



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA VALÉRIA SANTOS LEAL

**POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÃO
DOS RECURSOS DO FUNDEB PARA OS MUNICÍPIOS PIAUIENSES (2014-2023)**

TERESINA
2024

MARIA VALÉRIA SANTOS LEAL

**POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÃO
DOS RECURSOS DO FUNDEB PARA OS MUNICÍPIOS PIAUIENSES (2014-2023)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

TERESINA
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

L435p Leal, Maria Valéria Santos

Políticas públicas e formação de professores : contribuição dos recursos do Fundeb para os municípios piauienses (2014-2023) / Maria Valéria Santos Leal. – 2024.
175 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.”

1. Formação de professores. 2. Políticas públicas.
3. Financiamento da educação. I. Moura, Maria da Glória Carvalho. II. Título.

CDD 370.71

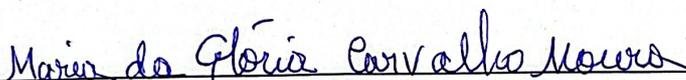
MARIA VALÉRIA SANTOS LEAL

**POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÃO
DOS RECURSOS DO FUNDEB PARA OS MUNICÍPIOS PIAUIENSES (2014-2023)**

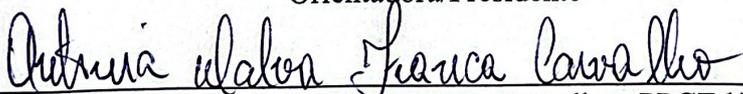
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 19 de setembro de 2024.

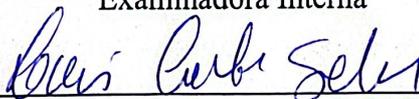
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – UFPI/PPGE
Orientadora/Presidente



Prof. Dra. Antônio Dalva França Carvalho - PPGE/UFPI
Examinadora Interna



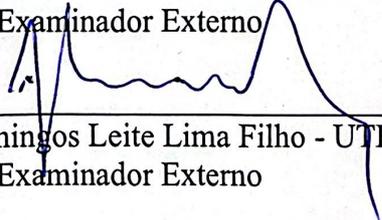
Prof. Dr. Luis Carlos Sales – PPGE/UFPI
Examinador Interno



Prof. Dr. Antônio Gomes Alves Ferreira - FPCE/UC/Portugal
Examinador Externo



Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes - PPGE/UESB
Examinador Externo



Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - UTFPR
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da vida e por todas as bênçãos concedidas ao longo da minha jornada. "Sede firmes e constantes, sempre abundantes na obra do Senhor" (1 Coríntios 15:58).

À minha estimada orientadora, Professora Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, expresso minha profunda gratidão por aceitar o desafio de orientar minha pesquisa. Desde o início, segurou minha mão, fortalecendo-me em cada etapa da jornada. Seu exemplo de trabalho, ânimo, coragem e competência tem sido uma inspiração constante, e a sua orientação contribuiu de maneira significativa para a concretização desse sonho. Serei eternamente grata!

Aos meus pais, por acreditarem que a educação seria o caminho para um futuro melhor e por sempre apoiarem meus sonhos e conquistas.

Aos meus queridos filhos, Danilo e Giovana, pelo amor constante, por estarem sempre ao meu lado, pelo apoio incondicional e pela compreensão em cada momento de ausência. Vocês são a razão da minha vida e a fonte maior da minha felicidade.

À querida professora de Português, Geralda Maria da Silva (*in memoriam*), minha eterna gratidão e apreço por ter sido a primeira a despertar em mim o desejo de prosseguir nos estudos para alcançar voos mais altos. Sua retidão, sua competência profissional, seu zelo, sua ética e sua humildade sempre serão grandes referenciais na minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/UFPI, pelas disciplinas ministradas e pelos valiosos ensinamentos transmitidos ao longo dessa jornada.

Aos queridos amigos Laura e Douglas, expresso minha sincera gratidão pela amizade e parceria que construímos ao longo desta jornada de doutorado. Vocês são referências para mim, não apenas como exímios pedagogos, mas, sobretudo, como amigos extraordinários. Meu apreço e minha admiração!

Ao Tribunal de Contas do Estado do Piauí (TCE/PI), em nome dos Conselheiros Kennedy Barros e Jaylson Campelo, pelos esforços incansáveis em oportunizar a realização deste convênio com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), possibilitando aos membros e aos servidores a qualificação necessária para realizarmos um trabalho mais profícuo na Corte de Contas. Agradeço a contribuição efetiva ao nosso desenvolvimento profissional, promovendo um ambiente de crescimento e excelência.

À Universidade Estadual do Piauí (UESPI), minha profunda gratidão pelo afastamento concedido das atividades docentes durante o período do doutorado. Esse suporte institucional

foi fundamental para o avanço de minha pesquisa, possibilitando-me dedicar aos estudos e alcançar os resultados almejados. Sem esse apoio seria mais difícil chegar até aqui.

LEAL, M. V. S. **Políticas públicas e formação de professores: contribuição dos recursos do Fundeb para os municípios piauienses (2014-2023)**. 2024. 174f. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre políticas públicas de formação de professores desenvolvida com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), nos municípios piauienses. A ênfase recai na redistribuição e aplicação do financiamento da educação básica, pois o papel de políticas públicas nesse processo é fundamental, considerando a macrorregião em que se inserem esses territórios, perpassando pelos mecanismos financeiros, administrativos e pedagógicos, que viabilizam a oferta de formação continuada de professores, como principal desafio, colocando-a no centro das discussões: nacional, estadual e municipal, provocando tomada de decisões que venham a contribuir para a qualidade da educação básica, reconhecendo as diversidade regionais, e refletindo positivamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A tese tem como objetivo geral analisar como as políticas públicas de formação de professores, financiadas com recursos do Fundeb, contribuem para a educação básica nos municípios piauienses. Delineada como uma pesquisa quanti-qualitativa, combina elementos que permitem aprofundar o entendimento do objeto de estudo, proporcionando ganhos para a pesquisas em educação. A coleta de dados quantitativos foi realizada por meio de busca na base de dados eletrônica do Tribunal de Contas do Estado do Piauí, referente aos aportes financeiros recebidos e executados pelos municípios, no tocante à formação continuada dos profissionais da educação, no período 2014-2023, seguida da aplicação de questionário junto aos secretários municipais de educação dos municípios piauienses. Para a recolha dos dados qualitativos, visando a produção do conhecimento a partir das informações levantadas no contexto empírico, conjugados com o diálogo permanente com a teoria, foi realizada uma entrevista individual semiestruturada, junto a coordenadores pedagógicos/diretores e professores de oito escolas com maior e menor Ideb, localizadas em territórios das macrorregiões de Parnaíba, Teresina, Picos e Floriano, as mais populosas do Estado, totalizando dezesseis profissionais. A escolha amostral do território foi intencional e a dos informantes opcionais. Os dados quantitativos foram tabulados e organizados em planilhas eletrônicas, utilizados filtros e funções do *MS Excel* para a construção de tabelas e gráficos, seguida da análise descritiva dos dados e o seu respectivo tratamento por meio do *software STATA® 14.0*. A análise organizacional dos dados qualitativos foi categorizada segundo Bardin (2021), com auxílio do *software Iramuteq*. A análise formal das contribuições dos informantes deu-se à luz da Análise de Discurso. Os resultados apontam para a necessidade de se repensar a distribuição dos aportes financeiros destinados à formação continuada dos professores, bem como para a necessidade de um acompanhamento sistemático dos recursos públicos destinados, distribuídos, aplicados e dos resultados alcançados. Ainda assim, a formação continuada mostrou-se eficaz ao desenvolver estratégias para enfrentar desafios no ambiente escolar, exigindo atualização constante dos

conhecimentos e das habilidades dos educadores. Para além disso, conclui-se que a formação continuada eleva os padrões de ensino e aprendizagem, contribuindo para os avanços no desempenho acadêmico. Face à divulgação dos resultados do Ideb 2023, dentre as escolas pesquisadas, aquelas com índices menores apresentaram progresso. Os profissionais dessas escolas reconheceram a situação insatisfatória no *ranking* e demonstraram forte motivação para melhorar, adotando ações colaborativas e formativas, tomando como referência as necessidades dos alunos.

Palavras-chave: políticas públicas; financiamento da educação; formação de professores.

LEAL, M. V. S. **Políticas públicas e formação de professores: contribuição dos recursos do Fundeb para os municípios piauienses, (2014-2023).** 2024. 174f. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

ABSTRACT

This study presents the findings of research on public policies for teacher training, developed with resources from the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Education Professionals (Fundeb), in municipalities in Piauí, Brazil. The focus is on the redistribution and application of financing for basic education, highlighting the critical role of public policies in this process. This research examines the macro-region where these territories are located, encompassing the financial, administrative, and pedagogical mechanisms that enable the provision of continuous teacher training. These aspects are placed at the center of discussions at the national, state, and municipal levels, prompting decisions that aim to contribute to the quality of basic education while recognizing regional diversity and positively impacting the Basic Education Development Index (Ideb). The primary objective of this study is to analyze how public policies for teacher training, funded by Fundeb resources, contribute to basic education in Piauí's municipalities. Designed as a mixed-methods study, it combines elements that deepen understanding and enhance educational research. Quantitative data collection was conducted through searches in the electronic database of the Piauí State Court of Auditors, focusing on financial contributions received and executed by municipalities for the continuous training of education professionals between 2014 and 2023. This was followed by a questionnaire administered to municipal education secretaries in Piauí. For qualitative data collection, aiming to generate knowledge from empirical context information in continuous dialogue with theory, semi-structured individual interviews were conducted with pedagogical coordinators/directors and teachers from eight schools with the highest and lowest Ideb scores. These schools are located in the macro-regions of Parnaíba, Teresina, Picos, and Floriano—the most populous areas of the state—totaling sixteen professionals. The sampling choice of territories was intentional, and the selection of informants was optional. Quantitative data were tabulated and organized in electronic spreadsheets, with filters and MS Excel functions used to create tables and charts, followed by descriptive data analysis and processing using *STATA*® 14.0 software. The organizational analysis of qualitative data was categorized according to Bardin (2021), with the assistance of Iramuteq software. The formal analysis of the informants' contributions was conducted through Discourse Analysis. The results indicate the need to reconsider the distribution of financial contributions allocated to continuous teacher training, as well as the systematic monitoring of public resources allocated, distributed, applied, and the results achieved. Nonetheless, continuous training proved effective in developing strategies to address challenges in the school environment, requiring constant updates in educators' knowledge and skills. Moreover, it was concluded that continuous training raises teaching and learning standards, contributing to advancements in. Considering the Ideb 2023 results, among the schools surveyed, those with lower academic performance scores showed progress. Professionals from these schools acknowledged their unsatisfactory ranking and demonstrated

strong motivation to improve by adopting collaborative and formative actions, referencing student needs.

Keywords: public policies; education financing; teacher training.

LEAL, M. V. S. **Políticas públicas e formação de professores: contribuição dos recursos do Fundeb para os municípios piauienses, (2014-2023).** 2024. 174f. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre políticas públicas de formación de profesores, desarrollada con recursos del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (Fundeb) en los municipios de Piauí. La atención se centra en la redistribución y aplicación del financiamiento de la educación básica, dado que el papel de las políticas públicas en este proceso es fundamental. Esto es particularmente relevante considerando la macrorregión en la que se insertan estos territorios, abarcando los mecanismos financieros, administrativos y pedagógicos que hacen posible la oferta de formación continua para los docentes, posicionándola como un desafío principal. Estas cuestiones colocan la formación continua en el centro de las discusiones a nivel nacional, estatal y municipal, impulsando la toma de decisiones que contribuyan a la calidad de la educación básica, reconociendo las diversidades regionales y reflejándose positivamente en el Índice de Desarrollo de la Enseñanza Básica (Ideb). El objetivo general es analizar cómo las políticas públicas de formación de docentes, financiadas con recursos del Fundeb, contribuyen a la educación básica en los municipios de Piauí. Delineada como una investigación cuanti-cualitativa, combina elementos que permiten profundizar la comprensión y proporcionar avances significativos para la investigación en educación. La recopilación de datos cuantitativos se llevó a cabo mediante una búsqueda en la base de datos electrónica del Tribunal de Cuentas del Estado de Piauí, referente a los aportes financieros recibidos y ejecutados por los municipios en lo relativo a la formación continua de los profesionales de la educación, en el período 2014-2023, seguida de la aplicación de un cuestionario a los secretarios municipales de educación de los municipios de Piauí. Para la recolección de datos cualitativos, con el objetivo de generar conocimiento a partir de la información levantada en el contexto empírico y en diálogo permanente con la teoría, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas con coordinadores pedagógicos/directores y profesores de ocho escuelas con mayor y menor Ideb, ubicadas en territorios de las macrorregiones de Parnaíba, Teresina, Picos y Floriano, las más pobladas del Estado, sumando un total de dieciséis profesionales. La elección muestral del territorio fue intencional y la de los informantes, opcional. Los datos cuantitativos fueron tabulados y organizados en hojas de cálculo electrónicas, utilizando filtros y funciones de MS Excel para la construcción de tablas y gráficos, seguidos de un análisis descriptivo de los datos y su respectivo tratamiento a través del software *STATA*® 14.0. El análisis organizacional de los datos cualitativos fue categorizado según Bardin (2021), con la ayuda del software Iramuteq. El análisis formal de las contribuciones de los informantes se realizó a la luz del Análisis del Discurso. Los resultados señalan la necesidad de replantear la distribución de los aportes financieros destinados a la formación continua de los docentes, así como de un seguimiento sistemático de los recursos públicos destinados, distribuidos, aplicados y los resultados

obtenidos. Aun así, la formación continua demostró ser eficaz al desarrollar estrategias para enfrentar los desafíos en el entorno escolar, exigiendo una constante actualización de los conocimientos y habilidades de los educadores. Además, se concluye que la formación continua eleva los estándares de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a los avances en el rendimiento académico. Ante la divulgación de los resultados del Ideb 2023, entre las escuelas investigadas, aquellas con índices más bajos presentaron progreso. Los profesionales de estas escuelas reconocieron la situación insatisfactoria en el ranking y demostraron una fuerte motivación para mejorar, adoptando acciones colaborativas y formativas, tomando como referencia las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: políticas públicas; financiación de la educación; formación de profesores.

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1 - Categorias e subcategorias	677
Figura 2 - Gastos com formação continuada para professores, por macrorregião, no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	73
Figura 3 - Existência de Política de Formação Continuada, permanente, para professores, em municípios da Macrorregião Litoral no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	75
Figura 4 - Participantes do processo de elaboração do planejamento formalizado de formação continuada, em municípios da Macrorregião Litoral no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	776
Figura 5 - Frequência das ações educacionais ofertadas pela secretaria de educação em municípios da Macrorregião Litoral no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	77
Figura 6 - Tipos mais frequentes de ações educacionais ofertadas em municípios da Macrorregião Litoral no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023.....	788
Figura 7 - Quem define as temáticas das formações continuadas de professores ofertadas, em municípios da Macrorregião Litoral no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	79
Figura 8 - Existência de Política de Formação Continuada, permanente, para professores, em municípios da Macrorregião Meio Norte no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	8080
Figura 9 - Participantes do processo de elaboração do planejamento formalizado de formação continuada, em municípios da Macrorregião Meio Norte no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023.....	81
Figura 10 - Frequência das ações educacionais ofertadas pela secretaria de educação em municípios da Macrorregião Meio Norte no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	82
Figura 11 - Tipos mais frequentes de ações educacionais ofertadas em municípios da Macrorregião Meio Norte no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	83
Figura 12 - Quem define as temáticas das formações continuadas de professores ofertadas, em municípios da Macrorregião Meio Norte no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	84
Figura 13 - Existência de Política de Formação Continuada, permanente, para professores, em municípios da Macrorregião Semiárido no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	86

Figura 14 - Participantes do processo de elaboração do planejamento formalizado de formação continuada, em municípios da Macrorregião Semiárido no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	887
Figura 15 - Frequência das ações educacionais ofertadas pela secretaria de educação em municípios da Macrorregião Semiárido no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	88
Figura 16 - Tipos mais frequentes de ações educacionais ofertadas em municípios da Macrorregião Semiárido no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	899
Figura 17 - Quem define as temáticas das formações continuadas de professores ofertadas, em municípios da Macrorregião Semiárido no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	900
Figura 18 - Existência de Política de Formação Continuada, permanente, para professores, em municípios da Macrorregião Cerrados no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	92
Figura 19 - Participantes do processo de elaboração do planejamento formalizado de formação continuada, em municípios da Macrorregião Cerrados no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	93
Figura 20 - Frequência das ações educacionais ofertadas pela secretaria de educação em municípios da Macrorregião Cerrados no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	94
Figura 21 - Tipos mais frequentes de ações educacionais ofertadas em municípios da Macrorregião Cerrados no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	95
Figura 22 - Quem define as temáticas das formações continuadas de professores ofertadas, em municípios da Macrorregião Cerrados no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023	96

QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de municípios por Territórios de Desenvolvimento	47
Quadro 2 – Quantitativo de escolas	48
Quadro 3 – Caracterização dos municípios pesquisados	48
Quadro 4 – Caracterização das escolas pesquisadas	49
Quadro 5 – Representação: Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Categoria Geral 1; Subcategorias 1.1 e 1.2)	60
Quadro 6 – Representação da Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Categoria Geral 2; Subcategorias 2.1 e 2.2)	62
Quadro 7 – Representação da Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Categoria Geral 3; Subcategorias 3.1 e 3.2)	63

Quadro 8 – Representação da Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Categoria Geral 4; Subcategorias 4.1 e 4.2)	64
Quadro 9 – Representação da Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Categoria Geral 5; Subcategorias 5.1 e 5.2)	65
Quadro 10 – Aperfeiçoamento pedagógico contínuo: adquirir conhecimentos para enfrentar os desafios do cotidiano escolar	100
Quadro 11 – Metodologia de ensino: suporte necessário para o desenvolvimento da prática pedagógica	103
Quadro 12 – Formação continuada: melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem	106
Quadro 13 – Formação profissional: refletir os conhecimentos práticos, pedagógicos e a demanda do ambiente educacional	108
Quadro 14 – Desenvolvimento profissional e educativo: abordagens de habilidades práticas, e estratégias pedagógicas em sala de aula	112
Quadro 15 – Formação com reflexo na aprendizagem: contribui para a percepção das dificuldades e com o aprendizado do aluno	116
Quadro 16 – Aplicar práticas individualizadas com o apoio da escola e família: impacta positivamente no ensino-aprendizagem	119
Quadro 17 – Qualificar o professor e o coordenador: desenvolve o processo de aprendizagem e a qualidade do ensino	122
Quadro 18 – Desafio pedagógico da escola: resultado na avaliação do Ideb	126
Quadro 19 – Formações: impacto positivo na aprendizagem do aluno	130

TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Secretários Municipais de Educação - Macrorregião Litoral	53
Tabela 2 – Perfil dos Secretários Municipais de Educação - Macrorregião Meio Norte	54
Tabela 3 – Perfil dos Secretários Municipais de Educação - Macrorregião Semiárido	56
Tabela 4 – Perfil dos Secretários Municipais de Educação - Macrorregião Cerrados	57
Tabela 5 – Estatística Descritiva	71

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADCT	Ato das disposições constitucionais transitórias
Atricon	Associação dos Tribunais de Contas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CTE-IRB	Comitê Técnico de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPI-Exportação	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos automotores
ITCMD	Imposto sobre a Transmissão Causa Mortis e Doações
ITR	Imposto Territorial Rural
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Iede	Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS-4	Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4
ONU	Organizações das Nações Unidas
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAGRES	Sistema de Acompanhamento de Gestão de Recursos da Sociedade
TCE/PI	Tribunal de Contas do Estado do Piauí
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: MERGULHO NO OBJETO DE ESTUDO.....	17
CAPÍTULO 1 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS LEGAIS.....	25
1.1 Políticas públicas e financiamento da educação básica: da Constituição à LDB	25
1.1.1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).....	30
1.1.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).....	32
1.1.3 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Novo Fundeb).....	34
1.1.4 O impacto da EC nº 95/2016 no financiamento da educação básica.....	37
1.2 Políticas públicas de formação de professores.....	38
CAPÍTULO 2 – DILIGÊNCIA INTERATIVA: ENTRE QUANTIFICAR E QUALIFICAR, CATEGORIZAR E ANALISAR.....	44
2.1 Dialogando com a cientificidade: opção pelo tipo de pesquisa	44
2.2 Caracterizando o <i>locus</i> da investigação: do macro aos micro campos	46
2.3 Recolha dos dados empíricos: técnicas e instrumentos	50
2.4 Participantes: do informante macro à amostragem micro	52
2.5 Teorização? Sensibilidade? Submissão? Análise organizacional dos dados empíricos	59
2.6 Método de análise: interpretação interativa das informações produzidas no campo empírico	68
CAPÍTULO 3 – PRIMEIROS RESULTADOS: FINANCIAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA MATERIALIZADO NOS ASPECTOS QUANTITATIVOS DA PESQUISA	70
3.1 Prestação de contas do TCE/PI: vestígios de gastos com formação continuada	70
3.2 Proposições políticas do sistema municipal de ensino do Piauí: o que os secretários de educação têm a nos dizer sobre a formação dos professores	74
CAPÍTULO 4 – SENTIDO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: ANÁLISE DIALÓGICA REFLEXIVA DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	99
4.1 Formação continuada: desafio pedagógico para oferta de uma educação escolar de qualidade.....	100
4.2 Sentido da formação: atualizar conhecimentos, melhorar o ensino e a aprendizagem ..	105
4.3 Formação, crescimento pessoal e da prática: desenvolvimento profissional e educativo	111
4.4 Mudanças motivadas pelas formações: qualifica o professor, o coordenador e o aprendizado do aluno.....	119
4.5 Formação do professor: escola, aprendizagem do aluno, resultados do Ideb.....	126
CONCLUSÃO: UMA INTERPRETAÇÃO POSSÍVEL	134
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES.....	147

INTRODUÇÃO: MERGULHO NO OBJETO DE ESTUDO

A Constituição Federal de 1988 define educação como um direito social fundamental assegurando que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público. Em consonância com a Carta Magna, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirma que a educação é dever do Estado e será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, proporcionando, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade reconhecida como apropriada, observando os padrões mínimos de qualidade.

Brandão (2002) defende a educação sob uma ótica democrática, com ideias de transformação, participação e interação. Assim sendo, ela é capaz de promover uma intervenção na realidade social, à medida que impulsiona processos de mudança. Logo, o processo educativo deve ocorrer por meio da participação efetiva, ativa e responsável dos sujeitos envolvidos, ao longo da vida. Para tanto, o poder público deve promover políticas públicas que busquem assegurar a educação de qualidade como direito de todos.

Nesse sentido, não tem como falar em qualidade sem mencionar a necessidade de formação dos professores, visto que eles irão preparar as futuras gerações para um mundo em constantes transformações. Em virtude disso, o governo federal tomou iniciativas com vistas a promover uma articulação no âmbito das instituições, em busca de assegurar uma educação pública de qualidade, com intuito de atender à demanda pela formação inicial em nível superior exigida pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), bem como uma formação continuada como forma de fomentar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Nas últimas décadas, foram implementadas políticas públicas na área de educação para dar conta dos direitos dos cidadãos sob a consigna da equidade, que pressupõe oferta de múltiplas e distintas oportunidades, produzindo igualdade de resultados. Provavelmente, na dificuldade de estabelecer limites entre políticas públicas e equidade, encontra-se a essência da problemática, constituindo-se um dos pontos fundantes para o entendimento da educação como um direito de todos e um dever do Estado, em uma sociedade globalizada e excludente.

Nessa perspectiva, o Brasil, desde o final do século XX, vem tomando medidas no campo das políticas educacionais, dentre elas, a descentralização de recursos e uma maior autonomia para os municípios, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (1996), e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (2007). Notadamente, esses dispositivos legais visam redistribuir o

financiamento da educação básica, bem como viabilizar mecanismos para a oferta de capacitação profissional especialmente direcionada à formação de professores, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Dada à relação qualidade da educação e formação de professores, parte dos recursos do Fundeb são destinados para formação, que é uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), como uma das estratégias para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Desse modo, destaca-se um esforço por parte do poder público em estabelecer políticas de formação de professores visando melhorias no desenvolvimento profissional. Esta abordagem é motivada pela necessidade de promover avanços no desenvolvimento profissional docente, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e pelo Plano Nacional de Educação.

Adicionalmente, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A normativa reflete o entendimento de que a capacitação docente representa um dos grandes desafios no âmbito das políticas educacionais. Tal percepção é amplamente discutida tanto em organizações governamentais quanto não governamentais, reconhecendo-se que a eficácia da formação de professores é fundamental para superar as adversidades enfrentadas pelo sistema educacional.

Recentemente, o governo federal promulgou a Lei nº 14.817, datada de 16 de janeiro de 2024, uma medida legislativa que estabelece novas diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica pública. Um dos pilares dessa lei é a promoção e o estímulo à formação continuada, que deve ser assegurada pelos sistemas de ensino através da implementação de um programa permanente, caracterizado por um planejamento de ações a serem desenvolvidas ao longo de um período plurianual.

Esta iniciativa reflete o reconhecimento da importância fundamental da atualização e do aprimoramento contínuo dos educadores, visando não apenas o enriquecimento de suas competências pedagógicas, mas também a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas instituições de educação básica públicas em todo o território nacional.

O interesse pela temática surgiu da minha experiência como auditora de controle externo no Tribunal de Contas do Estado do Piauí (TCE/PI), intensificando-se após participar, conjuntamente com um grupo de auditores selecionados dentre os Tribunais de Contas de todo o Brasil, como pesquisadora do projeto "Educação que faz a Diferença", realizado em 2020, pelo Instituto Rui Barbosa, por meio do Comitê Técnico de Educação (CTE-IRB), juntamente com o Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), Pessoa Jurídica de Direito Privado, que atua no setor de Pesquisas e Desenvolvimento Científico, com o apoio da Associação dos Tribunais de Contas (Atricon). A referida pesquisa resultou em uma publicação intitulada: "Educação que faz a diferença: boas práticas do ensino fundamental do Brasil". Este estudo teve como propósito principal identificar e analisar as redes de ensino municipais que apresentavam desempenho destacado no ensino fundamental, focando nas práticas eficazes de gestão, acompanhamento pedagógico e administrativo.

Antes mesmo da realização desse estudo, em 2019, o TCE/PI iniciou uma avaliação mais detalhada dos resultados das políticas públicas implementadas pelo Estado e pelos Municípios do Piauí, visando maximizar os benefícios para a sociedade. Isso levou à compreensão da necessidade de estudos mais aprofundados em várias áreas do conhecimento ligadas à Administração Pública, proporcionando aos membros e servidores da Corte de Contas um conhecimento mais consubstanciado sobre os problemas, o que, por sua vez, amplia a eficácia nas auditorias e na análise das contas sob sua responsabilidade.

Nesse contexto, foi desenvolvido o Projeto Estratégico Qualis + TCE, com o objetivo de aprimorar e capacitar os membros e servidores através de oportunidades em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especialmente em Mestrado e Doutorado, oferecidos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em diversas áreas consideradas relevantes para o TCE, incluindo Educação, Saúde, Ciência Política, Políticas Públicas, Direito, Ciência da Computação.

Fundamentada na premissa de que a educação continuada e especializada é essencial para o aperfeiçoamento técnico e intelectual dos servidores, o que, por sua vez, reflete diretamente na elevação do padrão de qualidade e eficiência dos trabalhos realizados pelo órgão, essa iniciativa visa a interação entre a academia e a prática administrativa, promovida por este projeto, com o propósito de estabelecer uma ponte sólida entre o conhecimento teórico e a sua aplicação prática, resultando em uma melhoria tangível nas funções desempenhadas pelo TCE/PI. A colaboração foi oficializada pelo Convênio de Cooperação Técnica nº 01/2020- TCE/UFPI/FADEX, o que possibilitou minha inclusão no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Doutorado.

Interessa-nos, por essa razão, investigar a distância que se percebe nas estatísticas, ano após ano, entre as políticas públicas para a educação, o financiamento e sua aplicação na escola, especificamente na formação do professor, retomando questões que vêm sendo discutidas há anos, não chegam na sala de aula e, se chegam, não produzem os resultados esperados.

Convém lembrar que o Brasil acolhe as preocupações dos organismos internacionais, dentre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em adequar a realidade educacional aos padrões de qualidade, eficiência e eficácia exigidos no contexto mundial. Diante do amplo impacto social inerente a essas políticas, têm sido criadas, por diversos países, regulações que reconhecem na educação de qualidade um fator determinante para a promoção do desenvolvimento sustentável, em consonância com as diretrizes estabelecidas na Agenda 2030 das Organizações das Nações Unidas (ONU).

Dentre os objetivos contemplados por essa Agenda, destaca-se o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS-4) que trata da educação de qualidade como forma de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Para tanto, a Meta 4c é um compromisso específico voltado para a valorização e qualificação dos professores da educação básica.

Até o ano de 2030, busca-se assegurar que todos os educadores possuam formação específica nas áreas de conhecimento em que atuam, reconhecendo que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à preparação e ao aperfeiçoamento contínuo dos professores. Para alcançar essa meta, enfatiza-se a importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional, em um esforço colaborativo entre a União, os estados e os municípios. Além disso, ressalta-se a relevância da cooperação internacional como meio de enriquecer as práticas educativas e compartilhar conhecimentos e experiências.

Essa abordagem colaborativa e integrada visa não apenas aprimorar as habilidades pedagógicas dos professores, mas também assegurar que os estudantes recebam uma educação capaz de prepará-los de maneira eficaz para os desafios do século XXI. Nessa perspectiva, predomina a visão de que uma formação docente fortalece a base de conhecimento do professor, suas conexões entre teoria e prática e sua capacidade de apoiar o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

A relevância deste estudo é ampliada pelo contexto global em que o Brasil se insere, considerando o persistente desafio de alinhar as políticas públicas para a educação ao financiamento destinado a este setor e à sua efetiva aplicação no âmbito escolar, com especial

atenção à formação dos professores. As estatísticas revelam uma lacuna significativa entre as intenções das políticas educacionais e os resultados concretos alcançados. Esta pesquisa se propõe a investigar essa discrepância, retomando questões há muito debatidas, mas que ainda não encontraram uma ressonância efetiva na prática pedagógica docente.

Pretende-se com esta tese não apenas abordar questões críticas para a melhoria do sistema educacional brasileiro, mas sobremaneira contribuir com o apoio de auditorias do TCE, no que se refere ao financiamento da educação, especificamente dos recursos destinados para a formação continuada de professores do ensino fundamental, de forma a subsidiar o debate global sobre a consolidação de políticas públicas que realmente impactem as práticas educacionais desenvolvidas no contexto escolar, com impacto positivo na comunidade em geral.

Ao focar na formação dos professores, a pesquisa reconhece e valoriza o papel central dos educadores no processo de aprendizagem, oferecendo *insights* e estratégias para que as políticas educacionais e os recursos financeiros se traduzam em melhorias tangíveis na educação. Através deste estudo, busca-se não apenas compreender as falhas e os desafios existentes, mas também propor caminhos para que as políticas públicas em educação sejam efetivamente implementadas, gerando resultados positivos e duradouros para o sistema educacional do Brasil, no caso específico no estado do Piauí.

Contudo, mesmo diante da existência desse conjunto de ações que motivou a redistribuição dos recursos para a educação básica, com o intuito de promover a melhoria das condições materiais e estruturais das escolas, com destaque para a formação dos professores, os órgãos de controle questionam o fato de ainda se ter índices tão baixos de aprendizagem, bem como disparidades quanto a esses resultados em escolas e municípios. Nessa linha de pensamento, esta tese apresenta a seguinte questão-problema: “Até que ponto as políticas públicas de formação de professores, financiadas pelo Fundeb, contribuem para a promoção da educação básica de qualidade, nos municípios piauienses (2014-2023)”?

O recorte temporal desta pesquisa é justificado pela atualização do Sagres (Sistema de Acompanhamento de Gestão da Sociedade) que visa a prestação de contas eletrônica dos municípios junto ao Tribunal de Contas do Estado do Piauí (TCE/PI). Criado em 2007 e atualizado em 2014, passa a apresentar os gastos do Fundeb de forma mais detalhada, incluindo as despesas com formação continuada. Até então, os dados não eram disponibilizados de forma específica. Dito de outra forma, não possibilitava a identificação da utilização final dos recursos recebidos, pois informava apenas se os gastos eram realizados com pessoa física ou jurídica.

Por tudo isso, a questão-problema nos guiou para o seguinte objetivo geral: analisar como as políticas públicas de formação de professores, financiadas com recursos do Fundeb, contribui para a educação básica nos municípios piauienses. Desdobrando o objetivo geral, temos como objetivos específicos: a) Caracterizar as políticas de formação de professores desenvolvidas nos municípios com recursos do Fundeb; b) Mapear os recursos do Fundeb utilizados com formação de professores nos municípios piauienses; c) Identificar ações de aplicação dos recursos do Fundeb no plano plurianual dos municípios com base em critérios da política de formação de professores e d) Compreender a relação entre os recursos públicos disponibilizados e aplicados na educação básica, com os resultados alcançados.

Mesmo sendo um direito constitucional garantido a todas as pessoas, a educação pública de qualidade não se efetivou ainda com equidade, de forma que há disparidade nos índices de aprendizagem e uma série de diferenças educacionais. Os dados do Ideb de 2019 mostraram, por exemplo, que enquanto na Região Sudeste 73,9% das redes municipais têm Ideb 6 ou mais, na Região Norte, apenas 36,4% dos municípios atingiram a meta para a rede pública (Inep, 2019).

No Piauí, observou-se, no ano de 2021, um crescimento nas etapas do ensino fundamental - anos finais e no ensino médio. Contudo, essa evolução coexiste com disparidades significativas entre os municípios, particularmente nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Em uma análise mais detalhada, constata-se que, nos anos iniciais do ensino fundamental, o município com o melhor desempenho alcançou uma média impressionante de 8,3, superando a meta estabelecida no âmbito nacional pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em contraste, em outro município do estado, o índice registrado foi de apenas 3,5, ficando aquém da meta do PNE.

Essa tendência de disparidade também se manifesta nos anos finais do ensino fundamental: o município com a mais alta pontuação atingiu 6,9, excedendo novamente a média nacional, enquanto outro registrou uma pontuação preocupante de 2,8, muito abaixo do objetivo proposto. Esses dados refletem a complexidade dos desafios enfrentados pelo sistema educacional do Piauí e a necessidade de estratégias diferenciadas para endereçar as desigualdades educacionais.

Em suma, a investigação propõe uma discussão sobre como as políticas públicas de formação de professores, executadas com recursos do Fundeb, vêm contribuindo para uma educação de qualidade nos municípios piauienses, bem como sobre a relação entre os recursos públicos destinados, aplicados e os resultados alcançados. Nessa perspectiva, a tese encontra-se apoiada no pressuposto de que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) tem se revelado uma política estratégica para fomentar a qualidade da educação, possibilitando aos estados e municípios a oferta de cursos/programas que atendam às demandas dos docentes, ao viabilizar recursos para a capacitação profissional direcionada à formação de professores, especificamente nos municípios piauienses.

Como demonstram os estudos de Imbernón (2009) e de Gatti (2014), dentre outros, há a necessidade de uma aproximação entre os projetos da escola, no que se refere à oferta de formação continuada dos professores, e a necessidade dos docentes, com o intuito de evitar um distanciamento entre o que é ofertado e a necessidade real do professor.

Em relação à organização, a tese está estruturada, além da introdução e conclusão, em quatro capítulos de modo a contemplar as relações consideradas pertinentes para alcançar os objetivos propostos, abarcando o objeto de estudo, e, conseqüentemente, encontrar respostas para a questão-problema investigada, buscando delinear caminhos para a compreensão da problemática em toda sua complexidade.

A “Introdução: mergulho no objeto de estudo” relata premissas que serviram de ponto de partida para a presente investigação. No geral, traz a delimitação do problema e a construção do objeto de estudo, os elementos que justificam a escolha da problemática evidenciada, a relevância do estudo, o diálogo com o campo de pesquisa, os objetivos, a proposta de tese e a estruturação do trabalho.

No Capítulo 1, intitulado “Financiamento da educação básica e formação de professores: aspectos legais”, a discussão se volta para as políticas públicas de financiamento da educação básica, destacando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), bem como para alguns aspectos que interferem na sua execução, com ênfase nas políticas públicas de formação de professores como estratégias para o fortalecimento da educação básica e melhoria na qualidade do ensino, observando os dispositivos legais.

Em “Diligência interativa: entre quantificar e qualificar, categorizar e analisar”, Capítulo 2, delineamos o percurso metodológico, considerando o objeto de estudo proposto. A partir dessa compreensão, apresentamos a discussão do tipo de pesquisa, a caracterização do *locus* da investigação, os participantes, as técnicas e os instrumentos de coleta dados, a organização e a interpretação dos dados à luz da Análise de Discurso.

No Capítulo 3, nomeado “Primeiros resultados: financiamento da formação continuada materializados nos aspectos quantitativos da pesquisa”, analisamos os resultados quantitativos

da pesquisa, provenientes do banco de dados do Tribunal de Contas do Estado do Piauí (TCE-PI), referentes ao período de 2014 a 2023, e das contribuições dos secretários de educação dos municípios piauienses, informantes da pesquisa, buscando o delineamento da Política de Formação Continuada dos professores e levando em consideração as particularidades de cada macrorregião: Litoral, Meio Norte, Semiárido e Cerrados.

O Capítulo 4, “Sentido dos itinerários formativos: análise dialógica reflexiva dos achados da pesquisa”, traz o diálogo com os participantes e os autores que abordam a temática em foco. Desse modo, foram analisados e discutidos os dados qualitativos da pesquisa, em especial, aqueles produzidos com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores das oito escolas que se constituem no campo empírico do estudo. Os discursos dos dezesseis participantes foram analisados à luz da Análise de Discurso e interpretados pelo entrecruzamento das teorias que abordam o objeto de estudo.

Por fim, nas considerações finais – “Palavras finais: uma interpretação possível” – são anunciadas as conclusões e as considerações as quais chegamos por intermédio da pesquisa. Discorreremos sobre o alcance dos objetivos e a resposta à questão-problema. Desse modo, será um momento significativo, pois a Tese será posta para a Academia e comunidade em geral. E, a partir dos pensamentos conclusivos, ainda apontamos necessidades colaborativas entre esferas governamentais, instituições escolares, profissionais da educação e a sociedade em geral, para o tensionamento das políticas públicas no financiamento da educação e na formação de professores, sobretudo, com vistas à melhoria da qualidade do ensino piauiense, de modo que são sugeridas ações, ampliando linhas investigativas em torno do objeto de estudado.

CAPÍTULO 1 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS LEGAIS

Nesse Capítulo, discutem-se as políticas públicas de financiamento da educação básica, destacando os principais mecanismos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), bem como alguns aspectos que interferem na sua execução. Na sequência, abordam-se as políticas públicas de formação de professores, como estratégia para o fortalecimento da educação básica e melhoria na qualidade do ensino, observando os dispositivos legais contidos na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, os Pareceres do Conselho Nacional de Educação referentes à temática, Emenda Constitucional nº 95/2016 e Plano Nacional de Educação (2014-2024).

