítulo elencou-se doze metas, e apenas a meta seis se refere a formação **– Fortalecer a Sala do Educador como Formação Continuada para todos os Profissionais da Escola como Projeto Anual**. Aqui, novamente temos a afirmação de que a

Sala de Educador, onde se realiza a formação continuada, se refere a todos os profissionais, e não especificamente ao docente.

Em uma terceira parte, na seção intitulada **"Proposta de formação continuada"**, é descrita como está organizada a Sala do Educador, como formação continuada. Tem como base legal a LDB/96, título IV, artigo 61, incisos primeiro e segundo, que tratam do direito à formação continuada. Nessa parte utiliza-se a justificativa para a formação continuada como um direito e um dever que está regulamentado de acordo com a legislação.

No que tange ao programa de formação ofertado pela Escola, no Projeto Político--Pedagógico, as temáticas do projeto são criadas pela Secretaria Municipal de Educação "[...] em conformidade com os indicadores da aprendizagem, objetivando a melhoria desses indicadores" (Juscimeira, 2023, p. 101). Analisando essa afirmativa, compreendemos que

> Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo* (Freitas, 2018, p. 82).

De acordo com o documento, "[...] a proposta é que todos os estudos da sala do educador sejam voltados para a busca de solução dos problemas apresentados", no qual busca-se [...] contemplar todas as especificidades" (Juscimeira, 2023, p 101). Um ponto que nos chama atenção é a forma como está pensado o momento de formação, como algo que integra-se no dia a dia da escola.

Entretanto, ao pensar sobre a prática do ensino, é comum vermos uma valorização quase total do domínio técnico e do conhecimento científico por parte dos educadores. No entanto, essa visão pode ser limitada, pois ignora as dimensões subjetivas, éticas e humanas do processo educativo. Nesse contexto, Severino (2003) destaca essa abordagem reducionista:

> [...] é muito presente em nosso meio a crença de que basta o profissional da educação dominar e aplicar competentemente a sua atividade docente, determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências" (Severino, 2003, p. 86).

Para a elucidação da questão de como se desenvolve o processo de formação na escola, Severino (2003) enfatiza que, "[...] o espontaneísmo, teórico ou prático, é 'inimigo' da prática educacional competente e saudável: estamos diante de uma exigência de prática profissional que necessita de referências científicas e de habilidades técnicas" (Severino, 2003, p. 85, grifo do autor).

E acontece “[...] com reuniões dos profissionais, direção, equipe pedagógica, realizando estudos, partilhando dúvidas, questões e saberes num processo coletivo de reflexão sobre os problemas e as dificuldades do dia a dia e troca de experiências” (Palma Filho; Alves, 2003, p. 291). Nesse sentido, para que a formação tenha a qualidade esperada, os autores supracitados seguem afirmando que precisamos de

> [...] uma política de desenvolvimento profissional que considere a escola não só como espaço de trabalho, mas também de formação, ou seja, um local onde os saberes podem ser produzidos e partilhados num processo formativo permanente (Palma Filho; Alves, 2003, p. 291).

Em outros momentos com “Oficinas, Encontros, Estudos na Sala do Educador explorando os saberes da própria equipe de Professores desta escola, bem como outros convidados da Comunidade” (Juscimeira, 2023, p. 101). De certa forma, acontece uma iniciativa de formação na escola, mas para que tenha o resultado pensado,

> A formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação. Ora, numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (Severino, 2003, p. 77).

Por fim, o documento ressalta que as mudanças exigidas pelas reformas educacionais incidem na formação continuada, tornando-se uma competência exigida não só para os professores, mas, também, para todos os profissionais da educação.

Quanto ao **Projeto Formação Continuada – Roda de Conversa** (2024), ao analisar o documento observamos que há uma estruturação adequada quanto à formação continuada dos profissionais da rede municipal de Juscimeira e propõe-se como metodologia a **Roda de Conversa** “[...] proposta de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, visa promover o avanço na qualidade do ensino oferecido no município, através de capacitação dos profissionais em diversas temáticas, tais como: Inclusão social, dentre outros (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 5).

Assim, consideramos que a proposta, em linhas gerais, atende o que se espera de um projeto formativo, pois afirma que por meio da formação continuada pretende-se promover reflexões acerca das práticas pedagógicas, bem como, o diálogo quanto às experiências vivenciadas pelos profissionais, pois “O projeto tem de garantir a formação continuada no

qual envolverá a teoria e a prática, articulando os saberes" (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 4).

> A questão da formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino é objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles que se interessam pelos destinos da educação em qualquer sociedade. Não tem sido diferente no Brasil. Trata-se, sem nenhuma dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo (Severino, 2003, p. 72).

O Projeto de Formação Continuada (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024) cita como fundamentação teórica: Jean Piaget, Paulo Freire e Antônio Nóvoa, autores que defendem a formação continuada como necessidade inerente à docência. A proposta de formação apresentada foi elaborada a partir das necessidades identificadas pelos profissionais envolvidos, assegurando que os tópicos discutidos possuam uma aplicação prática e sejam pertinentes ao contexto educacional da cidade, já que "[...] a formação continuada visa atender à realidade da instituição, pensando em alternativas que auxiliem os profissionais a qualificarem sua atuação" (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 3).

De acordo com o documento, a opção por rodas de conversa, como abordagem metodológica, propicia a interação e o diálogo, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e reforçando a identidade profissional dos educadores. Nessa perspectiva,

> [...] a formação deve promover uma cultura de participação, tolerância profissional e colaboração baseada na confrontação saudável e construtiva da diversidade de opiniões e ideias, e introduzir o debate e a interação nos claustros e departamentos dos centros de construção de projetos de inovação (Imbernón, 2024, p. 14).

E, ainda, destaca-se a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um dos objetivos da formação continuada, ou seja, estabelece relação direta entre formação continuada e a melhoria dos índices educacionais. Contudo, faz-se necessário problematizar a questão da melhoria do índice, porque, "[...] o IDEB possui limitações postas pelo próprio delineamento que não o viabilizam como tal, podendo ser, por isso mesmo, apenas um dos indicadores da avaliação das escolas, mas de forma alguma o único" (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p. 1163).

Ainda, em relação ao IDEB:

> [...] nos chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas

> públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p. 1169).

De acordo com Almeida, Dalben e Freitas (2013), deve-se ter cuidado ao utilizar os resultados do IDEB, pois isso envolve vários fatores, porém se utilizam dos mesmos para culpar a escola e os professores pelos índices. Isso se evidencia no projeto de formação do munícipio de Juscimeira, já que esses números são utilizados para justificar as necessidades formativas do corpo docente.

Portanto, Freire (1996) afirma que,

> [...] não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas. É que elas não são apenas "espírito", mas "corpo" também. A prática educativa, cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas (Freire, 1996, p. 34).

Freire (1996) nos faz pensar que não adianta estabelecer metas pedagógicas ambiciosas sem levar em conta a realidade física, social e histórica em que a escola se encontra. A educação vai além das ideias; ela precisa de uma base sólida, que inclui infraestrutura, recursos, valorização dos profissionais e condições dignas para o ensino e a aprendizagem. Portanto, ao elaborar políticas educacionais democráticas, é essencial considerar a realidade da escola como um elemento fundamental nesse processo.

Neste sentido, Severino (2003) defende que:

> A formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação. Ora, numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (Severino, 2003, p. 77).

Quanto à carga horária, a previsão é de 40 horas em um semestre, o que impacta na participação do profissional, pois ele já possui uma intensa rotina de trabalho. No projeto tem a previsão de registros de frequência dos profissionais, porém não há o esclarecimento de como serão analisados os resultados da formação na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos.

A carga horária de 40 horas, distribuídas ao longo de um semestre, pode parecer um pouco limitada diante dos desafios pedagógicos atuais. Embora o tempo dedicado à formação seja importante, o que realmente faz a diferença é a qualidade do conteúdo, a coerência das metodologias e a possibilidade de conectar tudo isso com a prática do dia a dia.

Quando falamos em formação continuada, é fundamental que ela vá além do simples cumprimento de horas e registros de frequência. Precisamos de espaços para reflexão crítica, troca de experiências e acompanhamento da aplicação do que foi aprendido na prática pedagógica. Sem estratégias claras para avaliar como a formação impacta a sala de aula e a aprendizagem dos alunos, fica difícil garantir a eficácia desse processo formativo.

Pois bem, o que se aprende na escola ainda precisa estar intimamente vinculado ao desenvolvimento integral do estudante: ao domínio dos conteúdos curriculares, mas também ao desenvolvimento ético, crítico e cidadão. Para que a escola exerça essa função, é imprescindível investir em ações formativas que dialoguem com as reais dificuldades da prática docente, que respeitem a realidade dos profissionais e que proporcionem mudanças significativas no campo educacional.