1.1 Políticas públicas e financiamento da educação básica: da Constituição à LDB

Nas últimas décadas do século XX, diversos países têm testemunhado mudanças substanciais no papel desempenhado pelo Estado, sendo estas resultantes das ramificações do processo de globalização e da hegemonia do neoliberalismo. Os desdobramentos desses fenômenos permeiam diversas esferas da sociedade, manifestando-se de maneira recorrente e evidenciando inquietações relacionadas à política econômica global e à política mundial, entre outras considerações. No âmbito das políticas econômicas globais, destaca-se a elaboração de uma agenda global voltada para a educação. Este desdobramento ocorre em virtude do reconhecimento do papel essencial da educação na fomentação da igualdade de oportunidades, desempenhando uma função crucial na mobilização de princípios de justiça e preceitos morais fundamentais em uma sociedade democrática (Dubet, 2008).

Nesse contexto, a articulação de uma agenda global para a educação reflete não apenas uma resposta adaptativa às mudanças paradigmáticas, mas também uma tentativa de alinhar a educação como um vetor estratégico para a promoção da equidade e valores éticos em contextos democráticos. A interseção entre os fluxos globais e a esfera educacional torna-se, assim, um terreno fértil para análises que buscam compreender as dinâmicas complexas entre as forças globalizantes e os imperativos locais, lançando luz sobre os desafios e as oportunidades que emergem desse entrelaçamento complexo.

Os efeitos desta conjuntura sobre as políticas educacionais são perceptíveis através dos objetivos delineados por organismos internacionais proeminentes, notadamente a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Estes organismos exercem influência substancial sobre as políticas públicas, pautando uma agenda global estruturada, fundamentada na premissa de modernização e aprimoramento da qualidade educacional, cujas implicações reverberam nos domínios da gestão e financiamento (Dale, 2004).

A conjuntura observada no Brasil reflete um período de vigorosas reformas na esfera da administração pública, uma dinâmica que se desdobrou desde o final do século XX, notadamente em resposta ao processo de integração à lógica do contexto mundial. Nesse contexto, as políticas educacionais emergem como uma área suscetível a essas transformações, e a análise, particularmente do financiamento educacional, proporciona uma compreensão abalizada da atuação do Estado na efetivação do direito à educação (Lima; França, 2020).

A complexa interação entre as reformas administrativas e as políticas educacionais destaca-se como uma arena crítica para a investigação acadêmica. A compreensão dos mecanismos de financiamento, como delineados nas políticas, torna-se fundamental para elucidar a dinâmica de implementação e para avaliar o alcance efetivo do direito à educação, promovendo assim uma contribuição significativa ao debate acadêmico e às práticas educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 assegura que a educação é um direito de todos que se concretiza com o acesso a uma instituição de ensino para construir a sua formação plena e de qualidade. Na rede pública tem sido um desafio o ensino e a aprendizagem de qualidade com equidade, de forma que há disparidade nos índices educacionais entre os estados e municípios.

Os resultados negativos e essas diferenças entre os municípios e as escolas estão relacionados a vários fatores, entre eles a desigualdade de condições de oferta, a qual está relacionada à desproporcionalidade orçamentária nos diferentes estados e municípios. Para melhorar o ensino quanto ao acesso e à qualidade e corrigir essas desigualdades, foram implantadas um conjunto de medidas, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, que determinou a reformulação da legislação educacional, que teve como consequência, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

Nesse contexto, a referida lei dedicou o título VII para normatizar o tema dos recursos financeiros para a educação (artigos 68 a 77). De um modo geral, significou um grande avanço para a educação brasileira, visto que categorizou as fontes de recursos para a educação em receita proveniente dos impostos, de transferências constitucionais, do salário-educação e de incentivos fiscais, além de outros recursos previstos em lei.

Outra contribuição foi a redação dada pelos artigos 70 e 71, que estabelecem o que pode e o que não pode ser considerado como despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino. Com base no texto legal, programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e outras formas de assistência social não mais poderão ser incluídos nos recursos destinados à educação. A ausência de um conceito preciso para tal contribuiu para o desperdício e a aplicação irresponsável de recursos importantes ao longo da história educacional de nosso país.

Além disso, o artigo 74 estabelece que a União, em colaboração com os estados, o distrito federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. A qualidade da educação tem, evidentemente, um custo. O legislador busca definir um balizamento para a fixação do custo mínimo por aluno no processo de ensino de qualidade. Dois vetores orientam a compreensão deste artigo: o padrão mínimo de oportunidades educacionais para a oferta do ensino obrigatório e o cálculo do custo mínimo por aluno. Ou seja, o legislador associa quantidade e qualidade.

No artigo 75, a ação supletiva e redistributiva da União e dos estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. A ação redistributiva é de cunho quantitativo. Refere-se à dimensão de insuficiência de recursos. A ação supletiva é de cunho qualitativo, refere-se à dimensão das dissimetrias sociais. O estado, em qualquer um dos seus níveis (União, estados, distrito federal e municípios), tem despesas e tem receita. Este dispositivo estabelece uma relação baseada no volume de recursos existentes para manutenção e desenvolvimento do ensino e, também, no esforço fiscal que cada instância faz para o adequado investimento com recursos constitucionais de uso obrigatório em educação básica. Os parâmetros para calibragem destes dois vetores são a matrícula e o padrão mínimo de qualidade do ensino.

Convém frisar que a lei fala em manutenção e desenvolvimento do ensino. Estão, portanto, conjugados dois níveis de preocupação: a expansão da matrícula e a qualidade do ensino. Ou seja, trata-se de um processo político-administrativo dinâmico e submetido a contínuo aperfeiçoamento.

Para dar viabilidade à expansão da oferta de recursos para educação, a lei delimita, objetivamente, os elementos de fixação acionados para paramentar a capacidade de atendimento adequada. São eles: os recursos constitucionais vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), ao custo anual do aluno e ao padrão mínimo de qualidade. O conjunto destes elementos assegura o funcionamento da escola dentro das condições básicas dos insumos físicos e pedagógicos essenciais.

A educação brasileira, portanto, conta com fonte de recursos variados, provenientes, principalmente, da receita, resultante de impostos arrecadados da União, estados, distrito federal, e municípios, do salário-educação e outros recursos adicionais. Cada fonte desses recursos possui destinações diferenciadas que necessitam de fiscalização, para que haja a garantia do cumprimento dos percentuais mínimos vinculados. A análise da estrutura desses financiamentos deve considerar os diversos dispositivos legais, seu contexto de formulação e a implementação.

Em virtude da implantação dessa Lei, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo reformulado e em vigor atualmente pela Lei nº 13.005/2014, no qual constam as metas e as estratégias para a oferta da educação pública.

Uma das medidas decorrentes da Lei nº 9.394/96 foi a descentralização de recursos e uma maior autonomia para os municípios, sendo criado para isso o Fundef, pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, com vigência de dez anos, o qual foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), aprovado pela Lei nº 11.494/2007, com vigência até 2020, e agora aprovado o novo Fundeb em caráter permanente, através da Lei nº 14.113/2020. Como o principal mecanismo de financiamento da educação, o Fundeb é responsável pelo financiamento de parte das ações do PNE, como o pagamento da remuneração de professores e sua formação continuada, considerando o desenvolvimento e a manutenção de todas as etapas da educação básica.

Kendall (2012) aponta que os financiamentos para o desenvolvimento da educação estão crescendo e que há razões para crer que estes podem afetar positivamente a vida das pessoas, especialmente as mais carentes. Nesse sentido, Dubet (2003) aponta que a educação deve oferecer condições iguais de oportunidades. Para tanto, é importante garantir uma forte vinculação entre financiamento público da educação e a situação socioeconômica do país, uma vez que as principais fontes de recursos para a educação são provenientes da arrecadação de impostos que, obviamente, é afetada pelo desempenho da economia.

A instituição da política de fundos no Brasil reorganizou o padrão de oferta das diferentes etapas e modalidades de ensino entre as redes municipais e estaduais de educação, implicando a reorganização das relações federativas na oferta da educação obrigatória, decorrente do seu sistema de captação e redistribuição de recursos.

A estrutura do financiamento da educação brasileira está diretamente relacionada ao formato federalista de organização do Estado e aos dispositivos legais que configuram o contexto do planejamento, da política e da gestão da educação pública. Associa-se também aos interesses sociais, econômicos e políticos.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, determinam as principais atribuições na divisão de responsabilidades no contexto do financiamento e da administração do sistema educacional brasileiro.

A Constituição de 1988 caracteriza-se pela descentralização financeira, atrelada ao acréscimo da participação dos estados e, principalmente, dos municípios na arrecadação tributária e na receita disponível. Na divisão de responsabilidade, o artigo 211 define que os municípios possuem atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto os estados e o distrito federal, nos ensinos fundamental e médio, definindo formas de colaboração entre si. A União possui obrigação pela organização e pelo financiamento do ensino federal, prestando assistência técnica e financeira aos estados, ao distrito federal e aos municípios, visando o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória (artigo 212).

Na Carta Magna vigente, ficou estabelecido que a União deve aplicar, na manutenção e no desenvolvimento do ensino, o mínimo de 18%; os estados, o distrito federal e os municípios, 25% da receita líquida, resultante de impostos, incluindo a proveniente de transferências. Uma parte do que é arrecadado pela União (18%) é transferida para os estados e municípios. Os estados transferem, também, uma parte de sua arrecadação para os municípios.

Além dos impostos constitucionalmente vinculados (18% União, 25% estados e municípios), a educação brasileira ainda conta com outra fonte de recursos, a contribuição social, denominada de salário-educação. Essa contribuição social, instituída no ano de 1964, é destinada ao financiamento de planos, programas, projetos para a educação básica pública.

Nesse sentido, a configuração da política de financiamento da educação em nosso país é baseada nos princípios da reforma educacional, a partir da segunda metade da década de 90, quando o governo federal implementou mudanças substanciais, especialmente na área de

gestão e nas competências das três esferas de governo. O financiamento da educação torna-se, pois, um dos principais objetivos das políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto, o sistema de financiamento da educação básica no Brasil é apresentado por emendas constitucionais e leis que apontam para a reforma na gestão de forma descentralizada. A União e os governos subnacionais são responsáveis pela partilha das responsabilidades, a exemplo da política de fundos contábeis: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

1.1.1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)

A criação do Fundef, em 1996, por meio da Lei nº 9.424/1996, respondeu, entre outros aspectos, a uma necessidade de diminuir as disparidades no investimento da educação em estados e municípios. A ideia básica era que a União deveria transferir recursos às localidades com menos dinheiro disponível para educação. O fundo foi também uma estratégia da União para se furtar ao cumprimento da redação original do artigo 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias (ADCT), que estabelecia que, nos dez primeiros anos da aprovação da Constituição, os poderes públicos deveriam destinar, pelo menos, a metade dos recursos vinculados para universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. O governo federal nunca havia cumprido esse dispositivo.

O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, que entrou em vigor em 1997, no estado do Pará e, compulsoriamente, em todo o país em janeiro de 1998. Composto em sua quase totalidade com recursos que já eram vinculados à educação, só eram contabilizados para o recebimento dos valores do fundo os alunos matriculados no ensino fundamental regular. Assim, não eram contabilizadas as matrículas da educação infantil, do ensino médio e, graças a um veto presidencial, também o alunado da educação de jovens e adultos (EJA). Como resultado, o Fundef possibilitou alguns avanços no ensino fundamental, mas acentuou distorções, sobretudo em relação ao financiamento da educação infantil e da EJA. O fundo também foi um forte indutor da municipalização do ensino fundamental.

Desde sua implementação, em 1998, até 2006, enquanto esteve em vigor, o valor mínimo previsto por aluno na lei do Fundef, e que não poderia ser inferior à média nacional,

nunca foi cumprido pelo governo federal, e se preocupava com reduzir a complementação da União ao fundo. Ou seja, o total transferido pela União a estados e municípios, correspondente a cada aluno matriculado, era inferior ao estipulado pela Lei do Fundef. Isso gerou uma dívida por parte da União superior a R\$ 20 bilhões (valor de junho de 2010, segundo o documento final da Conferência Nacional de Educação) ante vários estados e municípios brasileiros, justamente aqueles que menos impostos arrecadam.

São recursos, como vimos, vinculados à função educação, por força do que dispõe o artigo 212 da CF, transferidos, regular e automaticamente, aos governos estaduais e municipais, com base no número de alunos mantidos em cada uma de suas redes de ensino. O Fundef é formado, no âmbito de cada Estado, por 15% das seguintes fontes de arrecadação do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exportação) e Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar (LCP) 87 (Brasil, 1996b) – também chamada Lei Kandir.

Nos estados onde a receita, proveniente dessas fontes, não for suficiente para garantir um valor mínimo nacional, fixado por ato do Chefe do Poder Executivo Federal, a União deverá complementar esses recursos.

Uma das críticas feitas pelos estudiosos do financiamento da educação pública diz respeito ao fato de que o parágrafo 1º do artigo 6º da Lei nº 9.424/1996 vem sendo sistematicamente desrespeitado pelo governo federal, quando não leva em conta que o valor mínimo anual não pode ser inferior à razão entre a previsão da receita total para o fundo e a matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas. A não observância desses dispositivos tem implicado no estabelecimento de um valor mínimo nacional por aluno muito menor do que deveria ser, o que tem levado a União a diminuir, cada vez mais, sua contribuição para o fundo.

Há muita divergência em torno dos efeitos do Fundef no ensino fundamental. Entretanto, em que pese a variedade de críticas, um tipo de conclusão parece consensual: que a implantação do Fundef contribuiu para a ampliação do atendimento na esfera do ensino fundamental, embora, como afirma Guimarães (2005), tenha deixado de lado o atendimento de crianças (0 a 6 anos), além de não considerar a demanda crescente de jovens pelo ensino médio. Outro ponto a ser considerado refere-se ao tema da melhoria da qualidade na educação, um dos objetivos do fundo. Nesse quesito, pode-se afirmar que o Fundef não conseguiu mudar o fraco desempenho de crianças e jovens, alunos do ensino fundamental.

O formato do Fundef levou à reflexão sobre a possibilidade de essa política, de fato, servir como elemento de equalização de oportunidades educacionais previstas na legislação. No final de sua vigência, no processo de construção do Fundeb, houve intensa participação social dos movimentos que lutaram pela instituição de um fundo que, superando os limites do anterior, servisse como instrumento de equalização das oportunidades educacionais mediante redução das desigualdades regionais e da instituição do equilíbrio federativo.

1.1.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

Em 2006, após um longo processo de mobilização, coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, aprova-se a Emenda Constitucional nº 53, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007, que cria o Fundeb. O novo fundo contabiliza, para efeito de transferência de seus recursos, não apenas no ensino fundamental, mas toda a educação básica, que reúne as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, além das modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena e quilombola, educação profissional e educação do campo. Com o Fundeb, a abrangência saltou de 31,2 milhões para 47,7 milhões de estudantes e o montante de recursos, de 28,7 bilhões de reais para cerca de 51 bilhões em 2007, em seu primeiro ano de vigência.

O Fundeb ampliou a base de composição, passando de cinco para oito impostos e transferências constitucionais, acrescentando o Imposto sobre a Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); o Imposto sobre Propriedade de Veículos automotores (IPVA); e a quota de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devido aos municípios. Além disso, instituiu um maior percentual dos recursos vinculados que passou de 15% para 20%. Ademais, manteve do fundo anterior a determinação de que, no mínimo, 60% do total do fundo seria para o pagamento dos profissionais da educação.

A distribuição de recursos do Fundeb considera diferenças entre etapas, modalidades e área da localidade do estabelecimento de ensino, com base nas matrículas apuradas no censo escolar do ano anterior em creche e pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação indígena e quilombola, educação de jovens e adultos com avaliação do processo e a integrada à educação profissional de nível médio (Brasil, 2007).

A criação de um fundo único para toda a educação básica era uma reivindicação antiga de organizações, sindicatos e movimentos ligados à área educacional. No entanto, a política

de fundos para o financiamento do setor não possui uma defesa unânime entre pesquisadores e ativistas da educação. As críticas se dirigem, por exemplo, à limitação da autonomia de estados e municípios na elaboração de sua própria política de financiamento educacional e ao rebaixamento das expectativas de investimento na área, particularmente naquelas redes de educação que criaram um padrão de ensino de melhor qualidade.

No contexto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), observa-se uma diluição perceptível no conceito de Custo Aluno-Qualidade (CAQ), uma métrica essencial para aferir a alocação de recursos na educação. A fragilidade deste conceito no novo modelo emerge, em grande parte, da ausência de uma data definida para sua implementação - um contraste marcante em relação ao seu antecessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em que tal prazo estava claramente estipulado. Além disso, o Fundeb carece de um parâmetro inicial para o valor do CAQ, diferentemente do Fundef, que propunha a média nacional como referência.

A não concretização do CAQ, conforme previsto na legislação do Fundef, resultou em uma complementação pela União significativamente inferior ao potencialmente previsto. Essa discrepância histórica ressalta a necessidade de salvaguardas efetivas no novo modelo do Fundeb para evitar repetições de tais manobras. Neste sentido, foi estabelecido que a complementação da União ao fundo deve ser de, no mínimo, 10% da contribuição total dos estados, do distrito federal e dos municípios. Esta medida busca assegurar um patamar mínimo de investimento federal, mitigando os riscos de subfinanciamento que marcaram o período do Fundef.

A análise crítica dessa transição de políticas de financiamento, com foco especial nas mudanças do CAQ, é vital para entender os desafios e as oportunidades inerentes ao novo Fundeb. Ela oferece percepções relevantes sobre como as políticas públicas podem ser moldadas para promover uma distribuição mais equitativa e eficaz de recursos na educação brasileira, alinhando os investimentos às necessidades qualitativas reais dos alunos.

No decorrer do ano de 2020, observou-se um notável incremento na relevância das políticas de financiamento educacional no Brasil, tanto no espectro dos debates cívicos quanto nas esferas políticas. Esse fenômeno, predominantemente impulsionado por associações acadêmicas e sindicais, culminou em um diálogo mais robusto e participativo dentro da sociedade civil.

Paralelamente, a discussão ganhou um destaque significativo no contexto político, sobretudo nas instâncias legislativas, em virtude da tramitação e posterior ratificação da

Emenda Constitucional nº 108/2020. Ademais, a promulgação da Lei Federal nº 14.113/2020, subsequente à sua atualização pela Lei nº 14.276/2021, estabeleceu um marco legal e regulatório para o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Estes instrumentos legislativos representam um novo capítulo no âmbito do financiamento educacional no Brasil, introduzindo alterações e regulamentando novas estruturas em uma política pública que se consolidou ao longo das últimas décadas. As implicações dessas mudanças são vastas e permeiam diretamente a qualidade e a extensão da oferta educacional em todo o território nacional. A análise detalhada destas legislações e suas consequências para o sistema educacional brasileiro é fundamental para compreender os novos paradigmas de financiamento e gestão no setor da educação, bem como para avaliar os impactos potenciais sobre a equidade e a eficiência na distribuição de recursos educacionais.

1.1.3 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Novo Fundeb)

A Emenda Constitucional nº 108, promulgada no ano de 2020, instituiu uma nova estrutura para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conferindo-lhe caráter permanente, conforme estabelecido no artigo 212-A, inciso I, da Constituição Federal de 1988. Esta medida legislativa visa garantir a destinação de recursos exclusivamente ao setor educacional brasileiro, com a normativa entrando em vigor no primeiro dia do ano de 2021. Destaca-se pela sua ênfase na expansão do investimento educacional e na otimização da distribuição de recursos.

A regulamentação específica do novo Fundeb foi estabelecida pela Lei nº 14.113, de 2020, e posteriormente modificada pelas Leis nº 14.276, de 2021, e 14.325, de 2022. Estas alterações normativas delineiam o procedimento para cálculo do complemento federal destinado a estados e municípios, introduzem critérios de ponderação para as diversas fases e modalidades da educação básica, e enfatizam a importância da transparência e da fiscalização por parte dos conselhos de acompanhamento e controle social, em alinhamento com o disposto no artigo 212-A, inciso X, da Constituição Federal.

A implementação destas diretrizes foi regulada pelo Decreto Federal nº 10.656, datado de 22 de março de 2021, evidenciando um esforço legislativo para aprimorar a gestão e o financiamento da educação básica no Brasil.

O novo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) representa uma inovação estrutural significativa, incorporando-se à Constituição Federal e, por conseguinte, adquirindo uma natureza de permanência sem precedentes. Este avanço institucional é acompanhado pelo aumento progressivo da contribuição da União ao fundo, que se eleva de 10% para 23% até o ano de 2026, marcando um esforço deliberado para potencializar a equidade na distribuição dos recursos educacionais.

A estratégia de complementação adicional por parte da União, direcionada especificamente às redes de ensino de menor capacidade financeira, independente da unidade federativa de origem, evidencia um mecanismo de redistribuição de recursos com o intuito de mitigar as disparidades regionais na qualidade da educação. Este mecanismo reforça o compromisso com a valorização dos profissionais da educação, estipulando a aplicação de no mínimo 70% dos recursos de cada um dos fundos estaduais no pagamento do pessoal docente e demais trabalhadores da educação, reiterando a importância da força de trabalho educacional no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o Fundeb se estabelece como uma política pública na área da educação a ser submetida a um processo de avaliação de gastos de forma independente e regular, introduzindo um paradigma de responsabilidade fiscal e eficiência na alocação de recursos públicos. A revisão das normativas do Fundeb prevista para 2026, seguida de avaliações decenais, configura um mecanismo de ajuste e aprimoramento contínuo, visando a sustentabilidade financeira e a eficácia educacional a longo prazo.

O artigo 49 da legislação referente ao Novo Fundeb estabelece um mandato explícito para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no sentido de que estes entes federativos devem garantir, dentro do escopo do financiamento da educação básica, a promoção da melhoria da qualidade do ensino. Esta disposição legislativa visa assegurar um padrão mínimo de qualidade educacional, constituindo-se como uma diretriz fundamental para a política educacional brasileira.

Adicionalmente, o parágrafo segundo do mesmo artigo introduz a previsão de que as condições adequadas de oferta educativa serão aferidas com base no Custo Aluno-Qualidade (CAQ), uma vez que este seja regulamentado. O CAQ é concebido como um parâmetro para determinar o investimento necessário por aluno, de modo a garantir uma educação de qualidade que contemple infraestrutura adequada, materiais didáticos, formação continuada de professores e demais elementos essenciais para um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

A inclusão do CAQ como referencial para a adequação da oferta educacional representa um avanço significativo na legislação, pois introduz um modelo orientado para resultados, buscando superar o enfoque exclusivamente quantitativo do financiamento e direcionando os esforços para a qualidade do serviço educacional prestado. Este mecanismo normativo reforça o compromisso do Estado com a garantia de um ensino básico que não apenas cumpra com os requisitos mínimos de operacionalidade, mas que efetivamente contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes, assegurando-lhes as condições necessárias para um aprendizado significativo e de qualidade.

O parágrafo único do artigo 51 da referida lei estipula que os planos de carreira destinados aos profissionais da educação devem incluir disposições específicas para a capacitação profissional, com ênfase particular na formação continuada. Esta orientação legislativa visa explicitamente à promoção da melhoria da qualidade do ensino. Tal preceito insere-se no quadro das políticas de desenvolvimento profissional docente, reconhecendo a formação continuada como um componente essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a elevação dos padrões de qualidade educacional.

A inclusão de diretrizes para a capacitação profissional nos planos de carreira reflete um entendimento de que o desenvolvimento contínuo dos educadores é fundamental para responder às demandas dinâmicas e complexas da educação contemporânea. Além disso, destaca-se a importância de uma abordagem sistêmica que integra a formação continuada como parte da trajetória profissional dos educadores, e não como uma atividade complementar ou secundária. Este enfoque sugere uma valorização da capacitação docente que transcende a mera acumulação de conhecimentos, abarcando o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a inovação e a excelência no processo educativo.

Em síntese, o padrão de qualidade da educação está diretamente relacionado aos recursos mínimos disponibilizados pela vinculação constitucional. Nesse sentido, a política de vinculação tem sido elemento fundamental para financiar os sistemas públicos de ensino, visto que, nos momentos em que esta vinculação foi retirada, houve uma diminuição dos gastos com educação. Contudo, a adoção de tal medida, por si só, não garante uma educação de qualidade, tendo em vista que existem outros fatores que interferem na execução das políticas de financiamentos da educação básica.

1.1.4 O impacto da EC nº 95/2016 no financiamento da educação básica

O financiamento da educação foi também afetado pela EC nº 95/2016 que modificou regime fiscal e impôs o congelamento de gastos públicos, cujos efeitos passaram a incidir nas despesas primárias federais em 2017, tendo como referência as despesas realizadas em 2016, corrigidas pela inflação. O teto de gastos representa, na prática, a desvinculação de recursos para educação, contribuindo, portanto, para o desmonte das políticas educacionais em curso (Fineduca, 2016). Para a entidade, o objetivo da medida é manter o pagamento de juros e amortizações da dívida pública ao sistema financeiro e aumentar a arrecadação da união, o que atinge diretamente o serviço público e as políticas sociais e os direitos trabalhistas (Fineduca, 2016).

Tais medidas impactam na ampliação da obrigatoriedade e universalização da educação, porque impedem a expansão qualitativa e quantitativa das redes públicas de ensino. A análise reiterada pela Campanha Nacional do Direito à Educação (2016), que observa um cenário de retrocessos colocando em risco a conquista histórica da vinculação constitucional dos recursos para a educação pública, que pode ser descontinuada caso não ocorra a revogação da EC nº 95/2016 (Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2016).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) estabelece metas ambiciosas para a educação no Brasil, incluindo a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na área. Contudo, foi afetado diretamente pela contenção de recursos, imposta pela EC nº 95/2016, pois demanda a ampliação do financiamento para o alcance das metas definidas, sobretudo quanto ao estabelecimento do percentual a ser gasto em educação, a ser atingido de maneira gradual em 10 anos, bem como, a estratégia de definição da adoção do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), como matriz do financiamento da educação pública.

É importante frisar que a EC nº 95/2016, também conhecida como Novo Regime Fiscal, impôs limites aos gastos públicos, afetando diretamente o financiamento de áreas como a educação. A restrição orçamentária pode dificultar a implementação efetiva do Plano Nacional de Educação, que demanda recursos para alcançar suas metas.

Além disso, o artigo 10 do PNE (2014-2024) determina-se que, no Plano Plurianual, as Diretrizes Orçamentárias e os Orçamentos Anuais de todos os entes da federação devam ser reformulados, de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias neles estabelecidas, a fim de viabilizar a sua execução, que, no entanto, requer o aumento da participação federal, tornando-se um obstáculo adicional para o cumprimento integral do plano educacional.

1.2 Políticas públicas de formação de professores

A formação de professores no Brasil emerge como um desafio preponderante no âmbito das políticas educacionais, sendo alvo de significativas expectativas no sentido de enfrentar as complexidades intrínsecas ao sistema educativo. Este desafio é agravado pela pressão internacional, com organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) instando a adequação da realidade educacional brasileira a padrões globais de qualidade e eficiência. Sob essa perspectiva, prevalece a concepção de que a formação docente apropriada robustece o alicerce de conhecimento do professor, a articulação entre teoria e prática, e a capacidade de fomentar um ensino de alta qualidade (Darling-Hammond, 2014).

O entendimento da formação de professores como uma peça central na engrenagem educacional adquire relevância crucial na atual discussão acadêmica. A reflexão sobre os impactos dessa formação nas práticas pedagógicas e, por extensão, nos resultados educacionais, oferece uma via de exploração rica e pertinente, promovendo assim uma contribuição substancial tanto ao entendimento teórico quanto às políticas efetivas de formação docente no contexto educacional.

A consecução da educação de qualidade demanda a presença de docentes dotados de conhecimentos profundos e flexíveis, capazes de lidar eficazmente com a heterogeneidade de alunos, considerando variados níveis e tipos de conhecimentos prévios. Nesse contexto, a habilidade avaliativa dos educadores torna-se crucial, assim como sua aptidão para adaptar a instrução a diversas práticas de ensino, conforme preconizado por Darling-Hammond (2014). A sinergia entre a *expertise* disciplinar dos professores e sua adaptabilidade pedagógica emerge como um elemento-chave para a efetividade do processo educacional, evidenciando a interdependência entre o conhecimento profundo do conteúdo e a capacidade de adaptação didática no cenário educativo contemporâneo.

Os programas de formação docente desempenham um papel crucial no desenvolvimento da habilidade de transcender a perspectiva individual, fomentando a capacidade de se colocar no lugar do aluno e compreender a significância de sua experiência no contexto da aprendizagem. Oliveira e Santos (2018) destacam que a aptidão para compreender o outro é cultivada por meio de estudo, reflexão e capacitação.

Nesse contexto, o processo de formação docente emerge como um componente central para aprimorar a qualidade da educação. A literatura especializada em formação

docente, representada por autores como Garcia (1999), Imbernón (2009) e Nóvoa (2009), enfatiza que o desenvolvimento profissional é caracterizado como um processo de aprendizagem contínua ao longo da vida, iniciando-se na formação inicial e estendendo-se ao longo da trajetória profissional. Essa concepção torna-se essencial diante das fragilidades evidenciadas nos processos de formação inicial docente no contexto brasileiro. Nesse sentido, estratégias de formação continuada têm sido implementadas para abordar as lacunas identificadas, consideradas obstáculos ao aprimoramento das práticas docentes.

Conforme discutido por Tardif (2012), uma limitação intrínseca aos modelos de formações oferecidos reside no fato de seguirem uma lógica disciplinar, em detrimento de uma abordagem profissional. Adicionalmente, esses modelos negligenciam a consideração dos princípios e das concepções prévias dos alunos acerca do processo de ensino. Diante desse contexto, argumenta-se que as formações deveriam ser concebidas como um processo orientado pelo contexto real de trabalho, inseridas em situações concretas de ação, com vistas a instigar reflexões sobre as práticas de ensino individuais. Essa abordagem, alinhada aos princípios de uma formação centrada no profissionalismo docente, contribuiria para uma melhor integração entre teoria e prática, promovendo uma efetiva compreensão das dinâmicas educacionais.

Diante desse panorama, tornou-se imperativo instituir a padronização da atuação docente, impondo requisitos para uma formação inicial mínima e compulsória, conforme preconizado pelos dispositivos legais dispostos nos artigos 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Essa medida legislativa busca estabelecer parâmetros normativos que assegurem a qualidade e a competência profissional dos educadores, contribuindo para a efetividade do exercício docente e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade da educação oferecida. Essa iniciativa reflete a preocupação em alinhar a atuação dos docentes com padrões

específicos de qualificação, em conformidade com os princípios e diretrizes estabelecidos na legislação educacional vigente.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), constatou-se que aproximadamente 25% dos professores atuantes na educação básica no Brasil detinham formação de nível superior. Este cenário desencadeou um notório esforço em escala nacional e estadual para providenciar tal formação, sobretudo aos profissionais já em exercício. No contexto dessas transformações, iniciativas destacadas que influenciaram mudanças na formação inicial dos docentes incluem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Ambos assumem relevância significativa para os profissionais da educação básica no Brasil, uma vez que não apenas impactam diretamente a alteração da realidade educacional, mas também contribuem substancialmente para a produção de conhecimento referente aos processos de ensino e aprendizagem adotados pelos docentes.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) foi estabelecido mediante a Portaria Normativa nº 38/2007, com o propósito de implementar uma política de aprimoramento da formação de professores, com enfoque na valorização da carreira docente. Conforme destaca Neves (2012), o programa visa proporcionar auxílio financeiro a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, possibilitando sua atuação em atividades pedagógicas junto às escolas da rede pública de educação básica.

Adicionalmente, o autor ressalta que tais estudantes recebem orientação de coordenadores e supervisores, que desempenham a função de professores em instituições de ensino superior e nas escolas onde as práticas são realizadas. Esse diálogo entre os diversos agentes envolvidos propicia a produção e disseminação do conhecimento, bem como a troca de experiências, culminando em melhorias substanciais no cenário educacional e fomentando o interesse pela carreira docente.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), lançado em 2009, surge com o propósito de impulsionar a formação em nível superior dos professores que atuam na educação básica. Conforme Neves (2012), os cursos oferecidos pelo programa são direcionados a docentes em exercício nas escolas da rede pública de educação básica, contemplando três modalidades: primeira licenciatura, voltada para aqueles que já possuem formação superior; segunda licenciatura, destinada a docentes que atuam em áreas distintas da sua formação inicial; e formação pedagógica, direcionada a docentes graduados, mas não licenciados. Dessa maneira, os programas Pibid e Parfor têm desempenhado um papel crucial no aprimoramento da formação dos professores da educação básica,

apresentando perspectivas de contribuição significativa para a melhoria da qualidade do ensino público em longo prazo.

O propósito delineado no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, representa um marco significativo para abordar os desafios enfrentados na formação de professores. O PNE engloba vinte metas, destacando-se a Meta 15, cujo objetivo é estabelecer uma parceria entre a União, os estados e municípios para instituir uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024. Essa meta visa assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação de nível superior, e aqueles que atuam nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio obtenham formação superior na área específica em que lecionam. Este direcionamento estratégico, delineado no âmbito do PNE, visa elevar a qualidade e a consistência da formação docente, buscando, assim, atender às demandas educacionais contemporâneas e almejar padrões mais elevados no cenário educacional brasileiro.

Não obstante, a relevância da formação de nível superior na graduação para aprimorar a qualidade da educação básica, Barreto (2015) argumenta que essa medida, por si só, não é suficiente. É crucial direcionar a atenção para a qualidade e expansão desses cursos, bem como para o estabelecimento de programas eficazes de formação continuada. Nessa perspectiva, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) surge como um reforço substancial à importância desses elementos, estipulando que, até o ano de 2024, metade dos professores da educação básica devem possuir uma pós-graduação relacionada à sua área de conhecimento, e todos os docentes devem ser contemplados com formação continuada. Este direcionamento estratégico, delineado no contexto do PNE, reflete o compromisso com a valorização do aprimoramento constante dos profissionais da educação, visando impactar positivamente os padrões de qualidade do ensino no cenário educacional brasileiro.

Em consonância com as diretrizes estabelecidas no PNE para o período de 2014 a 2024, foi promulgado o Decreto 8.752/2016, que tratava da nova Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. No entanto, o pleno desenvolvimento dessa política foi comprometido em decorrência da implementação da política de austeridade advinda da Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabelece um teto para os gastos sociais pelos próximos vinte anos, acarretando implicações restritivas para a agenda educacional brasileira.

A situação torna-se ainda mais preocupante ao considerar a vigência da nova Política Nacional de Formação de Professores, lançada em outubro de 2017, a qual, embora ainda em vigor, é permeada por um discurso que culpabiliza a formação docente pela falta de qualidade

na educação e pelas disparidades educacionais, negligenciando uma série de fatores que influenciam diretamente os resultados acadêmicos. Apesar desse cenário desafiador, o campo da formação de professores demonstra resistência, impulsionada tanto pela atuação dos próprios docentes quanto pela produção de pesquisas na área.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 constitui um marco fundamental no delineamento das políticas educacionais brasileiras, ao estipular as Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas à Formação Continuada de Professores da Educação Básica e ao estabelecer a Base Nacional Comum para essa formação. Este documento legislativo é emblemático do consenso emergente, tanto no âmbito das entidades governamentais quanto das não governamentais, acerca da formação docente como um dos principais desafios enfrentados pelas políticas educacionais contemporâneas. Tal consenso se fundamenta na premissa de que a eficácia na capacitação dos professores é crucial para mitigar as diversas adversidades que afetam o sistema educacional.

O Artigo 4º da mencionada resolução enfatiza a importância da formação continuada de professores da educação básica, concebendo-a como uma dimensão fundamental da profissionalização docente. Neste enquadramento, os professores são reconhecidos não somente como transmissores de conhecimento e cultura, mas também como figuras centrais na orientação dos discentes ao longo de suas jornadas educativas. A formação continuada é vista como uma estratégia essencial para o desenvolvimento de competências que são pertinentes não apenas para a efetivação da prática social dos educadores, mas também para a sua adequação às exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, o artigo 5º estabelece diretrizes para as políticas de formação continuada de professores no setor da educação básica, as quais são de responsabilidade dos sistemas educacionais federais, estaduais, do distrito federal e municipais. Estas políticas devem estar em alinhamento com os preceitos normativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação).

As fundamentações dessas políticas incluem a promoção de uma colaboração constante entre os diversos níveis de governo para atingir os fins propostos pela Política Nacional de Formação Continuada de Professores para a Educação Básica. Outro aspecto central é o reconhecimento e a valorização dos professores como elementos chave no fomento do progresso cognitivo, acadêmico e social dos discentes. Isso pressupõe a provisão de uma formação abrangente que considere o aperfeiçoamento do conhecimento, das práticas e do

comprometimento profissional dos educadores. A normativa, portanto, reflete uma evolução nas políticas educacionais, sublinhando a importância da capacitação contínua dos professores como meio de promover uma educação de qualidade, que responda adequadamente às demandas sociais e profissionais atuais.

No mesmo contexto, a Lei nº 14.817/2024 representa um avanço legislativo significativo na direção da valorização dos profissionais atuantes na educação básica pública, introduzindo diretrizes inovadoras para o fortalecimento de suas carreiras. Um dos fundamentos desta lei é o incentivo à formação contínua dos educadores, a qual deve ser promovida pelos sistemas educacionais mediante a criação de um programa de caráter permanente.

Este programa é delineado por um conjunto de estratégias planejadas para serem executadas ao longo de um ciclo plurianual, evidenciando o compromisso com o desenvolvimento profissional sustentado dos docentes. Tal medida legislativa sublinha a consciência sobre o papel crítico da renovação e do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, com o objetivo de não somente ampliar suas habilidades pedagógicas, mas também de aprimorar a qualidade educacional nas escolas públicas de educação básica em todo o país.

Diante do exposto no decorrer deste capítulo, sobretudo, no que tange às políticas públicas de formação de professores e com enfoque no Fundeb, a pesquisa se encaminhou para a busca empírica de informações em bases de dados e em atores educacionais. Para isso, o percurso metodológico foi demarcado por uma diligência interativa organizacional da pesquisa, a qual é delineada e detalhada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – DILIGÊNCIA INTERATIVA: ENTRE QUANTIFICAR E QUALIFICAR, CATEGORIZAR E ANALISAR

Nesse Capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da investigação, sem esquecer o rigor científico, divididos em seis itens que julgamos fundamentais para organização mental do pesquisador, considerando o objeto de estudo proposto, qual seja, políticas públicas e formação continuada de professores, financiadas pelo Fundeb. Destaca-se que em todos os itens, a pesquisadora passou pela ação de: problematizar, recolher, analisar e redigir a informação não de forma isolada, mas simultaneamente. Assim, apoiada na consulta a documentos e literatura oficiais sobre o tema investigado, a questão-problema, acrescida das inquietações da pesquisadora: “Até que ponto as políticas públicas de formação de professores financiadas pelo Fundeb (2014-2023), contribuem para a promoção da educação básica de qualidade nos municípios piauienses?”, será respondida. Esta aponta para uma lacuna, ainda pouco explorada, razão pela qual, os dispositivos de recolha dos dados foram pensados de forma a apreender e clarificar a problemática investigada. A partir dessa compreensão, se inicia a discussão com o item 2.1 - “Dialogando com a cientificidade: opção pelo tipo de pesquisa”, seguida pelos demais itens: 2.2 - “Caracterizando o *locus* da investigação: do macro aos micro campos”; 2.3 - “Recolha dos dados empíricos: técnica e instrumentos”; 2.4 - “Participantes: do informante macro à amostragem micro”; 2.5 - “Teorização? Sensibilidade? Submissão?: análise organizacional dos dados empíricos”; finalizando com o item 2.6 - “Método de análise: interpretação interativa das informações produzidas no campo empírico”. Uma vez traçada essa trajetória, o *corpus* do material empírico da tese está delineado, o que nesse estudo se finda com a transcrição das entrevistas e consequente análise do *corpus*, dando espaço para a redação do relatório final da tese.