Isso posto, concordamos com Imbernón (2024), ao defender que:

> É preciso que as políticas de formação clarifiquem os objetivos pretendidos com a formação e apoiem os esforços dos professores para mudar a sua prática, dando maior autonomia para permitir processos pedagógicos de mudança. Devem também investigar em que medida a formação afeta as mudanças na aprendizagem dos alunos e contribui para a profissionalização dos professores. Essas políticas, olhando para o futuro, devem desenvolver instituídas de apoio à formação, com estruturas mais flexíveis e descentralizadas com programas e modalidades diversificadas, as quais permitam assegurar processos de aprendizagem individuais e coletivos, próximos das instituídas e dos territórios educativos, e introduzir radicalmente a formação nas escolas, cujos professores assumam o papel que merecem, de forma que eles planejem, executem e avaliem a sua própria formação por meio de projetos de inovação (Imbernón, 2024, p. 13).

Em conformidade com o pensamento de Imbernón (2024), no **Projeto de formação – Roda de Conversa** temos a afirmativa, “[...] é de fundamental importância a implantação da capacitação dos profissionais da educação por meio da formação continuada” (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 3). Aqui destacamos a escolha do vocabulário que utiliza a palavra capacitação, que nos remete à ideia de que os profissionais não possuem capacidade e por isso necessitam de formação. Isso contradiz a ideia de formação defendida por Freire (2015), que afirma: “Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (Freire, 2015, p. 41).

Ainda, o projeto do município de Juscimeira defende que, “O profissional consciente sabe que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria-prima de sua especialidade” (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 5).

Posto isso, utilizamos o que Freire (2015, p. 41) defende quanto à formação docente:

> A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes.

A formação centrada na escola está baseada na premissa de que o desenvolvimento profissional dos professores deve estar próximo do seu cotidiano, dos desafios encontrados no cotidiano em sala de aula e do contexto sociocultural dos estudantes. Aqui, rompemos com a lógica até então vigente, baseada em formações externas e transferidas para a prática, para oferecer um modelo colaborativo, reflexivo e situado.

Quando os professores conseguem formas de formação na escola por meio de grupos de estudo, projetos interdisciplinares, análise de práticas e planejamento coletivo, cria-se um espaço mais favorável para a aprendizagem entre pares, a identidade profissional e a transformação da prática pedagógica.

Ainda mais, esse tipo de formação garante que o professor possa assumir sua posição de protagonista, reconhecendo-se como alguém que não apenas reproduz, mas produz saberes a partir de sua prática, da sua inquietação e das suas buscas por alternativas pedagógicas mais eficazes e humanizadoras. Essa concepção vai ao encontro do pensamento freiriano, para quem o educador é entendido como um sujeito ético, político e transformador, que aprende sempre com a sua prática, com os colegas e com os educandos. Por meio da escola como um espaço vivo de formação, reforça-se a autonomia docente e, consequentemente, se aprimora a qualidade do ensino.

Em suma, a formação centrada na escola valoriza a prática como fonte de saber, promove o diálogo e a reflexão coletiva e contribui para o desenvolvimento de uma educação mais crítica, contextualizada e comprometida com a transformação social – exatamente como Freire preconiza em sua educação libertadora.

Nesse entendimento, Imbernón (2024) afirma que

> Quando predominam nos sistemas educativos e de formação políticas públicas conservadoras, a tendência é a burocratização, impondo modelos mais intervencionistas, tecnocráticos e formalizados, dificultando a

> autonomia e a verdadeira democracia nos processos de formação colaborativa (Imbernón, 2024, p. 6).

Segundo o **Projeto Formação Continuada – Roda de Conversa,** a formação continuada

> [...] deve promover um espaço de estudo, de aprendizagens compartilhadas, de construção de parcerias entre professores, para a reconstrução do conhecimento, onde, coletivamente, tenham a oportunidade de perguntar, pensar, problematizar, trocar experiências e repensar suas ações na organização da ação pedagógica (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 3).

O trecho apresentado acima está em consonância com Nóvoa (2009, p. 45-46), que defende a formação docente, "[...] baseada numa combinação complexa de científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos". Nesta perspectiva, segundo o Projeto de Formação: "[...] para a efetivação deste projeto, é de vital importância que ele seja capaz de qualificar profissionais que priorizem as necessidades cotidianas e se proponham a temas e métodos que auxiliem a refletir e enfrentar as adversidades vivenciadas na prática" (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 6).

Diante do exposto, compreendo que a formação centrada na escola caracteriza-se como um espaço de reflexão crítica da prática docente. Na dimensão da formação permanente, segundo Freire (1996), constitui-se como suporte teórico, porque impulsiona a compreensão de que: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática" (Freire, 1996, p. 39).

Assim, o Projeto de formação continuada de Juscimeira traz como objetivo geral, "[...] contribuir com a formação dos educadores para que tenham um novo olhar sobre sua atuação e façam da prática educativa um compromisso com a transformação de indivíduos e da sociedade" (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 6).

A formação centrada na escola resulta num aprendizado significativo para o exercício da docência. Na compreensão de Imbernón, "[...] a formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa, que deve ser introduzida constantemente nas instituições" (Imbernón, 2010c, p. 72).

A formação centrada na escola vem se consolidando como primordial para o desenvolvimento profissional dos professores e para melhorar a qualidade da educação, tendo

como base a citação de Imbernón (2010c), o qual destaca que a formação deve permitir ao professor avaliar e integrar inovações educativas. Ainda, sua relevância consiste na contextualização da formação, pois acontece no ambiente escolar e está diretamente articulada à realidade dos professores, respeitando suas particularidades, necessidades e exigências. Dessa maneira, os processos formativos tornam-se mais significativos, aplicáveis e relevantes.

Também, torna-se propícia para que haja proximidade entre teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, possibilitando que os professores estabeleçam articulação do conhecimento teórico com sua vivência cotidiana, o que permite potencializar soluções mais eficazes para os problemas encontrados em sala de aula. Com isso, estimula-se a cultura colaborativa, o trabalho em equipe e a partilha de conhecimentos entre todos os profissionais da escola. Por meio de espaços de diálogos e de intercâmbio de experiências, o senso de comunidade e o aprendizado entre pares são desenvolvidos.

Certamente, a formação centrada na escola contribui para que os professores sejam protagonistas, deixando de ser apenas receptores de conteúdos acabados e tornando-se protagonistas do processo de formação, participando da definição de temas, estratégias e objetivos, o que contribui para seu empoderamento profissional. Assim, como assinalado por Imbernón (2010c), a formação deve preparar o professor para identificar as necessidades e avaliar criticamente as inovações que lhe são impostas. Por estar inserida no cotidiano da escola, essa formação possibilita experimentar, adaptar e validar continuamente novas práticas pedagógicas que se realizam na coletividade.

4.1 Escola: Espaço de Pesquisa, Reflexão e Transformação

A formação no espaço escolar contribui para amadurecer a qualidade do ensino e, consequentemente, os processos de aprendizagem dos alunos. Concluindo, a formação centrada na escola não apenas reconhece o professor como agente ativo do processo educativo, mas também a escola como um espaço de pesquisa, reflexão e transformação.

Dito isso, o Projeto analisado traz ainda seis objetivos específicos. O primeiro consiste em “Garantir oportunidades para o diálogo, a troca de experiências e o aprofundamento da teoria, favorecendo a consolidação dos conhecimentos e integração do grupo” (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 6). Esse objetivo encontra-se alicerçado em uma visão de formação continuada que promove processos colaborativos, reflexivos e que levam em consideração o contexto.

O segundo objetivo específico versa sobre: “Estudar temas relevantes para a formação do educador, dentro do contexto escolar, mediante diagnóstico das aprendizagens dos alunos e necessidades formativas dos educadores” (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 6). Por isso, “É necessária uma recuperação profissional dos professores e de sua formação [...] seja nos conteúdos curriculares, seja nas formas de gestão e controle técnico--burocrático da educação” (Imbernón, 2024, p. 9).

Aqui observamos que o Projeto de Formação (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024) defende que é imperativo que a formação docente dialogue com as necessidades reais do cotidiano escolar, a partir do diagnóstico sobre as aprendizagens e as necessidades dos alunos e dos próprios professores. Ou seja, trata-se de uma formação situada, contextualizada e sensível à prática docente, para melhorar a qualidade do trabalho docente, a partir da escuta e da observação dos sujeitos.

No entanto, a partir da citação de Imbernón (2024), há a ampliação da discussão ao defender que se faz necessária uma “recuperação profissional” dos professores, tanto em relação ao domínio dos conteúdos curriculares como para compreender, atuar e desempenhar suas funções dentro das estruturas técnico-burocráticas da educação. O autor, portanto, aponta para o que parece ser uma formação mais abrangente, não apenas no sentido de atualizar saberes pedagógicos, mas também no sentido de preparar os docentes para atuarem criticamente frente às condições exigidas pelas estruturas institucionais e organizacionais da escola.

Conjuntamente, as duas reflexões demonstram que a formação docente não pode estar desconectada da realidade escolar, nem ser reduzida a treinamentos técnicos: ela deve ser reflexiva, contínua e responsável pela transformação das práticas e das condições educacionais.

O terceiro objetivo específico, “Proporcionar aos profissionais da Educação momentos de reflexão e troca de conhecimentos, a fim de aprimorar suas habilidades e competências para a sua evolução enquanto pessoas, cidadãos e gestores de um determinado espaço escolar” (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 6). Esse objetivo está em consonância com o pensamento de Imbernón (2024), que afirma:

> Aprendemos quando somos capazes de analisar nossa própria experiência. Quando dela podemos extrair uma solução que, colocada em prática, ajuda a fazer melhor e nos permite viver uma nova experiência. Quando isso é feito por muito tempo, no campo da experiência prática, resta uma infinidade de questões resolvidas que podem ser compartilhadas com os colegas. É uma questão de dar valor ao que se sabe e, também, de dar valor ao que os outros

> sabem. Quebrar o silêncio daquela voz que se cala porque não ousa expressar-se, porque pensa que não contribui em nada ou porque os outros sabem melhor (Imbernón, 2024, p. 9).

Temos, ainda, o objetivo específico, “Incentivar discussões para o emprego de estratégias metodológicas que deem vida à sala de aula, tornando os momentos de estudos e discussões agradáveis e acolhedores” (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 6). No aspecto do objetivo apresentado, destacamos que tem relevância, porque a formação na escola possibilita o desenvolvimento do trabalho colaborativo, em consonância com o pensamento de Imbernón, ao declarar que:

> A abordagem que defendemos não é, portanto, a formação centrada no conteúdo, nem na aplicação de técnicas, mas orientada para um profissional reflexivo e crítico que tenha capacidade de processamento de informação, análise e reflexão crítica sobre o que faz, autonomia partilhada com os seus colegas, decisão racional com evidências de melhoria, avaliação de processos sobre o que faz e reformulação de projetos educativos caso não funcionem, tanto laborais como sociais e educativos no seu contexto e com os seus colegas (Imbernón, 2024, p. 15).

Já os objetivos específicos: “Elaborar estratégias de ensino voltadas ao atendimento das necessidades e dificuldades específicas de cada aluno” (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 6); e “Promover a conscientização de que ‘todos’ os profissionais da educação são responsáveis pelo crescimento e fortalecimento da vida escolar” (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2024, p. 6).

Esses dois objetivos se complementam, pois não se pode atender as necessidades dos alunos, verdadeiramente, se não existir um engajamento entre todos os profissionais da escola. Da mesma forma, a conscientização coletiva só pode ter sentido concreto quando adquire forma entre ações, no sentido da elaboração e implementação de estratégias de ensino eficazes. Esses objetivos nos recordam que a educação de qualidade depende tanto de um compromisso individual quanto coletivo, escuta ativa, trabalho em equipe e, principalmente, uma concepção de educação entendida como um processo humano, ético e de transformação.

Nesse sentido,

> O referido desenvolvimento profissional não recai apenas na formação, mas em diversos componentes que ocorrem conjuntamente na prática laboral docente. Esse desenvolvimento deve ocorrer simultaneamente no corpo docente como pessoa, como profissional e como membro de uma instituição. O desenvolvimento do professor ocorre em um contexto social e educacional específico. O contexto condiciona a profissão, por isso há consciência de que a prudência deve ser aplicada a ações e a práticas plausíveis e politicamente aceitáveis para os protagonistas. Sem eles não há mudança. E isso desagrada

> aos políticos conservadores, pois eles não querem que desapareça um corpo docente uniforme, subordinado e dependente (Imbernón, 2024, p. 12).

No item **5** – **CRONOGRAMA DOS PROFESSORES**, apesar do nome ser direcionado aos professores, são contemplados todos os profissionais da educação da unidade escolar, o que pode ser observado no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Cronograma dos Professores

DATA	TEMÁTICA	FORMADOR(A)	LOCAL	PÚBLICO ALVO	CARGA HORÁRIA
12 a 30/8	Violência contra a mulher (agosto lilás)	Assistente social, Psicóloga e Psicopedagoga	Nas unidades escolares	Professores, profissionais da educação e alunos	4 horas
3/9	Releitura para aprovação do PPP	Gestores escolares	Nas unidades escolares	Todos os profissionais	4 horas
12/9	Desenvolvimento profissional	Gestor escolar	Nas escolas	Todos os profissionais	4 horas
19/9	Aplicação da BNCC na prática	Gestor e coordenadores	Nas escolas	Professores e ADIs	4 horas
19/09	Aperfeiçoamento e bem-estar	*On-line*	Plataforma AVAMEC	Apoie educacional, infraestrutura e nutrição	4 horas
26/9	Motivação profissional	Psicóloga	*On-line*	Todos os profissionais	4 horas
3/10	Desenvolvimento de estudos e práticas educacionais	Professores e coordenadores	Unidades escolares	Professores e profissionais da educação	4 horas
10/10	Estímulo à criatividade dos estudantes	Professor da unidade	Unidades escolares	Professores e ADI	4 horas
17/10	Teoria do espaço educativo e segurança no ambiente escolar	Gestores escolares	Unidades escolares	Todos os profissionais de apoio	4 horas
24/10	Diversidade e inclusão	Professores AEE	Unidades escolares	Todos os profissionais	4 horas
31/10	Desenvolvimento de competências socioemocionais (BNCC)	Coordenadores pedagógicos	Unidades escolares	Professores e ADI	4 horas
7/11	Educação alimentar e nutricional na escola	Nutricionista	*On-line*	Todos os profissionais	2 horas
Total da carga horária 40 horas					

Fonte: Escola Municipal Monteiro Lobato (2024, p. 8-9).

Ao analisarmos o cronograma, observamos que alguns temas não têm como público-alvo os professores. Assim, esclarecemos que neste trabalho serão analisados os temas em que o professor é público-alvo. Desse modo, os temas destinados aos professores são pertinentes à formação continuada de professores.

A seguir, será abordada a adequação à realidade escolar.

1 – **Violência contra a mulher (agosto lilás)** – Tema relevante, pois a escola é um espaço de formação cidadã e pode atuar na prevenção da violência. Quanto ao tempo destinado ao tema, pode ser adequado somente para sensibilização e conscientização.

2 – **Releitura para aprovação do PPP** – O tema possui relevância para gestores e professores, pois o PPP é um documento essencial da escola e necessita de um diálogo amplo. Porém, se o objetivo consiste somente em revisar e atualizar, 4 horas serão suficientes, mas, para um processo mais participativo, poderia ser estendido.

3 – **Desenvolvimento profissional** – Considerando que o conceito de desenvolvimento profissional é amplo, para que essa carga horária seja adequada será necessário que seja com foco específico para um grupo. Por exemplo: formação de gestores ou professores de áreas específicas, no entanto, isso não está claro a partir do tema.

4 – **Aplicação da BNCC na prática** – Esse tema é necessário, pois a implementação da BNCC continua sendo um desafio para muitas escolas, mas o assunto é extenso, por isso a carga horária pode ser insuficiente, dependendo do nível de aprofundamento desejado. Desse modo, poderia ter desdobramento em mais encontros.

5 – **Motivação profissional** – Essa carga horária é suficiente para a sensibilização dos profissionais, mas não para um trabalho contínuo de valorização e de estratégias motivacionais duradouras, pois o desgaste emocional e a desmotivação são desafios enfrentados pelos educadores.

6 – **Desenvolvimento de estudos e práticas educacionais** – Abordagem essencial para atualização pedagógica, porém considerando que essa formação pode abranger diferentes metodologias de ensino, a carga horária pode ser insuficiente para abordar, detalhadamente, as variadas práticas. Por exemplo: **Estímulo à criatividade dos estudantes** – Esse tema é essencial para que haja inovações nas metodologias de ensino, e a carga horária pode ser suficiente para realização de um *workshop* com exemplos práticos e dinâmicas interativas.

7 – **Diversidade e inclusão** – Tema importante, porém deveria ser contemplado com um tempo maior, pois é um assunto amplo. Importante para garantir um ambiente educacional mais acolhedor e igualitário.

8 – **Desenvolvimento de competências socioemocionais (BNCC)** – Tema enfatizado pela BNCC, por isso deveria ser destinado mais tempo a ele, para que tenha uma melhor assimilação dos conceitos e das estratégias práticas.

9 – **Educação alimentar e nutricional na escola** – Tema que impacta diretamente no desempenho e no bem-estar dos estudantes. Esse tempo pode ser suficiente para uma abordagem introdutória e conscientização, mas seria curto para um plano mais detalhado sobre implementação de ações nutricionais nas escolas.

Diante do exposto, compreendemos que os temas elencados são amplos, passíveis de serem aplicados em qualquer unidade escolar, por tratarem de questões pedagógicas, sociais e estruturais que estão presentes na maioria das instituições de ensino. Além do mais, eles surgem sem o aprofundamento temático necessário.