2.1 Dialogando com a cientificidade: opção pelo tipo de pesquisa

A pesquisa científica, procedimento racional e sistemático, orienta a reflexão e propicia respostas aos problemas que são propostos. Assim sendo, é desenvolvida mediante a utilização dos conhecimentos disponíveis associados a métodos e técnicas de investigação apropriadas. Partindo dessa compreensão, nessa pesquisa, a decisão foi por envidar um caminho metodológico da pesquisa quanti-qualitativa, por se tratar de um estudo que tem o propósito de utilizar dados qualitativos para auxiliar na interpretação dos resultados de um estudo primariamente quantitativo.

Optou-se pela pesquisa quanti-qualitativa por ser uma abordagem da investigação que associa os dois enfoques, cuja combinação de elementos permite ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração dos resultados, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas em educação (Creswell, 2010). A sua utilização é recomendada quando o pesquisador percebe a necessidade de dados qualitativos para explicar resultados obtidos com dados quantitativos, contribuindo desta forma com o aperfeiçoamento do estudo (Gil, 2019).

Segundo Richardson (2017), a pesquisa quantitativa está centrada no levantamento de dados e de questionários, buscando descobrir as características de um fenômeno. Este tipo de estudo deve ser realizado quando o pesquisador deseja obter um melhor entendimento do comportamento de fatores que influenciam determinado fenômeno.

Por conseguinte, nessa investigação, a parte quantitativa se refere aos gastos dos municípios piauienses, com a formação continuada de professores que serão extraídos da base de dados do Sistema de Acompanhamento de Gestão de Recursos da Sociedade - SAGRES, criado e custodiado pelo Tribunal de Contas do Estado do Piauí, de livre acesso e conhecimento público. Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2002), a abordagem quantitativa utiliza modelos estatísticos para descrever e explicar os dados. No caso específico dessa pesquisa, os dados descritos estatisticamente tornar-se-ão referência na elaboração de políticas públicas educacionais em nosso país, no que se refere ao financiamento destinado e conseqüentemente gasto com a formação continuada de professores nos municípios piauienses.

Em contraposição, na abordagem qualitativa, privilegiam-se procedimentos de recolha e produção de dados que possibilitem a prestação de contas públicas, nosso objeto de estudo, relacionadas com as boas práticas de formação continuada desenvolvidas no campo empírico. “Quanto a análise guia e recolha a amostragem já não diz respeito a uma população composta por indivíduos. [...] Trata-se de descobrir todas as características do fenômeno em estudo, bem como todas as articulações atestadas para in fine, propor uma esquematização integrada”. (Lejeune, 2011, p.43).

Segundo Gil (2019), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela utilização de dados, com o propósito de estudar a experiência vivida por pessoas e ambientes sociais, sob a ótica dos próprios atores. Nesse sentido, Bauer, Gaskell e Allum (2002) afirmam que essa abordagem lida com interpretações das realidades sociais, visto que o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam. Lejeune (2011, p. 43), complementa: “A cientificidade de uma pesquisa qualitativa reside na sua capacidade de explicitar todas as etapas do seu desenvolvimento. [...], o investigador dá, por conseguinte

uma atenção particular às evidências de sua atividade”. Isso significa dizer que os registros realizados desde o início do estudo são fundamentais para a validade teórica e empírica de sua investigação.

Nessa lógica, a pesquisa qualitativa é um mecanismo para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social. Segundo Gil (2019), essa abordagem envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as contribuições dos participantes.

Gamboa (2013) evidencia a necessidade de superar a dicotomia das abordagens quantitativas e qualitativas e de se buscar uma maior aproximação da quantificação à área de pesquisa em educação, como forma de possibilitar uma visualização mais completa dos problemas com os quais nos deparamos em nossa realidade. Enfatiza ainda que as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas. Posto isto, os dois métodos estão interligados e são considerados complementares, sendo utilizados pelos pesquisadores da educação, sem incorrer em contradição epistemológica.

Minayo (2009) corrobora com esse pensamento ao afirmar que existe uma oposição complementar entre os dois métodos que produzem riqueza de informações, aprofundam conteúdos e conferem fidedignidade interpretativa aos resultados. Nesse sentido, realizar uma pesquisa sobre as políticas de financiamento da educação básica e políticas de formação de professores se constitui um grande desafio no contexto atual, por envolver informações constantes nas prestações de contas dos municípios no tocante aos recursos do Fundeb, bem como relatos de profissionais da educação na busca de consolidação dos fenômenos que estão sendo investigados.

2.2 Caracterizando o *locus* da investigação: do macro aos micro campos

O estudo foi sendo realizado nos 224 municípios piauienses, idealizado como um macrocampo de pesquisa dado o alcance da abrangência territorial. Destaca-se que, ao falarmos de macro, estamos nos referimos à totalidade dos municípios, e micro para qualificar a amostra representativa dos municípios investigados. Assim, em termos concretos, o estado do Piauí está dividido em quatro macrorregiões, nas quais os limites se definem pelas suas características socioambientais. Essas, por sua vez, estão subdivididas em 12 Territórios de Desenvolvimento, compostos por um conjunto de municípios, caracterizados especialmente

por uma identidade histórica, cultural e econômica (Quadro 1).

Quadro 1 – Quantitativo de municípios por Territórios de Desenvolvimento

MACRORREGIÃO	TERRITÓRIOS DE DESENVOLVIMENTO	QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS
LITORAL	Planície Litorânea	11
MEIO NORTE	Cocais	22
	Carnaubais	16
	Entre Rios	31
SEMIÁRIDO	Vale do Sambito	15
	Vale do Rio Guaribas	23
	Chapada Vale do Rio Itaim	16
	Vale do Canindé	17
	Serra da Capivara	18
CERRADOS	Vale dos Rios Piauí e Itaeiras	19
	Alto Parnaíba	12
	Chapada das Mangabeiras	24
TOTAL		224

Fonte: Pereira, Nascimento e Rodrigues (2017).

Trata-se de espaços geográficos compostos por um ou mais territórios de desenvolvimento, cujos limites têm como ponto estratégico de identificação a presença de bioma comum. Para se ter a dimensão do desafio enfrentado para a realização desse estudo, os 224 municípios do estado do Piauí estão divididos em quatro macrorregiões, subdivididas em territórios. A saber: Litoral, constituída por apenas um território e 11 municípios; Meio Norte e Cerrado, ambas com três territórios cada, totalizando 124 municípios; e a Semiárido conta com cinco territórios e 89 municípios.

Essa regionalização se fundamenta pelo fato dos municípios que as compõem possuírem características comuns, tanto sobre os aspectos ambientais e de vocações produtivas, como nas relações socioeconômicas e culturais que se estabelecem entre as cidades. Os Territórios de Desenvolvimento são espaços socialmente organizados, formados por um conjunto de municípios, caracterizados por aspectos físicos, econômicos, culturais e de ocupação semelhantes, constituindo as principais unidade de planejamento da ação governamental (Lei Complementar, nº 87/2007).

Segundo dados apresentados pelo IBGE (2021), o estado do Piauí tem uma área territorial de 251.755.481 km² e uma população residente estimada em 3.289.290 habitantes, com densidade demográfica de 12,40 hab./km². Para atender a população escolar, em termos de marcos legais, como política pública o Estado conta com um total de 3.815 escolas.

Dentre o quantitativo dessas escolas, 2.712 concentram a oferta no ensino fundamental e se encontram distribuídas nos municípios que formam os territórios das quatro

macrorregiões do estado (Quadro 2).

Quadro 2 – Quantitativo de escolas

MACRORREGIÃO	TOTAL DE ESCOLAS	ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Litoral	334	250
Meio Norte	1809	1.212
Semiárido	1048	742
Cerrados	652	508
Total	3.815	2.712

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em: 10 dez. 2023.

A noção de amostragem definida para os micros campos da pesquisa foi selecionada tendo como critério os municípios mais populosos de cada macrorregião do estado do Piauí, com a finalidade de dar visibilidade à distribuição de recursos destinados à educação para o ensino fundamental e, conseqüentemente, para a formação de professores; além de se ter uma visão geral dos dados populacionais, econômicos, educacionais e socioculturais desses municípios, conferindo maior fidedignidade a pesquisa.

A fim de situar o leitor, passemos à caracterização de cada município investigado no micro campo da pesquisa, abordando aspectos geográficos, economia local e indicadores educacionais (Quadro 3).

Quadro 3 – Caracterização dos municípios pesquisados

Macror-região	Município	Distância da capital	População (2022)	PIB <i>per capita</i> (R\$)	IDHM	Ideb (anos iniciais)	Ideb (anos finais)	Nº de escolas públicas
Litoral	Parnaíba	338 km	162.159	17.021,64	0,687	4,6	4,5	102
Meio Norte	Teresina	-	866.300	24.858,31	0,751	7,3	5,3	387
Semiárido	Picos	325 km	83.090	22.447,51	0,698	5,0	4,5	63
Cerrados	Floriano	254 km	62.036	21.866,04	0,700	5,5	4,9	67

Fonte: autora, a partir de IBGE (2022); Pereira, Nascimento e Rodrigues (2017).

Analisando os dados do Quadro 3, quanto à distância dos municípios pesquisados, verifica-se que Parnaíba (338 km) e Picos (325 km) são os mais distantes e Floriano (254 km), o mais próximo da capital do estado.

Percebe-se que os quatro municípios contemplados na pesquisa possuem uma população de 1.173.585 habitantes, segundo dados da população divulgadas pelo IBGE - 2023, o que representa 35,89% da população do estado do Piauí. Nesta perspectiva, Teresina,

capital do estado do Piauí, segue na posição de município mais populoso (866.300 hab.), seguido de Parnaíba (162.159 hab.), Picos (83.090 hab.) e Floriano (62.036 hab.).

Quanto ao PIB *per capita*, percebe-se que os municípios de Teresina (R\$24.858,31), Picos (R\$22.447,51) e Floriano (R\$21.866,04) estão acima da média do PIB *per capita*, divulgado pelo IBGE, R\$ 17.185,00. Por outro lado, o município de Parnaíba, o segundo mais populoso do estado, possui o menor índice, R\$17.021,64, estando abaixo da média do Piauí.

Analisando o desempenho dos municípios pesquisados em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), Teresina, Floriano e Picos destacam-se com índices de 0,751, 0,700 e 0,698, acima da média nacional, que é de 0,690. Por outro lado, Parnaíba apresenta o índice de 0,687, um pouco abaixo da média nacional.

Com relação aos resultados do Ideb, referentes ao ano de 2021 (Inep, 2021), Teresina obteve os melhores resultados, dentre as capitais do país, nos anos iniciais (nota 7,3) e anos finais (nota 5,3), possuindo o maior número de escolas públicas do estado do Piauí (387). Observa-se que o município de Floriano se encontra igual à média nacional, que são 5,5 e 4,9 para os anos iniciais e finais, respectivamente. Por outro lado, os municípios de Picos e Parnaíba se encontram com índices inferiores à média nacional, seja nos anos iniciais ou finais.

Dessa forma, no que se refere à escolha das escolas, em cada município, os critérios definidos foram: ser pública, localizadas na zona urbana ou zona rural, ofertar o ensino fundamental, seja dos anos iniciais ou finais, e ter sido contemplada com as maiores e as menores notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no ano de 2021 (Ideb/2021). A seguir apresentam-se características no tocante a localização, professores do ensino fundamental, nota do Ideb alcançada no ano de 2021, meta para este período e nota do Ideb alcançada em 2023 (Quadro 4).

Quadro 4 – Caracterização das escolas pesquisadas

Município	Escola	Local (área)	Meta do Ideb (2021)	Indicador de Rendimento (2021)	Nota do Ideb (2021)	Indicador de Rendimento (2023)	Nota do Ideb (2023)
Parnaíba	Escola de Aplicação Ministro Reis Veloso	Urbana	5,7	0,98	6,1	0,95	6,5
	Escola Municipal Monsenhor Mário José de Meneses	Urbana	5,1	0,78	3,4	1,00	4,6
Teresina	Escola Municipal Casa Meio Norte	Urbana	7,3	1,00	7,9	1,00	7,2
	Escola Municipal	Urbana	5,7	1,00	5,3	1,00	5,9

	Valdemar Sandes						
Picos	Unid. Escolar José Hermenegildo de Almondes	Rural	5,4	1,00	5,6	*	*
	Unid. Escolar José Lopes Barbosa	Rural	-	0,94	3,9	*	*
Florianópolis	Escola Municipal Getúlio Vargas	Urbana	5,0	1,00	6,7	0,97	6,0
	Escola Municipal Benedito Rodrigues da Silva	Rural	4,1	0,88	3,8	0,94	5,6

*As escolas que não registram o número mínimo de 10 estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos do Saeb 2023.

Fonte: QEdu (2021). Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/uf/22-piaui/ideb/municipios>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Conforme os dados do quadro, observa-se a distribuição geográfica diferenciada das instituições educacionais analisadas, com cinco delas situadas em zonas urbanas dos respectivos municípios, enquanto as demais localizam-se em áreas rurais. As escolas de melhor Ideb, notadamente, ultrapassaram as metas estabelecidas para o Ideb em 2021. Em contrapartida, as instituições com os menores índices revelaram resultados inferiores às expectativas projetadas para o mesmo período.

Reforça-se que, para escolha das escolas participantes, foram considerados os resultados do Ideb referentes ao ano 2021, mas, diante da divulgação dos resultados de 2023 após a conclusão do estudo, considerou-se relevante apresentá-los (Quadro 4). Inicialmente, chama-nos atenção a inexistência de metas para a última edição do Ideb, pois, quando instituído, teve metas estipuladas apenas até 2021. Além disso, os resultados sugerem abordagens de análises futuras diferentes, considerando o aumento ou a redução da nota e possíveis causas, em que as escolas com menor Ideb avaliadas progrediram, enquanto, dentre as de maior Ideb, duas regrediram. Os indicadores de rendimentos também são passíveis de interpretações, pois suas diferenças entre os anos de 2021 e 2023 apontam para fatores contributivos dos resultados mais recentes. Todavia, escolhidas as oito instituições de ensino, no subitem que segue, a pesquisa avança para a recolha dos dados empíricos.

2.3 Recolha dos dados empíricos: técnicas e instrumentos

Para a coleta de dados, inicialmente fizemos uma busca no banco de dados do Tribunal de Contas do Estado do Piauí (TCE), referente aos aportes financeiros recebidos e executados pelos 224 municípios no tocante à formação continuada dos profissionais da educação.

Além da consulta à base de dados do TCE/PI, foi aplicado um questionário (Apêndice

1), junto aos secretários municipais de educação, em exercício da função, com questões específicas, a fim de construir o perfil dos secretários, contendo ainda indagações voltadas para a política de formação continuada de professores, dos 224 municípios do Piauí beneficiados com recursos do Fundeb, no período de 2014 a 2023.

Além disso, foi realizada, *in loco*, uma entrevista individual semiestruturada (Apêndice 2), junto aos profissionais de educação lotados nas quatro escolas, campo empírico da investigação, localizadas nos municípios mais populosos de cada macrorregião do estado registrando maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A escolha do questionário como procedimento metodológico deu-se porque, além de fornecer subsídios para descrever o perfil social e profissional dos participantes, capta outros elementos para construção do *corpus* quantitativo da pesquisa.

Segundo Richardson (2017), o questionário pode ser definido como um dispositivo de coleta de dados que inclui diversas questões apresentadas aos participantes, com o propósito de obter informações que permitem observar as características de um indivíduo ou grupo. Na mesma linha de pensamento, Minayo (2009) diz que o questionário pode ser elaborado com perguntas fechadas, destinadas a obter informação sociodemográfica do entrevistado e respostas de identificação de opiniões.

Entre as vantagens do questionário, podemos citar a possibilidade de aplicação em larga escala, uma vez que a primeira etapa da pesquisa se referiu à coleta de dados junto aos secretários de educação dos 224 municípios piauienses. Este, foi aplicado de forma *online* por meio do *Google* Formulários. A opção por este meio se deu pela garantia da precisão de resultados e a possibilidade de descobrir, classificar e estabelecer uma relação entre diferentes variáveis (Richardson, 2017). Em nosso caso, pretendemos estabelecer a relação entre os recursos destinados à formação de professores e a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A escolha da entrevista se deu pelo caráter de interação que esta proporciona ao gerar um ambiente de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde; a opção pelo formato semiestruturado justifica-se por não haver uma imposição de ordem quanto às questões a serem respondidas.

Segundo Gil (2019), a entrevista é um instrumento de coleta de dados para a obtenção de informações que interessam à investigação. Nesse sentido, Lüdke e André (2013) destacam a sua utilidade na pesquisa qualitativa, visto que pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas.

Com a entrevista buscamos obter informações dos participantes referendadas por suas

percepções, crenças, significados e atitudes, sobre a participação em formação continuada, promovida pelos municípios com recursos do Fundeb, e como essas formações impactaram na qualidade da educação ofertada pelos municípios. Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2002), esse instrumento desempenha um papel importante na combinação com outros métodos, de modo que contribui para melhorar a qualidade das informações coletadas no percurso da pesquisa, bem como subsidiar a interpretação dos resultados.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e presencial, em local tranquilo, com boa acústica, escolhido pelo entrevistado, em sessão única, considerando a importância do contato direto com os participantes e o contexto escolar, com duração de até duas horas. Ressalta-se que foram gravadas, com a permissão dos entrevistados, cujos arquivos permanecerão sob a guarda e acesso exclusivo da pesquisadora.

2.4 Participantes: do informante macro à amostragem micro

A população foi constituída pelos secretários de educação, coordenadores pedagógicos e professores dos municípios piauienses, tendo em vista os momentos de coleta dos dados, que se deram em três etapas distintas: 1) busca no banco de dados do TCE/PI; 2) envio/aplicação do questionário *online* para os secretários municipais de educação, em exercício da função, dos 224 municípios piauienses; 3) entrevista semiestruturada com dezesseis profissionais da educação (oito professores, cinco coordenadores pedagógicos e três diretores escolares que, na inexistência de coordenador, exercem atribuições dessa função) de oito escolas piauienses de ensino fundamental. Desse modo, para manter o sigilo de suas identidades, os participantes foram identificados pelas iniciais C (coordenador/a pedagógico/a), C/D (diretor/a que exerce atribuição de coordenador/a) e P (professor/a) seguidas de numerais, exemplo: P1, P2, [...] P8). Após anuência expressa em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 3), os participantes contribuíram com a pesquisa.

Dos 224 secretários municipais de educação, 154 (68,75%) responderam ao questionário *online*, cujas informações permitiram o desenho de seus perfis considerando as quatro macrorregiões do estado (Tabelas 1, 2, 3 e 4).

Tabela 1 – Perfil dos secretários municipais de educação - Macrorregião Litoral

Dados sociodemográficos		n	%
Idade	Entre 18 e 30 anos	-	-
	Entre 30 e 40 anos	5	55,56
	Entre 40 e 50 anos	2	22,22
	Acima de 50 anos	2	22,22
Sexo	Masculino	2	22,23
	Feminino	7	77,77
Estado civil	Solteiro	4	44,45
	Casado	5	55,55
	Divorciado	-	-
	Outros	-	-
Maior titulação	Ensino médio	-	-
	Graduação	1	11,11
	Especialização	6	66,66
	Mestrado	2	22,23
	Doutorado	-	-
Formação em Gestão Educacional	Sim	6	66,67
	Não	3	33,33
Tempo de atuação como professor na educação básica	Entre 01 mês e 05 anos	1	11,11
	Entre 06 e 10 anos	-	-
	Entre 6 e 10 anos	2	22,22
	Entre 11 e 15 anos	6	66,67
	Acima de 15 anos	-	-
	Não atuei como professor na educação básica	-	-
Tempo de atuação como professor no ensino superior	Entre 01 mês e 05 anos	2	22,22
	Entre 06 e 10 anos	1	11,11
	Entre 11 e 15 anos	-	-
	Acima de 15 anos	6	66,67
	Não atuei como professor no ensino superior	-	-
Tempo de atuação como gestor educacional em escolas	Entre 01 mês e 05 anos	6	66,67
	Entre 06 e 10 anos	-	-
	Entre 11 e 15 anos	-	-
	Acima de 15 anos	1	11,11
	Não atuei como gestor educacional em escolas	2	22,22
Tempo de atuação como secretário(a) municipal de educação	Menos de 04 anos	8	88,89
	Entre 04 e 08 anos	1	11,11
	Mais de 08 anos	-	-

Fonte: autora (2024).

A Macrorregião Litoral possui 11 municípios, sendo que todos os secretários municipais de educação foram convidados a fazer parte deste processo de investigação. No entanto, foram devolvidas apenas nove (81,82%) manifestações positivas demonstrando o interesse em participar da pesquisa. Analisando a Tabela 1, os resultados mostram que a maioria dos secretários, cinco (55,56%), estão na faixa etária entre 30 e 40 anos. A amostra revela, ainda, que a maioria é do sexo feminino, sete (77,77%). Em relação ao estado civil, cinco (55,55%) se declararam casados e quatro (44,45%) solteiros. Quanto à escolaridade, seis (66,66%) dos secretários informaram possuir especialização (*lato sensu*), enquanto dois (22,23%) declararam possuir mestrado (*stricto sensu*) e apenas um (11,11%) graduação, o que demonstra o lugar que a formação inicial e continuada desses profissionais ocupa na política

educacional do país. Quanto à formação em gestão educacional, seis (66,67%) declararam possuir e três (33,33%) afirmaram não possuir esse tipo de formação.

Com relação ao tempo de atuação como professor da educação básica, seis (66,67%) declararam possuir mais de 15 anos de experiência. Contudo, quando se refere ao tempo de atuação no ensino superior, somente três (33,33%) atuaram nesse nível de ensino. No tocante ao tempo de atuação como gestor educacional, seis (66,67%) sinalizaram que trabalharam entre um mês e cinco anos. No que se refere ao tempo em que atuam como secretário municipal de educação, oito (88,89%), portanto a maioria, informaram que estão na gestão há menos de quatro anos.

Tabela 2 – Perfil dos secretários municipais de educação - Macrorregião Meio Norte

Dados demográficos		N	%
Idade	Entre 18 e 30 anos	-	-
	Entre 30 e 40 anos	08	17,78
	Entre 40 e 50 anos	23	51,11
	Acima de 50 anos	14	31,11
Sexo	Masculino	17	37,78
	Feminino	28	62,22
Estado civil	Solteiro	10	22,22
	Casado	28	62,23
	Divorciado	05	11,11
	Outros	02	4,44
Maior titulação	Ensino médio	02	4,44
	Graduação	03	6,66
	Especialização	37	82,24
	Mestrado	02	4,44
	Doutorado	01	2,22
Possui formação em Gestão Educacional	Sim	31	68,88
	Não	14	31,12
Tempo de atuação como professor na educação básica	Entre 01 mês e 05 anos	03	6,66
	Entre 06 e 10 anos	06	13,33
	Entre 11 e 15 anos	05	11,11
	Acima de 15 anos	26	57,77
	Não atuei como professor na educação básica	05	11,11
Tempo de atuação como professor no ensino superior	Entre 01 mês e 05 anos	12	26,67
	Entre 06 e 10 anos	02	4,44
	Entre 11 e 15 anos	01	2,22
	Acima de 15 anos	01	2,22
	Não atuei como professor no ensino superior	29	64,45
Tempo de atuação como gestor educacional em escolas	Entre 01 mês e 05 anos	14	31,11
	Entre 06 e 10 anos	10	22,23
	Entre 11 e 15 anos	03	6,66
	Acima de 15 anos	02	4,44
	Não atuei como gestor educacional em escolas	16	35,56
Tempo de atuação como secretário(a) municipal de educação	Menos de 04 anos	32	71,11
	Entre 04 e 08 anos	09	20,00
	Mais de 08 anos	04	8,89

Fonte: autora (2024).

A Macrorregião Meio Norte é constituída por 69 municípios. Todos os secretários foram convidados a integrar-se na investigação. Porém, devolveram 45 questionários, o que corresponde a 65,21% do total. No que concerne ao perfil demográfico dos participantes, a pesquisa evidencia que 23 (51,11%) situam-se na faixa etária entre 40 e 50 anos, enquanto 14 (31,11%) têm mais de 50 anos. Além disso, a amostra revela que 28 (62,22%) dos participantes são do sexo feminino.

Em termos de estado civil, 28 (62,23%) declararam ser casados, ao passo que 10 (22,23%) afirmaram ser solteiros. No tocante à escolaridade, destaca-se que 37 (82,24%) dos secretários possuem especialização, contrastando com apenas três (6,66%) que detêm apenas graduação. No aspecto da formação em gestão educacional, 31 (68,88%) dos participantes afirmaram possuir essa qualificação, enquanto 14 (31,12%) indicaram não possuir tal formação.

No contexto da trajetória profissional, 26 (57,77%) dos secretários declararam possuir mais de 15 anos de experiência como professores da educação básica. Entretanto, no que se refere ao ensino superior, apenas 16 (35,56%) atuaram nesse nível de ensino. Em relação à experiência como gestor educacional em escolas, 29 (64,44%) sinalizaram possuir experiência nessa função. No que diz respeito ao tempo de atuação como secretário municipal de educação, 32 (71,11%) informaram estar na gestão há menos de quatro anos. Esse, portanto, é o perfil dos secretários de educação da Macrorregião Meio Norte.

Passemos agora à análise da Macrorregião do Semiárido (Tabela 3). No escopo dessa investigação, a Macrorregião Semiárido se destaca. É composta por 89 municípios, dos quais todos os secretários municipais de educação foram convidados a participar do presente processo de pesquisa. Notável é o índice de participação, com 60 respondentes, correspondendo a (67,41%) do total, evidenciando manifestações positivas que refletem o engajamento e interesse na pesquisa.

A análise dos resultados, apresentados na Tabela 3, revela que a maioria dos secretários 38 (63,67%) está situada na faixa etária entre 40 e 50 anos. Adicionalmente, a amostra evidencia que a predominância é de participantes do sexo feminino 37 (61,67%). No que concerne ao estado civil, 46 (76,67%) dos respondentes declararam ser casados, enquanto 10 (16,67%) afirmaram ser solteiros. No âmbito da escolaridade, observa-se que 48 (80,00%) dos secretários possuem especialização (*lato sensu*), com apenas seis (10,00%) detendo graduação. Quanto à formação em gestão educacional, 29 (48,34%) afirmaram possuir essa qualificação.

Tabela 3 – Perfil dos secretários municipais de educação - Macrorregião Semiárido

Dados demográficos		N	%
Idade	Entre 18 e 30 anos	01	1,66
	Entre 30 e 40 anos	10	16,66
	Entre 40 e 50 anos	38	63,34
	Acima de 50 anos	11	18,34
Sexo	Masculino	23	38,33
	Feminino	37	61,67
Estado civil	Solteiro	10	16,67
	Casado	46	76,67
	Divorciado	04	6,66
	Outros	-	-
Maior titulação	Ensino médio	02	3,33
	Graduação	06	10,00
	Especialização	48	80,00
	Mestrado	04	6,67
	Doutorado	-	-
Possui formação em Gestão Educacional	Sim	29	48,34
	Não	31	51,66
Tempo de atuação como professor na educação básica	Entre 01 mês e 05 anos	04	6,66
	Entre 06 e 10 anos	05	8,33
	Entre 11 e 15 anos	04	6,66
	Acima de 15 anos	38	63,33
	Não atuei como professor na educação básica	09	15,00
Tempo de atuação como professor no ensino superior	Entre 01 mês e 05 anos	12	20,00
	Entre 06 e 10 anos	03	5,00
	Entre 11 e 15 anos	01	1,66
	Acima de 15 anos	01	1,66
	Não atuei como professor no ensino superior	43	71,68
Tempo de atuação como gestor educacional em escolas	Entre 01 mês e 05 anos	15	25,00
	Entre 06 e 10 anos	11	18,33
	Entre 11 e 15 anos	06	10,00
	Acima de 15 anos	-	-
	Não atuei como gestor educacional em escolas	28	46,67
Tempo de atuação como secretário(a) municipal de educação	Menos de 04 anos	31	51,66
	Entre 04 e 08 anos	22	36,67
	Mais de 08 anos	07	11,67

Fonte: autora (2024).

No que tange à experiência profissional, 38 (63,33%) dos secretários declararam possuir mais de 15 anos de atuação como professores da educação básica. Contudo, em relação ao ensino superior, apenas 17 (28,32%) atuaram nesse nível educacional. No contexto da gestão educacional em escolas, 32 (53,33%) sinalizaram possuir experiência nessa função. No que se refere ao tempo em que atuam como secretários municipais de educação, a maioria, 31 (51,66%), informou estar na gestão há menos de quatro anos, enquanto 22 (36,67%) indicaram um período de atuação entre quatro e oito anos. Esses dados proporcionam uma compreensão abrangente do perfil e da trajetória profissional dos secretários de educação na Macrorregião Semiárido.

Vejamos agora o perfil dos secretários municipais de educação respondentes localizados na Macrorregião Cerrados (Tabela 4).

Tabela 4 – Perfil dos secretários municipais de educação - Macrorregião Cerrados

Dados demográficos		n	%
Idade	Entre 18 e 30 anos	-	-
	Entre 30 e 40 anos	10	25,00
	Entre 40 e 50 anos	21	52,50
	Acima de 50 anos	09	22,50
Sexo	Masculino	18	45,00
	Feminino	22	55,00
Estado civil	Solteiro	11	27,50
	Casado	24	60,00
	Divorciado	04	10,00
	Outros	01	2,50
Maior titulação	Ensino médio	01	2,50
	Graduação	05	12,50
	Especialização	32	80,00
	Mestrado	01	2,50
	Doutorado	01	2,50
Possui formação em Gestão Educacional	Sim	22	55,00
	Não	18	45,00
Tempo de atuação como professor na educação básica	Entre 01 mês e 05 anos	05	12,50
	Entre 06 e 10 anos	02	5,00
	Entre 11 e 15 anos	03	7,50
	Acima de 15 anos	24	60,00
	Não atuei como professor na educação básica	06	15,00
Tempo de atuação como professor no ensino superior	Entre 01 mês e 05 anos	08	20,00
	Entre 06 e 10 anos	02	5,00
	Entre 11 e 15 anos	-	-
	Acima de 15 anos	01	2,50
	Não atuei como professor no ensino superior	29	72,50
Tempo de atuação como gestor educacional em escolas	Entre 01 mês e 05 anos	14	35,00
	Entre 06 e 10 anos	07	17,50
	Entre 11 e 15 anos	03	7,50
	Acima de 15 anos	01	2,50
	Não atuei como gestor educacional em escolas	15	37,50
Tempo de atuação como Secretário (a) Municipal de Educação	Menos de 04 anos	31	77,50
	Entre 04 e 08 anos	07	17,50
	Mais de 08 anos	02	5,00

Fonte: autora (2024).

Na Macrorregião Cerrados, composta por 55 municípios, todos os secretários municipais de educação, como nas demais macrorregiões, foram convidados a participar resultando em 40 retornos positivos e representando uma taxa de adesão de (72,73%).

Uma análise dos dados coletados, conforme apresentado na Tabela 4, revela que a faixa etária preponderante entre os secretários é de 40 a 50 anos, abrangendo a maioria significativa, com 21 (52,50%). No que tange ao perfil de gênero, observa-se uma predominância feminina, compreendendo 22 (55%) dos participantes. Quanto ao estado civil,

a maioria dos respondentes 24 (60%) afirmou ser casada, enquanto 11 (27,50%) se declararam solteiros.

No contexto acadêmico, constata-se que 80% dos secretários possuem formação em especialização *lato sensu* enquanto apenas cinco (12,50%) detêm somente graduação. No âmbito da formação específica em Gestão Educacional, 22 (55%) afirmaram possuir tal qualificação, enquanto 18 (45%) indicaram não possuir essa formação.

Ao considerar o tempo de atuação como professores na educação básica, a maioria, 24 (60%), acumula mais de 15 anos de experiência. No entanto, em relação ao ensino superior, somente 11 (27,50%) atuaram nesse nível. No que concerne à gestão educacional em escolas, 62,50% dos participantes indicaram experiência positiva nesse campo.

Destaca-se que, em relação ao tempo de atuação como secretários municipais de educação, 31 (77,50%) afirmaram estar nessa posição por menos de quatro anos, sugerindo uma predominância de gestores relativamente novos na função. Esses resultados fornecem *insights* valiosos para compreender o perfil demográfico e profissional dos secretários municipais de educação na Macrorregião Cerrados.

Percebemos que muitos secretários afirmarem ter formação continuada em especialização *lato sensu*, sem especificar a área, mas muitos deles disseram não ter essa formação sem contar que um grande número só tem a graduação. A constatação clara dessa realidade mostra a necessidade de formação continuada em gestão de recursos financeiros, como um dos critérios para assumir um cargo de importância singular nos municípios, devendo ainda ser apontada como um fator de constituição de política pública educacional.

Na terceira e última etapa da coleta de dados, termo que privilegiamos por micro campos, a definição amostral foi opcional, constituindo-se por oito profissionais, no exercício da função, do quadro permanente das escolas, e que tivessem participado de formação continuada nos últimos dez anos, sendo: oito coordenadores pedagógicos e oito professores lotados em quatro escolas de maior Ideb, localizadas nos municípios de Parnaíba, Teresina, Picos e Floriano, os mais populosos de cada macrorregião do estado do Piauí, a saber: Litoral, Meio Norte, Semiárido e Cerrados, detalhada no item 2.3.

Ressalte-se que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal do Piauí. CAAE: 75459023.8.0000.5214, garantindo os aspectos éticos da pesquisa, Resoluções nºs 510/16 e 466/12.

2.5 Teorização? Sensibilidade? Submissão? Análise organizacional dos dados empíricos

Em uma pesquisa, seja quantitativa ou qualitativa, o momento da análise organizacional dos dados para produção das informações é importante por ter um alcance epistêmico em maiores proporções do que meramente prático. Por vários motivos não se pode ignorar as teorias. Então a saída é combinar a desconfiança da submissão teórica, que inibe a criatividade, e alimentar a sensibilidade teórica, visto que, essa, traz em seu bojo uma boa dose de criatividade e a capacidade de abstração. Em sendo assim, as duas impulsionam o pesquisador em direção da produção das próprias teorias.

Imbuída desse propósito, para a análise organizativa dos aspectos quantitativos da pesquisa, as informações obtidas na base de dados do TCE/PI, bem como os dados resultantes dos questionários aplicados junto aos secretários municipais de educação, utilizamos planilhas eletrônicas *MS Excel*. Em seguida, foram utilizados filtros e funções do *MS Excel* para a construção de tabelas (1, 2, 3 e 4), que nos permitiram delinear o perfil dos secretários municipais de educação (item 2.4). Por último, as questões abertas constantes no questionário receberam tratamento por meio do *software STATA®* 14.0 e, após filtro, geraram figuras analisadas no Capítulo 3.

No escopo desta pesquisa, a análise emprega uma amostra obtida do banco de dados do Tribunal de Contas do Estado do Piauí (TCE-PI), abrangendo as despesas de todos os 224 municípios no período compreendido entre os anos de 2014 e 2023. Para focalizar especificamente nas despesas relacionadas à formação continuada de professores, foram aplicados filtros criteriosos durante o processo de extração de dados.

A manipulação e análise estatística foram conduzidas mediante o uso do *software STATA®*, empregando a função *tabstat* com parâmetros correspondentes às medidas estatísticas destacadas nas tabelas apresentadas. Este procedimento metodológico refinado visa fornecer uma base sólida para a compreensão, e interpretação, dos padrões de investimento em formação continuada de professores nos municípios em questão.

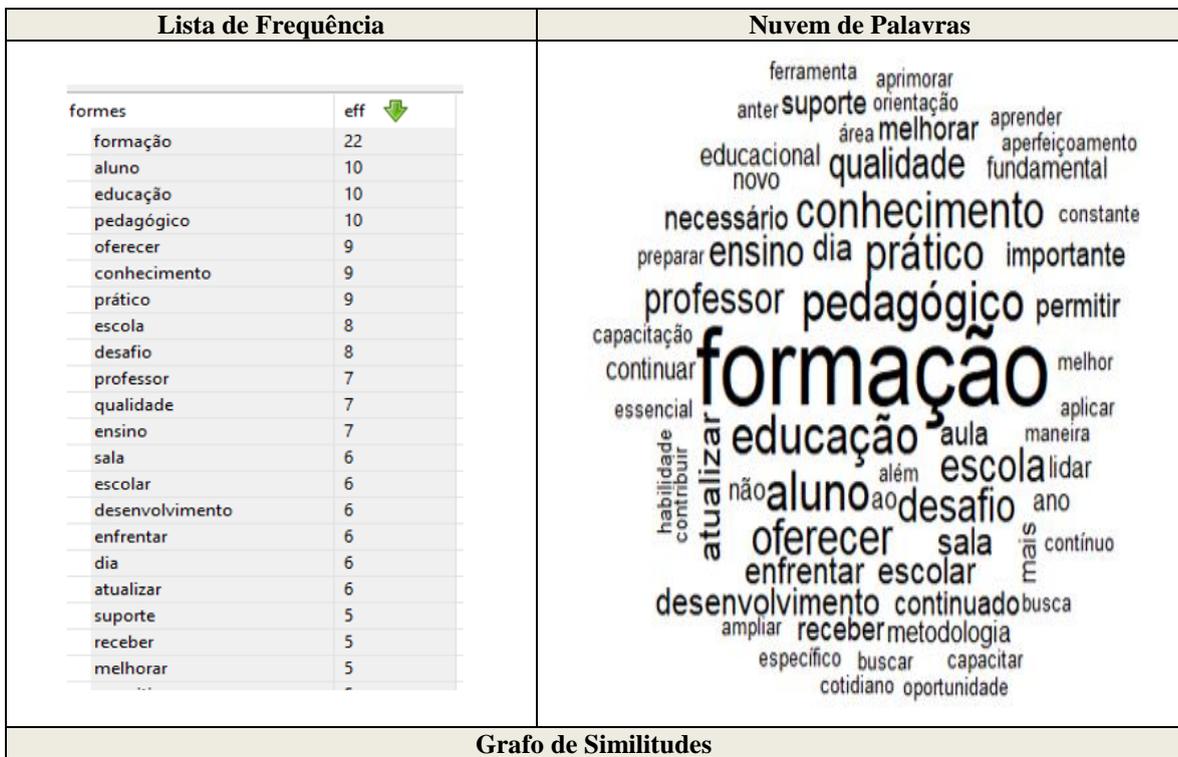
Com relação à parte qualitativa, produzida no campo empírico, por meio de entrevistas, optamos pela forma de organização em categorias, recorrendo à Bardin (2021) e ao *software* Iramuteq. A escolha justifica-se por se tratar de procedimentos sistemáticos de agrupamento de dados com o intuito de enfatizar, dentro do contexto, as diferenças e semelhanças entre as categorias, aplicando-se ao objeto de estudo.