Isso posto, podemos notar que os temas discutidos são de ampla abrangência e se articulam com as várias dimensões da vida escolar cotidiana – pedagógica, social e estrutural – e, assim, se fazem presentes em várias realidades educacionais. Mas é essa mesma abrangência que exige um olhar mais cuidadoso e crítico sobre a natureza da formação a que têm acesso os profissionais da educação.

A proposta de formação, quando restringida unicamente ao suporte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tende a assumir uma feição normativa e técnica, propiciando a homogeneização das práticas pedagógicas em detrimento das especificidades locais que as escolas, tipicamente, apresentam. Tal lógica pode desconsiderar a complexidade das realidades escolares, principalmente em contexto de desigualdades sociais, culturais e estruturais.

Sabemos que cada unidade escolar possui características únicas, relacionadas ao seu território, à constituição de seus alunos e educadores, às condições materiais e à cultura institucional. Nesse aspecto, uma política de formação geral, orientada apenas para a formação das competências previstas na BNCC, poderá silenciar as reais demandas da escola e despojar o sentido crítico e emancipador da ação docente.

Portanto, é necessário que a formação continuada valorize o protagonismo dos sujeitos e seja elaborada com base em diagnósticos participativos, que considerem as adversidades das respectivas comunidades escolares. Somente desta maneira será possível articular os saberes

prescritivos com as necessidades reais da escola, proporcionando uma formação integral e significativa, que impulsione a autonomia pedagógica e a justiça social.

Ainda que possua temas genéricos, que possam atender diferentes escolas, sua efetividade dependerá da contextualização e adequações às necessidades específicas da instituição.

O desenvolvimento profissional para educadores, particularmente a política de formação docente centrada na escola, provou ser uma das intervenções mais eficazes para melhorar a educação, pois une teoria e prática enquanto o professor é considerado parte da mudança. Em Juscimeira, a implementação dessa política possibilitou espaços de ensino e contemplação para os professores, permitindo-lhes melhorar suas práticas pedagógicas e enfrentar melhor os desafios cotidianos da escola com maior preparação e autoestima.

É claro, no entanto, que alguns desafios ainda permanecem, como a necessidade de mais tempo disponível para os professores se dedicarem às formações. Sendo assim, de acordo com as evidências encontradas, é possível afirmar que a política de formação docente centrada na escola, quando devidamente planejada e estruturada, é bastante eficiente para aprofundar a qualificação docente e, com isso, a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Portanto, esperamos que a formação continuada realizada em Juscimeira continue sendo aprimorada, o que reforçará o compromisso com uma educação pública e soberana, garantindo o desenvolvimento integral dos educandos, pautado nos princípios da inclusão, diversidade, emancipação e gestão democrática.

Reconhecemos que analisar a política de formação continuada praticada na escola, identificando os desafios encontrados pelos professores, por meio da análise de documentos, não é tarefa simples de se fazer. Contudo, este exercício nos forneceu uma visão ampla de toda esta estruturação. Frente ao exposto, podemos dizer que a política de formação centrada na escola tem um papel relevante no trabalho docente, enquanto mediação que qualifica a prática do professor.

Contar com autores como Carvalho (2019), Imbernón (2010) e Freire (1996), foi de suma importância para o desenvolvimento dessas reflexões, nos auxiliando na compreensão da política municipal para a formação de professores em Juscimeira, em articulação com a prática docente. Para aprofundar nesta questão, buscamos descrever, primeiramente, como se estruturam o PPP da escola e o Projeto de Formação Continuada de professores.

De acordo com o cronograma de temas apresentado no Projeto de Formação, notamos que todos os profissionais da educação são contemplados; entendemos que a escola é um

espaço de formação cidadã, mas é fácil identificar que alguns dos temas arrolados não têm como público-alvo os professores, logo, não são prioritários na formação continuada desses sujeitos.

Aprofundando um pouco mais, consideramos interessante focar, de forma mais específica, por meio das lentes dos professores sujeitos da pesquisa, nas análises dos dados das entrevistas, para a melhor compreensão dos avanços e desafios dessa formação.

5 A FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE JUSCIMEIRA – MT: DESAFIOS, AVANÇOS, CONQUISTAS E PERSPECTIVAS

Esta análise parte da pesquisa sobre a formação permanente centrada na escola, no interior da Rede Municipal de Ensino de Juscimeira/MT, assumindo como referência teórico-metodológica o método dialético-dialógico, orientado pela pedagogia crítica. Essa concepção compreende a realidade educacional sob a forma de um processo histórico, dinâmico e contraditório, que por meio do diálogo e da escuta ativa busca entender os sentidos e as contradições que atravessam a prática formativa nas unidades escolares.

Ao assumir uma postura crítica, comprometida com a transformação da realidade educacional, este estudo é construído na intersecção entre teoria e prática, valorizando as vozes dos sujeitos envolvidos – professores, gestores e formadores – de maneira que se constituiu através da análise de documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas.

Ouvir essas experiências faz despontar, além dos desafios encontrados para se implementar uma formação que se desejava contínua, contextualizada e emancipadora, perspectivas que apontam para a construção coletiva do conhecimento e para o fortalecimento do projeto educativo da escola pública.

Portanto, a produção deste trabalho não é apenas a mera descrição dos dados, mas uma leitura crítica e problematizadora, que articula os achados empíricos com as contribuições da pedagogia crítica. Ou seja, trata-se de um movimento teórico-prático de construção de saberes, que compreende a escola como espaço de disputa e, por conseguinte, de resistência e potencial transformação social.

A formação permanente centrada na escola é um dos elementos essenciais para aprimorar a qualidade da educação, especialmente quando está em sintonia com as demandas do contexto escolar. No Brasil, temos uma série de políticas e programas postos em prática, visando reforçar a atuação dos professores e estimular aprendizagens significativas para os alunos. Dentre essas ações, destaca-se a formação permanente centrada na escola, que intenta conectar teoria e prática no ambiente educacional, promovendo a construção coletiva do aprendizado e o crescimento profissional dos educadores.

Na rede municipal de ensino de Juscimeira – MT, a implementação da formação continuada com foco na escola tem sido uma trajetória marcada por progressos e obstáculos. Essa proposta tem como objetivo atender às necessidades específicas das instituições de ensino, proporcionando momentos de reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas com base na realidade local. Contudo, sua efetividade está vinculada a diversos fatores, como

a participação ativa dos professores, o apoio da gestão, a disponibilidade de recursos e a adequação das estratégias formativas às demandas dos educadores.

Nesse contexto de análise, os desafios e os avanços da formação continuada se tornam o foco, na escola do município. O intuito é compreender como essa abordagem tem sido implementada, quais resultados têm gerado no ambiente escolar e quais são os principais obstáculos que impedem sua total realização.

Por conseguinte, discorreremos a respeito da política de formação continuada na escola, partindo da questão problema proposta, que consiste em investigar – Quais são os desafios que os professores encontram para desenvolver a política de formação centrada na escola da rede municipal de ensino de Juscimeira – MT? Desse modo, nos pautamos no objetivo geral da investigação que visa – Compreender o processo de formação centrada na escola na rede municipal de Juscimeira – MT. Para atingir o objetivo principal temos os seguintes objetivos específicos: Analisar a política de formação continuada praticada na escola; Descrever como se desenvolve a formação continuada pela escola; Identificar os desafios encontrados pelos professores, para a realização da formação continuada pela escola.

Para responder à questão proposta, bem como aos objetivos elencados, a formação centrada na escola será analisada de acordo com Carvalho (2019):

> A formação centrada na escola está sendo entendida aqui como o espaço de estudo, vinculado à ideia de produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para a constituição da identidade profissional. Portanto, é na participação no processo de formação centrada na escola que o professor vai ampliando a reflexão da prática e melhorando a compreensão e construção das suas formas de mediação pedagógica (Carvalho, 2019, p. 21).

Isso posto, esclarecemos que a perspectiva de formação permanente centrada na escola, "[...] exige um envolvimento de reflexão permanente para elucidar os fenômenos e problemas que desafiam a prática educativa no contexto da escola" (Carvalho, 2019, p. 19).

Ao analisarmos a política de formação centrada na escola em Juscimeira, observamos que é pontual, descontextualizada, promovida por agentes externos, ausente de diálogo com os professores, sem implicação direta na prática pedagógica. Assim, ela se distancia consideravelmente de um quadro de formação considerada centrada na escola, conforme defendido por Carvalho (2019).

Na formação permanente dos professores, pressupõe-se que serão mobilizados conteúdos e informações práticas, que venham ao encontro das necessidades formativas destes profissionais, compreendendo cada um deles como seres inconclusos, percebendo esta

inconclusão não como defeito, mas como condição humana que os impele na busca pelo conhecimento de si e do mundo, aprimorando sua prática para a melhoria do ensino e das aprendizagens.

> O diálogo reflexivo destacado aqui se funda na compreensão de que a formação permanente é parte inseparável do processo de construção do ser humano, enquanto sujeito em estágio de inacabamento. Nesta ótica, entende-se que a formação centrada na escola é o espaço de estudo, produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência e constituição da identidade profissional (Carvalho; Dalla Vecchia, 2021, p. 5).

Contudo, não conseguimos perceber a política de formação continuada no município, nesta perspectiva apontada por Carvalho e Dalla Vecchia (2021). O que notamos foi um descompasso entre os anseios dos profissionais docentes e a formação instituída na escola, especialmente pelo fato de que essas formações são orientadas pela DRE de Rondonópolis, seguindo suas propostas e expectativas.

A formação centrada na escola deve estar ancorada na realidade escolar, de forma a promover autonomia, liberdade e aprendizados da docência; pressupõe reflexão contínua sobre a prática, situada e contextualizada; valoriza o protagonismo dos professores, por meio do envolvimento direto desses profissionais na problematização e na busca de soluções para os imbróglios pedagógicos vividos.

Entre o que é proposto teoricamente, e o que tem sido efetivado na prática local, podemos dizer que existe uma lacuna na formação permanente centrada na escola em Juscimeira, ficando evidente a existência de uma lacuna teórica e prática. Nas análises dos dados relatados pelas professoras por meio das entrevistas, registramos que algumas delas gostariam de ter mais oportunidades formativas com seus pares.

Ademais, é necessário conhecer os reais problemas da escola, analisando, juntamente com os professores, se o método utilizado nas formações é aplicável para a realidade local, uma vez que a educação é dinâmica. E, a partir desta realidade, buscar tecer um caminho, alinhando teoria e prática, lembrando que a formação centrada na realidade da escola é o melhor caminho para o enfrentamento dos dilemas cotidianos desta instituição.

Assim, por meio dos documentos analisados e das entrevistas realizadas com os docentes que participaram da pesquisa, notamos os avanços e os desafios da formação continuada focada na escola, considerando a pesquisa de campo como uma interação entre pesquisador e pesquisado, num movimento em que o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem e representam (Severino, 2016).

Segundo Severino (2016), trata-se da interação articulada entre o pesquisador e o pesquisado, em que o saber vai se constituindo a partir da escuta cuidadosa e da leitura crítica das vozes, dos fazeres e dos argumentos dos sujeitos da pesquisa.

Na perspectiva freiriana do diálogo, o diálogo não é apenas um método, mas uma forma ética e política de se relacionar com o outro. A pesquisa dialético-dialógica permite que os sujeitos da pesquisa sejam considerados portadores de saberes válidos, historicamente situados e com capacidade de reflexão sobre a sua realidade. Colocando-se de tal forma no processo, o pesquisador se coloca como parte do processo, construindo o conhecimento coletivamente, criticamente e de forma transformadora.

Freire (1996, p. 39) defende que: "[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Assim, na pesquisa qualitativa com aporte dialógico, o mundo e suas contradições são submetidos, conjuntamente, com os sujeitos, à análise, valorizando-se a escuta sensível, a problematização e a busca de sentidos. Essa postura é compatível, portanto, com uma pesquisa comprometida com a transformação social e com a valorização dos saberes populares e das experiências concretas das pessoas.

Dito isso, a opção pela entrevista se justifica, pois

> Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

Diante do exposto, a partir das entrevistas realizadas com: Esmeralda, Rubi, Safira e Cristal, observamos experiências variadas, percepções e desafios em relação à formação continuada na rede municipal de ensino de Juscimeira – MT. A análise será estruturada a partir dos avanços e desafios identificados, utilizando-se falas dos participantes para ilustrar os pontos principais.

5.1 Desafios Enfrentados na Implementação da Formação Docente Centrada na Escola

A formação dos docentes centrada na escola é um elemento central na busca da qualidade educacional e da melhoria na prática pedagógica nas escolas. Entretanto, sua execução apresenta múltiplos obstáculos que dificultam a efetividade e a adesão dos

professores. Em sistemas municipais de ensino, como a rede de Juscimeira – MT, essas dificuldades se amplificam em função de restrições administrativas, que interferem na organização, na administração e na oferta da formação.

Um dos principais entraves identificados é a ausência de autonomia da rede municipal de educação para a gestão de sua própria política de formação, pois "Os processos de formação na rede municipal de ensino de Juscimeira – MT, são orientados pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Rondonópolis e seguem suas respectivas orientações" (Rubi, 2024). Ou seja, a rede depende das diretrizes da DRE[3] de outro município. Outrossim, são considerados desafios a resistência ao novo, de acordo com a professora Safira: "Muitas vezes comentamos parecer utópico certos apontamentos realizados, por vezes chegamos ao entendimento de que se esqueceram como é de fato o chão da sala de aula" (Safira, 2024).

Tem ainda a carga horária excessiva dos docentes. Quanto a esse assunto, a professora Rubi afirma:

> Poderia listar inúmeras ações aqui, mas vou destacar a visão crítica acerca das políticas de formação docente, no que tange à flexibilização e/ou readequação de horários aos educadores que fazem (por conta própria) especialização *Lato Sensu*, e mestrado e doutorado *Stricto Senso* (Rubi, 2024).

Esta falta de incentivo e de apoio institucional aos professores, que desejam seguir com a formação acadêmica, desestimula o aprimoramento profissional e atinge frontalmente a valorização docente.

Com relação à falta de recursos, a professora argumenta que, "As políticas de formação continuada não têm a atenção merecida", culminando na dificuldade de se articular teoria e prática" (Rubi, 2024).

Interessante que essas últimas declaraçãoes da professora Rubi são contrárias ao que é defendido pela professora Safira:

> Quanto ao encontro ao que necessitamos é muito bom, porque sempre podemos acrescentar algo novo, adaptarmos nossas metodologias a experiências trocadas com nossos pares e constatamos, muitas vezes, que estamos no caminho certo no processo do ensino-aprendizagem (Safira, 2024).

Na declaração acima, a professora Safira dá um tom positivo à formação permanente centrada na escola. Contudo, observamos que, respondendo a outra questão da pesquisa (na mesma entrevista), ela declara que certos apontamentos realizados durante as formações

[3] A rede municipal de educação está vinculada à política de educação do Estado, por isso, segue as determinações da DRE de Rondonópolis.

parecem utópicos. E prossegue com sua fala: "Parece que se **esqueceram, como é, de fato, o chão da sala de aula**". Neste caso, ela se refere aos responsáveis pela formação.

A professora Safira, em suas declarações, transita entre a desconfinaça e a aprovação. Ora ela afirma que há uma posição de utopia norteando as formações, ora ela diz que a formação vem ao encontro do que a escola precisa.

Esta situação confusa, apresentada pela professora, precisa ser problematizada com cautela, pois a subjetividade humana é complexa e nem sempre a pesquisa social poderá compreender, de fato, o significado de uma aprovação ou mesmo de uma dúvida, já que os enunciados são atravessados por inúmeros fatores de ordem social, cultural e mesmo situacional.

A carência de formações permanentes na escola se configura como outro obstáculo à contextualização das capacitações e aplicação no fazer cotidiano da sala de aula. Além disso, as formações oferecidas não refletem, muitas vezes, os desafios que os professores efetivamente enfrentam. Isso se evidencia na fala da professora Rubi, que declara:

> Com exceção da formação 'Giro pela Aprendizagem', realizada mensalmente em modalidade EAD, com duração de 1h aproximadamente, não há nenhuma outra formação que envolva todos os educadores**.** Não há nenhuma formação centrada na escola e na sua realidade, o que resulta em um distanciamento entre proposta teórica e prática pedagógica (Rubi, 2024).

Conhecer essas dificuldades é fundamental para construir propostas que tornem a formação mais acessível, eficiente e pertinente às necessidades reais de professores e alunos.

A formação centrada na escola, partindo das necessidades formativas dos profissionais da educação, caracteriza-se como base teórico-metodológica para a organização do trabalho pedagógico, a melhoria da prática docente e da qualidade do ensino. **No entanto, na rede municipal de Juscimeira, sua implementação enfrenta vários desafios que podem comprometer sua eficácia. Algumas das barreiras encontradas incluem fatores, como: resistência à mudança, carga horária dos professores, falta de recursos e dificuldade de conciliar teoria e prática.**

Além disso, adequar a formação às realidades locais e garantir o envolvimento dos educadores também são questões que requerem atenção contínua. Neste contexto, compreender estes desafios é primordial para a busca de soluções que tornem a formação continuada mais acessível, eficiente e transformadora.

Analisando a fala dos participantes, observamos **que há falta de um sistema próprio de formação** (pois há ainda a dependência da Diretoria Regional de Educação – DRE de

Rondonópolis) indica uma carência de autonomia municipal. Esmeralda observa: “As diretrizes de formação são fundamentadas pela DRE de Rondonópolis, pois a rede municipal não possui sistema próprio de ensino” (Esmeralda, 2024).