Primeiramente, as entrevistas foram transcritas e, a partir disso, fizemos a análise das falas aproximando as principais ideias e significados manifestados pelos participantes,

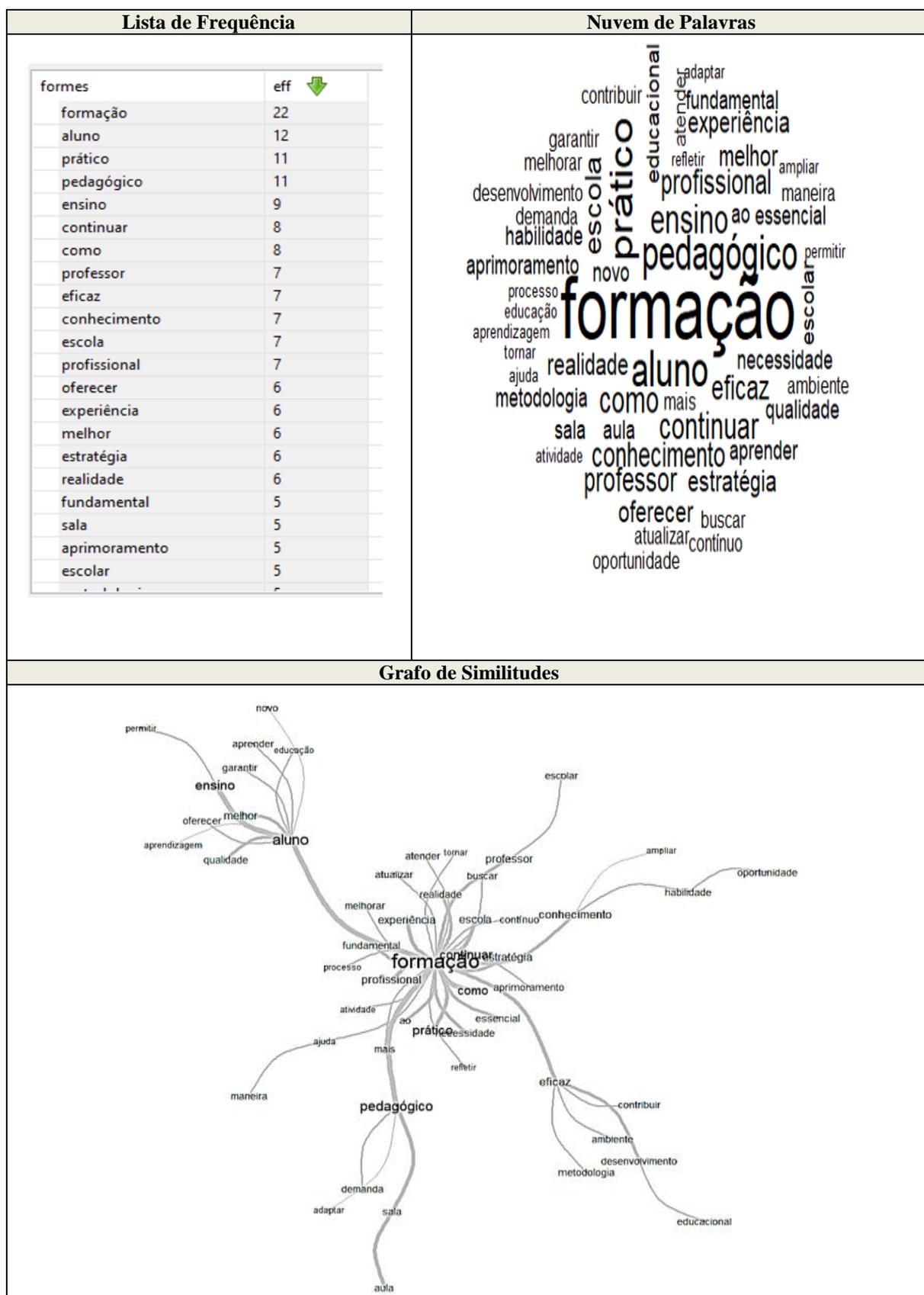
semelhante aos procedimentos da pré-análise, (Bardin, 2021). Seguida da análise no *software Interface de R pour les Analyses Multimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). Este software permite a realização de diferentes tipos de análise, como a lexográfica, de especificidades, método de classificação hierárquica descendente (CHD), análise fatorial de correspondência (AFC) e nuvem de palavras. Tais aspectos ampliam a possibilidade de análise organizacional dos dados obtidos permitindo a sua categorização e constituindo o *corpus* da pesquisa. (Klamt e Santos, 2021).

Processados os dados o software IRaMuTeQ gerou ferramentas de análise tais como: Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Apêndice 4) permitindo a estruturação de cinco Categorias Gerais e dez Subcategorias. (Quadros 5, 6, 7, 8 e 9).

Quadro 5 – Representação: Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Categoria Geral 1; Subcategorias 1.1 e 1.2)

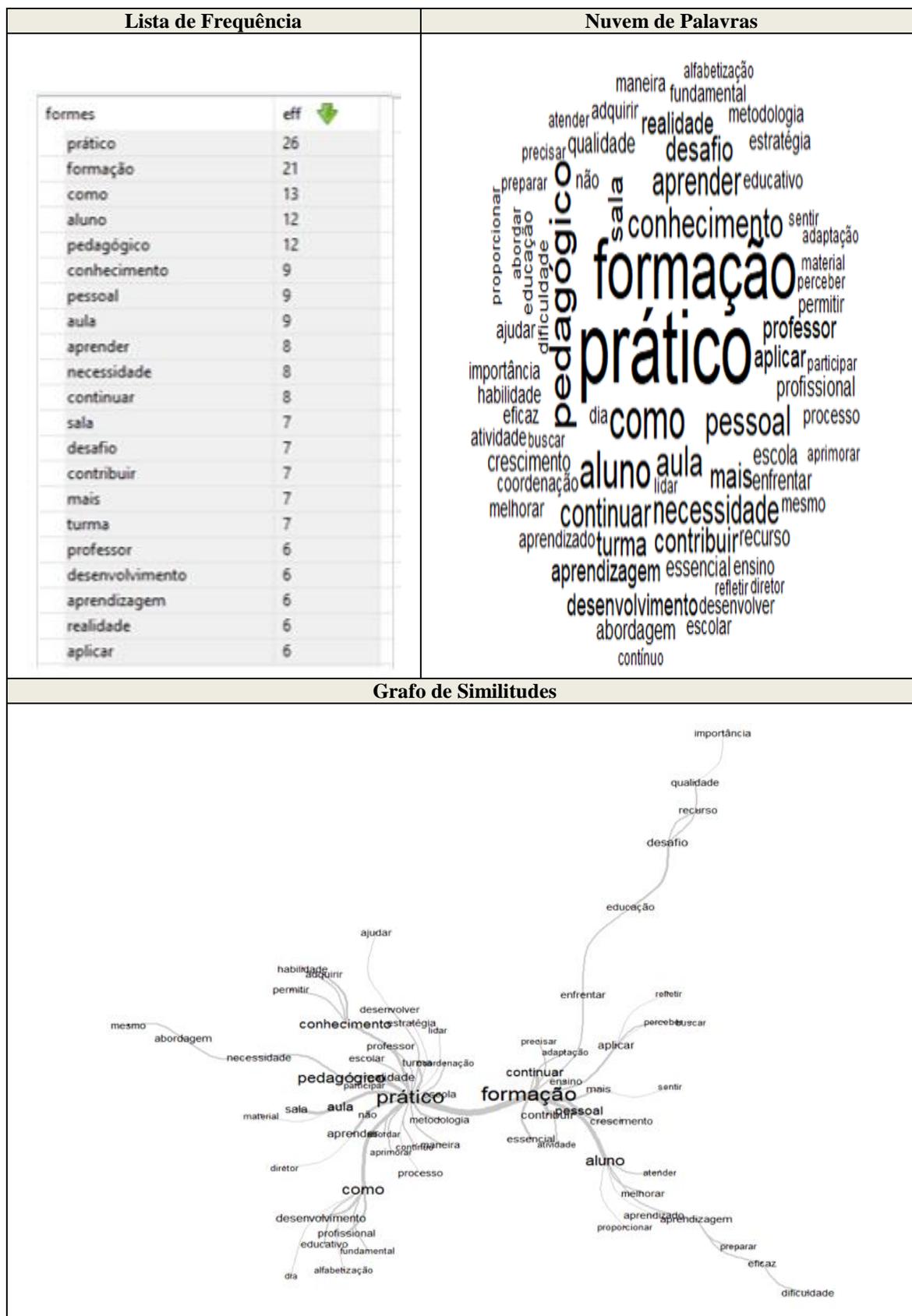


Quadro 6 – Representação da Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Categoria Geral 2; Subcategorias 2.1 e 2.2)



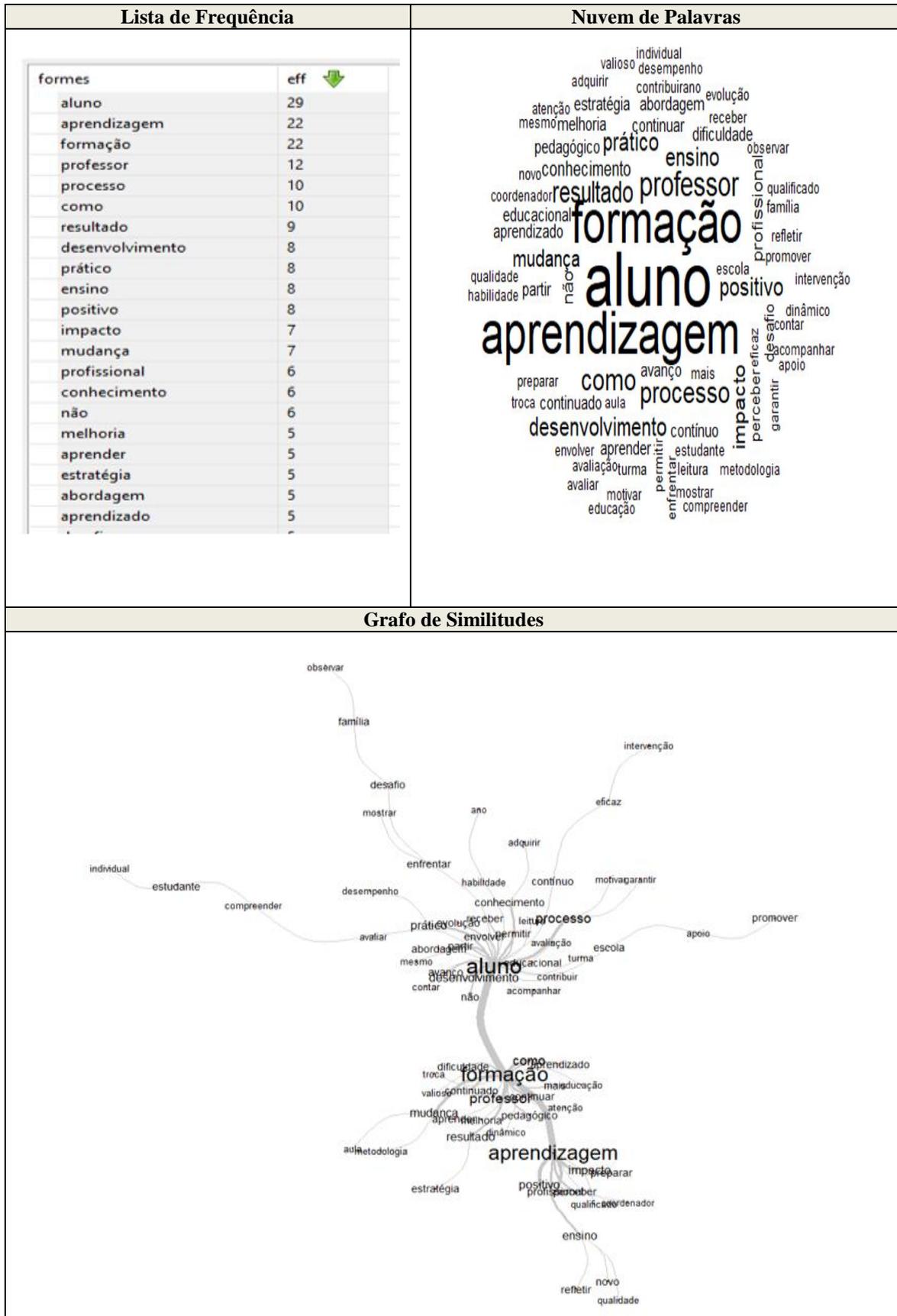
Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ (2024)

Quadro 7 – Representação da Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Categoria Geral 3; Subcategorias 3.1 e 3.2)



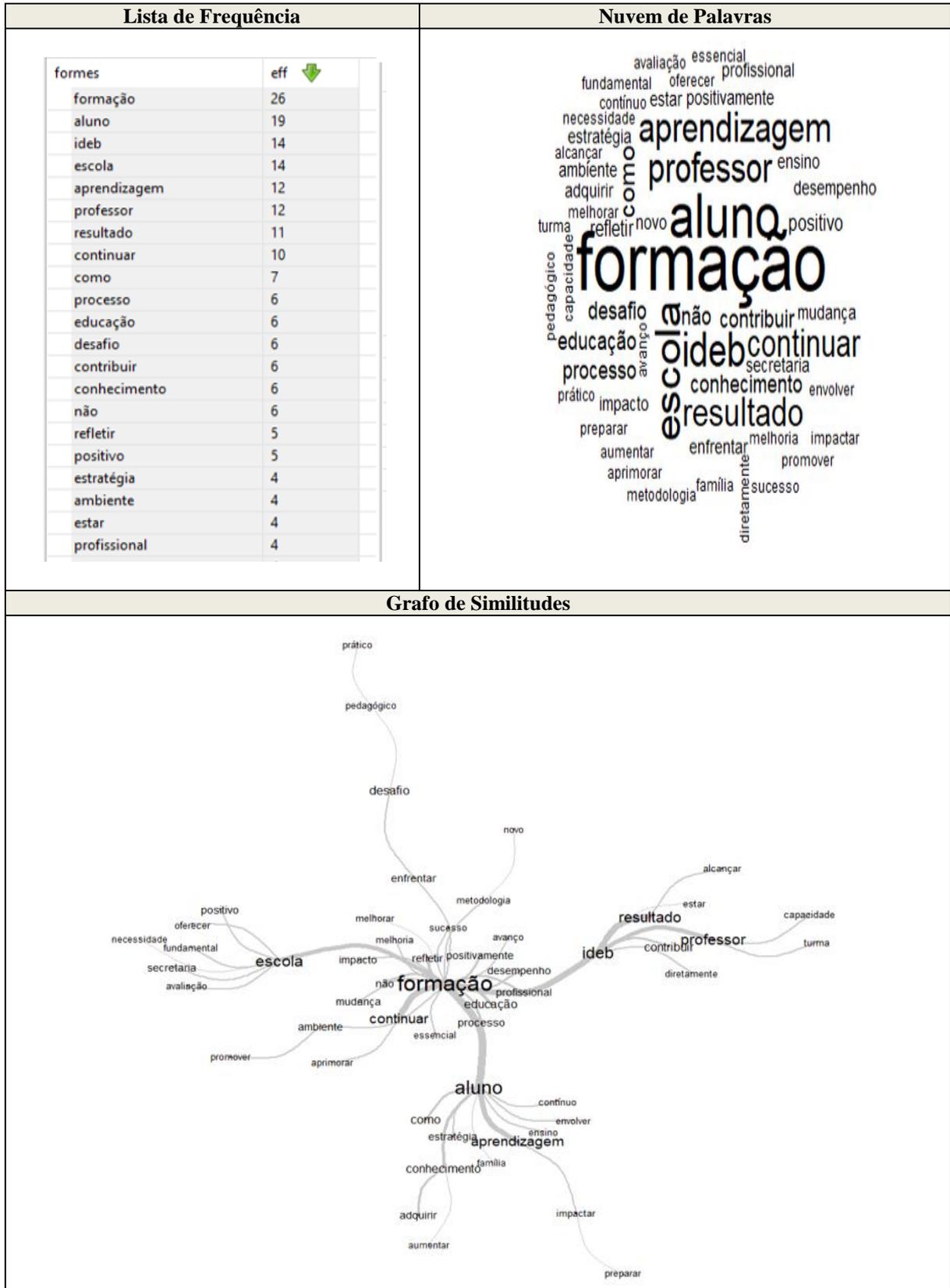
Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ (2024)

Quadro 8 – Representação da Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Categoria Geral 4; Subcategorias 4.1 e 4.2)



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ (2024)

Quadro 9 – Representação da Lista de Frequência, Nuvem de Palavras e Grafo de Similitudes (Categoria Geral 5; Subcategorias 5.1 e 5.2)



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ (2024)

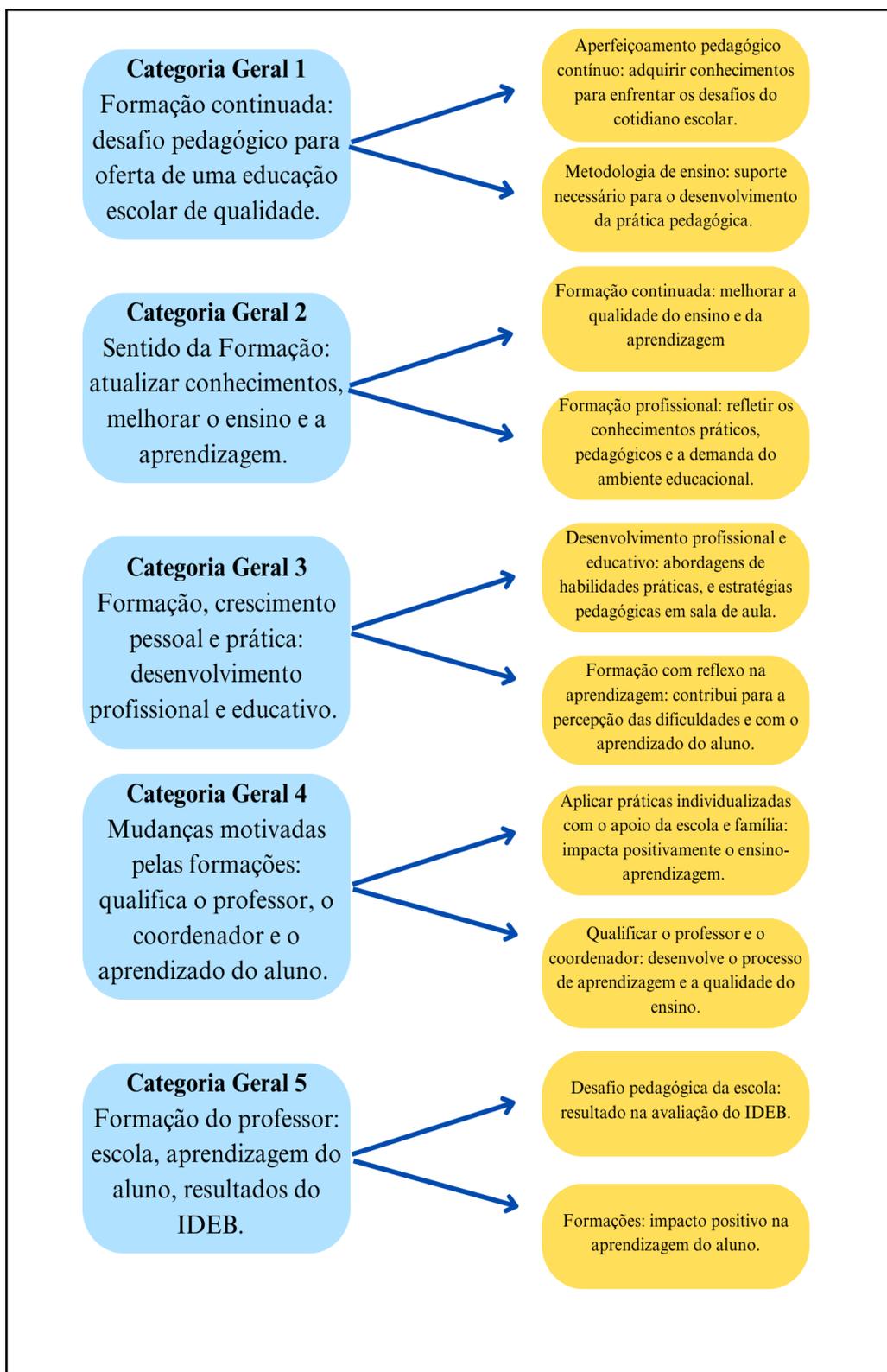
Analisando metodologicamente os quadros, percebe-se que os extratos das falas dos participantes geraram três figuras distintas fundamentais para a categorização das informações produzidas no campo empírico, a escola. A Tabela de Frequência, primeira figura, oferece uma visão preliminar dos temas mais recorrentes, permitindo identificar as palavras de maior relevância, constituindo-se a base para a definição das categorias gerais e suas subcategorias. Salientemos que as palavras são apresentadas em ordem decrescente de frequência.

A Nuvem de Palavras, segunda figura, proporciona a visualização imediata dos temas predominantes, destacando-se pelo tamanho das palavras, conforme a frequência em que aparecem no discurso dos entrevistados, sendo possível construir as categorias gerais. Para além disso, o Grafo de Similitudes, terceira figura, exerce função primordial para a criação das subcategorias de análise, as quais revelam como os participantes interpretam, estruturam e atribuem significados às formações continuadas, recebidas nos últimos anos e como estas, contribuem de forma significativa para melhorar o índice do IDEB, das escolas investigadas e conseqüentemente para o aprendizado de profissionais e alunos.

Graças a este longo e complexo processo foi possível extrair das falas dos participantes, elementos sólidos para a análise categorial dos dados produzidos. Essas conexões foram percebidas e articuladas nas falas, discutidas e analisadas a luz da análise do discurso, nos ditos e não ditos, respeitando os limites de todas as pessoas envolvidas, incluindo-se a pesquisadora.

Destaca-se que, uma das grandes vantagens do *Software* IRaMuTeQ é oferecer o desenho amplo de representações gráficas que possibilita a análise organizacional de dados qualitativos, com base na estatística textual, ou lexicometria. Com base nessa organização, tendo como referência a frequência de palavras extraídas das informações produzidas pelos informantes, gera os grafos: similitude e nuvem de palavras, esquematizações que são usadas como suporte básico para criação das categorias e subcategorias de análise (Carvalho, 2021), as quais passamos a visualizar na Figura 1.

Figura 1 – Categorias e subcategorias



Fonte: autora (2024).

Assim, a categorização permite ao pesquisador, a partir dos dados, captar o sentido e significado, agregando o que existe de similar entre eles. No item seguinte, discorre-se sobre a opção de análise das informações produzidas no campo empírico.

2.6 Método de análise: interpretação interativa das informações produzidas no campo empírico

Os dados quantitativos relacionados aos gastos com formação continuada de professores dos municípios piauienses, oriundos da base de dados do TCE/PI, bem como dos questionários, foram analisados e interpretados a partir dos resultados obtidos por meio da estatística descritiva, com base nos testes de médias, variância, desvio-padrão, coeficiente de variação e medidas separatrizes.

Segundo Fávero (2017), a estatística descritiva sintetiza as características principais observadas em um conjunto de dados por meio de tabelas, gráficos e medidas-resumo, permitindo ao pesquisador uma melhor compreensão do comportamento dos dados, sendo a análise baseada no conjunto de dados em estudo, sem tirar quaisquer conclusões ou inferências acerca da população.

Quanto aos dados qualitativos, a escolha pela Análise do Discurso (AD), como técnica de análise das informações produzidas, deu-se em função do diálogo que pode ser estabelecido entre o pesquisador, os teóricos que fundamentaram o estudo e as contribuições dos informantes, visto que a Análise do Discurso, nesse estudo, foca na interpretação reflexiva do sentido do texto, em si, trazendo à discussão os significados construídos por meio da memória do informante (Caregnato, 2006).

É preciso destacar que o sentido do texto não está dado *a priori*, diversos elementos se interpõem entre o dito, o não dito, o enunciado e o entendido pelo informante. O sentido é resultado de um processo que o indivíduo faz mentalmente do conteúdo a ser enunciado, que é socialmente orientado e adaptado ao contexto imediato dos falantes (Brandão, 2012).

O informante, ao escolher o modo de dizer e o que dizer, intenciona provocar um efeito de sentido em quem o ouve ou o lê. Na interpretação do ouvinte ou do leitor estão implicados os fatores extra verbais, como a percepção que tem acerca de quem fala, do que foi dito, do não dito e da intencionalidade do dizer. Assim, o sentido do discurso, em sua maioria, escapa ao pesquisador.

Por isso, Orlandi (2012, p. 59) afirma que todo enunciado “é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Ele

é sempre suscetível de ser/tornar-se outro”. É nesse lugar da interpretação que está o analista de discurso, cabendo-lhe discernir como o inconsciente se manifesta no discurso e a ideologia atravessa a produção dos sentidos e exerce influência na constituição das informações dos sujeitos, no caso específico dessa pesquisa, dos informantes, secretários municipais, professores e coordenadores pedagógicos.

O analista de discurso deve estar atento, portanto, ao contexto interpretativo (Gil, 2019) e às condições de produção do discurso, pois os falantes/ouvintes estão circunscritos a um tempo histórico e a um espaço geográfico, social e cultural que veiculam crenças, valores e a ideologia que os perpassam (Brandão, 2012, p. 2). Nessa direção, Orlandi (2012) acrescenta que não há linguagem neutra. Todo discurso carrega as marcas de seu tempo, contexto histórico social e cultural.

Destaca-se, dentre as características do discurso elencadas por Brandão (2012), seu caráter dialógico, visto que existem outras vozes nos discursos proferidos pelo falante, ou seja, todo discurso dialoga com outros, pois não existe discursividade isolado (Silva, 2012). A interdiscursividade é um recurso utilizado para referendar o dito ou contrapô-lo. Como trabalhamos com entrevistas que abordam as práticas e ações da gestão na implementação das políticas de formação docente, podemos perceber como os informantes lançam mão desse recurso para explicar/justificar suas escolhas.

Uma vez explicitado o percurso metodológico em uma diligência interativa entre abordagens quantitativas e qualitativas de dados, bem como suas respectivas organizações e análises, os resultados apresentados e discutidos no próximo capítulo esboçam o financiamento da formação continuada de professores nos municípios piauienses, materializado nos aspectos quantitativos da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – PRIMEIROS RESULTADOS: FINANCIAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA MATERIALIZADO NOS ASPECTOS QUANTITATIVOS DA PESQUISA

Neste Capítulo, analisamos, obedecendo o rigor científico, o financiamento do Fundeb e a aplicação deste na formação de professores, nosso objeto de estudo. Com esse pensamento apresentamos a análise dos resultados da abordagem quantitativa da pesquisa, provenientes do banco de dados do Tribunal de Contas do Estado do Piauí (TCE-PI), referentes ao período de 2014 a 2023 e das contribuições dos secretários de educação dos municípios piauienses, informantes da pesquisa. Buscamos, ainda, delinear a Política de Formação Continuada dos professores adotada pelas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Piauí, levando em consideração as particularidades de cada macrorregião: Litoral, Meio Norte, Semiárido e Cerrados, no item 3.1, “Prestação de contas do TCE/PI: vestígios de gastos com formação continuada”; seguido do item 3.2, “Proposições políticas do sistema municipal de ensino do Piauí: o que os secretários de educação têm a nos dizer sobre a formação dos professores”, que descreve os resultados apontados pelos secretários municipais de educação, no que se refere aos cursos de formação continuada ofertados para os professores dos seus municípios, e com o qual daremos por concluída a abordagem quantitativa da investigação.

3.1 Prestação de contas do TCE/PI: vestígios de gastos com formação continuada

A amostra foi extraída do banco de dados do TCE-PI, contendo os gastos de todos os 224 municípios, no período de 2014 até 2023, com a aplicação de filtros para selecionar apenas as prestações de contas dos recursos alocados para a formação continuada de professores, financiada com recursos do Fundeb.

A estatística foi gerada no *software* estatístico *STATA*® e, após a importação dos dados utilizada a função *tabstat* com os argumentos das medidas estatísticas, apresentada na Tabela 5, contendo o número de observações, o desvio padrão, o coeficiente de variação, os valores mínimos e os máximos e dos quartis.

Tabela 5 – Estatística descritiva

Exercício	Obs	Média	Desv. Pad	Coef. Var	min	p25	p50	p75	max	Total Ano
2014	47	1.924,39	2.787,18	1,48	18,10	500,00	750,00	2.200,00	14.650,00	90.446,2
2015	250	3.853,49	7.790,98	2,22	-	900,00	1.800,00	2.700,00	82.523,00	963.373,8
2016	201	3.943,75	9.829,73	2,92	-	900,00	1.800,00	2.400,00	91.118,64	792.694,0
2017	302	2.856,86	7.820,92	2,38	-	600,00	1.055,00	2.040,00	74.860,00	862.773,3
2018	52	3.639,25	6.632,35	1,22	-	1.046,03	1.877,50	2.871,14	35.441,85	189.241,2
2019	43	2.919,83	4.716,06	1,15	-	825,00	2.058,45	3.000,00	29.500,00	125.552,8
2020	36	4.842,22	8.441,22	1,43	-	947,07	1.841,06	4.775,00	40.000,00	174.320,1
2021	81	5.562,33	8.351,47	1,01	-	830,00	2.362,00	6.440,00	35.738,13	450.549,2
2022	140	3.836,51	6.825,36	1,79	-	1.000,00	2.062,50	4.026,64	64.087,51	537.111,7
2023	70	4.828,68	5.806,31	1,02	200,00	1.000,00	2.425,00	5.000,00	27.500,00	338.007,8
Total	1222	3.702,18	7.789,56	2,04	-	768,00	1.595,00	2.880,00	91.118,64	4.524.070

Fonte: autora (2024).

Nota:

Obs – Número de observações

Desv. Padrão – Desvio Padrão

Coef. Var – Coeficiente de Variação

Min – Valor mínimo

p25 – Primeiro quartil

p50 – Segundo quartil (mediana)

p75 – Terceiro quartil

Max – Valor máximo

A análise descritiva dos dados estatísticos da tabela apresentada refere-se aos dispêndios destinados à formação continuada de professores nos municípios piauienses. A estrutura da tabela abrange diversas colunas, cada uma fornecendo informações cruciais para a compreensão dos gastos executados no recorte da pesquisa. Inicialmente, são apresentados os exercícios, seguidos pela quantidade de observações, que indica o número de despesas consideradas para cada ano.

As colunas subsequentes oferecem métricas estatísticas essenciais, como a média dos gastos financeiros, o desvio padrão e o coeficiente de variação, fornecendo *insights* sobre a dispersão e a variabilidade dos dados. O valor mínimo de despesas em cada ano é detalhado, proporcionando uma visão do ponto mais baixo dos investimentos. As colunas referentes ao primeiro quartil (p25), à mediana (segundo quartil), ao terceiro quartil e ao valor máximo permitem uma compreensão abrangente da distribuição dos gastos ao longo do período analisado. A última coluna apresenta os valores financeiros totais gastos por ano, consolidando a análise e possibilitando uma visão global dos investimentos em formação continuada de professores nos municípios piauienses.

Ao observar a dinâmica temporal dos gastos em formação continuada de professores nos anos de 2014 a 2023, destaca-se um padrão irregular. Notavelmente, os anos de 2015 a 2017 se destacam pela quantidade significativa de despesas empenhadas, superando os anos subsequentes, particularmente 2018 e 2019. Esses anos também se caracterizam por um

volume financeiro substancialmente maior, evidenciando-os como períodos de investimentos mais expressivos.

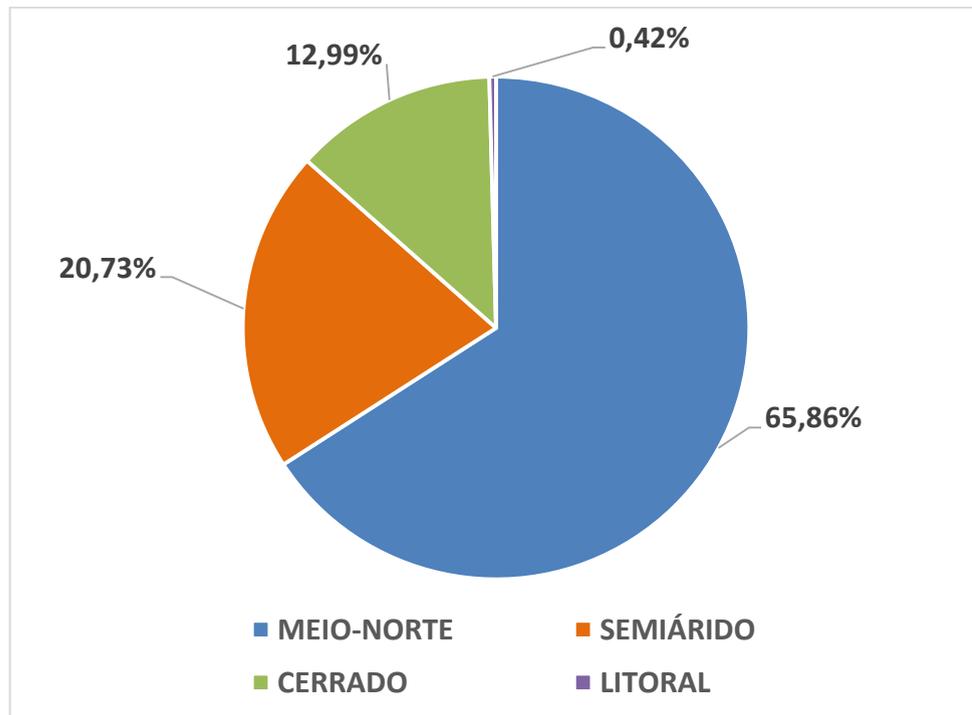
Em contraste, durante o período crítico da pandemia, em 2020 e 2021, observou-se uma diminuição tanto na quantidade de despesas quanto no montante financeiro total. No entanto, é relevante notar que o volume médio de gastos em reais aumentou em comparação com os anos precedentes, indicando um possível impacto da inflação nesse cenário.

Além disso, o ano de 2022 apresentou um aumento tanto no quantitativo, quanto no valor médio, revelando uma elevação do gasto financeiro neste período. Este padrão temporal traça a dinâmica dos investimentos em formação continuada de professores nos municípios piauienses no período analisado.

Ao efetuar uma análise da dispersão dos dados referentes aos investimentos em formação continuada de professores, nos anos de 2015 a 2017, destaca-se uma notável ampliação da dispersão, indicando um incremento significativo nos valores médios investidos durante esse período específico. A observação dos quartis revela uma assimetria negativa na distribuição, sendo evidenciado que a média dos gastos supera a mediana. Esta assimetria é atribuída aos dados dos dois primeiros quartis, os quais exercem uma força de puxar a mediana para valores inferiores à média. O exame do terceiro quartil (p75) evidencia que 75% das observações situam-se abaixo dos valores desta coluna, estabelecendo uma disparidade quando comparados com os respectivos valores médios.

Essa assimetria negativa sugere que menos de 25% das despesas alcançam ou ultrapassam a média, indicando que a maioria das ações de formação envolvem valores relativamente modestos. A possível correlação entre as despesas reduzidas e a potencial falta de impacto na qualidade do ensino é ressaltada, uma vez que a maioria dos investimentos é de baixa expressividade financeira, podendo não exercer uma influência significativa nos objetivos propostos pelas ações de formação continuada. Na Figura 1, estão discriminados os dispêndios relativos à formação continuada de professores, no intervalo temporal investigado, segmentados por macrorregião.

Figura 2 - Gastos com formação continuada para professores, por macrorregião, no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

Os valores percentuais indicados na figura evidenciam uma distribuição desigual dos investimentos destinados à formação continuada nas diferentes macrorregiões do estado do Piauí, com uma predominância expressiva da Macrorregião Meio Norte em relação às demais, com uma participação de 65,86%, que representa R\$2.999.803,87 do montante total destinado durante o período analisado.

Tal concentração de investimentos pode ser atribuída à presença da capital do estado, Teresina, se encontrar situada nessa macrorregião, o que tende a atrair mais recursos e iniciativas de formação. Em segundo plano, a Macrorregião Semiárido figura com 20,73% dos investimentos, correspondendo a R\$ 944.244,90, enquanto os Cerrados, que contam com a alocação de 12,99%, equivalente a R\$ 591.607,13. Por fim, a Macrorregião Litoral registra uma participação significativamente menor, com apenas 0,42%, do valor total, ou R\$ 19.295,29, o que aponta para uma disparidade marcante entre as macrorregiões do Estado.

Essa representação constante no banco de dados do TCE/PI revela que os valores alocados para a formação continuada de professores, no período investigado, apresentam-se notadamente reduzidos. Tal constatação sugere uma alocação insuficiente de recursos financeiros para as iniciativas de capacitação docente, o que impacta adversamente a eficiência e eficácia dessas ações.

A baixa expressividade financeira desses investimentos influencia negativamente a qualidade e extensão das práticas de formação continuada, indicando a necessidade de uma revisão estratégica e uma possível realocação orçamentária para potencializar o impacto desejado no aprimoramento do corpo docente.

Essa constatação ressalta a importância de uma análise crítica das políticas públicas de investimentos no campo da formação continuada de professores, visando otimizar a tão sonhada qualidade do ensino na educação básica, ampliando o financiamento de ações destinadas para beneficiar o contexto educacional. Passemos à análise das informações produzidas junto aos secretários.

3.2 Proposições políticas do sistema municipal de ensino do Piauí: o que os secretários de educação têm a nos dizer sobre a formação dos professores

Frente à necessidade da compreensão de como se planeja e se realiza a Política de Formação Continuada dos Professores nos municípios piauienses, considerando os recursos do Fundeb, distribuídos entre os territórios que compõem cada macrorregião, passaremos à descrição das informações colhidas junto aos atuais secretários municipais de educação, sobre os programas e/ou cursos de formação de professores que puseram em prática em sua gestão.