Por meio da afirmação da professora Esmeralda, observamos que ela não tem conhecimento do que está posto no **Projeto de Formação Continuada – Roda de Conversa (2024)**, pois o referido projeto defende na sua justificativa que, “Este projeto será desenvolvido com os trabalhadores em educação, em 40 horas de formação ao longo do 2º semestre de 2024” (Escola Municipal Monteiro Lobato, 2014, p. 4). Então, evidenciamos que deve ter ocorrido algum equívoco, ou não está havendo correspondência entre os documentos oficiais do munícipio e o que chega à escola. Ademais, a professora, na época em que foi entrevistada, era nova na escola (tinha sete meses de trabalho) e, quem sabe, ainda não tivesse acessado o Projeto de Formação da escola.

Ademais, pudemos compreender nas falas dos entrevistados que existe falta de **centralidade da escola nas formações**, pois a maioria relatou que não há uma formação permanente centrada na escola, o que limita a contextualização das capacitações. Rubi critica essa ausência: “Não há nenhuma formação centrada na escola e na sua realidade” (Rubi, 2024).

De acordo com Safira, algumas formações não refletem os desafios reais das salas de aula, como apontado: “Vejo como se a inclusão fosse apenas um verbete bonito para preencher documentos, porque ultimamente estão fazendo uso de padronização e esquecendo-se que as salas de aula se tornaram plural demais para serem padronizadas” (Safira, 2024), gerando **desconexão entre formação e prática pedagógica**.

Além disso, evidencia-se a falta de incentivo para docentes que buscam formação acadêmica *stricto sensu* (mestrado e doutorado). De acordo com Rubi: “É notória a falta de interesse da secretaria de educação, em contribuir com os educadores que precisam ajustar horários devido aos seus programas de mestrado” (Rubi, 2024).

Na verdade, seria importante um plano de carreira para que os professores pudessem usufruir de licença para qualificação profissional, pois o que têm hoje é um Plano de Cargo Carreira e Salário, que traz algumas condições necessárias para o exercício da função, a tabela de progressão por estudos concluídos, por tempo de serviço na rede municipal, e, por fim, os direitos e deveres dos diretores, professores e dos demais servidores. Não contemplando o direito à licença qualificação, como bem lembra a professora Rubi.

Na fala de Safira há uma perspectiva crítica sobre a ausência de suporte aos docentes: “Se faz extremamente necessário cuidar de quem cuida de gente. Nos sentimos extremamente cobrados e pouco protegidos e valorizados enquanto profissionais” (Safira, 2024), evidenciando a **necessidade de valorização e apoio aos professores**.

Por meio da análise dos dados, relatados pelas professoras nas entrevistas, compreendemos que, apesar da existência de iniciativas de formação continuada na rede municipal, há desafios estruturais que comprometem sua efetividade. A falta de um sistema próprio de formação, a desconexão entre formação e prática, e a ausência de um projeto de formação centrada na escola são questões urgentes a serem repensadas. Porém, é fundamental valorizar as boas práticas já existentes, como os espaços de troca entre professores e programas que atendem demandas específicas, como o “Alfabetiza-MT[4]”. Contudo, a valorização dos docentes e a criação de políticas que contemplem suas necessidades reais são essenciais para um processo de formação mais significativo e transformador.

Ao realizar a análise do Projeto de Formação Continuada – Roda de Conversa da rede municipal de Juscimeira, o Projeto Político-Pedagógico da escola e as entrevistas dos professores que participaram da pesquisa, observamos que os três dados evidenciam poucos avanços quanto à formação permanente centrada na escola. Quanto aos desafios, podemos mencionar o fato de que a formação ainda não é realmente pensada a partir da realidade escolar e a dificuldade de implementação do que é defendido nos documentos. Assim, percebe-se que ainda é necessário que haja coerência entre as políticas educacionais e as necessidades formativas dos professores.

Isso posto, esclarecemos que no **Projeto de Formação Continuada – Roda de Conversa** é apresentada uma proposta formativa, que enfatiza a importância da reflexão entre teoria e prática. Como está claro no nome do projeto “Roda de Conversa”, isso representa avanço (na estruturação do projeto) ao reconhecer o projeto como momento de diálogo e de estudo coletivo.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico (2024), percebemos que compreende a formação continuada de forma ampla, considerando o contexto escolar e a proposta pedagógica. Desse modo, o ensino não é visto como forma de transmissão de conhecimento, mas como fruto da construção coletiva. Nesse sentido, identificamos como avanço a

[4] O Alfabetiza-MT é um programa do governo do estado de Mato Grosso, que visa garantir a alfabetização de crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental. Ele funciona em regime de colaboração entre o governo estadual e os municípios, com foco no fortalecimento da alfabetização nas escolas públicas. O programa oferece formação continuada para professores, apoio pedagógico e monitoramento dos resultados da aprendizagem.

articulação das diretrizes educacionais ao desenvolvimento dos educadores, defendendo uma concepção de educação humana e democrática. No entanto, o Projeto Político-Pedagógico também possui desafios, como o distanciamento das diretrizes e metas da prática pedagógica. Desse modo, compromete a efetivação dos processos formativos no cotidiano escolar.

Além disso, a partir das entrevistas realizadas com os professores, pudemos observar, nas falas que emergem, experiências que evidenciam avanços da formação permanente centrada na escola. Por exemplo, a professora Rubi destaca iniciativas como o "Giro pela Aprendizagem[5]" e formações específicas (como em "Inteligência Artificial na Educação").

Já a professora Esmeralda aponta como desafio: o fato de as formações acontecerem predominantemente na modalidade EAD, que mesmo atendendo um grande público, não conseguem dialogar a respeito das especificidades locais.

Ainda, observamos nas entrevistas que não há projetos de formação permanente centrados na escola, fazendo com que não sejam consideradas as demandas reais dos profissionais.

A análise dos problemas encontrados na implementação da formação continuada em Juscimeira – MT revela um quadro complexo, com avanços e desafios institucionais. A dependência da Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis, para a realização das formações, aponta para a falta de autonomia municipal, o que compromete a adequação das capacitações em relação às especificidades locais. Além disso, há um descompasso entre a formalidade dos documentos e a realidade dos professores, denotando falhas comunicativas e de execução das diretrizes formativas.

Os relatos dos docentes expõem a existência de apenas uma formação permanente para a escola, o que impossibilita a contextualização das capacitações e reduz sua efetividade na prática pedagógica. Por outro lado, a padronização de temas e metodologias, sem considerar a diversidade das salas de aula, distancia a teoria e a realidade escolar.

Para que a formação continuada tenha, verdadeiramente, um caráter transformador, deve-se assegurar maior autonomia municipal na gestão das capacitações, criar formações centradas no âmbito escolar e na realidade dos professores, e ampliar as políticas de incentivo à qualificação profissional. Além disso, é necessário fortalecer o diálogo entre professores e gestores, de modo a garantir a coerência das orientações formativas em relação às

[5] O "Giro pela Aprendizagem MT" é um programa de formação continuada de professores, focado em Língua Portuguesa e Matemática, que visa melhorar os indicadores educacionais e preparar os estudantes para avaliações externas, utilizando materiais da Editora Brasil Cultural.

necessidades reais do cotidiano escolar. Assim, a formação continuada poderá cumprir sua função de instrumento de aperfeiçoamento profissional e de melhoria da qualidade do ensino da rede municipal de Juscimeira – MT.

5.2 A Formação Centrada na Escola na Rede Municipal de Juscimeira: avanços, conquisas e perspectivas

A formação contínua de professores representa um aspecto crucial para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Em um panorama educacional dinâmico e desafiador, compensa destacar a importância da formação contínua dos educadores para atender às exigências pedagógicas do presente e garantir uma educação de qualidade. No município de Juscimeira, a implementação de programas de formação continuada centrada na escola, ainda não se consolidou como mediação para dar suporte à prática docente e desenvolver uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades do ensino praticado na escola.

Segundo Carvalho e Dalla Vecchia (2021, p. 8):

> A formação docente é importante para que se possa compreender e construir uma prática pedagógica de melhor qualidade e para que o professor possa ter outra compreensão do universo escolar como um todo, do que é o processo educativo e fazer uma nova construção.

A formação permanente centrada na escola parte da noção de que os professores não são meros aplicadores de diretrizes pedagógicas, mas protagonistas ativos no processo de construção do conhecimento e na realização de práticas inovadoras. Este conceito está alinhado com as concepções teóricas que ressaltam a relevância da reflexão crítica sobre a prática da própria atividade, segundo defendem autores como Imbernón (2010) e Freire (2015). Assim, este capítulo procura analisar os progressos obtidos na formação contínua dos professores da rede municipal de Juscimeira, com ênfase nos desafios e nas oportunidades que permeiam este processo, refletindo sobre os possíveis caminhos futuros para garantia da continuidade e melhoria das iniciativas vigentes.