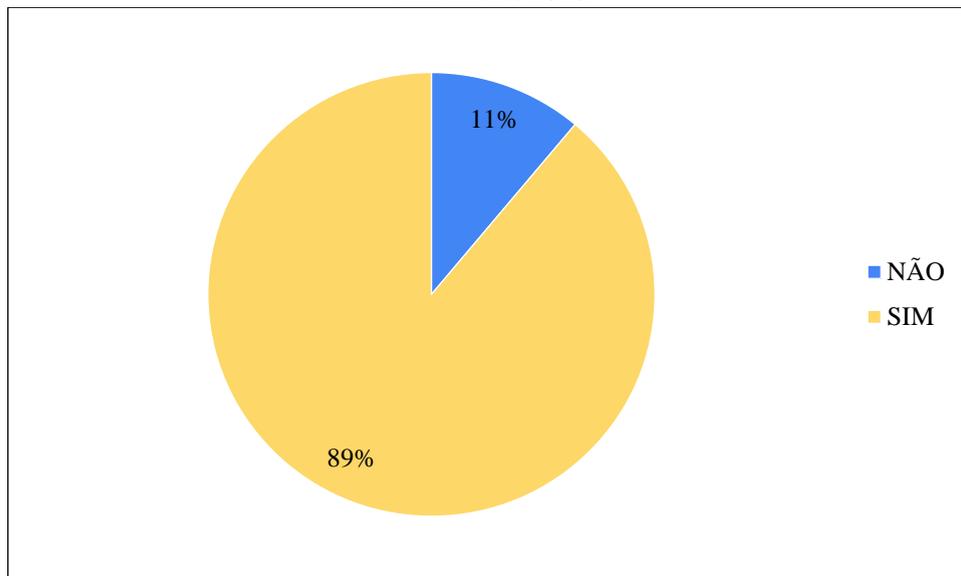
Os dados revelam um panorama significativo do cenário educacional, fornecendo *insights* valiosos sobre as características demográficas e profissionais dos secretários municipais de educação. O enfoque na trajetória profissional desses profissionais possibilita uma compreensão aprofundada de suas experiências e contribuições para o campo educacional.

Destaca-se que, ao analisar a Política de Formação Continuada de Professores, delineando práticas e estratégias adotadas pelos municípios piauienses, em diferentes macrorregiões, se constituem em aspectos estrategicamente relevantes, pois a formação continuada desempenha papel crucial no aprimoramento do corpo docente e na promoção de práticas pedagógicas eficazes, revelando nuances importantes sobre as práticas e estratégias adotadas pelos municípios em diferentes áreas geográficas.

Essa análise contribui não apenas para o entendimento do perfil e da trajetória profissional dos secretários municipais de educação, mas também para a compreensão das múltiplas atividades e dinâmicas específicas de formação continuada realizadas, destacando sua relevância na promoção de práticas pedagógicas eficazes, conforme supracitado. Esses resultados constituem uma base para o desenvolvimento de estratégias contextualmente

pertinentes no campo da formação continuada de professores distribuídas nas Figuras 2 a 21. Passemos à análise dos resultados da Macrorregião Litoral (Figuras 2, 3, 4, 5 e 6).

Figura 3 - Existência de Política de Formação Continuada, permanente, para professores, em municípios da Macrorregião Litoral no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023

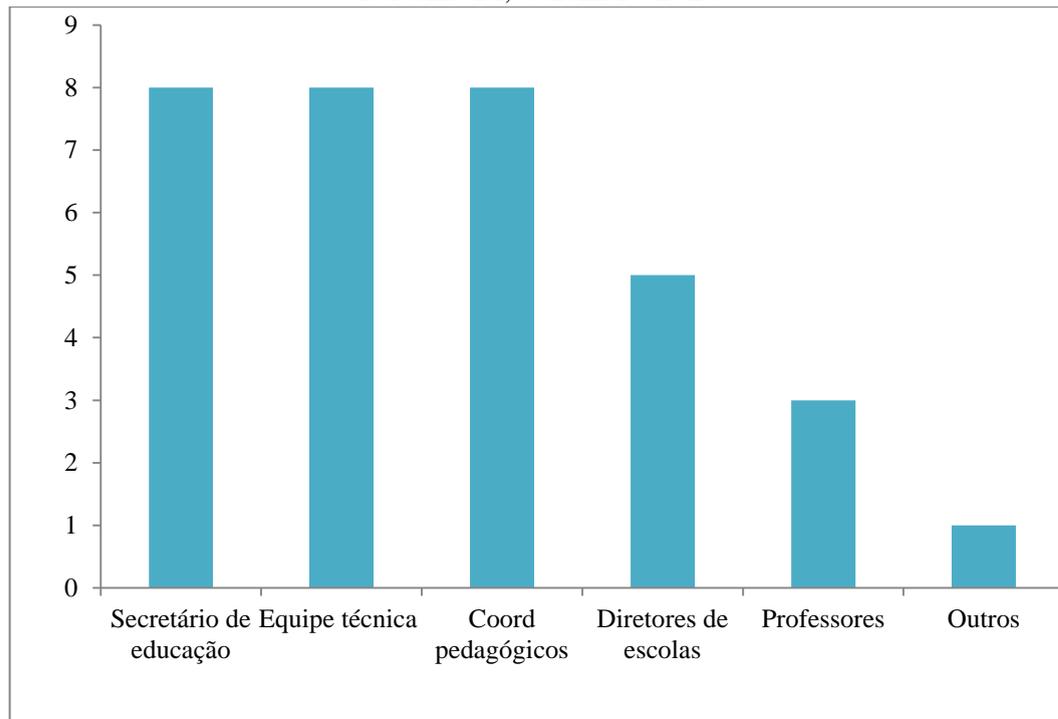


Fonte: autora (2024).

A maioria significativa, compreendendo oito municípios (89%) dos nove que responderam à pesquisa na Macrorregião Litoral, evidenciou a implementação de uma Política de Formação Continuada destinada aos professores. Essa constatação sugere uma orientação institucional positiva, enfatizando o comprometimento com o aprimoramento profissional do corpo docente na mencionada macrorregião.

Contrastando com o padrão predominante, um único município reportou a inexistência de uma política formal de formação continuada para os professores. O respondente justificou que as formações são conduzidas ao longo do ano letivo, abordando temáticas específicas. Por um lado, essa pode ser uma boa estratégia porque as temáticas vão emergindo das necessidades dos professores, observáveis no desenvolvimento da ação pedagógica. Por outro, a falta de um cronograma ou planejamento sistematizado formal para a formação continuada nesse município pode provocar ações formativas aligeiradas ou improvisadas, comprometendo os resultados produzidos. Contudo, essa exceção apresenta uma dinâmica distinta em relação à prática prevalente na Macrorregião Litoral.

Figura 4 - Participantes do processo de elaboração do planejamento formalizado de formação continuada, em municípios da Macrorregião Litoral no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

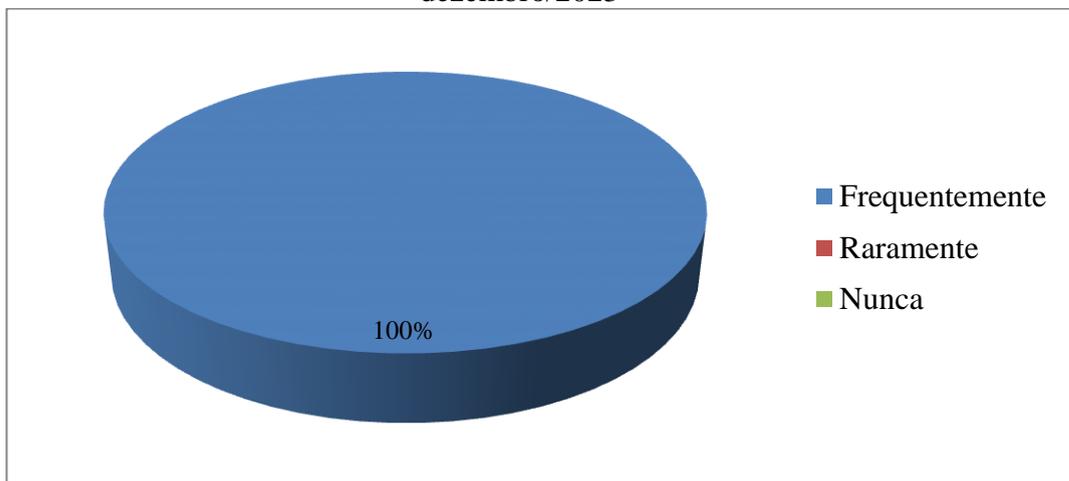
Quanto à elaboração do planejamento formalizado para a formação continuada de professores nos respectivos municípios, ao serem indagados sobre os participantes desse processo, a participação ativa dos secretários municipais de educação na elaboração do planejamento foi identificada em oito (24%) municípios, evidenciando uma convergência entre as ações desses gestores e a equipe técnica da secretaria de educação, que também esteve envolvida em igual número (24%) de municípios, assim como a participação expressiva dos coordenadores pedagógicos (24%), destacando a relevância desse grupo no delineamento do referido planejamento.

Avaliando os dados sistematizados na Figura 3, percebe-se que, em cinco (15%) municípios, os diretores de escolas foram participantes ativos no processo de elaboração do planejamento. Em uma parcela menor, três (10%) municípios relataram a participação direta de professores, considerado um fator negativo por serem esses os principais atores envolvidos no processo, com autoridade para opinar sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos potenciadoras de definições das necessidades de formação.

Esses resultados fornecem uma visão do corpo técnico envolvido na sistematização de

ações formalizadas de formação continuada para professores na Macrorregião Litoral, destacando a diversidade de agentes e suas respectivas contribuições nesse processo. A participação desses atores permite, conforme afirmam Gatti, Barreto e André (2011), a elaboração de proposta de ações mais condizentes com as necessidades formativas dos professores, da gestão dos recursos e, conseqüentemente, do planejamento político pedagógico das escolas e das próprias secretarias municipais de educação. Essas reflexões nos levaram a tentar entender como se dá a frequência dessas ações ofertadas pelas secretarias municipais de educação (Figura 4).

Figura 5 - Frequência das ações educacionais ofertadas pela secretaria de educação em municípios da Macrorregião Litoral no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023

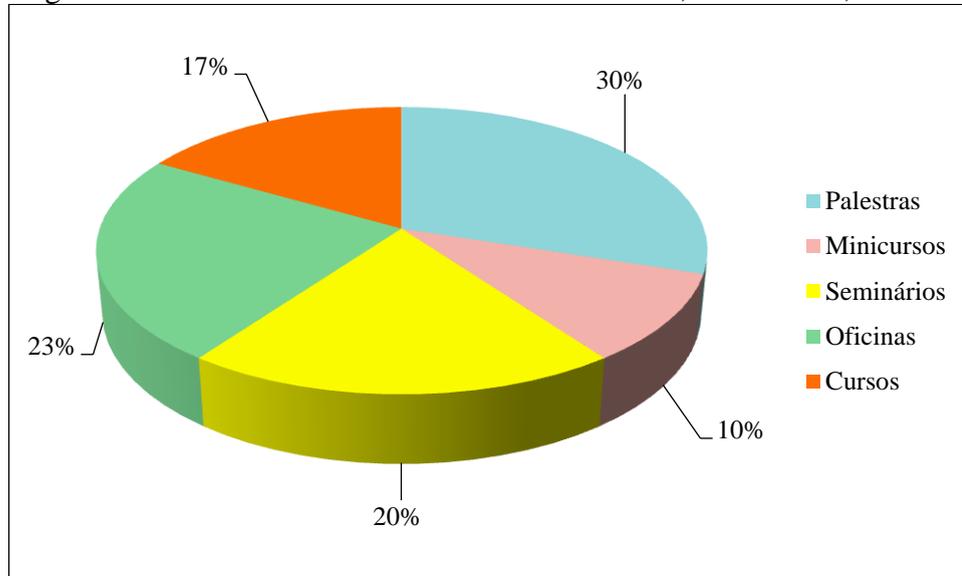


Fonte: autora (2024).

No que tange à frequência das intervenções educacionais voltadas para os professores, abarcando modalidades como palestras, cursos, oficinas e seminários, todos os nove participantes da pesquisa indicaram a ocorrência frequente dessas atividades em seus respectivos municípios. Esses resultados corroboram com as conclusões de Gatti, Barreto e André (2011) acerca das ações formativas desenvolvidas pela maioria das secretarias estaduais e municipais envolvidas em sua pesquisa.

A preponderância de iniciativas regulares no contexto educacional, voltadas para o aprimoramento profissional docente, sugere uma consistência na oferta de oportunidades para a formação continuada, evidenciando a ênfase atribuída à promoção do aprimoramento pedagógico.

Figura 6 - Tipos mais frequentes de ações educacionais ofertadas em municípios da Macrorregião Litoral no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023

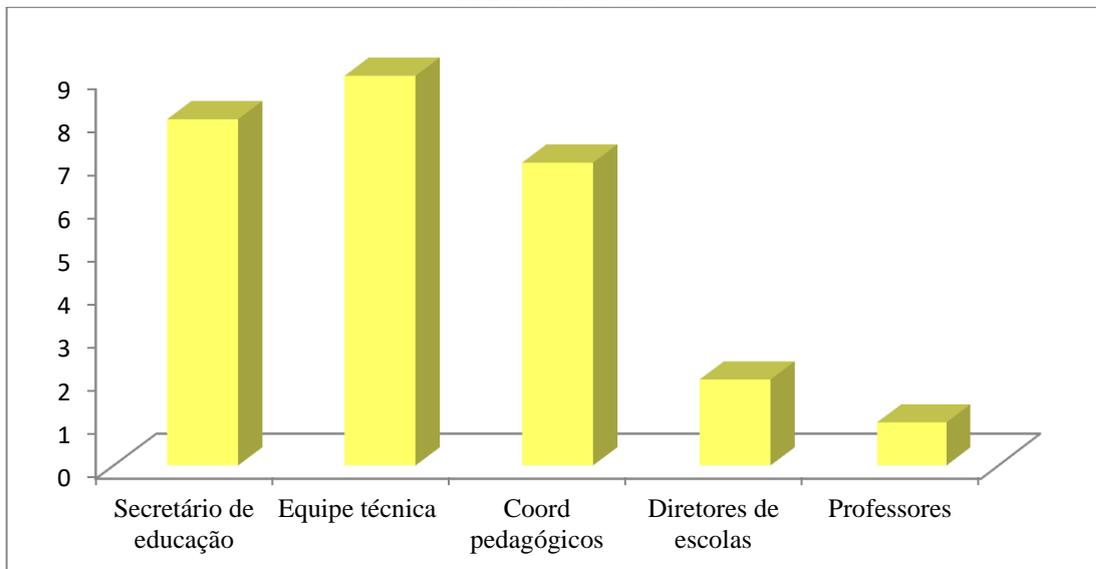


Fonte: autora (2024).

Ao analisar os dados apresentados na Figura 5, percebe-se uma diversidade de ações educacionais oferecidas pelos municípios da Macrorregião Litoral. Entre as iniciativas, destacam-se as palestras, as oficinas e os seminários como práticas mais frequentes, enquanto os cursos e minicursos também se fazem presentes, embora em menor escala em comparação com as demais modalidades.

A variedade de ações educacionais evidencia uma atuação abrangente na promoção do desenvolvimento profissional dos educadores na Macrorregião Litoral. A predominância de palestras sugere uma ênfase na disseminação de conhecimento de maneira expositiva, ao passo que a presença de oficinas e seminários destaca a importância atribuída a abordagens mais práticas e colaborativas. Esses resultados oferecem uma compreensão da dinâmica da formação continuada nessa região, fornecendo subsídios para a formulação de estratégias de formação que atendam às necessidades do corpo docente.

Figura 7 - Quem define as temáticas das formações continuadas de professores ofertadas, em municípios da Macrorregião Litoral no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

Analisando os dados da Figura 6, nota-se que as equipes técnicas das secretarias municipais de educação emergem como a principal instância no processo de definição das temáticas tratadas nas formações de professores, nove (100%) dos municípios.

Da mesma forma, os secretários municipais de educação desempenham um papel significativo na definição dessas temáticas, oito (29%) municípios. Esse dado ressalta a importância da liderança administrativa na formulação das agendas formativas, indicando uma abordagem estratégica na orientação das atividades educacionais continuadas.

A participação dos coordenadores pedagógicos, registrada em sete (26%) municípios, evidencia um componente descentralizado e colaborativo na deliberação das temáticas. No entanto, a representação menos expressiva de diretores de escolas, dois (8%) municípios, e de professores, um (4%) município, sugere uma distribuição limitada desses papéis, indicando um modelo de tomada de decisão mais hierárquico e centralizado.

Quanto à definição dos programas e ações relativos à formação continuada de professores, conforme contemplados no Plano Plurianual dos municípios, a pesquisa revelou uma uniformidade nas respostas. Todos os nove respondentes indicaram que esses programas são definidos com base nas prioridades delineadas em um planejamento elaborado pela secretaria municipal de educação. Este achado sugere uma prática consolidada de alinhamento estratégico, em que a formulação das iniciativas de formação continuada é guiada pelas prioridades educacionais previamente estabelecidas pela secretaria.

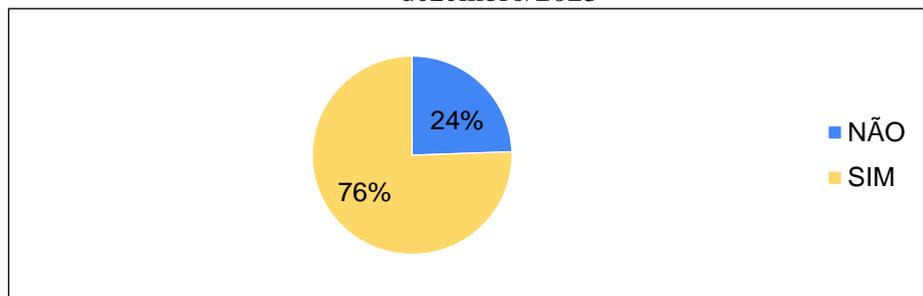
A convergência em relação a essa prática denota uma centralização no processo decisório, revelando a autonomia da secretaria municipal de educação na definição das diretrizes e estratégias para a formação continuada de professores.

No que concerne à contribuição da formação continuada de professores para os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o resultado revelou uma convergência unânime nas respostas dos nove municípios participantes. Todos sinalizaram afirmativamente, destacando a percepção de que a formação continuada é um elemento fundamental para o alcance dos resultados no Ideb.

As justificativas dos respondentes enfatizam a necessidade de capacitação constante do corpo docente para atender às metas educacionais municipais, o acompanhamento das transformações na educação, a melhoria do desempenho nas avaliações internas e externas, bem como o papel essencial das formações na definição de estratégias para aprimorar o trabalho docente e, conseqüentemente, os resultados educacionais.

Esses resultados evidenciam a percepção dos gestores municipais de educação quanto à formação continuada como um elemento determinante para o aprimoramento da qualidade educacional. A atualização contínua em um contexto educacional dinâmico, juntamente com a adoção de estratégias para abordar lacunas e atingir metas, demonstram uma compreensão da relação entre a formação docente e o sucesso no contexto escolar. Continuamos agora a análise dos resultados interpretados dos dados recolhidos junto aos municípios que formam os territórios de desenvolvimento da Macrorregião Meio Norte (Tabelas 7, 8, 9,10 e 11).

Figura 8 - Existência de Política de Formação Continuada, permanente, para professores, em municípios da Macrorregião Meio Norte no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

Um número expressivo de 34 municípios, representando 76%, possuem uma Política de Formação Continuada permanente para professores, ao passo que 11 (24%) municípios indicaram uma ausência de políticas. Esses resultados sugerem uma variação significativa nas abordagens educacionais adotadas pelos municípios da Macrorregião Meio Norte, destacando

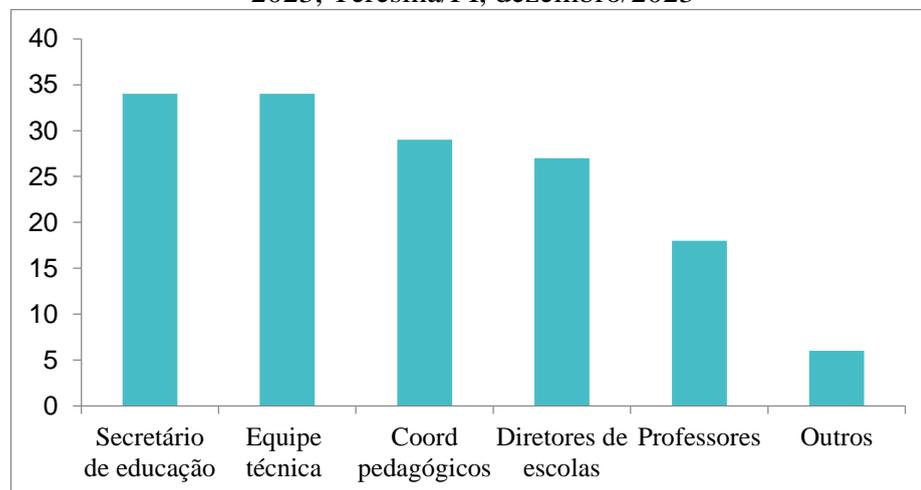
a heterogeneidade nas estratégias de desenvolvimento profissional docente ao longo do período investigado.

A análise das justificativas apresentadas pelos municípios na Macrorregião Meio Norte que não possuem uma Política de Formação Continuada para professores revela uma diversidade de contextos. Algumas gestões, recentemente empossadas, estão em processo de construção de um plano de formação para toda a equipe educacional. Outras optam pela adesão a programas federais ou estaduais ou mencionam a inexistência de uma legislação específica nessa área. Adicionalmente, há municípios que se limitam à execução de atividades pontuais no início do ano letivo, alegando a escassez de recursos financeiros.

A diversidade de motivos apresentados indica a necessidade de uma abordagem personalizada na implementação de políticas de formação continuada, levando em conta as particularidades de cada município. A ausência de uma legislação específica em alguns casos ressalta a importância de incentivos e diretrizes claras para promover a adoção de práticas eficazes. Além disso, a restrição orçamentária em alguns municípios destaca a urgência de buscar soluções viáveis para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores.

O alinhamento com políticas nacionais e estaduais, embora positivo, também sugere a necessidade de adaptação para atender às demandas locais e garantir uma formação continuada mais efetiva e alinhada com as necessidades específicas de cada comunidade educacional.

Figura 9 - Participantes do processo de elaboração do planejamento formalizado de formação continuada, em municípios da Macrorregião Meio Norte no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024),

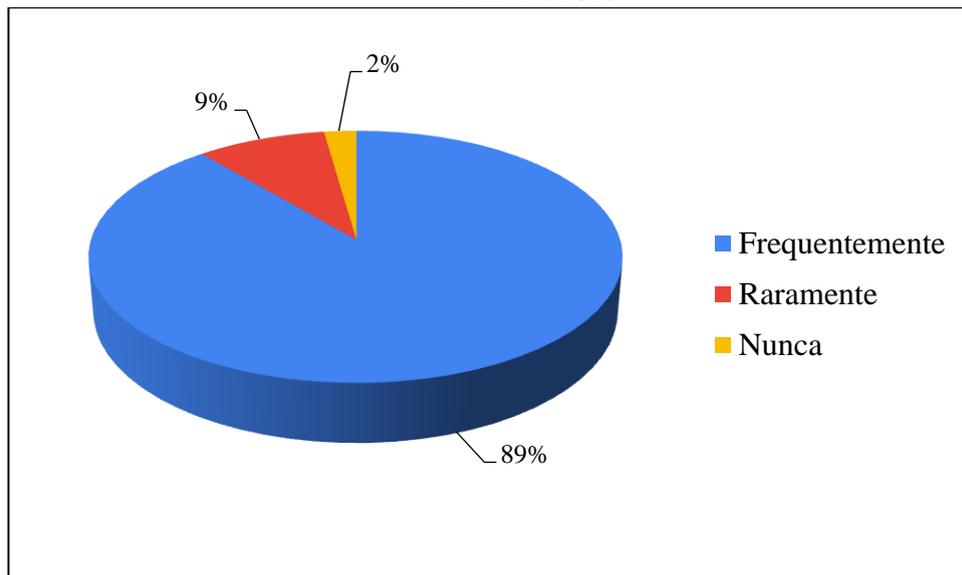
No que se refere à elaboração do planejamento de ações de formação continuada, os dados da Figura 8 apontam para uma participação significativa de 34 (23%) secretários,

reafirmando o papel central desses gestores na definição das estratégias educacionais. A presença equivalente de 34 (23%) membros da equipe técnica da secretaria municipal sugere uma colaboração estreita entre os gestores e especialistas na formulação desses planos.

A presença de 29 (20%) coordenadores pedagógicos e 27 (18%) diretores de escolas reforça a representatividade de líderes locais no processo de tomada de decisões, evidenciando uma abordagem descentralizada e participativa na elaboração dessas políticas educacionais. A participação de 18 (12%) professores indica uma inclusão direta da perspectiva dos profissionais que estão na linha de frente da educação, trazendo uma visão prática e fundamentada nas demandas da sala de aula.

Os resultados apontam para uma abordagem diversificada no processo de elaboração do planejamento de formação continuada, destacando a participação de diversos atores-chave para garantir a relevância e eficácia das políticas educacionais na Macrorregião Meio Norte.

Figura 10 - Frequência das ações educacionais ofertadas pela secretaria de educação em municípios da Macrorregião Meio Norte no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023

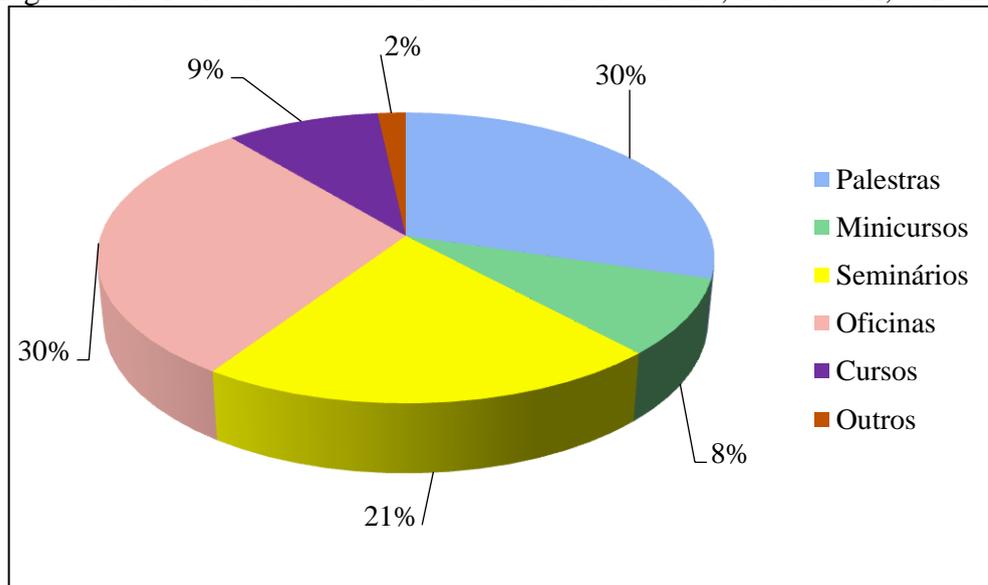


Fonte: autora (2024).

Das ações educacionais oferecidas pela secretaria de educação nos municípios da Macrorregião Meio Norte, percebe-se que 40 (89%) dos municípios indicaram uma frequência regular na oferta dessas ações. Essa informação sugere um alto nível de comprometimento e envolvimento dessas secretarias, interpretada como um esforço consistente para atender às demandas educacionais locais, destacando uma abordagem proativa na busca por melhorias no sistema educacional.

A presença de uma minoria que indicou a oferta rara, quatro (9%), ou inexistente, um (2%), de ações educacionais levanta questões importantes sobre a equidade na distribuição dessas iniciativas. A análise desses casos revela fatores tais como: limitações de recursos, desafios logísticos ou discrepâncias nas prioridades educacionais. A compreensão dessas razões pode fornecer informações valiosas para orientar as políticas educacionais mais eficazes e equitativas na Macrorregião Meio Norte.

Figura 11 - Tipos mais frequentes de ações educacionais ofertadas em municípios da Macrorregião Meio Norte no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023

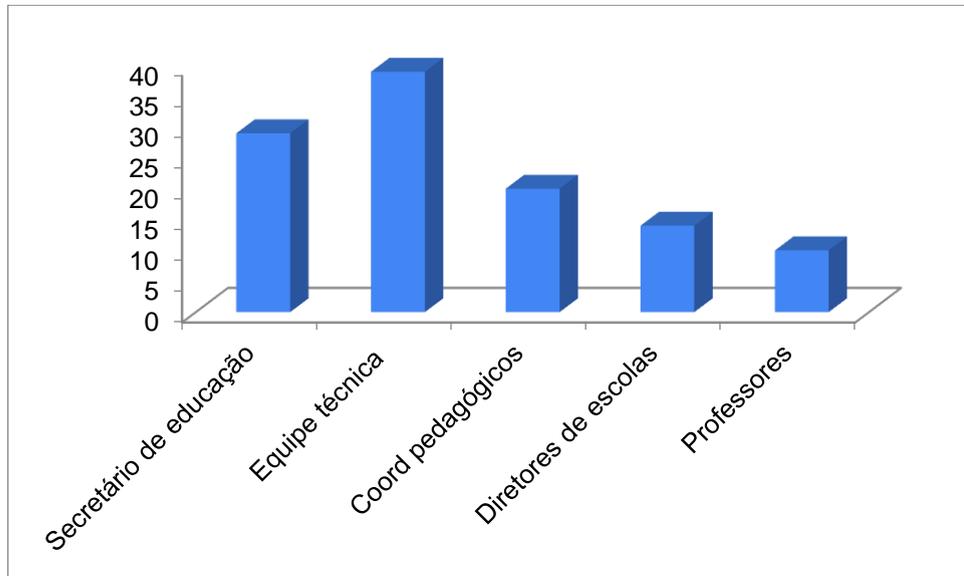


Fonte: autora (2024).

As informações contidas na figura 10 oferecem uma visão da frequência das ações educacionais ofertadas na Macrorregião Meio Norte. Palestras e oficinas emergem como os formatos mais adotados, cada uma com 30% das ações. Essa constatação indica uma preferência significativa por abordagens de ensino mais expositivas (palestras) e práticas (oficinas), revelando a diversidade de métodos utilizados para promover o desenvolvimento profissional dos educadores.

A presença de seminários (21%) sugere uma abordagem mais interativa e participativa, enquanto cursos (9%) e minicursos (8%) representam formatos mais estruturados e detalhados de aprendizado. Essa variedade nas preferências indica uma conscientização sobre a importância de múltiplas abordagens para a formação continuada de educadores. Esses resultados podem ser fundamentais para orientar políticas educacionais mais alinhadas com as necessidades e preferências locais, contribuindo para aprimorar a eficácia das ações educacionais na Macrorregião Meio Norte.

Figura 12 - Quem define as temáticas das formações continuadas de professores ofertadas, em municípios da Macrorregião Meio Norte no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

Analisando o processo decisório sobre a definição das temáticas das formações continuadas de professores nos municípios da Macrorregião Meio Norte, Figura 11, percebe-se que a equipe técnica da secretaria municipal de educação, 39 (35%), desempenha um papel central na definição dessas temáticas, indicando uma influência significativa desses atores na formulação das estratégias de desenvolvimento profissional. Essa tendência sugere uma abordagem técnica na seleção de temas, visando alinhar as formações com as demandas educacionais contemporâneas.

A participação significativa dos secretários municipais de educação, 29 (26%), indica um envolvimento direto desses gestores no processo decisório, ressaltando sua importância na orientação das políticas educacionais. Além disso, a contribuição de coordenadores pedagógicos, 20 (18%), e diretores de escolas, 14 (12%), reflete a participação de líderes locais na definição das temáticas, indicando uma abordagem descentralizada.

A contribuição direta dos professores, 10 (9%), destaca a importância de envolver os profissionais diretamente afetados pelas formações na decisão das temáticas, o que pode contribuir para uma abordagem mais contextualizada e alinhada às necessidades reais das salas de aula.

Quanto à definição dos programas e das ações relativos à formação continuada de professores, contemplados no Plano Plurianual de seus municípios, observa-se que a maioria dos secretários, 39 (87%), indica que esses programas são definidos com base nas prioridades estabelecidas em um planejamento elaborado pela secretaria municipal de educação. Essa

abordagem sugere uma integração estratégica entre os objetivos de longo prazo delineados no Plano Plurianual e as necessidades específicas identificadas pela equipe técnica da secretaria, refletindo um alinhamento entre a visão macro e a execução prática.

A indicação de secretários que apontam não ter conhecimento sobre a definição dos Programas e Ações revela uma possível lacuna na comunicação interna ou uma falta de clareza sobre os processos decisórios, o que pode impactar a eficácia na implementação das estratégias educacionais. Essa análise ressalta a importância de garantir transparência e comunicação eficiente nos processos de elaboração e execução do Plano Plurianual, para assegurar que as ações de formação continuada estejam alinhadas com as metas educacionais de longo prazo estabelecidas pelos municípios na Macrorregião Meio Norte.

No que se refere à contribuição da formação continuada de professores para os resultados alcançados pelo município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), 43 (96%) indicam que a formação continuada contribui positivamente para os resultados do Ideb, havendo uma correlação aparente entre a promoção do desenvolvimento profissional dos professores e o desempenho educacional do município.

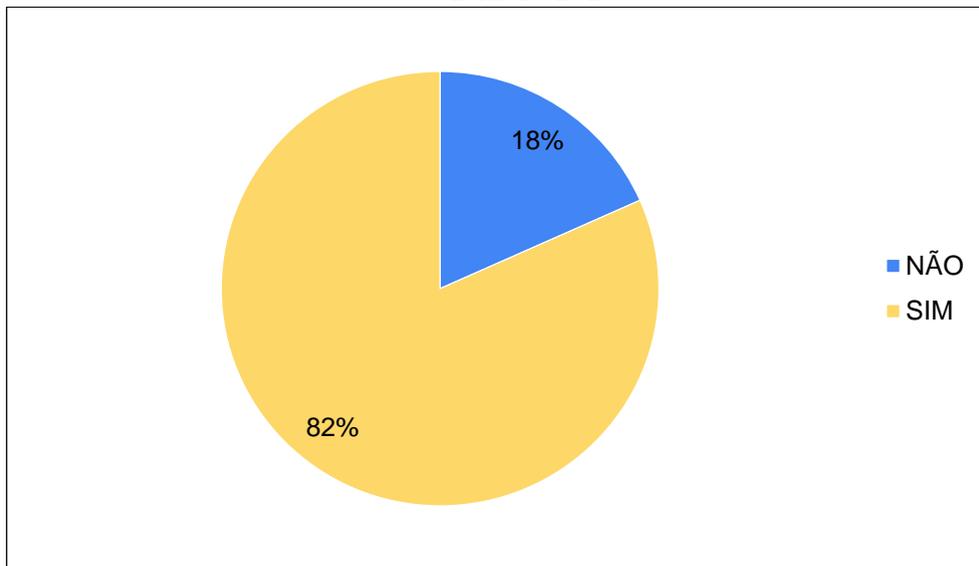
Os secretários municipais de educação apontam diversas justificativas que ressaltam a contribuição positiva da formação continuada de professores para os resultados alcançados no Ideb. Muitos enfatizam que as formações promovem um trabalho pedagógico mais sistemático, alinhado às habilidades específicas dos estudantes em cada ano/série, resultando em avanços nos índices educacionais. A ênfase nas avaliações externas e nas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apontada como um foco das formações, o que contribui diretamente para o progresso nos resultados educacionais. Além disso, eles reconhecem a formação continuada como uma estratégia fundamental para aprimorar práticas pedagógicas, promover a gestão eficaz em sala de aula e fortalecer a base para um ensino de qualidade, destacando a importância dessas iniciativas no contexto de um mundo em rápida transição.

Adicionalmente, também revelam uma consciência crítica, reconhecendo que, embora as formações contribuam positivamente, ainda há a necessidade de buscar práticas mais eficazes para impulsionar ainda mais o avanço nos resultados educacionais. O fortalecimento da gestão, através das ações de formação continuada tanto para professores quanto para equipes gestora e pedagógica, é destacado como uma crença fundamental para alcançar melhorias substanciais nos índices educacionais do município. Essa análise ressalta a compreensão abrangente dos secretários sobre a importância da formação continuada como

uma ferramenta estratégica para enfrentar os desafios educacionais, bem como para promover avanços significativos nos resultados do Ideb.

Os resultados que apontam para a não contribuição da formação continuada para os resultados do Ideb são igualmente relevantes do ponto de vista da pesquisa educacional. Tais casos sugerem a existência de desafios específicos ou lacunas na eficácia das estratégias de formação adotadas, reforçando a necessidade de aprofundar a compreensão dos fatores que influenciam o êxito ou a limitação dessa contribuição nos municípios da Macrorregião Meio Norte. Com essa constatação, conclui-se a análise visando aprimorar futuras iniciativas de formação e, assim, fortalecer os resultados educacionais na região, ao tempo que procedemos a análise dos dados da Macrorregião Semiárido (Figuras 12, 13, 14,15 e 16).

Figura 13 - Existência de Política de Formação Continuada, permanente, para professores, em municípios da Macrorregião Semiárido no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

A Figura 12 nos mostra que 49 (82%) dos municípios possuem política de formação contínua para os professores, sugerindo um reconhecimento da importância da atualização profissional e do aprimoramento constante no contexto educacional. Essa tendência positiva pode ser interpretada como um esforço coletivo para fortalecer as práticas pedagógicas, a qualidade do ensino e, por conseguinte, o desenvolvimento educacional na Macrorregião Semiárido.

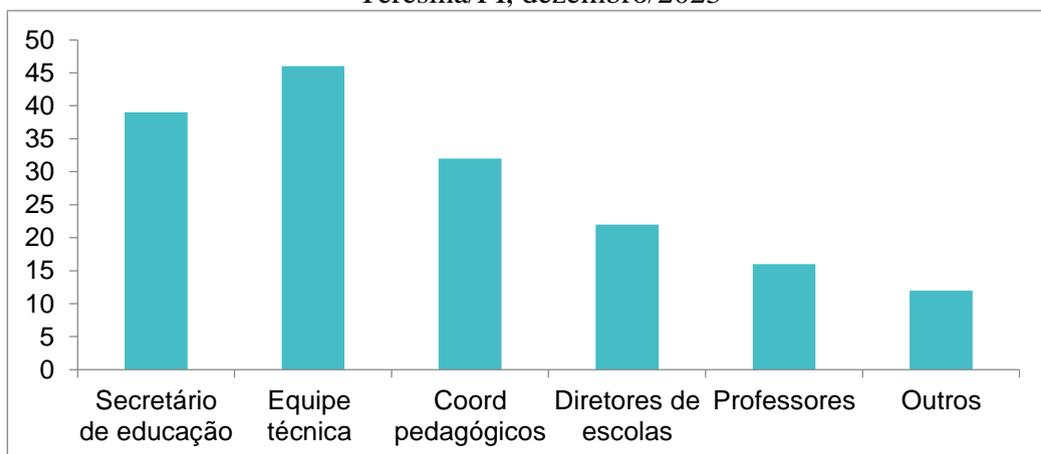
Em contrapartida, verifica-se que em 11 (18%) dos municípios não há uma estruturação consolidada de políticas permanentes de formação continuada. Apesar do reconhecimento da relevância dessa abordagem para atender às demandas da comunidade

escolar e impulsionar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, constata-se uma predominância de ofertas de formação esporádicas. Estas são alinhadas de maneira pontual com as necessidades e os desafios enfrentados pelos professores, bem como com a participação em programas específicos, exemplificado pelo Programa Piauiense Alfabetização na Idade Certa.

Esses esforços, entretanto, são percebidos como iniciativas isoladas na tentativa de atender às necessidades de capacitação docente. A ausência de formalização dessas práticas, aliada à dependência de recursos financeiros, emerge como desafios cruciais neste cenário. Destaca-se que a limitação de recursos financeiros é identificada como uma barreira significativa, exercendo impacto direto na efetiva implementação de políticas voltadas para a formação continuada do corpo docente.

A presença de parcerias e a realização de formações em colaboração com o Estado e o Governo Federal indicam uma tentativa de superar as limitações locais por meio de cooperação externa. Entretanto, a ênfase na falta de permanência dessas formações aponta para a necessidade de uma abordagem mais consistente e sustentável.

Figura 14 - Participantes do processo de elaboração do planejamento formalizado de formação continuada, em municípios da Macrorregião Semiárido no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

Quanto aos participantes no processo de elaboração do planejamento formalizado de formação continuada nos municípios da Macrorregião Semiárido (Figura 13), os dados revelam uma distribuição diversificada de responsabilidades entre os diferentes atores educacionais, indicando a participação de múltiplos segmentos no desenvolvimento dessas estratégias, refletindo uma abordagem colaborativa e inclusiva.

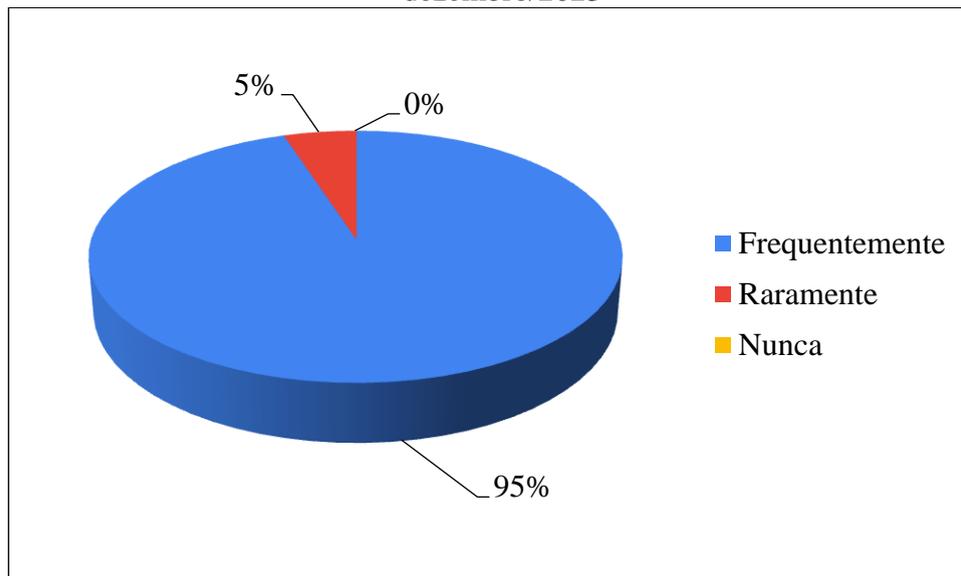
Destaca-se que os secretários de educação estão fortemente envolvidos no processo, com 39 (23%) respondentes indicando sua participação. Esse dado sugere um papel central

desses gestores na concepção e implementação das políticas de formação continuada, o que está alinhado com suas funções de liderança e gestão estratégica no âmbito educacional.

A equipe técnica da secretaria municipal de educação também desempenha um papel significativo, com 46 (28%), indicando envolvimento direto no processo. A presença desses profissionais sugere uma abordagem mais técnica e especializada na elaboração do planejamento, contribuindo com *expertise* para garantir a eficácia e relevância das estratégias propostas.

Coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, professores e outros atores também são mencionados como participantes no processo, embora em proporções variadas. A diversidade de envolvidos destaca a importância de incorporar perspectivas diversas, desde lideranças escolares até os próprios professores, no desenho das ações de formação continuada.

Figura 15 - Frequência das ações educacionais ofertadas pela secretaria de educação em municípios da Macrorregião Semiárido no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

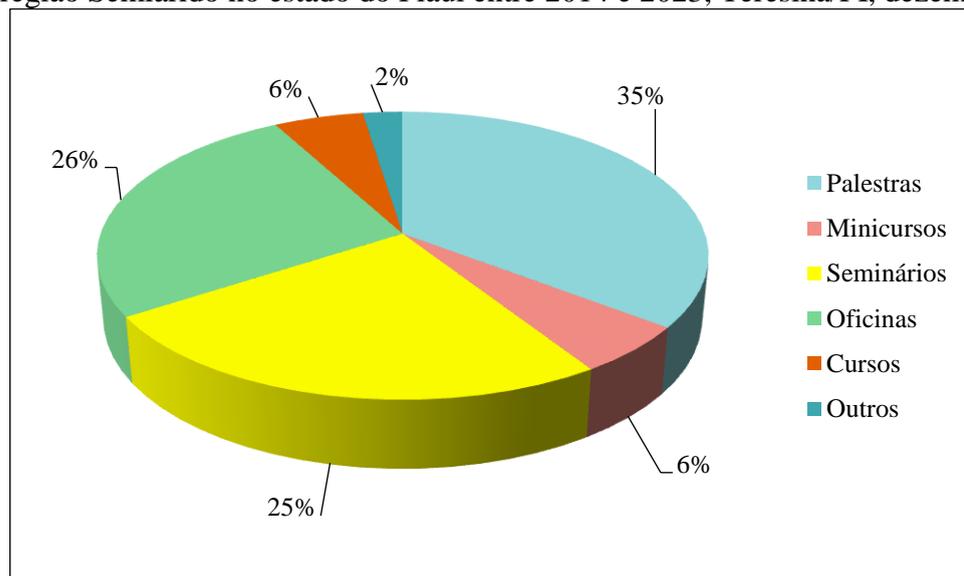
A análise relativa à frequência das ações educacionais oferecidas pela secretaria de educação nos municípios da Macrorregião Semiárido indica uma tendência positiva e um compromisso com a continuidade dessas iniciativas. A maioria significativa de 57 (95%) informantes afirmou que as ações educacionais são ofertadas frequentemente, enquanto apenas três (5%) indicaram que essas ações ocorrem raramente.

A predominância das respostas indicando uma frequência regular e consistente de ações educacionais sugere um comprometimento substancial por parte das secretarias de

educação na Macrorregião Semiárido. O fato de nenhum respondente indicar que as ações nunca ocorrem sugere uma abordagem contínua e consistente na oferta de atividades educacionais.

A frequência regular das ações educacionais indica um compromisso institucional com o aprimoramento contínuo do sistema educacional na macrorregião. Isso pode ter impactos positivos na qualidade do ensino, no desenvolvimento profissional dos docentes e no alcance das metas educacionais estabelecidas.

Figura 16 - Tipos mais frequentes de ações educacionais ofertadas em municípios da Macrorregião Semiárido no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

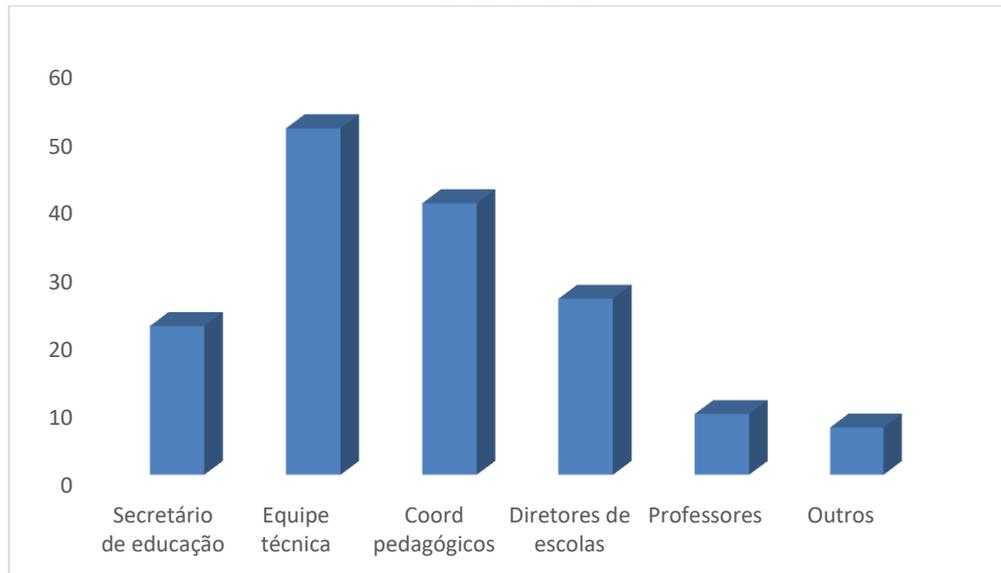
O exame dos dados sobre os tipos mais frequentes de ações educacionais ofertadas nos municípios da Macrorregião Semiárido revela uma preferência marcante por palestras, com 58 (35%) indicando a existência dessa modalidade.

O alto número de ações associadas a palestras sugere que essa abordagem é percebida como eficaz e acessível pelos municípios da região. As palestras, muitas vezes, oferecem uma maneira eficiente de transmitir informações, atualizações e orientações sobre temas específicos. No entanto, é importante considerar se essa preferência reflete uma escolha consciente ou se pode ser influenciada por fatores como limitações de recursos ou modelos tradicionais de entrega de conteúdo.

A presença considerável de oficinas, 43 (26%), e seminários, 41 (25%), indica uma diversificação nas abordagens educacionais. Oficinas e seminários geralmente permitem uma participação mais ativa e interativa, proporcionando oportunidades para discussões aprofundadas, troca de experiências e aplicação prática do conhecimento. Essa diversidade

pode ser um sinal positivo, indicando uma abordagem abrangente para atender às diferentes necessidades de aprendizado.

Figura 17 - Quem define as temáticas das formações continuadas de professores ofertadas, em municípios da Macrorregião Semiárido no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

Os dados sobre quem define as temáticas das formações continuadas de professores nos municípios da Macrorregião Semiárido apontam para uma distribuição diversificada de responsabilidades entre diferentes atores educacionais.

A equipe técnica da secretaria municipal de educação emerge como o principal grupo responsável pela definição das temáticas, representando a maioria significativa com 51 (33%) dentre as afirmações dos informantes. Esse padrão sugere que as temáticas estão alinhadas com as necessidades identificadas no âmbito da gestão educacional.

Os coordenadores pedagógicos também desempenham um papel significativo, com 40 (26%) indicando sua participação na definição das temáticas. A presença desses profissionais sugere uma conexão direta com as práticas pedagógicas nas escolas, o que pode enriquecer a seleção de temas relevantes e alinhados com as demandas específicas do corpo docente.

Os secretários de educação e diretores de escolas, embora em menor proporção, também contribuem para a definição das temáticas. Esses resultados indicam um envolvimento de lideranças educacionais em diferentes níveis na formulação das formações continuadas, mostrando uma visão mais abrangente na tomada de decisões.

A participação dos professores na definição das temáticas é relativamente menor, nove (6%), em comparação com outros grupos. Isso pode indicar que, embora haja algum espaço

para a contribuição dos professores, o processo decisório é mais centralizado nas esferas administrativas e técnicas.

No que concerne à definição dos programas e ações relativos à formação continuada de professores nos municípios da Macrorregião Semiárido, uma ampla maioria, 51 (85%), indica que são definidos com base em um planejamento elaborado pela secretaria municipal de educação. Esse resultado sugere um enfoque centrado na gestão educacional local, em que a secretaria desempenha um papel proeminente na formulação e implementação de estratégias de formação continuada.

A presença de apenas uma indicação de que os programas são definidos com base em critérios estabelecidos pelo prefeito municipal sugere que essa não é a prática predominante na região. A presença de sete (11%) indicando "Não sei responder" pode refletir uma falta de conhecimento ou clareza sobre o processo decisório, seja devido a uma comunicação inadequada ou a uma possível desconexão entre os diferentes níveis de gestão.

Quanto ao questionamento sobre a contribuição da formação continuada de professores para os resultados alcançados pelo município no Ideb, na Macrorregião Semiárido revela-se um consenso significativo entre os secretários municipais de educação.

A maioria significativa de 59 (98,3%) afirmou que a formação continuada de professores contribui positivamente com os resultados alcançados no Ideb de seus respectivos municípios, sugerindo um reconhecimento por parte desses gestores de que a capacitação contínua dos educadores desempenha um papel essencial na melhoria dos indicadores educacionais.

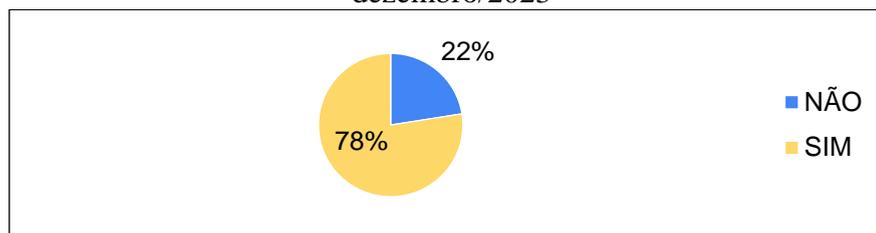
A relação positiva estabelecida entre a formação continuada e os resultados do Ideb reflete a compreensão de que o aprimoramento constante das habilidades dos professores, as atualizações pedagógicas e a incorporação de novas metodologias de ensino são elementos essenciais para elevar a qualidade da educação. Essa perspectiva alinha-se com a literatura educacional, que destaca a formação docente como um fator chave para o desenvolvimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, para o progresso dos indicadores educacionais.

As justificativas apresentadas pelos secretários para a contribuição da formação continuada de professores nos resultados alcançados pelo município, no Ideb, na Macrorregião Semiárido, refletem uma compreensão abrangente e estratégica sobre a importância dessas iniciativas para o aprimoramento da educação. Em algumas justificativas, os secretários mencionaram a realização de oficinas voltadas para metodologias específicas, como as trabalhadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Isso sugere uma adaptação direcionada às avaliações externas, visando melhorar o desempenho dos alunos

nesses contextos. Em outras, ressaltaram que as formações são idealizadas e formatadas com o propósito de melhorar os índices educacionais do município.

Os secretários justificaram, ainda, que a formação continuada é concebida como uma ferramenta para manter os professores atualizados e capacitados para lidar com os desafios cotidianos nas escolas, contribuindo assim para a qualidade e equidade do ensino. Destacaram o envolvimento direto dos professores na seleção de temas para as formações, o que promove um maior engajamento e participação ativa na implementação de práticas aprimoradas. Em síntese, a formação continuada é percebida pelos secretários da Macrorregião Semiárido como um investimento eficaz, refletido nos resultados educacionais positivos, sugerindo uma correlação direta entre o aprimoramento profissional dos educadores e o progresso dos indicadores educacionais. As Figuras 17, 18, 19, 20 e 21 mostram os resultados na visão dos gestores da Macrorregião Cerrados, a saber.

Figura 18 - Existência de Política de Formação Continuada, permanente, para professores, em municípios da Macrorregião Cerrados no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

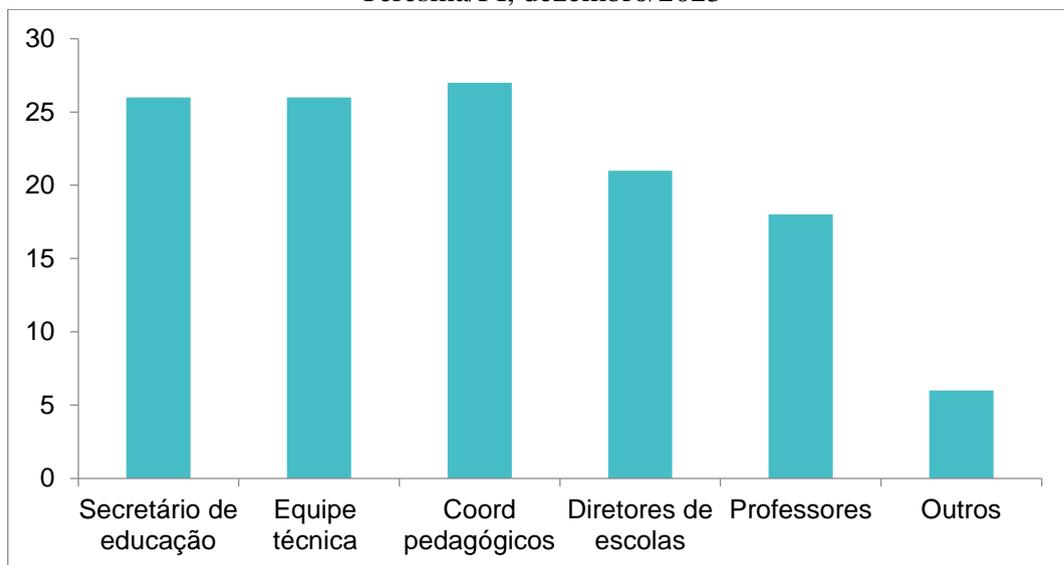
No âmbito da investigação sobre a existência de uma Política de Formação Continuada permanente para professores nos municípios da Macrorregião Cerrados, de um total de 55 municípios, 40 (73%) deram devolutivas. Dentre os informantes respondentes, 31 (78%) indicaram a existência de políticas de formação continuada, enquanto nove (22%) afirmaram a ausência desse tipo de política em seus respectivos municípios.

As justificativas fornecidas pelos secretários municipais de educação na Macrorregião Cerrados destacam a carência de uma política local de formação continuada para professores. Esse cenário evidencia uma abordagem pontual na capacitação docente, bem como uma possível dependência de políticas formuladas em âmbito estadual ou federal.

Diante desse panorama, destaca-se a necessidade premente de desenvolver estratégias robustas e eficientes, incorporando um planejamento cuidadoso para a implementação de políticas educacionais mais consistentes na região. A ausência de uma abordagem sistemática

destaca desafios consideráveis que podem comprometer a oferta de formação continuada nos municípios da Macrorregião Cerrados.

Figura 19 - Participantes do processo de elaboração do planejamento formalizado de formação continuada, em municípios da Macrorregião Cerrados no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: autora (2024).

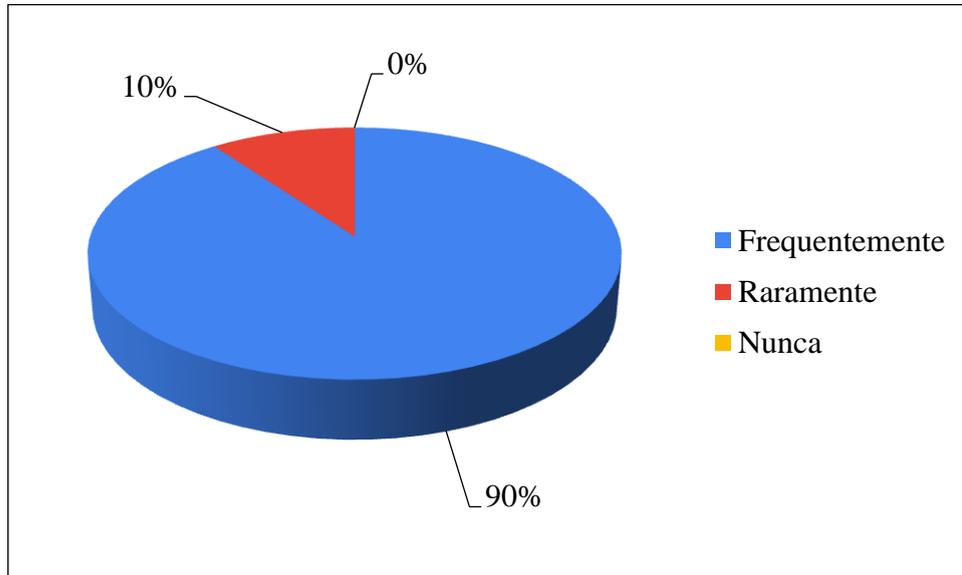
Os resultados da pesquisa, junto aos secretários municipais de educação na Macrorregião Cerrados, indicam uma distribuição variada dos participantes no processo de elaboração do planejamento formalizado de formação continuada. Observa-se que 26 (21%) secretários equivalem ao mesmo percentual de membros da equipe técnica da secretaria municipal de educação envolvidos nesse processo. Além disso, 27 (22%) coordenadores pedagógicos, 21 (17%) diretores de escolas, 18 (14%) professores e seis (5%) classificados por outros participantes também contribuem para a formulação desse planejamento. Essa diversidade de agentes envolvidos sugere uma estratégia colaborativa, contemplando diferentes níveis hierárquicos e profissionais no âmbito educacional.

A presença equitativa de secretários de educação e membros da equipe técnica na elaboração do planejamento ressalta a importância de uma liderança estratégica e da *expertise* técnica no processo. A participação significativa de coordenadores pedagógicos e diretores de escolas destaca o papel ativo desses profissionais na definição de estratégias pedagógicas e na implementação prática da formação continuada.

A contribuição de professores e de outros participantes indica uma abertura para perspectivas diversificadas e a consideração de diferentes necessidades no desenvolvimento

do planejamento. Esse panorama evidencia a complexidade e a importância da gestão colaborativa na formação continuada, visando aprimorar a qualidade da educação na Macrorregião Cerrados.

Figura 20 - Frequência das ações educacionais ofertadas pela secretaria de educação em municípios da Macrorregião Cerrados no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023

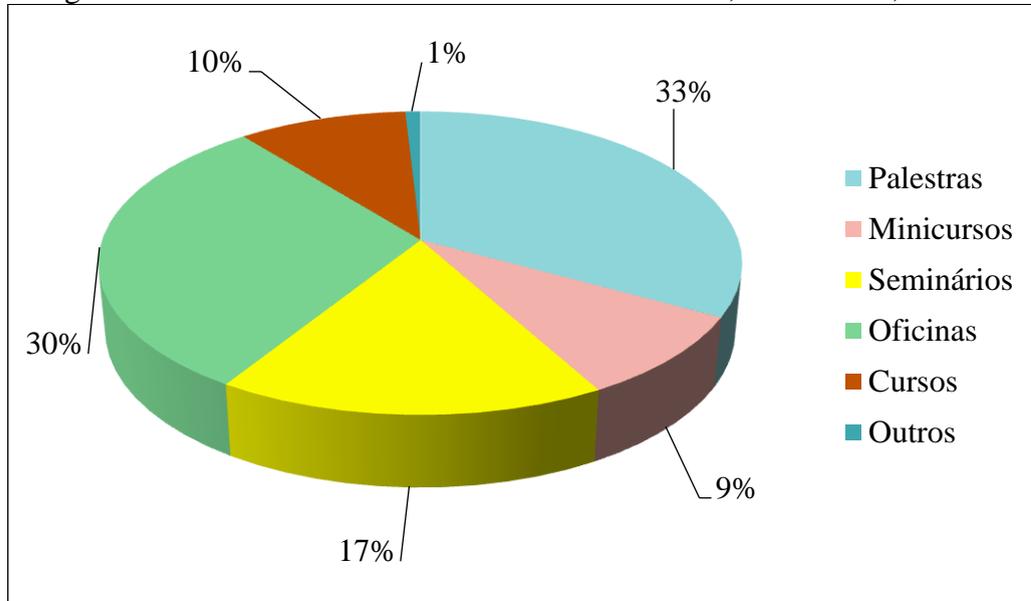


Fonte: autora (2024).

Os resultados na Macrorregião Cerrados evidenciam padrões na frequência das ações educacionais oferecidas pelas secretarias de educação. Dos participantes, 36 (90%) indicaram que essas ações ocorrem frequentemente, enquanto apenas quatro (10%) mencionaram uma frequência rara. Esse quadro aponta para uma tendência de regularidade nas iniciativas educacionais promovidas pelas secretarias, indicando uma preocupação constante com o desenvolvimento e aprimoramento da educação na região. A predominância elevada das frequências sugere um comprometimento por parte das secretarias de educação em promover ações educacionais de forma consistente.

Contudo, mesmo os percentuais indicando uma frequência rara, sinalizam a presença de desafios ou limitações na oferta regular de ações educacionais que devem ser superados. Esses dados constituem elementos cruciais para a compreensão das dinâmicas educacionais na Macrorregião Cerrados, fornecendo elementos para o desenvolvimento de políticas públicas que busquem otimizar a frequência e a qualidade das ações educacionais.

Figura 21 - Tipos mais frequentes de ações educacionais ofertadas em municípios da Macrorregião Cerrados no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023

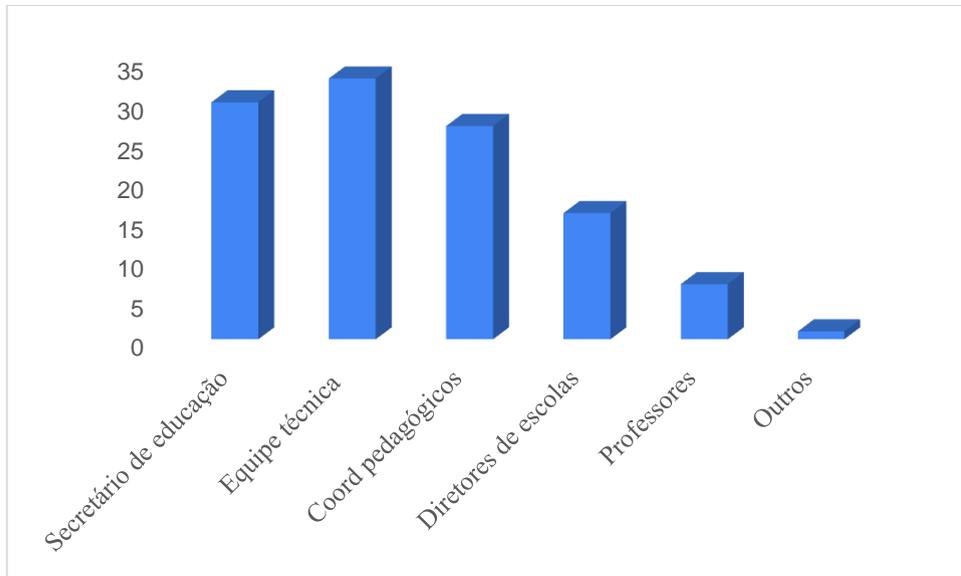


Fonte: autora (2024).

Os dados provenientes da pesquisa junto aos secretários municipais de educação na Macrorregião Cerrados revelam padrões significativos em relação aos tipos mais frequentes de ações educacionais oferecidas. As respostas indicam uma diversidade nas estratégias de formação continuada, sendo as palestras, 37 (33%), as oficinas, 34 (30%), e os cursos, 11 (10%), os formatos mais recorrentes. Além disso, a presença de diferentes formatos, como minicursos e seminários, sugere uma abordagem adaptável às necessidades e demandas específicas dos profissionais da educação na região.

A diversidade de abordagens reflete um reconhecimento da complexidade das demandas educacionais e destaca a importância de estratégias flexíveis para atender às diferentes necessidades e aos estilos de aprendizagem dos educadores. Esses resultados podem subsidiar discussões mais amplas sobre o desenho e a implementação de políticas públicas eficazes na área de formação continuada, visando aprimorar a qualidade do ensino na Macrorregião Cerrados.

Figura 22 - Quem define as temáticas das formações continuadas de professores ofertadas, em municípios da Macrorregião Cerrados no estado do Piauí entre 2014 e 2023, Teresina/PI, dezembro/2023



Fonte: a autora (2024)

Quanto à definição das temáticas das formações continuadas de professores, na Macrorregião Cerrados, as respostas indicam uma distribuição significativa de responsabilidades entre os diferentes atores no âmbito educacional. Destaca-se que tanto os secretários de educação, 30 (26%), quanto a equipe técnica da secretaria municipal de educação, 33 (29%), desempenham papéis ativos na definição dessas temáticas, sugerindo uma abordagem mais centralizada no nível administrativo.

Além disso, a participação dos coordenadores pedagógicos, 27 (24%), ressalta o envolvimento de profissionais diretamente ligados à prática pedagógica no processo decisório, enquanto diretores de escolas, 16 (14%), e professores, sete (6%), têm contribuições menos expressivas nesse aspecto.

A participação ativa dos secretários e da equipe técnica destaca a importância de uma visão estratégica e alinhada às políticas públicas, enquanto a inclusão de coordenadores pedagógicos evidencia a consideração das práticas pedagógicas locais. Entretanto, a menor participação de diretores de escolas e professores pode sugerir uma lacuna na representação desses profissionais nas decisões sobre as temáticas das formações, sinalizando áreas potenciais para aprimoramento na governança educacional local.

Os dados obtidos na pesquisa apontam para um cenário em que a maioria dos municípios 35 (88%) realiza a definição dos programas e das ações relativos à formação continuada de professores, com base em um planejamento elaborado pela secretaria municipal

de educação. Essa abordagem sugere uma prática estratégica, em que as ações educacionais são alinhadas a um planejamento mais amplo, possivelmente integrado ao Plano Plurianual do Município. Esse alinhamento estratégico é vital para o desenvolvimento e a implementação eficaz de programas de formação continuada, refletindo uma visão sistêmica e alinhada às metas e aos objetivos municipais.

Por outro lado, a presença de respostas indicando "Não sei responder", cinco (12%), reforça a existência de desafios na clareza e transparência na comunicação sobre as estratégias de formação continuada. Essa lacuna indica a necessidade de aprimoramento na comunicação interna e no compartilhamento de informações entre os gestores educacionais. Em suma, a análise desses dados sugere a importância da integração e do alinhamento estratégico na definição dos programas de formação continuada, ao mesmo tempo em que destaca a necessidade de melhoria na transparência e comunicação dessas práticas nos municípios da Macrorregião Cerrados.

A análise dos dados indica uma percepção positiva sobre a contribuição da formação continuada de professores para os resultados alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Com 39, (97%), dos 40 respondentes, afirmando que a formação continuada contribui de maneira positiva, evidencia-se um consenso significativo entre os gestores municipais em relação à importância dessa prática na melhoria dos indicadores educacionais.

A análise das justificativas fornecidas pelos secretários municipais de educação sinaliza positivamente em relação à contribuição da formação continuada para os resultados educacionais nos municípios da Macrorregião Cerrados. Diversos gestores destacam a importância da formação para elevar os índices educacionais, apontando que professores bem formados tendem a ensinar melhor, impactando diretamente no aprendizado dos estudantes. O alinhamento das práticas pedagógicas ao currículo e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é citado como um fator essencial para o sucesso das formações.

A resignificação do papel dos professores diante das novas demandas, a preparação para exames externos, o alinhamento com as políticas educacionais e a busca pela melhoria da qualidade do ensino são aspectos recorrentes nas justificativas, indicando uma compreensão ampla das implicações da formação continuada. Entretanto, também é evidente que alguns profissionais podem ser resistentes à participação, ressaltando desafios na implementação efetiva dessas práticas.

O destaque para a orientação às habilidades necessárias para desempenho em avaliações internas e externas, a ênfase na atualização e na atuação dos profissionais, bem

como a adaptação às necessidades apresentadas nas salas de aula, reforçam a percepção da formação continuada como um instrumento estratégico na busca por resultados positivos, especialmente no contexto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

CAPÍTULO 4 – SENTIDO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: ANÁLISE DIALÓGICA REFLEXIVA DOS ACHADOS DA PESQUISA

Este Capítulo reúne as discussões acerca dos resultados qualitativos da pesquisa, na voz dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas com maior e menor índice do Ideb campo empírico do estudo. A análise permite visualizar o desenho das políticas públicas de formação de professores, financiadas com recursos do Fundeb, desenvolvidas nos municípios piauienses, e sua contribuição para a qualidade da educação básica. Nas informações produzidas, buscou-se resposta para a questão-problema que conduziu o percurso da pesquisa: “Até que ponto as políticas públicas de formação de professores financiadas com recursos do Fundeb contribuem para a promoção da educação básica de qualidade nos municípios piauienses?”. Para proceder o confronto dialógico, o Capítulo foi organizado em 5 itens, originados das Categorias Gerais 1, 2, 3, 4 e 5.

O item 4.1 tem início com a síntese da formação continuada relacionada ao enfrentamento dos desafios pedagógicos centrados em uma educação de qualidade. Em seguida apresenta-se a análise das informações agrupadas nas subcategorias: 1.1 e 1.2 (Quadros 10 e 11), captando da voz dos profissionais participantes o sentido do aperfeiçoamento contínuo para aquisição de conhecimentos relacionados à forma como enfrentam os desafios do cotidiano escolar, tendo como suporte a metodologia para o desenvolvimento da prática pedagógica.

No item 4.2, a discussão gira em torno do sentido da formação para além de atualizar conhecimentos, melhorar o alcance do ensino para possibilitar a aprendizagem, aprofundando a reflexão sobre a interrelação entre formação continuada e profissionalidade docente com reflexo na prática e no ambiente educacional, subcategorias 2.1 e 2.2 (Quadros 12 e 13).

O item 4.3 apresenta a formação no seu sentido mais amplo, pois engloba, além do crescimento pessoal e desenvolvimento profissional, o processo educativo. Busca-se, nas subcategorias 3.1 e 3.2 e na discursividade dos trechos extraídos das falas apresentadas (Quadros 14 e 15), a percepção das dificuldades com o aprendizado do aluno e a relação com habilidades práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

No item 4.4, discute-se, inicialmente de forma geral, as mudanças motivadas pela formação na qualidade das práticas e na aprendizagem do aluno, analisando com maior ênfase os fragmentos de textos, constantes nas subcategorias 4.1 e 4.2 (Quadros 16 e 17), concentrando esforços nos impactos positivo da formação, no processo ensino-aprendizagem, aplicando práticas individualizadas com o apoio da escola e da família.

Por fim, no item 4.5, discorre-se um pouco sobre a contribuição da formação nos resultados alcançados pela escola, na avaliação do Ideb. O foco se direciona para a última dupla de subcategorias, 5.1 e 5.2 (Quadros 18 e 19), nas quais discute-se até que ponto a formação continuada impacta de forma positiva na aprendizagem e nos índices do Ideb da escola, dirigindo um olhar mais atento às impressões dos professores participantes sobre o que os resultados do Ideb representam para a comunidade escolar, tornando-se um dos desafios pedagógicos a serem enfrentados, marcando o processo formativo da escola.

4.1 Formação continuada: desafio pedagógico para oferta de uma educação escolar de qualidade

A formação continuada dos professores destaca-se como importante política educacional para a efetivação da educação escolar de qualidade, no sentido de superação de dificuldades técnicas e pedagógicas, atualizando conhecimentos necessários à inovação da prática educativa. Constitui-se uma das dimensões dos indicadores de qualidade da educação básica, refletida na aprendizagem dos alunos, capacitando os docentes para o enfrentamento dos desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula. Para além disso, contribui com a estabilidade do corpo docente, reduzindo a rotatividade dos profissionais nas escolas, fortalecendo a luta constante por condições de trabalho e remuneração dignas (Ação Educativa *et al*, 2013). Iniciamos a análise com trechos das falas dos participantes agrupadas nas subcategorias 1.1 e 1.2 (Quadros 10 e 11).

Quadro 10 - Aperfeiçoamento pedagógico contínuo: adquirir conhecimentos para enfrentar os desafios do cotidiano escolar

<p>1 - As formações melhoram a qualidade do ensino, enriquecendo a nossa prática pedagógica e preparando-nos para lidar com os desafios cotidianos da educação. [...] O aperfeiçoamento deve ser contínuo [...] (C1- Maior Ideb -Teresina).</p> <p>2 - A formação continuada nos auxilia no trabalho pedagógico, oferecem direcionamentos claros e práticos sobre as ações a serem tomadas para superar os desafios [...] (C/D2- Menor Ideb-Teresina).</p> <p>3 - [...] oferecem nova perspectiva não apenas do ambiente da sala de aula, mas de todo o contexto escolar [...]. Explorar novas didáticas e materiais tem sido benéfico e vital para minha evolução profissional [...] (C/D3 - Maior Ideb - Picos).</p> <p>4 - [...] importantes tanto para o aperfeiçoamento de habilidades necessárias à nossa prática pedagógica quanto para a atualização de nossos conhecimentos [...] (C/D4 -Menor Ideb - Picos).</p> <p>5 - [...] na nossa escola, valorizamos o aprendizado contínuo dos professores, que estão sempre descobrindo e redescobrimo novas formas de educar e escolarizar os alunos. [...] (C5 - Maior Ideb - Florianópolis).</p> <p>6 - As formações [...] foram importantes para o meu desenvolvimento profissional e nos atualizar (C6 - Menor Ideb - Florianópolis).</p> <p>7 - [...] ajudam a lidar com os diversos desafios que encontramos no dia a dia escolar, melhorando nossa prática e a qualidade da educação oferecida (C7 -Maior Ideb - Parnaíba).</p> <p>8 - [...] sinto-me mais preparado para enfrentar os desafios e contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento da escola (C8 -Menor Ideb - Parnaíba).</p> <p>9 - Chance de aprender a dinamizar e aplicar os conteúdos e habilidades [...] aumentando a capacidade e preparo</p>

para enfrentar os inúmeros desafios, [...] busca contínua por atualização (P1 - Maior Ideb - Teresina).
 10 - [...] fornece recursos materiais e oportunidades para diálogos e resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar (P2 - Menor Ideb - Teresina).
 11 - [...]. As formações nos apresentam o conhecimento e as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da sala de aula. [...] (P3 -Maior Ideb - Picos).
 12 - [...] oferecem o suporte necessário para que sejamos atualizados e preparados para enfrentar os desafios diários. [...] (P4 -Menor Ideb - Picos).
 13 - [...] A formação continuada permitiu ampliar leque de informações, adquirir conhecimentos e trocar experiências, [...] (P5 -Maior Ideb - Floriano).
 14 - [...] fornece os conhecimentos e as ferramentas necessárias para lidar com os alunos. [...] tem contribuído para o aperfeiçoamento da nossa prática [...] (P6 - Menor Ideb - Floriano).
 15 - [...] com o tempo, a energia e o entusiasmo que recebemos durante as formações tendem a diminuir quando enfrentamos os desafios do dia a dia da escola (P8 -Menor Ideb - Parnaíba).

Fonte: autora (2024).

Analisando os trechos de falas (Quadro 10), é interessante observar que é consensual entre gestores, coordenadores e docentes das escolas de menor e maior Ideb o entendimento de que a formação continuada é significativa para o aperfeiçoamento da prática educativa, por promover a atualização dos conhecimentos, fornecendo instrumentos necessários para o enfrentamento dos desafios decorrentes do fazer pedagógico. Corroborando com Marcelo García (1999), a formação continuada é um processo de desenvolvimento profissional, que possibilita aprendizagens e experiências para os professores.

Entretanto, é possível perceber como o lugar do sujeito direciona sua visão da repercussão da formação. Na concepção do coordenador e coordenador gestor de escolas de maior Ideb, a formação continuada tanto melhora a [...] *prática e a qualidade da educação oferecida* [...] C7 (Trecho 7), bem como oportuniza a compreensão dos processos que a condicionam, pois [...] *oferecem nova perspectiva não apenas do ambiente da sala de aula, mas de todo o contexto escolar* [...] C/D3 (Trecho 3). Nessa perspectiva, a visão da formação continuada para os gestores e coordenadores pedagógicos transcende os limites da prática docente “[...], oferecendo suporte ao professor no enfrentamento dos desafios inerentes ao seu fazer pedagógico, não só do ponto de vista cognitivo, mas principalmente os de natureza ética, metodológica, política e social” (Moura, 2023, p. 45).