A implantação da formação continuada na rede municipal de Juscimeira ainda não trouxe mudanças significativas na situação educacional local. Nesse contexto, é necessário analisar os (parcos) progressos alcançados e refletir sobre os próximos passos para garantir que a formação permanente centrada na escola contribua para transformações positivas na educação municipal. De acordo com os dados analisados, uma das contribuições positivas

registradas pelas professoras nas formações, são as trocas de experiências entre elas, pois, com estas trocas, novos conhecimentos podem ser testados e/ou adaptados para outras turmas, já que as formações acontecem dentro da escola, com professores que estão vivenciando as mesmas realidades no dia a dia da escola.

Analisando a fala dos entrevistados, constatamos **a existência de programas de formação em grande escala**. Isso se evidencia na existência de iniciativas, como o "Alfabetiza-MT", o "Giro pela Aprendizagem" e a formação em "Inteligência Artificial na Educação", demonstrando um interesse do Estado em abranger em massa os profissionais docentes. Considerando todos numa mesma perspectiva e ofertando para todos um mesmo tratamento, um mesmo conteúdo, por meio de uma mesma metodologia formativa, considerando os profissionais docentes como meros repetidores de técnicas e práticas.

Nessa perspectiva, a formação permanente centrada na escola é o momento em que,

> O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (Imbernón, 2010a, p. 21).

Neste sentido, por meio das análises das respostas das professoras nas entrevistas, evidenciamos, nas respostas, que não houve, durante as formações, este verdadeiro processo de inovação e mudança. Mas sim, a produção de espaços de trocas de experiências.

Quando questionada se os momentos de formação na escola contribuem para melhorar sua prática pedagógica, a professora Rubi afirma: "Há a existência de espaços de trocas e de trabalho colaborativo entre professores" (Rubi, 2024). Apesar das limitações, há momentos que permitem a troca de experiências entre educadores, contribuindo para o aprendizado coletivo. Rubi[6] (2024) ressalta essa importância: "Se pensarmos formação no seu sentido mais amplo, considerando os momentos de conversas informais e/ou formais com colegas, sim! Muitos momentos vivenciados na escola contribuem para enriquecer a prática pedagógica".

De acordo com a professora Rubi, registra-se nas formações a existência de **espaços de trocas e de trabalho colaborativo entre professores**, apesar das limitações. A professora se refere a momentos que permitem a troca de experiências entre educadores, contribuindo para o aprendizado coletivo. Rubi ressalta essa importância, iniciando sua frase com: "Se pensarmos a formação no seu sentido mais amplo ...". Na verdade, quando fala em sentido

[66] Para a Professora Rubi, que tem apenas um ano de profissão docente, as trocas entre os pares pode soar como potência de formação docente. Contudo, entendemos que são necessários mais investimentos nestas formações.

mais amplo, pode não estar se referindo exatamente à formação, mas aos momentos que antecedem este espaço. Ou seja, àqueles momentos breves em que professores aguardam o início da formação propriamente dita, enquanto se organizam as salas, os equipamentos. Estes momentos de trocas e de colaboração aos quais se refere, podem significar o que ela realmente almeja, para os momentos de formação centrada na escola.

Contudo, analisando as entrevistas pudemos perceber que tem destaque para a **presença de iniciativas locais**, pois algumas escolas possuem projetos internos de formação, como a "Sala do Educador", o que foi mencionado por Safira (2024): "Sempre temos a oportunidade de fazermos nossas falas para colocarmos nossas concepções acerca do que está a ser tratado". Apesar das dificuldades relatadas, a formação continuada atrelada ao Projeto "Sala do Educador", tem demonstrado efetividade na promoção da docência na rede municipal de Juscimeira – MT.

As entrevistas que realizamos com os docentes sugerem que, de fato, associou-se aos programas formalizados de formação uma valorização dos espaços de troca de experiências, o que se evidencia na fala da professora Rubi, ao declarar que,

> Se pensarmos "formação", no seu sentido mais amplo, considerando os momentos de conversas informais e/ou formais com colegas, reuniões com outras pautas, mas que proporcionam determinadas partilhas de vivências e experiências no cotidiano escolar, sim! Muitos momentos vivenciados na escola contribuem para enriquecer a prática pedagógica. Eu, particularmente, gostaria de ter mais momentos de formação com meus colegas (Rubi, 2024).

A professora Rubi deixa claro em sua fala que há uma valorização das trocas formais, registradas, entre os professores, em espaços e momentos de diálogos informais. Essa proposta está em conformidade com as concepções que defendem uma formação permanente como um processo cíclico e colaborativo, em que os educadores atuam como protagonistas do processo de formação e transformação.

Contudo, mesmo diante dos avanços conquistados, há desafios que precisam ser superados para que a formação continuada possa atingir todo o seu potencial, pois, "Não há nenhuma formação centrada na escola e na sua realidade" (Rubi, 2014), E, ainda há necessidade de maior infraestrutura e apoio para realização das formações, ampliação da participação docente e efetiva articulação teoria e prática no cotidiano escolar. Além disso, é necessário garantir que essas formações sejam construídas de maneira dialógica e participativa, dando atenção às necessidades reais de professores e escolas.

Em suma, a experiência de formação continuada na rede municipal de Juscimeira apresenta avanços, como a promoção do trabalho colaborativo dos docentes e a valorização

das experiências escolares. Porém, persiste o desafio de efetivar uma política de formação permanente, verdadeiramente voltada para a escola e sintonizada com as demandas reais do cotidiano educacional. A superação de obstáculos, como a limitação da infraestrutura, a maior articulação entre teoria e prática, além do aumento da participação ativa dos professores nos processos de formação, constitui, sem dúvida, um caminho fundamental para a consolidação de práticas educativas mais eficazes e transformadoras.

Assim, a aposta na formação docente precisa continuar sendo um eixo estruturante das políticas públicas educacionais, garantindo aos professores condições dignas de trabalho para o exercício da profissão, além de garantir uma educação pública de qualidade social, que responda aos desafios contemporâneos e contribua para o desenvolvimento integral dos sujeitos e da comunidade escolar.

Desse modo, é fundamental que o município siga investindo na formação de professores como eixo estrutural da política educacional, garantindo condições adequadas para que eles possam se desenvolver profissionalmente e atuar de forma reflexiva e inovadora. Apenas por meio desse compromisso com a formação e valorização do magistério poderá se garantir a educação pública de qualidade, capaz de transformar a realidade dos alunos e contribuir para o desenvolvimento social e educacional do município de Juscimeira.

No que diz respeito aos avanços, conquistas e perspectivas apresentadas na formação centrada na escola, podemos dizer que existem trocas de experiências entre as professoras nos espaços destinados à formação, reforçando a importância das experiências escolares e da promoção do trabalho colaborativo entre os profissionais docentes. Entretanto, a implementação da formação centrada na escola, em Juscimeira, ainda não se consolidou como suporte à prática docente, para a melhoria do processo de ensino praticado na escola. E nem tampouco trouxe mudanças significativas na situação educacional local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o lugar onde a prática pedagógica se instaura, juntamente com todos os seus desafios. Sendo assim, as formações precisam ser aderentes ao que já é vivido cotidianamente pelos professores, para que consigam refletir e agir sobre sua própria realidade docente.

No contexto da abordagem dialético-dialógica desta dissertação, baseada na teoria de Paulo Freire, é possível confirmar que a formação continuada deve ser um processo emancipador e participativo, no qual o professor renove não apenas seu conhecimento e habilidades, mas também sua capacidade de compreender criticamente a situação educacional e agir de forma transformadora.

A formação docente centrada na escola é um componente essencial para a qualificação da prática docente e para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, é uma importante ferramenta de valorização do professor. No entanto, compreendemos que a efetivação dessa política ainda enfrenta desafios organizacionais e culturais, os quais impactam diretamente sua implementação.

Nesta pesquisa buscamos compreender o processo de formação permanente centrada na escola, na rede municipal de ensino de Juscimeira, analisando a política de formação continuada praticada na escola, descrevendo como se desenvolve essa formação continuada e identificando os desafios encontrados pelos professores, para a realização da mesma. Os dados obtidos demonstram que ainda existem barreiras significativas para a sua efetivação na de ensino no município, entre elas destaca-se a descontextualização das formações, a carga excessiva de trabalho dos professores, culminando na falta de tempo para a dedicação a essa prática. Além disso, o apego a algumas formações em larga escala, ainda não contextualizadas, que são oferecidas, e a falta de recursos materiais e institucionais.

A formação docente envolve um pensamento crítico, que afeta a autonomia do educador. Neste sentido, é possível argumentar que a formação continuada baseada na escola do município carece de uma reavaliação mais democrática e situada, pensada com os professores, a partir das necessidades locais das escolas, visando a criação de espaços de diálogo e colaboração, especialmente porque, no formato em que se encontra, evidencia não levar em consideração as verdadeiras necessidades da escola e dos educadores.

Um dos pontos centrais destacados ao longo da pesquisa, foi a importância de se repensar a estrutura da formação continuada, bem como assegurar que ela seja projetada e conduzida de acordo com as necessidades reais dos professores e do ambiente escolar.

Outro ponto de destaque indicado pela pesquisa, é a importância do papel do coordenador pedagógico. Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa, queremos ressaltar o papel essencial desse profissional na articulação das práticas formativas e de sua aproximação com o processo de formação docente. Reconhecemos a importância deste elemento para os encaminhamentos formativos da escola, pois ele é responsável por fazer a ponte entre a teoria e a prática, criando espaços de diálogo e de reflexão com os docentes. Contudo, para que a mediação aconteça, os coordenadores pedagógicos precisam de suporte institucional para a realização do trabalho que lhes cabe. No entanto, nas condições de formações já elencadas nesta pesquisa, serão necessários ajustes para que o desempenho desse profissional se efetive. Este pode ser um tema interessante para novas pesquisas.

Durante o estudo, ficou claro que a formação dos professores não deve ser vista apenas como uma série de cursos ou treinamentos isolados. Na verdade, trata-se de um processo contínuo, reflexivo, construído através do diálogo entre teoria e prática, levando em conta a realidade de cada escola.

Ao realizar a análise dos dados coletados, enfatizando os desafios enfrentados pelos professores, nota-se a necessidade de um modelo de formação mais alinhado às reais necessidades do ambiente escolar, bem como a ausência de políticas públicas mais eficazes, que garantam condições adequadas para o desenvolvimento profissional docente, numa perspectiva integradora e colaborativa dos profissionais envolvidos.

No que diz respeito aos avanços, conquistas e perspectivas apresentadas na formação centrada na escola, em Juscimeira, foi possível registrar a troca de experiência entre as professoras, contribuindo para a promoção do trabalho colaborativo entre as mesmas. Entretanto, é possível dizer que a implementação da formação continuada, baseada nessa escola, ainda não se consolidou como suporte à prática docente, para a melhoria significativa do processo de ensino praticado na escola. Portanto, concluímos que, para que essa política de formação seja efetiva, deve haver um investimento constante que promova, além do espaço de aprendizagem coletiva, e do diálogo entre os profissionais, as condições necessárias para as transformações sociais, permitindo que o professor desenvolva uma postura crítica e investigativa, apropriando-se concisamente do processo permanente de reconstrução do conhecimento, pautado em uma educação libertadora e problematizadora.

Pesquisas futuras devem expandir as investigações dos vários modelos de formação continuada na escola, incluindo práticas inovadoras e efetivas de formação profissional dos professores. Além disso, pesquisas adicionais são necessárias para avaliar o impacto dessas

formações nos processos de ensino-aprendizagem do aluno, a fim de orientar as políticas educacionais.

Por fim, esperamos que os achados desta pesquisa contribuam para o alargamento do debate sobre a formação continuada de professores e estimulem estudos futuros de diferentes modelos formativos, apontando práticas inovadoras e eficazes que possam ser implantadas nos distintos contextos educacionais. Além disso, possibilitar o aprimoramento de estratégias de valorização docente e, por conseguinte, a melhoria da educação pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, [*s. l.*], v. 34, p. 1153-1174, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERAZA, Miguel A. Zabalza. Novos desafios na formação de professores. *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis /l9394.htm. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20466%20(1).pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

CARVALHO, Ademar de Lima. O CEFAPRO e a Formação permanente no contexto da Escola Pública. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), [*s. l.*], v. 28, ano 15, n. 2, p. 37-56, jul./dez. 2017.

CARVALHO, Ademar de Lima. **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico**: o espaço do professor. Curitiba: CRV, 2019.

CARVALHO, Ademar de Lima; MANGIALARDO, Izelda Goreth dos Santos. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **Eccos** – Revista Científica, São Paulo, n. 55, p. 1-16, e8389, out./dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8389. Acesso em: 10 set. 2022.

CARVALHO, Ademar de Lima, A.; DALLA VECCHIA, S. A. A Formação Centrada na Escola como Mediação da Formação Permanente do Professor. **Educativa**, Goiânia, GO, v. 24, n. 1, 2021, 22 p. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7451. Acesso: 19 jul. 2025.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro. A. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Pratice Hall, 2007.

CHARLOT, Bernard. Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 2. ed. Curitiba: CRV, 2013.

CORREIA, Katia Paula Fernandes. **O uso da terra e os processos erosivos na microbacia do córrego Águas Claras em Juscimeira (MT)**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Geografia) – Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Formação continuada e políticas públicas**. Brasília: MEC, 2015a.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, [*s. l.*], v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015b.

ESCOLA MUNICIPAL MONTEIRO LOBATO. **Projeto de Formação**. Juscimeira, 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez. 2008a.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, 2008b, p. 109-126.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, [*s. l.*], v. 12, n. 25, 212-224, maio/ago. 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV, Neto Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 96-109.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** [recurso eletrônico] cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação e neoliberalismo:** desafios para o ensino público. Campinas: Editora Z, 2018.

FURTADO, Júnia Ferreira. **As pedras preciosas**: estrelas caídas do céu. Estudos Ibero--Americanos, [*s. l.*], v. 19, n. 2, p. 19-36, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 1998.

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

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**: novas tendências baseadas na investigação e na inovação educacional. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e inovação educativa**. São Paulo: Cortez, 2010a.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e a realidade educativa**. São Paulo: Cortez, 2010b.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educacionais. **Revista e-Curriculum**, [*s. l.*], v. 22, 2024.
ITACARAMBY, Ramon Araújo. **A estas pessoas devemos o progresso da nossa querida Juscimeira**, s/d. p. 2.

JUSCIMEIRA. **Lei Nº 851/2011 de 12 de julho de 2011**. "Dispõe sobre denominação das unidades escolares do Município de Juscimeira, e dá outras providências. Juscimeira, 2011. Disponível em: https://www.juscimeira.mt.gov.br/leis/20140930035708.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

JUSCIMEIRA. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Monteiro Lobato. Secretaria Municipal de Educação: Juscimeira, 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio-ago. 2006.

MARTINS, Beatriz Camila Roieski. **Formação socioespacial e expansão urbana da cidade de Juscimeira – MT**. Monografia. 2014.

MAZUROSKI JR, Aristeu; CALGARO, Miguel Agustinho. Ação dialógica para formação crítica: pedagogias cidadãs e resistências democráticas ao eurocentrismo. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, v. 27, 2022.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. **Formação de Professores**. Desafios e Perspectivas, [*s. l.*], p. 279-296, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O professor reflexivo e a formação continuada**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Jônatas Marcos da Silva. **Desafios e Possibilidades**: a compreensão do diálogo que se constrói entre escola e famílias. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Rondonópolis, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In*: BARBOSA, R. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**, São Paulo: Cortez, 2013. [livro eletrônico].

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Gleibiane David. **A prática da Coordenação Pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2016.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação de professores e desenvolvimento profissional: processos permanentes e imbricados. *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Reflexões sobre a formação continuada de professores**: práticas e desafios. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Papirus Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 dez. 2024.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Nome completo:
Idade:
Sexo:
E-mail:
Formação em nível de Graduação:
Formação em nível de Pós-Graduação:
Quanto tempo de atuação profissional:
Quanto tempo de atuação profissional na rede municipal de Ensino:

2. QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1) Como acontece a Formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação?
2) De que forma as políticas de formação continuada de docentes estão delineadas no Projeto Político-Pedagógico?
3) A escola tem um projeto de formação permanente centrada na escola para os professores? Você participou da construção?
3) Como são orientados os processos de formação docente na sua escola? A escola segue alguma diretriz para orientar os processos de formação?
4) Como está organizada a formação continuada na escola que você atua? Quem participa? Com qual periodicidade? Quem são os responsáveis?
5) Os processos formativos desenvolvidos na escola atendem as reais necessidades formativas dos professores? Como você observa isso?
6) Para você, os momentos de formação na escola contribuem para melhorar a sua prática pedagógica? Poderia comentar.
7) Como você teoriza e relaciona o estudo realizado na formação continuada com a sua prática pedagógica?
8) Que importância você atribui à formação centrada na escola para a reflexão e investigação da prática?
9) Que outras ações/atividades você considera relevantes, que não foram contempladas nas políticas de formação docente proposta pela Secretaria Municipal de Educação que você considera ser necessária?

3. ENCERRAMENTO

1. Se você estiver algo a mais que não foi falado, que gostaria de compartilhar para deixar aqui registrado, pode ficar à vontade.
2. Assim que a entrevista for transcrita, ela será encaminhada a você para leitura. Você poderá indicar alterações que achar necessárias.
3. Agradecimentos.