Nessa direção, os coordenadores das escolas de menor Ideb (Trechos 6 e 8) relacionam a formação com o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola. C6 (Trecho 6) afirma que: [...] *as formações [...] foram importantes para o meu desenvolvimento profissional e nos atualizar*. C8 (Trecho 8) diz sentir-se [...] *mais preparado para enfrentar os desafios e contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento da escola* [...].

Ambos reconhecem que as formações foram imprescindíveis para seu crescimento como profissional, além de manterem-se atualizados, preparando-os para enfrentar desafios e contribuírem de forma eficaz para o desenvolvimento da escola, ficando evidente a

interligação entre formação e melhoria institucional. Nessa perspectiva, a escola é considerada como *locus* privilegiado de formação e de aprendizagem (García, 1999), não somente para os alunos, mas também para os professores e gestores.

Os professores participantes, em quase sua totalidade, independente do Ideb da escola, por certo, devido às exigências de intervenções do fazer docente, relacionam prioritariamente as contribuições da formação continuada à melhoria e ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. Concebem a formação como: [...] *Chance de aprender a dinamizar e aplicar os conteúdos e habilidades* [...] P1 (Trecho 9), visto que, ao fornecer: [...] *os conhecimentos e as ferramentas necessárias para lidar com os alunos. [...] tem contribuído para o aperfeiçoamento da nossa prática* [...] P6 (Trecho 14). Essa perspectiva contraria a literatura defendida por alguns autores, dentre eles Imbernón (2009), Marcelo García (1999), Marcelo García e Vaillant (2013), que normalmente criticam as ações de formação pelo fato de não atenderem às necessidades e expectativas formativas dos professores.

É consenso também, entre coordenadores e professores, que a formação continuada tem sido profícua, pois tem possibilitado desenvolver estratégias de enfrentamento dos desafios que se confrontam no cotidiano escolar, visto que [...] *oferecem o suporte necessário para que sejamos atualizados e preparados para enfrentar os desafios diários* P4 (Trecho 12). *Sinto-me mais preparado para enfrentar os desafios e contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento da escola*, ratifica C8 (Trecho 8).

Não obstante o reconhecimento dessas contribuições, P8 (Trecho 15) pontua: [...] *com o tempo, a energia e o entusiasmo que recebemos durante as formações tendem a diminuir quando enfrentamos os desafios do dia a dia da escola*. Seu discurso provoca a reflexão acerca da regularidade e do alinhamento da formação continuada com a etapa do desenvolvimento profissional docente. Sugere que a frequência da formação continuada ofertada é esparsa e a capacidade da formação de promover e consolidar as aprendizagens esperadas é questionada.

Assim, os profissionais de educação vêm-se continuamente confrontados com demandas cotidianas que exigem a atualização permanente do cabedal de conhecimentos, competências e habilidades que somente a formação continuada pode oferecer. Sabe-se que o trabalho docente é complexo, necessita, portanto, de momentos que possibilitem a troca permanente de experiências, a colaboração entre os pares, sem desconsiderar a importância dos estudos autônomos, pois esses não prescindem a formação continuada.

Quadro 11 - Metodologia de ensino: suporte necessário para o desenvolvimento da prática pedagógica

<p>1- A formação [...] nos proporciona suporte para orientar os professores, [...]. (C/D2- Maior Ideb - Teresina).</p> <p>2- [...] não apenas enriquecem nossa capacidade de ensinar, mas também garante a relevância e eficácia no cumprimento de nosso papel educativo (C/D4 - Menor Ideb - Picos).</p> <p>3- [...] adotamos novas metodologias e estratégias com o objetivo de avançar na aprendizagem dos alunos, garantindo que recebam a melhor educação possível (C5 - Maior Ideb - Florianio).</p> <p>4- [...] aprendi lidar com equipes, gerenciar a escola e apoiar os professores, conhecimentos fundamentais para melhorar a gestão escolar e a qualidade do ensino oferecido aos alunos (C6 - Menor Ideb - Florianio).</p> <p>5- [...] contribuem para o trabalho pedagógico na escola. [...] (C7 - Maior Ideb - Parnaíba).</p> <p>6- [...] me capacitaram com competência para exercer minhas atividades, permitindo atingir sucesso na área em que atuo, [...] (C8 - Menor Ideb - Parnaíba).</p> <p>7- [...] suporte no desenvolvimento das atividades pedagógicas. [...] permite discutir as dificuldades e buscar orientações específicas sobre metodologias de ensino e abordagens pedagógicas (P2 - Menor Ideb - Teresina).</p> <p>8- [...] fundamental para que possamos oferecer um ensino de qualidade e adaptado às necessidades dos alunos (P3 - Maior Ideb - Picos).</p> <p>9- Permite revisitar e refletir sobre as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. [...] (P4 - Menor Ideb - Picos).</p> <p>10- [...] fundamentais para o desenvolvimento profissional e melhorar a qualidade da educação. (P5 - Maior Ideb - Florianio).</p> <p>11- [...] oferecer melhor suporte aos alunos (P6 - Menor Ideb - Florianio).</p> <p>12- [...] essenciais para aprimorar a prática pedagógica [...] (P7 - Maior Ideb - Parnaíba).</p> <p>13- [...] motiva a aprender e ajudar os alunos. Mas poderiam ser mais focadas na realidade local [...] (P8 - Menor Ideb - Parnaíba).</p>
--

Fonte: autora (2024).

As contribuições dos participantes indicam um reconhecimento de que as formações subsidiam a reflexão sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor independente da função que desempenham no contexto escolar - C/D2; P6 (Trechos 1 e 11). Complementando, P2 (Trecho 7) enfatiza que, além do suporte para orientar os professores em suas atividades pedagógicas, *permite discutir as dificuldades e buscar orientações específicas sobre metodologias de ensino [...]*. Corroborando com Pimenta (1998), as formações devem prover suporte contínuo para que os educadores possam melhorar as suas habilidades e refletir sobre a aplicabilidade prática no contexto educacional. Isso se alinha com a ideia de que a formação deve orientar os professores no desenvolvimento de atividades pedagógicas adaptativas e inovadoras.

P4 (Trecho 9) afirma que a formação [...] *permite revisitar e refletir sobre as práticas aplicadas em sala de aula. [...]*. P5 (Trecho 10) reforça que são [...] *fundamentais para o desenvolvimento profissional e melhorar a qualidade da educação*. Percebe-se que a importância dada à formação reflete em novas metodologias que interferem no desenvolvimento de práticas inovadoras que, por sua vez, melhoram os resultados da escola.

Nesse sentido, a formação docente deve estar alinhada às demandas contemporâneas e aos desafios do ensino, oferecendo conhecimentos teóricos e práticos (Veiga, 2014). Isso reverbera nas falas dos participantes, que são enfáticos ao se referirem às formações como

suporte para reflexão dos métodos utilizados em sala de aula, por acreditarem que propiciam uma evolução contínua do aprendizado, desde que não desconsiderem as necessidades do aluno e as condições do ambiente educativo.

Mais uma vez, C/D4 e P3 enfatizam que as formações [...] *são fundamentais para oferecer um ensino de qualidade adaptado às necessidades dos alunos*. (Trecho 2 e 8). Seguindo essa linha de compreensão, C5 dá ênfase ao fato que o processo de transformação acontece quando [...] *adotamos novas metodologias e estratégias com o objetivo de avançar na aprendizagem dos alunos, garantindo que recebam a melhor educação [...]* (Trecho 3). Isso é visível nos posicionamentos dos professores.

Essas percepções estão alinhadas com os estudos de Gatti (2010), que argumenta a favor de um suporte estruturado e contínuo na formação docente, e de Nóvoa (1992), que defende a concepção de professores como aprendizes permanentes. Ambos sublinham a importância de programas de formação continuada que não apenas atualizam os professores sobre novas metodologias e teorias educacionais, mas também promovem um ambiente de aprendizagem reflexiva e crítica, essencial para o desenvolvimento profissional contínuo.

Dando sequência, P8 (Trecho 13) afirma que as formações [...] *motiva a aprender e ajudar os alunos. Mas poderiam ser mais focadas na realidade local*, indicando uma necessidade de abordagem mais específica e contextualizada, corroborando com Freire (2015) ao argumentar que o ensino deve emergir do contexto vivido pelos participantes do processo educacional, o que implica em uma formação docente que prepare os educadores para interagir e responder às especificidades de suas comunidades locais. No entanto, quando se refere à motivação para aprender o faz como relação de ajuda, o que contraria o posicionamento de Freire, que defende que o ensino e conseqüentemente a aprendizagem emergem das experiências vivenciadas.

Nas escolas de menor Ideb, há uma ênfase maior na importância da capacitação para a gestão escolar além da prática pedagógica. C6 (Trecho 4) pontua [...] *aprendi lidar com equipes, gerenciar a escola e apoiar os professores, conhecimentos fundamentais para melhorar a gestão escolar e a qualidade do ensino oferecido aos alunos*. Esses aspectos de gestão não são tão destacados nos discursos das escolas de maior Ideb, onde o foco está mais na aplicação de novas metodologias e estratégias diretamente na sala de aula.

A ênfase dada pelos participantes, na melhoria da *gestão* e da *qualidade do ensino*, passa pela necessidade de revisão da metodologia e por reflexões das práticas realizadas em sala de aula, relacionadas às contribuições dos cursos de formação continuada dos quais participam. Esse posicionamento coaduna com a abordagem de Moura (2013, p. 147) quando

faz referência ao que é esperado dos cursos de formação de professores: “preparar profissionais capazes de organizar propostas pedagógicas com objetivos claros, suscitar a investigação dos problemas enfrentados no dia a dia escolar, buscando superá-los [...]”. Sendo assim, a formação continuada faz parte das atividades da escola, tornando-se fator preponderante de mudanças e valorização por parte de todos os envolvidos, principalmente dos alunos.

Podemos constatar que a melhoria contínua e a adoção de novas práticas, mencionadas pelos participantes das escolas de maior Ideb, estão alinhadas com a abordagem de formação contínua defendido por Moura (2013). Da mesma forma, a necessidade de capacitação específica em gestão, destacada pelas escolas de menor Ideb, também ressalta a importância de programas de formação que atendam às necessidades gerenciais dos educadores.

Percebe-se, com base nas falas analisadas, a existência de uma valorização comum da formação continuada como essenciais para oferecer suporte pedagógico, enriquecer a capacidade de ensinar, e adotar novas metodologias e estratégias. No entanto, emergem diferenças significativas na ênfase sobre a gestão escolar, a necessidade de contextualização das formações, e o tipo de suporte necessário para sua realização.

As escolas de menor Ideb sentem falta de capacitação no âmbito da gestão escolar e há necessidade de orientações específicas para trabalhar as dificuldades do aluno, enquanto as escolas de maior Ideb se concentram na melhoria contínua, dirigindo o foco para a inovação da prática pedagógica. Essas diferenças refletem as distintas realidades e necessidades de cada contexto educacional, indicando áreas onde as formações poderiam ser ajustadas para atender melhor às expectativas e aos desafios específicos de cada escola.

4.2 Sentido da formação: atualizar conhecimentos, melhorar o ensino e a aprendizagem

Nessa categoria, o sentido da formação para os professores colaboradores tem um peso cognitivo muito forte, marcado pela necessidade de atualizar conhecimentos, deixando expresso que a formação inicial não lhes garantira suportes suficientes para desenvolver atividades complexas como planejar e aplicar os conhecimentos sistematizados em suas aulas, estabelecendo relações afetivas entre a tríade: professor, aluno e conhecimento, antes, durante e após a ação.

Assim, os profissionais, colocando-se como atores principais da atividade realizada, buscam a construção do sentido profissional para melhorar o ensinar e o aprender, ou seja, a qualidade do ensino-aprendizagem, tanto para o professor, para o coordenador pedagógico e

para o gestor escolar, quanto para o aluno. Captando o espírito de reconhecerem-se como aprendente e ensinante recíprocos em situações de aprendizagem, nas expressões faciais, tonalidades de voz e inquietações demonstradas pelos participantes durante a entrevista, foram organizadas as falas nas subcategorias 2.1 e 2.2 e analisados trechos (Quadros 12 e 13).

Quadro 12 - Formação continuada: melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem

- 1- [...] expandir formas que beneficiam o aluno, fazendo-o sentir-se parte do meio e aumentando seu desejo de aprender. [...] revitaliza esse desejo de aprendizado e descoberta em direção a uma experiência educacional mais enriquecedora. (C1- maior Ideb - Teresina).
- 2- Através dessas formações, os educadores ganham um senso de direção e propósito, o que é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho educacional coerente e eficaz. (C/D2 - menor Ideb - Teresina).
- 3- [...] permite estar alinhados com as inovações educacionais e as melhores práticas de ensino. [...].
- 4- [...] é vista como uma jornada de aprendizado constante, onde todos os profissionais são encorajados a refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e buscar sempre o aprimoramento. (C/D3 - maior Ideb - Picos).
- 5- [...] ajudam a refinar nossas práticas e responder de maneira eficaz às necessidades de nossos alunos. [...]. (C/D4 - menor Ideb - Picos).
- 6- [...] é fundamental [...]. Implementar estratégias eficazes e inovadoras, garantindo educação de qualidade, preparados para desafios futuros. (C5 - maior Ideb - Florianio).
- 7- A formação nos ajuda a trabalhar melhor, compreender os alunos e entender as necessidades dos professores. [...] imprescindíveis para o aprimoramento contínuo e para garantir melhor suporte aos alunos e colegas. (C6- menor Ideb - Florianio).
- 8- [...] fundamental para oferecer um ensino de qualidade e garantir o sucesso do aluno. (C7- maior Ideb - Parnaíba).
- 9- [...] qualifica [...] prepara com o objetivo de me tornar uma profissional apta para atuar efetivamente ao enfrentar uma situação específica. [...]. (P1- maior Ideb -Teresina).
- 10- [...] A ausência de um coordenador pedagógico na escola [...] é compensada pelo apoio encontrado na formação, [...] (P2 - menor Ideb - Teresina).
- 11- [...]. Oportunidade de avançar na carreira, refletindo em melhorias salariais [...], além [...] de oferecer um ensino de melhor qualidade para os alunos. (P3 - maior Ideb - Picos).
- 12- A formação aprofunda técnicas de ensino e à gestão de sala de aula [...] para [...] apoiar as decisões e estratégias pedagógicas. [...]. (P4 - menor Ideb - Picos)
- 13- [...] O sentido é ampliar nosso leque de informações, qualificar continuamente, para atender melhor os alunos e oferecer uma educação de qualidade. (P5 - maior Ideb - Florianio).
- 14- [...]. Proporciona o conhecimento e as ferramentas necessárias para adaptar a prática pedagógica, garantindo a inclusão e melhor qualidade de ensino. [...]. (P6 - menor Ideb - Florianio).
- 15- O sentido da formação continuada está na troca de experiências. [...]. (P7- maior Ideb - Parnaíba).
- 16- Estimula [...], melhorando o desempenho como professor. [...]. Permite conhecer outras realidades e trocar experiências [...]. (P8 - menor Ideb -Parnaíba).

Fonte: Autora (2024).

Analisando as falas dos participantes (Quadro 12), percebe-se que associam a formação continuada com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. As palavras: *beneficiam, aumentando, ganhar, entender, qualifica, prepara, permite, dentre outras*, explicitam a necessidade consciente de que precisam atualizar-se constantemente para ganhar visibilidade, inserindo-se no grupo de escolas que se aproximam progressivamente da qualidade almejada.

Na compreensão dos professores, as ações formativas propiciam o melhor funcionamento da escola e a coerência do trabalho educacional, possíveis de contribuir com as exigências das avaliações externas, face à qualidade de ensino estipulada e traduzida

em indicadores educacionais. Em consonância com Gomes e Vidal (2021, p. 38), mesmo diante das inúmeras atribuições que os docentes se encarregam na cotidianidade, ainda “necessitam conduzir no espaço escolar a dinâmica das avaliações em larga escala”, o que reforça a relevância da formação continuada que orienta essas atividades. Todavia, segundo os autores, “configura-se como elemento propulsor da busca por novas aprendizagens que, nem sempre, acontecem de forma qualitativa e sistematizada ou geradoras de impacto na atividade profissional”; observações que alertam a importância da instituição sistematizada de espaços de aprendizagens da docência que considerem as necessidades dos professores e contribuam eficazmente com práticas exitosas.

Nos trechos (6 e 13), os participantes sublinham uma orientação para melhorar as práticas pedagógicas e adaptá-las às necessidades e realidades dos alunos, refletindo o desejo de melhorar a qualidade do ensino. C5 reconhece que a formação oferece aos profissionais condições para [...] *implementar estratégias eficazes e inovadoras, garantindo educação de qualidade, preparados para desafios futuros*. P6 complementa [...] *proporciona o conhecimento e as ferramentas necessárias para adaptar a prática pedagógica, garantindo à inclusão e melhor qualidade de ensino*. [...]. Percebe-se que as falas evidenciam a visão de Freire (2015), ao defender uma educação emancipadora voltada para o preparo de alunos e professores para o enfrentamento dos desafios futuros, corroborando com o argumento de Gatti (2010), que defende programas de formação que, de fato, proporcionem aos professores habilidades e ferramentas necessárias para uma educação inclusiva e de qualidade.

C/D3 (Trecho 3) demonstra que a formação continuada [...] *é vista como uma jornada de aprendizado constante, onde todos os profissionais são encorajados a refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e buscar sempre o aprimoramento*. Esse discurso alinha-se com o pensamento de Nóvoa (1992, p. 15), que sabiamente nos leva a refletir sobre as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Isso significa dizer que as formações não podem girar em torno de dimensões individuais para não favorecer o isolamento do professor e reforçar apenas a transmissão de conhecimento.

De forma complementar, existe algo semelhante na afirmação de C1 (Trecho 1), de que as formações permitem [...] *expandir formas que beneficiam o aluno, fazendo-o sentir-se parte do meio e aumentando seu desejo de aprender*. [...] *revitaliza esse desejo de aprendizado e descoberta em direção a uma experiência educacional mais enriquecedora*. A ideia de fazer com que os alunos se sintam parte do meio e revitalizar o desejo de aprender

alinha-se com a pedagogia freiriana de criar uma relação dialógica na sala de aula, onde os alunos não são apenas receptores passivos de informações, mas co-criadores do conhecimento. [...] “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2022, p. 47).

Desse modo é notório que as escolas, seja de maior ou de menor Ideb, reconhecem na formação um caminho viável para a melhoria da qualidade do ensino, à medida que gradualmente se tornam um ambiente de aprendizado para os gestores, coordenadores pedagógicos e docentes, provocando reflexões e inovações das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos.

No entanto é discutível a diferença significativa entre as escolas de maior e menor Ideb, em relação à especificidade das formações e à percepção de seu impacto. As escolas com maior Ideb tendem a ter uma abordagem mais ampla, centrada no crescimento profissional contínuo, no desenvolvimento a longo prazo do ensino e na aprendizagem constante. Em contraste, as escolas com menor Ideb demonstram maior preocupação com a satisfação de necessidades imediatas e urgentes, adotando uma abordagem mais restrita e focada em problemas imediatos. Isso significa dizer que se o foco sai da aprendizagem, ressurge a transmissão de conteúdos, colocando em evidência a preparação do aluno para atingir o patamar esperado na avaliação.

Quadro 13 - Formação profissional: refletir os conhecimentos práticos, pedagógicos e a demanda do ambiente educacional.

- 1- [...] ao participar de formações contínuas, percebemos que as demandas evoluem com o tempo, o que nos leva a ampliar conhecimentos, atualizar estratégias pedagógicas, considerando que os estudantes chegam à escola com experiências e expectativas que mudam continuamente. [...] (C1- maior Ideb- Teresina).
- 2- [...] oferecem aprimoramento técnico e pedagógico e orientação fundamental que define as metas e estratégias em sala de aula. [...] (C/D2 - menor Ideb - Teresina).
- 3- [...] conhecer, aplicar metodologias, estratégias de inclusão, avaliações formativas e tudo o que possa contribuir para um ambiente de aprendizagem mais rico e eficaz. [...] (C/D3 - maior Ideb -Picos).
- 4- [...] são fundamentais [...] para o aperfeiçoamento de nossa trajetória profissional [...] (C/D4 - menor Ideb - Picos).
- 5- [...] permite refletir e repensar a prática pedagógica com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. [...] (C5 - maior Ideb -Floriano).
- 6- [...]. Auxilia a melhorar abordagens, tratar de maneira mais eficaz as situações que surgem no ambiente escolar e a implementar estratégias que beneficiam toda a comunidade escolar (C6- menor Ideb - Floriano).
- 7- [...] tem um significado profundo para o desenvolvimento profissional. [...] para [...] desempenhar funções na escola de maneira eficaz. Aprendemos conteúdos e metodologias inovadoras e aplicar conforme a realidade da escola. [...] (C7- maior Ideb - Parnaíba).
- 8- [...] significativa para o desenvolvimento profissional. Como diretor/coordenador, [...] promove uma consciência coletiva e melhora minha atuação, aprimorando habilidades e práticas, resultando em uma gestão eficaz e um ambiente educacional enriquecedor para todos (C8 – menor Ideb -Parnaíba).
- 9- [...] é valiosa devido à incorporação de novos saberes e de novas metodologias. (P1- maior Ideb -Teresina).
- 10- [...] formação continuada [...] elemento essencial, [...] que suplementam a falta de material e apoio dentro do ambiente escolar. [...] se tornam um referencial para a atuação em sala de aula (P2- menor Ideb - Teresina).
- 11- As formações desempenham papel relevante na valorização profissional e no aprimoramento das habilidades pedagógicas. [...] incentivo para continuarmos buscando qualificação. [...] (P3- maior Ideb -

Picos).

12- [...] ajudam a entender como desenvolver atividades que engajem e atendam às necessidades dos alunos (P4- menor Ideb - Picos)

13- [...] ampliar a busca de conhecimentos, trocar experiências, aprender, ler e estudar. [...] espaço para adquirir habilidades. [...]. (P5- maior Ideb - Floriano).

14- [...] indispensáveis para o crescimento profissional e melhoria da prática em sala de aula. (P6 - menor Ideb - Floriano).

15- [...] O diálogo em grupo [...] mostram a necessidade de mais vivência e interação essencial para que os cursos se voltem para a nossa realidade, tornando as formações relevantes para o trabalho diário (P7-maior Ideb - Parnaíba).

16- [...] oportunidade de aprender metodologias de ensino e aplicá-las na realidade escolar. [...], enriquecendo a prática pedagógica (P8 - menor Ideb - Parnaíba).

Fonte: Autora (2024).

Nesta subcategoria os participantes subscrevem a concepção de formação para a construção do profissional que se tornaram, capazes de refletir e repensar os conhecimentos:

a) práticos, o que desenvolve no seu dia a dia; b) pedagógicos, que sistematizam para realizar a prática com segurança, considerando a neosfera, a fonte dos conflitos, isto é, o que pensam governantes, professores, gestores coordenadores, família, alunos, comunidade, enfim, à luz da demanda existente do contexto educativo, no qual se inserem, ouvindo-os e estando preparado para lhes dar vez e voz.

As falas de C1 e P1, representando a escola de maior Ideb de Teresina, capital do estado, ampliam os horizontes das expectativas da formação continuada incorporando novos saberes e novas metodologias, adaptadas às demandas pedagógicas em constante evolução. A coordenadora pedagógica sustenta que [...] *ao participar de formações contínuas, percebemos que as demandas evoluem com o tempo, o que nos leva a ampliar conhecimentos, atualizar estratégias pedagógicas, considerando que os estudantes chegam à escola com experiências e expectativas que mudam continuamente.* [...] (Trecho 1), enquanto o professor aponta que a formação [...] *é valiosa devido à incorporação de novos saberes e de novas metodologias* (Trecho 9).

Existe de qualquer modo um laço positivo entre a mudança com o tempo das necessidades educacionais dos alunos, exigindo a ampliação de conhecimentos e a atualização de estratégias pedagógicas. Essa perspectiva é fundamental para entender a dinâmica educacional contemporânea, principalmente com o avanço das tecnologias de comunicação, que impactam a educação. Diante dessa realidade, com base em Barbier (2013, p. 20), infere-se que “as ações educativas, das quais a formação faz parte, são na verdade, organizações de atividades que tem, como intenção específica, o surgimento de aprendizagens que, por sua vez, são definidas como transformações valorizadas de hábitos de atividades”.

O grande desafio que se apresenta é que o discurso axiológico dos participantes, ou seja, impregnado de valores em sua maioria, incorporados do instituído social, tais como:

ampliar conhecimentos, atualizar estratégias (Trecho 1); *aperfeiçoamento de nossa trajetória* (Trecho 4); *melhorar abordagens* (Trecho 6); *crescimento profissional e melhoria da prática* (Trecho 14), dentre outros. Contudo, apesar de entendermos ser um progresso, são expressões de cunho avaliativo que atribuem valores, nas quais identifica-se a presença forte da intencionalidade de organização didática da prática pedagógica. Na verdade, formar e formar-se são situações distintas, daí a importância de distinguir o lugar da teoria do lugar do exercício da teoria, quando posta em prática, visto que, mesmo sendo distintas, são indissociáveis e do seu inter-relacionamento advêm as transformações.

Partindo do princípio de que a formação não se limita, apenas, à atualização de conhecimentos, e ainda que a prática docente seja construída na interação com a realidade, as condições ambientais e as necessidades dos estudantes, C5, C7 e C8 (Trechos 5, 7 e 8) reforçam que a formação é imprescindível para a melhoria *das práticas pedagógicas*, o *desenvolvimento profissional* e a eficácia na *gestão educacional*, sendo, portanto, vital para refletir, repensar, definir metas e estratégias que aprimorassem tanto o ensino quanto a gestão escolar.

C5 (Trecho 5) entende que a formação profissional [...] *permite refletir e repensar a prática pedagógica com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos*. [...]. Esta visão destaca a prática reflexiva como essencial para a adaptação e o aprimoramento das estratégias pedagógicas (Libâneo, 2013). A questão que se apresenta é que a reflexão contínua sobre a prática permite que os profissionais ajustem suas metodologias e estratégias de ação para melhor atender às necessidades dos alunos.

A fala de C7 (Trecho 7) [...] *tem um significado profundo para o desenvolvimento profissional*. [...] *para [...] desempenhar funções na escola de maneira eficaz. Aprendemos conteúdos e metodologias inovadoras e aplicar conforme a realidade da escola*. Em outros termos, C8 (Trecho 8) reforça, acrescentando que além de [...] *significativa para o desenvolvimento profissional*. *Como diretor/coordenador, [...] promove uma consciência coletiva e melhora minha atuação, aprimorando habilidades e práticas, resultando em uma gestão eficaz e um ambiente educacional enriquecedor para todos*.

Pode-se dizer, por isso, considerando que as formações, por serem mediações, dependem geralmente de processos de mudanças que já se encontram em andamento, que o desafio continua, pois: “As transformações que ocorrem podem, [...] ser diferentes das intenções declaradas; [...]: as diferentes categorias de ‘práticos’ lidam geralmente não apenas com uma transformação em andamento, mas com uma configuração de mudanças em andamento” (Barbier, 2013, p.15). Esse não é um privilégio apenas da educação, é um

fenômeno que ocorre em todas as atividades profissionais realizadas no espaço escolar ou fora deste. O desafio é compreender a diferença existente entre o espaço e a cultura da formação e o espaço e a cultura da profissionalização.

Ficou claro como se materializam nos discursos dos participantes, tanto das escolas de maior Ideb quanto nas de menor Ideb, o reconhecimento da formação contínua para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas, bem como a existência de um consenso sobre a necessidade de desenvolver habilidades práticas e metodológicas, para se adaptarem às demandas evolutivas do ensino.

No discurso professoral, das escolas de maior Ideb, embora de forma generalizada, há uma percepção de que as formações têm um impacto profundo no desenvolvimento profissional, ou seja, na profissionalidade docente, promovendo uma prática reflexiva e adaptativa. Outrossim, nas escolas de menor Ideb, a ênfase recai na aplicação prática e imediata das formações para resolver problemas específicos e melhorar a eficácia das práticas pedagógicas a curto prazo, o que sugere a necessidade de formações voltadas para os desafios específicos do ambiente escolar. Convém, pois, observar que, embora com palavras diferentes, ambas as escolas não diferem em seus posicionamentos. Isso posto, o desafio que se encontra em jogo é a compreensão de como se constitui um espaço e uma cultura de formação e um espaço e uma cultura de profissionalização. Eis o grande desafio da formação! Passemos à análise da Categoria Geral 3 e suas subcategorias.

4.3 Formação, crescimento pessoal e da prática: desenvolvimento profissional e educativo

A abordagem sobre formação de professores, nessa categoria, e suas relações com o crescimento pessoal, a prática educativa e o desenvolvimento profissional procura mostrar a amplitude da evolução do processo educativo evidenciado pelos resultados da investigação realizada, na qual ficou clara a interdependência existente entre a sistematização pedagógica dos conhecimentos (coordenador), as maneiras de ensinar e aprender (professor e aluno) e a forma de gerir a escola (gestores), que se constituem em uma tríade que interfere de forma positiva ou negativa no processo avaliativo e educativo escolar, aferindo-lhes características mais amplas.

Por um lado, é perceptível, nos discursos dos profissionais participantes da pesquisa, a correspondência que esta evolução tem com as transformações que foram gradativamente sendo processadas e incorporadas aos conhecimentos advindos das formações. Por outro lado,

essa compreensão decorre das reflexões sobre o objeto de estudo desta pesquisa e, em particular, vinculada ao próprio trabalho da pesquisadora com auditoria, principalmente nas mudanças encontradas ao articular formação com o Ideb das escolas investigadas. Na realidade, foram organizados nas subcategorias 3.1 e 3.2 as contribuições dos participantes, permitindo a análise evolutiva das concepções de formação, relacionadas às ações desenvolvidas no contexto da escola, evidenciando a aprendizagem do aluno (Quadros 14 e 15).

Quadro 14– Desenvolvimento profissional e educativo: abordagens de habilidades práticas, e estratégias pedagógicas em sala de aula.

<p>1- [...] percebi a importância de adaptar abordagens pedagógicas às necessidades da turma. [...], aplicando as mesmas estratégias e mantendo expectativas uniformes [...], gerou ansiedade. [...], levou a questionar a prática, buscar entendimento dos processos de aprendizagem. [...], aplicar a mesma prática pedagógica a grupos com necessidades distintas não era eficaz. Autocobrança sem adaptação das estratégias não contribuía para a melhoria dos resultados. [...]. (C1- maior Ideb - Teresina).</p> <p>2- A formação continuada [...], permitiu me engajar diretamente com desafios complexos e despertou ambição e desejo de aprender, absorver conhecimento e aprofundar a competência pedagógica, influenciando profundamente minha trajetória até a posição de diretor. [...]. (C/D2 - menor Ideb -Teresina).</p> <p>3- As formações [...], impacto foi tão positivo que já me inscrevi em outros cursos, [...]. (C/D3 - maior Ideb - Picos).</p> <p>4- [...]. Base teórica sólida que serve como guia para nossa atuação. É na prática educativa que esses conhecimentos são colocados à prova, enfrentando obstáculos. Apesar de estar preparado teoricamente encontro dificuldades na implementação de uma rotina eficaz devido à falta de recursos disponíveis. [...]. (C/D4 - menor Ideb - Picos).</p> <p>5- Têm contribuído para o crescimento pessoal e para a prática na coordenação pedagógica. [...], dos professores. [...], temos o objetivo de fomentar reflexões sobre a prática docente, somos eternos aprendizes. [...]. (C5 - Maior Ideb - Florianópolis).</p> <p>6- [...], são essenciais, trazem dinâmicas que auxiliam no trabalho com os professores, ajudando a compreender os colegas e desenvolver atividades e projetos, [...]. Cresci como profissional e como pessoa. [...]. (C6 - menor Ideb - Florianópolis).</p> <p>7- [...]. Abordaram temáticas pertinentes e atuais, essenciais para o desempenho da função de coordenação na escola. [...]. (C7 - maior Ideb - Parnaíba).</p> <p>8- [...]. Na escola é um processo de aprendizagem que permite adquirir novos conhecimentos sobre a prática docente e aperfeiçoar o que já sabemos. [...]. (C8 - menor Ideb - Parnaíba).</p> <p>9- [...] abre portas para um aprendizado mais profundo em áreas fundamentais [...], permitindo ascender profissionalmente. [...], enriquecendo o processo educativo. (P1- maior Ideb - Teresina).</p> <p>10- Destaco a natureza prática das formações recebidas as demonstrações de técnicas a serem aplicadas [...] e personalização do ensino, [...], facilita o manejo das diferenças individuais e contribui significativamente para o crescimento pessoal do professor ao colocá-lo em um papel ativo de criador de soluções pedagógicas. (P2- menor Ideb -Teresina).</p> <p>11- [...]. Sem a formação não conseguiríamos acompanhar as atividades que exigem atualização constante em metodologias e práticas pedagógicas. (P3 - maior Ideb - Picos).</p> <p>12- [...] tem grande impacto na prática pedagógica, orientando ações em sala de aula [...]. Continuo a investir tempo e recursos financeiros para proporcionar uma educação melhor, apesar dos desafios. [...]. (P4 - menor Ideb - Picos).</p> <p>13- [...] aprofundi conhecimentos em áreas específicas e refleti sobre o que aprendi. [...]. (P5 - maior Ideb - Florianópolis).</p> <p>14- [...]. Ajudam a entender a importância de incluir os alunos nas atividades, mesmo aqueles com necessidades especiais, garantindo que tenham a oportunidade de participar e aprender. [...] mudou minha metodologia e abordagens nas aulas. [...]. (P6 - menor Ideb - Florianópolis).</p> <p>15- [...] Busco colocar em prática o que aprendi [...]. A formações têm contribuído para aprimorar a prática pedagógica, mas há espaço para torná-las mais relevante e aplicáveis às realidades diárias. (P7- maior Ideb - Parnaíba).</p> <p>16- [...]. Nos ajudam a crescer pessoalmente e profissionalmente. O conhecimento adquirido, a troca de</p>
--

experiências impulsionam a carreira e servem como um combustível para o futuro [...]. (P8 - menor Ideb - Parnaíba).

Fonte: autora (2024).

A contribuição das formações para o desenvolvimento profissional e educativo dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores no contexto da educação básica no ensino público, dos municípios piauienses, trechos das falas (Quadro 14) analisadas, nos permite identificar aspectos relevantes sobre as abordagens centradas em atividades práticas e estratégias investigativas, coerentes com a natureza dinâmica do ambiente educacional, entendidas como condições para definir as mudanças necessárias na prática dos profissionais da escola.

O grande desafio do professor é apropriar-se das informações, tendo como referência as dificuldades de aprendizagem do aluno se propondo a trabalhar suas limitações, ao tomar consciência destas, como afirma C/D2 (Trecho 2), que *a formação continuada [...], permitiu-me engajar diretamente com desafios complexos e despertou ambição e desejo de aprender, absorver conhecimento e aprofundar a competência pedagógica, influenciando profundamente minha trajetória até a posição de diretor [...]*. Como diretor da escola, na falta do coordenador, acumula mais essa função, o participante faz referência à formação como uma estratégia para o desenvolvimento profissional, a partir do momento em que o mobiliza a se envolver com atividades mais complexas em termos pedagógicos. Parece-nos razoável que a contribuição das formações, na gestão escolar seja “[...] intervir sobre o engajamento dos sujeitos nas atividades” (Barbier, 2013, p.17).

Do mesmo modo, P4 (Trecho 12) dá ênfase ao fato de que a formação [...] *tem grande impacto na prática pedagógica, orientando ações em sala de aula [...]. Continuo a investir tempo e recursos financeiros para proporcionar uma educação melhor, apesar dos desafios. [...]*. Na sua fala, ratifica a relevância das formações para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, ao passo em que relata a necessidade de investir recursos próprios, sugerindo que há lacunas no suporte institucional fornecido pela escola ou pela secretaria de educação. Essa postura do professor evidencia uma abordagem ativa em relação ao seu desenvolvimento profissional, em vez de apenas aguardar soluções institucionais, toma a iniciativa de buscar capacitações por conta própria.

Nessa lógica, “as transformações por que vem passando as sociedades demandam uma escola cada vez mais atenta para as necessidades de seu tempo, com desenvolvimento profissional do professor e com qualidade das condições de exercício da docência, [...]” (Nunes; Oliveira, 2017, p. 78). É interessante observar que o desenvolvimento profissional e

educativo está relacionado às abordagens de habilidades práticas e às estratégias pedagógicas no contexto escolar. As reflexões teóricas e a pesquisa em educações têm investigado a variedade das práticas diversas desenvolvidas na sala de aula. O grande desafio está em incorporar na formação, e após essa, as riquezas das pesquisas encontradas nas dissertações, teses e publicações em periódicos, a prática educativa interventiva na escola, considerando que os alunos, enquanto sujeitos dessas práticas são a centralidade do processo educativo (Arroyo, 2017).

Destaca-se esse reconhecimento, divulgado em documento pelo Banco Mundial (2014, p. 41), o qual reafirma: “[...] os países com sistemas educacionais de alto desempenho investem mais recursos no desenvolvimento profissional dos professores. [...] também apoiam o crescimento profissional promovendo interação constante e a colaboração entre os professores”, demonstrando que os programas de desenvolvimento profissional contínuos, se bem aplicados, resultam em melhorias na prática educativa e na qualidade do ensino.

C/D4 (Trecho 4) argumenta que [...]. *É na prática educativa que esses conhecimentos são colocados à prova, enfrentando obstáculos. Apesar de estar preparado teoricamente encontro dificuldades na implementação de uma rotina eficaz devido à falta de recursos disponíveis.* [...]. Esse desafio reflete a visão de Libâneo (2013), que enfatiza a necessidade de condições adequadas de trabalho para que as práticas pedagógicas sejam eficazes. Destaca, ainda, que a teoria e a prática devem estar alinhadas, mas, para que isso aconteça, são necessários recursos financeiros, apoio institucional e profissionais motivados.

Fortalecendo esse pensamento, C/D4 evidencia uma lacuna existente entre a formação teórica e a realidade prática nas escolas, ressaltando a importância de um suporte adequado para a implementação de práticas educativas eficazes. Avanços, ainda tênues, apontam que se tem como prioridade a meta de “formar profissionais com capacidade para cuidar de seu próprio desempenho, promovendo uma formação geral e pedagógica consistente, com conhecimentos sobre o conceito de crianças, jovens e adultos” (Moura, 2023, p. 149). Só assim os profissionais da educação se tornarão agentes transformadores.

O que se percebe é que o real pensado (teoria) tem espaço assegurado nas formações, visto que a teoria tem lugar assegurado nos componentes curriculares, nos livros didáticos, nas avaliações em rede, com foco no ensino e na aprendizagem esperada, enquanto o real pensado-vivido, para intervir no chão da escola, não tem lugar definido, pois, como ressalta Arroyo (2017, p.144), “radica-se a dificuldade de legitimar espaços nos currículos e na docência para um saber de novo tipo que pense, reflita, que se alimente do trabalho e da intervenção na vida cotidiana, propondo pensá-la e transformá-la”.

Essa preocupação ganha destaque na voz de C1 [...] *percebi a importância de adaptar abordagens pedagógicas às necessidades da turma. [...], aplicando as mesmas estratégias e mantendo expectativas uniformes [...], gerou ansiedade. [...], levou a questionar a prática, buscar entendimento dos processos de aprendizagem. [...], aplicar a mesma prática pedagógica a grupos com necessidades distintas não era eficaz. Autocobrança sem adaptação das estratégias não contribuía para a melhoria dos resultados. [...].* Recebe reforço de P6: [...]. *Ajudam a entender a importância de incluir os alunos nas atividades, mesmo aqueles com necessidades especiais, garantindo que tenham a oportunidade de participar e aprender. [...]* e culmina com P7: [...]. *Busco colocar em prática o que aprendi [...]. As formações têm contribuído para aprimorar a prática pedagógica, mas há espaço para torná-las mais relevante e aplicáveis às realidades diárias* (Trechos 1, 14 e 15).

Ambos, do lugar que ocupam, como coordenador e professores das escolas investigadas, defendem que os saberes da prática originados da experiência, ou seja, de intervenção, não são reconhecidos, em sua maioria, como saberes e muito menos ainda como científicos. Assim, reforçam a relevância de adaptação das estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos, a fim de garantir que todos possam aprender efetivamente, sendo, portanto, fundamental a utilização de abordagens flexíveis e inclusivas na educação, bem como a relevância de formações contínuas que sejam diretamente aplicáveis às realidades diárias dos professores.

Nessa ênfase, a diferenciação do uso de estratégias, para atender às necessidades de cada turma e alcançar melhores resultados, reflete em considerar a diversidade dos estudantes em suas múltiplas faces, questões identitárias, socioeconômicas e no nível de aprendizagem. E, com isso, adotar estratégias múltiplas que não empobrecem os saberes e reduzam as práticas apenas ao domínio de habilidades quantificáveis. Isso tudo tem barrado de certa forma o movimento cíclico da prática educativa, do reconhecimento dos saberes experienciais e da produção dos saberes científicos, fortalecendo a cultura pedagógica que insistentemente continua investindo em domínios de habilidades e competências, em detrimento do reconhecimento da prática social para a aprendizagem da coletividade.

Percebe-se que as escolas de maior e menor Ideb convergem no sentido de reafirmar a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e para a adaptação das práticas pedagógicas. No entanto, não atentam para as divergências existentes em relação aos recursos disponíveis e às condições de trabalho. Os participantes de escolas de menor Ideb enfrentam maiores dificuldades devido à falta de apoio institucional e aos poucos recursos financeiros a elas destinadas.

Merece destaque o reconhecimento do impacto positivo das formações, por parte dos grupos investigados. Contudo, os participantes de escolas de maior Ideb sugerem que há necessidade de maior relevância e aplicabilidade prática das formações recebidas. Assim, a sinfonia de olhares diversos aponta para a necessidade de políticas de formação continuada que considerem as realidades específicas de cada contexto educacional, proporcionando suporte adequado e relevante para todos os educadores.

Quadro 15 - Formação com reflexo na aprendizagem: contribui para a percepção das dificuldades e com o aprendizado do aluno

<p>1- [...]. Mudança na prática começa [...] pensar. Essa conclusão veio através de estudos e reflexão [...]. Reconheci a necessidade de diversificar a abordagem pedagógica, para atender às necessidades individuais de aprendizagem. Consegui melhorar os resultados, reduzir a ansiedade e criar um ambiente de aprendizagem, inclusivo e responsivo às necessidades dos alunos. (C1- maior Ideb - Teresina).</p> <p>2- [...] aplicação prática [...] a eficácia da prática depende da realidade da escola e nível da turma. Alunos com espectro autista [...], necessita de atendimento individualizado e metodologias diferentes. (C/D2 - menor Ideb - Teresina).</p> <p>3- [...]. O aprendizado contínuo enriquece a prática em sala de aula e na gestão, equipando-nos para lidar com os desafios educacionais. (C/D3 - maior Ideb - Picos).</p> <p>4- [...]. Esses desafios exigem criatividade e adaptação, buscando superar limitações e aplicar o que aprendi nas formações para melhorar o ambiente de aprendizagem dos alunos. [...] ferramenta essencial para navegar na complexidade do ensino. (C/D4 - menor Ideb - Picos).</p> <p>5- [...] nos ajuda a adquirir habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar desafios e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. (C5 - maior Ideb - Florianópolis).</p> <p>6- [...]. Permitiram melhorar a prática, abordar os colegas e implementar estratégias eficazes no nosso dia a dia escolar. (C6 - menor Ideb - Florianópolis).</p> <p>7- [...]. É perceptível a preocupação em trabalhar e desenvolver temas que são práticos e relevantes para o cotidiano escolar e aprimorar habilidades. (C7- maior Ideb - Parnaíba).</p> <p>8- [...] nos preparam para a vida, ajudando a desenvolver habilidades, aperfeiçoar a prática, enfrentar os desafios do dia a dia e a proporcionar uma educação de qualidade para nossos alunos. (C8 - menor Ideb - Parnaíba).</p> <p>9- [...]. Impactam de forma positiva, proporciona segurança para exercer a profissão beneficiando alunos, [...]. (P1- maior Ideb - Teresina).</p> <p>10- [...] fornecem materiais complementares para atender às situações específicas adequados à realidade das turmas, implementando metodologias de acordo com o nível do aluno. [...]. (P2 - menor Ideb - Teresina).</p> <p>11- [...]. Enfatizam a importância de trazer elementos concretos para a sala de aula e contextualizar o aprendizado no mundo das crianças. [...], pude refletir sobre as práticas, identificar o que precisa ser melhorado e aplicar essas melhorias, essenciais para oferecer aulas de melhor qualidade. (P5 - maior Ideb - Florianópolis).</p> <p>12- [...]. A formação [...]. Aprimora a prática, promove a inclusão, o crescimento pessoal, profissional, transformando a maneira como ensino e interajo com os alunos. (P6 - menor Ideb - Florianópolis).</p> <p>13- [...]. Sinto necessidade de mais prática do que teoria, abordando os conteúdos a partir das vivências em sala de aula, trabalhando temas como o desinteresse do aluno e da família [...]. (P7 - maior Ideb - Parnaíba).</p> <p>14- Focam no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, essenciais para atender às demandas dos alunos. [...]. (P8 - menor Ideb - Parnaíba).</p>
--

Fonte: autora (2024).

As contribuições contidas no Quadro 15 evidenciam, como valores positivos, que a formação continuada reflete diretamente na qualidade da aprendizagem e na capacidade de criar um ambiente educacional inclusivo, para que a aprendizagem aconteça. Acentua-se como C1 C6, C8, P1, P6 e P7 se interpenetram quando se referem ao espaço escolar como: [...] *ambiente de aprendizagem inclusivo e responsivo* [...] (Trecho1). [...] *melhorar a prática* [...] (Trecho 6). [...] *enfrentar desafios do dia a dia* [...] (Trecho 8). [...] *proporciona segurança*

para exercer a profissão [...] (Trecho 9. [...] abordando conteúdos a partir de vivências em sala de aula [...] (Trecho 13) e [...] transformando a maneira como ensino [...] (Trecho 12). Concretamente, em termos de gestão pedagógica, os coordenadores, além da formação implicar positivamente em mudanças da prática, consideram um espaço de aprendizagem mútuo. Já os professores destacam que as ações formativas contribuem para identificarem as dificuldades dos alunos e, a partir dessas, melhorar a abordagem dos conteúdos, construindo estratégias para facilitar o aprendizado.

Nos Trechos 1, 2 e 10, os participantes atestam que os estudos e as reflexões, em caráter formativo, permitiram reconhecer a necessidade de diversificar a abordagem pedagógica em atenção às necessidades individuais, coletivas (das turmas) e de inclusão dos alunos. C1 (Trecho 1) relata a sua experiência a partir das formações [...]. *Essa conclusão veio através de estudos e reflexão [...]. Reconheci a necessidade de diversificar a abordagem pedagógica, para atender às necessidades individuais de aprendizagem. Consegui melhorar os resultados, reduzir a ansiedade e criar um ambiente de aprendizagem, inclusivo e responsivo às necessidades dos alunos.* C/D2 reforça essa ideia acrescentando que a [...] *aplicação prática [...] a eficácia da prática depende da realidade da escola e nível da turma. Alunos com espectro autista [...], necessita de atendimento individualizado e metodologias diferentes.* P2 (Trecho 10) complementa ao afirmar que as formações [...] *fornece materiais complementares para atender às situações específicas adequados à realidade das turmas, implementando metodologias de acordo com o nível do aluno. [...].*

Esses posicionamentos coadunam com a abordagem de Nunes e Oliveira (2017, p. 75), quando se referem às condições para o desenvolvimento profissional, com vistas ao professor “aprender e promover, coletiva e individualmente, inovações nos conteúdos e novas formas de ensiná-los aos estudantes, de modo a incentivá-los no desejo de aprender”. Sendo assim, a formação permanente se torna um fator imprescindível para o desenvolvimento de práticas reflexivas e adaptativas, permitindo que os professores se ajustem às necessidades específicas dos alunos.

Nos Trechos 7 e 11, os participantes apresentam a formação como orientadora de um ensino contextualizado com as realidades dos educandos, a partir de temas presentes no cotidiano e da realidade concreta dos alunos. Inclusive, o Trecho 13 reforça a necessidade das formações se aprofundarem nas possibilidades de práticas, simulando e abordando temáticas diretamente relacionadas com as vivências da sala de aula, a exemplo de temas como o desinteresse do aluno e da família.

C7 (Trecho 7) assim pontua [...]: *É perceptível a preocupação em trabalhar e desenvolver temas que são práticos e relevantes para o cotidiano escolar e aprimorar habilidades.* P5 (Trecho 11) complementa com a seguinte alegação: [...] *Enfatizam a importância de trazer elementos concretos para a sala de aula e contextualizar o aprendizado no mundo das crianças. [...], pode refletir sobre as práticas, identificar o que precisa ser melhorado e aplicar essas melhorias. essenciais para oferecer aulas de melhor qualidade.* P7 (Trecho 13) reforça e acrescenta ainda a sua percepção [...]. *Sinto necessidade de mais prática do que teoria, abordando os conteúdos a partir das vivências em sala de aula, trabalhando temas como o desinteresse do aluno e da família [...].*

Essas percepções contribuem para entender a dinâmica das formações, estando alinhadas ao pensamento de Imbernón (2009, p. 52): “na realidade do professorado não há problemas genéricos, e sim muitas situações problemáticas que se dão em contextos sociais e educativos determinados”. Na visão do autor, isso requer “dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudanças” (Imbernón, 2009, p. 53).

O autor salienta que as formações acontecem de forma genérica, o que leva à padronização e ao não atendimento das necessidades específicas do contexto de atuação prático dos educadores. Assim, semelhante aos professores participantes, o autor reforça a importância de a formação partir das reais necessidades apontadas pelos professores.

Dando sequência à análise, os Trechos 3, 4 e 5 enfatizam a contribuição das formações para o aprendizado do aluno. C/D3, em seu relato, descreve que [...] *o aprendizado contínuo enriquece a prática em sala de aula e na gestão, equipando-nos para lidar com os desafios educacionais.* C/D4 reconhece que [...] *esses desafios exigem criatividade e adaptação, buscando superar limitações e aplicar o que aprendi nas formações para melhorar o ambiente de aprendizagem dos alunos. [...] ferramenta essencial para navegar na complexidade do ensino.* C5 cita de forma complementar o que disseram C/D3 e C/D4 [...] *nos ajuda a adquirir habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar desafios e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.* Nas falas dos participantes, a aplicação do aprendizado advindo a partir das formações contribui para superar complexos desafios educacionais, enriquecendo a gestão e a prática para a aprendizagem dos alunos.

No contexto em que se desenvolveu o estudo, as escolas com maior e menor Ideb, em diferentes regiões do estado do Piauí, destacam a importância do aprendizado contínuo e da reflexão para melhorar a prática pedagógica, além da necessidade de adaptar metodologias às realidades escolares e aos perfis dos alunos. Contudo, enquanto as escolas com maior Ideb

ênfatizam a diversificação das abordagens pedagógicas e a criação de ambientes inclusivos, as escolas com menor Ideb sublinham a necessidade de práticas mais concretas e individualizadas, especialmente para atender alunos com necessidades especiais. Dessa maneira, a formação continuada, na percepção dos profissionais da educação, é um caminho imprescindível para superar desafios e conquistar uma educação de qualidade. Dando continuidade, passaremos à reflexão da Categoria Geral 4 e à análise de suas subcategorias.

4.4 Mudanças motivadas pelas formações: qualifica o professor, o coordenador e o aprendizado do aluno

Do título da Categoria Geral 4, infere-se que o desafio a ser enfrentado é explicitar as mudanças provocadas pelas formações pautadas pela ideia do coletivo da escola (professores, coordenadores, gestores, alunos e comunidade), mostrando que a formação provoca o entrecruzamento de princípios e práticas que favorecem e estimulam, simultaneamente, mudanças significativas no contexto escolar. A intervenção em todas as ações educativas assume caráter coletivo de parcerias, as quais agregam uma variedade de ações formativas, considerando a multiplicidade de profissionais envolvidos, fortalecendo o percurso, tornando-se o mote de referência para a construção de práticas pedagógicas e estratégias de ensino que visam fundamentalmente a aprendizagem do aluno e a qualidade da oferta do ensino. Assim, realizaremos a análise crítica das subcategorias 4.1 e 4.2, à procura de respostas que constituem desafios no domínio da formação em que os professores participantes estão implicados (Quadros 16 e 17).

Quadro 16 – Aplicar práticas individualizadas com o apoio da escola e família: impacta positivamente no ensino-aprendizagem

- | |
|---|
| <p>1- [...]. Compreendi que, se partem de lugares distintos no processo de aprendizagem, não faz sentido aplicar a mesma exigência para a turma, passei a adotar critérios avaliativos levando em conta as vivências e progressos individuais [...]. Explico com detalhes as notas atribuídas, mantenho registros do desempenho e dificuldades facilitando a comunicação com as famílias sobre desafios e conquistas [...]. (C1 - maior Ideb - Teresina).</p> |
| <p>2- [...]. Quando encontramos um professor comprometido os resultados se destacam na interação com os alunos, e colaboração com os colegas. [...]. (C/D2 - menor Ideb -Teresina).</p> |
| <p>3- [...] A mudança na metodologia e na didática me permitiu adotar uma abordagem individualizada: atenção às dificuldades de cada estudante seu próprio ritmo e estilo de aprendizado. [...]. (C/D3 - maior Ideb - Picos).</p> |
| <p>4- [...]. Professores bem-preparados e qualificados tem um impacto direto e positivo na qualidade do ensino e na eficácia da aprendizagem. (C/D4 - menor Ideb - Picos).</p> |
| <p>5- [...] percebo o impacto positivo das formações no desenvolvimento da aprendizagem. [...]. Contamos com o acompanhamento e apoio das famílias, parceiras nesse processo. [...] juntos observamos os avanços, em projetos que promovem e garante o avanço dos nossos alunos, na escola [...]. (C5 - maior Ideb - Floriano).</p> |
| <p>6- [...]. Avalia-se a situação do aluno o quanto evoluiu e se vale continuar com a mesma abordagem ou modificá-la, trabalhamos as intervenções específicas necessárias. [...] para atender às necessidades</p> |

individuais. (C6 -menor Ideb - Floriano).

7- [...]. Os profissionais adquirem conhecimentos, aplicam novas práticas, reflete a aprendizagem dos alunos e promovem um ambiente enriquecedor. [...]. (C8 - menor Ideb - Parnaíba).

8- [...] formação [...] transforma o trabalho em sala de aula e tem impacto na aprendizagem. [...]. (P2 - menor Ideb - Teresina).

9- A formação nos permite enfrentar os desafios, nos motivam, a trabalhar com empatia e mostram a importância de envolver as famílias no processo educacional. [...] e faz a diferença na vida dos alunos. (P3 - maior Ideb - Picos).

10- [...]. A desestruturação familiar impacta o aprendizado, requerendo uma abordagem mais sensível e adaptativa. [...]. (P4 - menor Ideb - Picos).

11- [...]. Os alunos respondem positivamente as mudanças e isso está refletindo diretamente na maneira como aprendem. [...], têm um impacto direto e positivo na melhoria da aprendizagem dos estudantes. (P5 - maior Ideb - Floriano).

12- [...]. A secretaria de educação passou a investir em formadores e palestrantes mais dinâmicos. A partir daí percebi melhoria na aprendizagem, [...]. Essas mudanças tiveram impacto positivo no meu desenvolvimento profissional e nos alunos. (P6 - menor Ideb - Floriano).

13- Nas formações [...]. A troca de experiências [...] ajuda a descobrir metodologias que provocam mudanças positivas nesse processo aprimorando o processo de aprendizagem. [...]. (P7- maior Ideb - Parnaíba).

14- As crianças que querem aprender, têm compromisso, disciplina e recebem estímulo dos pais, mostram uma evolução na aprendizagem. [...]. (P8 - menor Ideb - Parnaíba).

Fonte: autora (2024).

Os professores validam as formações oferecidas pela escola por atender às suas expectativas ou porque os formadores trazidos pela secretaria trabalham dinamicamente os conhecimentos, contribuindo para a renovação teórica e para a mudança das práticas, como aponta P6 (Trecho 12): [...]. *A secretaria de educação passou a investir em formadores e palestrantes mais dinâmicos. A partir daí percebi melhoria na aprendizagem [...].* A formação, na troca de experiência com o outro, complementa P7 (Trecho 14), [...] *ajuda a descobrir metodologias que provocam mudanças positivas nesse processo aprimorando o processo de aprendizagem. [...].* Isso tem repercutido tanto na performance do professor quanto na aprendizagem do aluno. A formação contribui para a compreensão da aprendizagem enquanto elemento constitutivo da prática docente. Uma exigência para que essa se torne prática pedagógica é orientar-se pela intencionalidade e pelo (re)conhecimento das especificidades do humano no tocante às suas singularidades (Franco, 2016).

Dentre as mudanças na prática docente, aquela tocante à avaliação da aprendizagem tem sido a mais resistente. Ainda é possível observar no interior da escola práticas classificatórias e excludentes (Vasconcelos, 2012). No entanto, a formação parece vir contribuindo para superar essa visão autoritária, como vemos nas falas de dois participantes. C6 (Trecho 6) assim pontua: [...] *Avalia-se a situação do aluno o quanto evoluiu e se vale continuar com a mesma abordagem ou modificá-la, trabalhamos as intervenções específicas necessárias. [...]* para atender às necessidades individuais. Enquanto C1 (Trecho 1) diz: [...] *compreendi que, se partem de lugares distintos no processo de aprendizagem, não faz sentido aplicar a mesma exigência para a turma, passei a adotar critérios avaliativos levando em*

conta as vivências e progressos individuais [...]. Explico com detalhes as notas atribuídas, mantenho registros do desempenho e dificuldades facilitando a comunicação com as famílias sobre desafios e conquistas [...].

Podemos observar ainda, em relação às mudanças nas práticas avaliativas provocadas pela formação, as falas de outros participantes. C/D3 (Trecho 3) reconhece que [...] *a mudança na metodologia e na didática me permitiu adotar uma abordagem individualizada: atenção às dificuldades de cada estudante seu próprio ritmo e estilo de aprendizado.* [...]. Por sua vez, C8 (Trecho 7) diz que: [...] *os profissionais adquirem conhecimentos, aplicam novas práticas, reflete a aprendizagem dos alunos e promovem um ambiente enriquecedor.* [...], seguido de P2 (Trecho 8): [...] *formação [...] transforma o trabalho em sala de aula e tem impacto na aprendizagem.* [...].

A repercussão das mudanças avaliativas no aprendizado é percebida não apenas objetivamente nas notas, mas também no modo como os alunos aprendem, como refere P5 (Trecho 11): [...] *respondem positivamente as mudanças e isso está refletindo diretamente na maneira como aprendem.* [...], *têm um impacto direto e positivo na melhoria da aprendizagem dos estudantes.* Clarificar as estratégias e as regras da avaliação possibilita o aluno saber a expectativa de aprendizagem, bem como orienta e clarifica suas habilidades e os aspectos que precisa fortalecer.

A avaliação parece estar gradualmente se tornando um processo de regras claras e partilhadas entre professor e aluno, que vem avançando e incluindo também os familiares. Envolver os familiares no processo ensino-aprendizagem como corresponsáveis pelo (in)sucesso escolar dos alunos é outra das mudanças positivas provocadas pela formação. P3 (Trecho 9) assinala: *A formação nos permite enfrentar os desafios, nos motivam, a trabalhar com empatia e mostram a importância de envolver as famílias no processo educacional.* [...] *e faz a diferença na vida dos alunos.* Corroborando com essa visão, C5 (Trecho 9) reitera: [...] *percebo o impacto positivo das formações no desenvolvimento da aprendizagem.* [...] *contamos com o acompanhamento e apoio das famílias, parceiras nesse processo.* [...] *juntos observamos os avanços, em projetos que promovem e garante o avanço dos nossos alunos, na escola [...].* Enquanto P4 (Trecho 10) adverte: [...]. *A desestruturação familiar impacta o aprendizado, requerendo uma abordagem mais sensível e adaptativa.* [...].

A parceria escola-família contribui tanto para a qualidade da aprendizagem quanto para a formação integral do aluno (Rodrigues *et al.*, 2018). No entanto, é fundamental reconhecer o limite da participação familiar no (in)sucesso da aprendizagem estudantil, senão, incorre na exclusiva responsabilização da criança e da família, como sugere a fala de P8

(Trecho 14): *As crianças que querem aprender, têm compromisso, disciplina e recebem estímulo dos pais, mostram uma evolução na aprendizagem. [...].* Em que pese o reconhecimento da participação do aluno e da família, cabe ao professor, como adulto e profissional qualificado, orientar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Daí a preocupação de C/D2 (Trecho 2) destacar o papel docente: [...]. *Quando encontramos um professor comprometido os resultados se destacam na interação com os alunos, e colaboração com os colegas. [...].* No que C/D4 (Trecho 4) complementa: [...]. *Professores bem-preparados e qualificados tem um impacto direto e positivo na qualidade do ensino e na eficácia da aprendizagem.* Não bastam os estudos apontarem os caminhos mais promissores e as formações possibilitarem socializá-los e compartilhá-los, demonstrando o quanto a mudança é factível. Sem a assunção e a vontade dos professores, as práticas se perpetuam. A formação impacta positivamente no ensino-aprendizagem quando todos os segmentos que fazem a comunidade escolar, como os gestores, professores, alunos e família, assumem suas posições no processo, como deixam claro os participantes.

As escolas de maior e menor Ideb enfatizam a importância de uma abordagem individualizada para melhorar a aprendizagem dos alunos, considerando suas vivências e ritmos de progresso. Em escolas de maior Ideb, observa-se um foco em critérios avaliativos ajustados e na colaboração com as famílias, o que promove avanços significativos. Já nas escolas de menor Ideb, o comprometimento dos professores e a adaptação das metodologias de ensino são destacados como fatores essenciais para superar as dificuldades. Ambas as abordagens mostram que a formação contínua dos educadores e o envolvimento familiar são fatores determinantes para o sucesso escolar.

Quadro 17 – Qualificar o professor e o coordenador: desenvolve o processo de aprendizagem e a qualidade do ensino

- | |
|---|
| <p>1- [...]. Reflete também na gestão pedagógica. [...], dialogamos sobre as atividades e oportunidades de melhoria. [...], promovendo intervenções ágeis e eficazes [...] reforçando o aprendizado. [...] e o desenvolvimento integral do aluno (C1- maior Ideb -Teresina).</p> <p>2- A aplicação do professor tem impacto nos resultados alcançados. Mesmo com todo o suporte, alguns professores não demonstram interesse em participar ativamente. [...] (C/D2 - menor Ideb -Teresina).</p> <p>3- [...] a maneira como percebo a aprendizagem dos alunos. [...] refletem diretamente na qualidade do ensino influenciando positivamente na aprendizagem e nos resultados que alcançamos. (C/D3 - maior Ideb - Picos).</p> <p>4- [...]. O professor qualificado e engajado contribui para a dinâmica educacional. Aulas dinâmicas e interativas motiva, envolve os alunos no processo de aprendizagem. [...] (C/D4 - menor Ideb - Picos).</p> <p>5- Como coordenador pedagógico percebo o impacto positivo das formações continuadas no desenvolvimento da aprendizagem. O <i>feedback</i> ao implementar novas estratégias revela progressos significativos mostrando resultados. [...] (C5 - maior Ideb - Floriano).</p> <p>6- Impacto positivo das formações na aprendizagem dos alunos. [...]. O processo contínuo de avaliação permite acompanhar a evolução do aluno, garantindo o suporte necessário e um desenvolvimento eficaz [...] (C6 - menor Ideb - Floriano).</p> <p>7- [...] ajudam a focar nas habilidades que apresentam deficiências. Analisamos as avaliações com os professores e pensamos em estratégias para melhorar os resultados e aprimora os conhecimentos dos alunos</p> |
|---|

(C7 - maior Ideb - Parnaíba).

8- [...], percebo um avanço na aprendizagem dos alunos a partir das mudanças provocadas pelas formações recebidas, indispensável para que as instituições de ensino e suas equipes acompanhem as novidades educacionais e consigam evoluir, proporcionando uma educação mais qualificada. [...] (C8 - menor Ideb - Parnaíba).

9-A preparação [...], aumenta a capacidade de transmitir conhecimentos, a confiança, influenciando o processo de aprendizagem. [...]. Atualmente, os alunos têm acesso a uma quantidade de informações, o professor preparado lida com os questionamentos, as dúvidas e contribui com a aprendizagem dos alunos (P1 - maior Ideb - Teresina).

10- [...]. O sucesso depende do profissional envolvido, em geral, os resultados são bons. Investir em formação [...], melhora a prática pedagógica e o desempenho dos alunos (P2 - menor Ideb - Teresina).

11- O aperfeiçoamento profissional [...] prepara para enfrentar e superar as adversidades, proporciona um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo (P4 - menor Ideb - Picos).

12- [...]. A introdução de novas estratégias e metodologias não só mudou a forma como ensino, mas também está contribuindo para um desenvolvimento significativo dos alunos. [...] (P5 - maior Ideb - Florianópolis).

13- Os alunos com dificuldades melhoraram seu desempenho depois que participei das formações. [...] resisti, achava cansativo e os formadores pouco dinâmicos, muita teoria e pouca prática. Com o tempo entendi que a formação era importante pela troca de experiências [...]. Aprendemos uns com os outros e isso enriqueceu minha prática pedagógica. Sugerimos que as formações fossem mais práticas. [...] (P6 - menor Ideb - Florianópolis).

14- [...]. A troca de aprendizado durante as formações é benéfica para o crescimento profissional e os avanços na aprendizagem dos alunos (P7- maior Ideb - Parnaíba).

15- [...]. Na escola, enfrentamos [...], alunos indisciplinados, apoio familiar, o que dificulta o trabalho e afeta o aprendizado. [...]. A formação nos ajuda a enfrentar esses desafios (P8 - menor Ideb - Parnaíba).

Fonte: autora (2024).

A formação continuada constitui-se tanto uma necessidade posta pela dinâmica da prática educativa quanto uma exigência, em face das mudanças sociais, tecnológicas e culturais. No entanto, para que produza resultados positivos, a atividade formativa deve atender às expectativas do professor e ser por ele próprio reconhecida como necessária. Ainda que não se possa atribuir à formação docente toda a responsabilidade pela qualidade do ensino e efetividade da aprendizagem, ela é um aspecto diferencial nesse processo (Veiga *et al.*, 2012).

Observar a adequação/necessidade formativa é papel da gestão pedagógica, o que requer avaliação da formação oferecida. A fala de C/D2 (Trecho 2) provoca uma reflexão sobre isso: *A aplicação do professor tem impacto nos resultados alcançados. Mesmo com todo o suporte, alguns professores não demonstram interesse em participar ativamente.* [...]. O coordenador reconhece que a formação é propulsora de aperfeiçoamento da prática educativa docente e, conseqüentemente, de melhoria dos resultados que produz. No entanto, a reclamação sobre o desinteresse dos professores em participar gera questionamento.

Os pressupostos e subentendidos do discurso de C/D2 (Trecho 2) sugerem a culpabilização pela recusa dos docentes em participarem das atividades formativas, sem prévia avaliação do alinhamento da formação com as expectativas e necessidades dos professores. Inferimos assim, visto que até nas universidades, instituições de excelência na

produção do conhecimento, o amadorismo é uma característica das ações referentes à formação continuada de professores (Cunha, 2014).

A fala de P2 (Trecho 10) reverbera essa percepção da formação ausente da reflexão teórica que deve sustentá-la: *O sucesso depende do profissional envolvido, em geral, os resultados são bons. Investir em formação [...], melhora a prática pedagógica e o desempenho dos alunos.* O professor não consegue perceber que a formação, para ter implicações na aprendizagem, requer reflexão sobre a realidade escolar e atribui exclusivamente aos profissionais o sucesso ou fracasso das ações oferecidas, sem atentar-se para a conformidade com as necessidades e as condições institucional e docente.

Diferentemente dessa percepção, a fala de C/D4 (Trecho 4) não reduz o sucesso da formação à performance exclusiva dos profissionais: [...]. *O professor qualificado e engajado contribui para a dinâmica educacional. Aulas dinâmicas e interativas motiva, envolve os alunos no processo de aprendizagem.* [...]. Os não ditos do seu discurso deixam entrever que existem outras variáveis implicadas no resultado da formação.

A formação, reiteramos, pressupõe ajustamento ao projeto pedagógico da escola, às necessidades, aos objetivos e aos resultados esperados. Por isso a gestão é peça-chave no planejamento das ações formativas. É ela que é responsável direta pelo cumprimento do projeto pedagógico escolar. No cumprimento dessa missão, direciona, acompanha e apoia o fazer docente orientado à educação e à aprendizagem dos alunos (Nunes; Rolim, 2023). Nessa perspectiva, delibera no coletivo sobre a formação e se solidariza com os resultados.

A fala de C1 (Trecho 1) sugere que na sua escola a formação é assim planejada e realizada: [...]. *Reflete também na gestão pedagógica. [...], dialogamos sobre as atividades e oportunidades de melhoria. [...], promovendo intervenções ágeis e eficazes [...] reforçando o aprendizado. [...] e o desenvolvimento integral do aluno.* Na mesma direção vai o discurso de C8 (Trecho 8): [...] *percebo um avanço na aprendizagem dos alunos a partir das mudanças provocadas pelas formações recebidas, indispensável para que as instituições de ensino e suas equipes acompanhem as novidades educacionais e consigam evoluir, proporcionando uma educação mais qualificada.* [...].

Essa conjunção da formação-necessidades institucionais-acompanhamento dos resultados também é percebida no discurso de C5 (Trecho 5): *Como coordenador pedagógico percebo o impacto positivo das formações continuadas no desenvolvimento da aprendizagem. O feedback ao implementar novas estratégias revela progressos significativos mostrando resultados.* [...]; assim como na fala C/D3 (Trecho 3) está implícita: [...] *a maneira como*

percebo a aprendizagem dos alunos. [...] refletem diretamente na qualidade do ensino influenciando positivamente na aprendizagem e nos resultados que alcançamos.

Distinguimos nesses discursos uma compreensão de formação que se aproxima do modelo de parcial de descentralização e controle das ações, formulado por Cunha (2014), no qual tanto as trajetórias docentes e as reflexões sobre a prática quanto os objetivos delineados no projeto pedagógico orientam as escolhas das ações e atividades formativas, conciliando as necessidades dos professores e os interesses institucionais. A fala de C7 (Trecho 7) expressa o ajuste da formação ao atendimento às necessidades discentes: *[...] ajudam a focar nas habilidades que apresentam deficiências. Analisamos as avaliações com os professores e pensamos em estratégias para melhorar os resultados e aprimora os conhecimentos dos alunos.*

A atualização dos conhecimentos e a repercussão observada na melhoria do aprendizado dos alunos foram fatores relevantes para a validação da formação pelos professores e coordenadores. P6 (Trecho 13) constata: *Os alunos com dificuldades melhoraram seu desempenho depois que participei das formações. [...].* À mesma conclusão chegou P1 (Trecho 9): *A preparação [...], aumenta a capacidade de transmitir conhecimentos, a confiança, influenciando o processo de aprendizagem. [...] o professor preparado lida com os questionamentos, as dúvidas e contribui com a aprendizagem dos alunos.*

A relação da formação com a melhoria do aprendizado dos alunos também foi reiterada por C6 (Trecho 6), que percebeu um *impacto positivo das formações na aprendizagem dos alunos [...].* Por sua vez, P4 (Trecho 11) diz que a formação *[...] prepara para enfrentar e superar as adversidades, proporciona um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo.* Enquanto P5 (Trecho 12) observou que: *[...]. A introdução de novas estratégias e metodologias não só mudou a forma como ensino, mas também está contribuindo para um desenvolvimento significativo dos alunos. [...].*

As constatações dos professores e coordenadores sobre a implicação positiva da formação na qualidade da aprendizagem, obriga reconhecê-la como elemento fundamental no desenvolvimento dos profissionais da escola e dos alunos. Além de oportunizar novos aprendizados para o professor a oportunidade de troca com os pares, a formação é vista como *benéfica para o crescimento profissional e os avanços na aprendizagem dos alunos* (P7, trecho 14). Para P8 (Trecho 15), a formação é uma ferramenta de apoio para *enfrentar esses desafios* que obstaculizam a aprendizagem como a indisciplina discente e a falta de apoio familiar.

A formação como qualificadora dos profissionais da escola e da melhoria da aprendizagem dos alunos é o elemento constituinte dos discursos de professores e coordenadores, ainda que um ou outro pontue aspectos que a limitam. A Categoria Geral 5 traz as opiniões dos participantes da pesquisa sobre a formação e sua relação com os resultados do Ideb, merecendo, portanto, especial atenção.

4.5 Formação do professor: escola, aprendizagem do aluno, resultados do Ideb

A propósito, em uma perspectiva de transformação macrossocial, à Categoria Geral 5 coube o mérito de esclarecer o papel social da formação, vista aqui como um espaço que ultrapassa as fronteiras de produção de ações sistematizadas para serem aplicadas em uma determinada situação, convidando à sair de sua zona de conforto e passar a contribuir com a construção pessoal e profissional de profissionais capazes de dar visibilidade à escola, com reflexo positivo no produto final, a aprendizagem do professor formador, em formação, e do aluno em formação.

Estamos falando de todos os tipos de formações, para e pelos sujeitos sociais nelas envolvidos. O que nos interessa é compreender: “Até que ponto as políticas públicas de formação de professores financiadas com recursos do Fundeb contribuem para a promoção da educação básica de qualidade nos municípios piauienses”? explicitadas nos resultados da avaliação do Ideb. Iniciam-se as discussões da penúltima, seguida da última sequência de agrupamentos (Quadros 18 e 19).

Quadro 18 - Desafio pedagógico da escola: resultado na avaliação do Ideb

- 1- [...] agir para resolver os problemas, implica uma mudança de mentalidade e alinhamento com os objetivos da escola. [...] permite alcançar os resultados desejados (C1- Maior Ideb -Teresina.).
- 2- A formação tem um impacto significativo no Ideb. [...] (C/D2 - Menor Ideb -Teresina.).
- 3- O Ideb [...], serve como parâmetro de qualidade. Os resultados positivos que alcançamos na avaliação da escola é um esforço coletivo, reflexo do compromisso compartilhado. Indica o nível de comprometimento de todos: professores, direção, alunos, pais e familiares. [...] (C/D3 - Maior Ideb - Picos.).
- 4- A formação eleva os padrões de ensino e aprendizagem, contribuindo significativamente para os avanços no desempenho acadêmico refletindo positivamente no Ideb da escola. [...] (C/D4 - Menor Ideb - Picos.).
- 5- [...]. A cada edição do Ideb a escola mostra avanços, atribuímos parte desse sucesso às formações continuadas, especialmente a preparação para as provas externas, nas quais a escola participa [...] (C5 - Maior Ideb - Floriano).
- 6- A formação continuada contribui diretamente para a melhoria do Ideb. Conseguimos aumentar nosso índice, [...] e fortalecer habilidades que ainda não estavam consolidadas [...]. (C6 - Menor Ideb - Floriano).
- 7- Com os dados quantitativos do IDEB dos anos anteriores, conseguimos analisar e identificar as áreas que necessitam de intervenção para melhorar a aprendizagem dos alunos e os resultados da escola [...]. (C7- Maior Ideb - Parnaíba).
- 8- Na escola, embora ainda enfrentemos desafios que resultam em um Ideb relativamente baixo temos observado uma evolução a cada ano. [...], estamos determinados a continuar aprimorando nossas práticas pedagógicas e de gestão. A formação continuada tem sido essencial nesse processo, ajudando-nos a implementar melhorias que, no futuro, acreditamos refletir positivamente nos resultados do Ideb (C8 - Menor

Ideb -Parnaíba).

9- Precisamos de [...] formação para alcançar melhores índices. [...] é essencial que a Secretaria de Educação ofereça [...] de forma contínua. Priorizar a capacitação é fundamental para melhorar os resultados do Ideb e a qualidade da educação na nossa escola. Se não fossem as formações, não conseguiríamos alcançar sequer os resultados que temos (P2 - Menor Ideb - Teresina).

10- [...]. A união e o comprometimento de todos reflete diretamente nos bons resultados que alcançamos no Ideb. Esses resultados validam o nosso trabalho e serve como um estímulo para continuarmos buscando a excelência (P3 - Maior Ideb - Picos).

11- [...]. Na sala de aula, cada aluno possui suas particularidades. As formações ajudam a desenvolver habilidades para lidar com essa diversidade, o contexto amplo e os desafios individuais de cada aluno precisam ser considerados para que possamos melhorar a nossa prática pedagógica e impactar o Ideb de maneira efetiva. Isso torna o trabalho em sala de aula desafiador [...] (P4 - Menor Ideb - Picos).

12- [...] contribui diretamente para o aumento do Ideb, são ferramentas para aprofundar o conhecimento e adquirir novos saberes, demonstrando a importância das formações no fortalecimento da qualidade da educação que oferecemos. Quando fazemos isso, o impacto no Ideb da escola é expressivo (P5 - Maior Ideb - Floriano).

13- [...] sentimos a diminuição nas formações ofertadas, pois, são fundamentais para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações e resultados da escola no Ideb (P6 - Menor Ideb - Floriano).

14- Nossa escola tem alcançado um bom Ideb. Estamos trabalhando para melhorar ainda mais esse índice. [...] por meio da formação contínua conseguiremos [...] elevar ainda mais o desempenho da escola (P7- Maior Ideb - Parnaíba).

15- Para alcançar bons resultados no Ideb é necessário um esforço conjunto da Secretaria, professores e famílias (P8 - Menor Ideb - Parnaíba).

Fonte: autora (2024).

Quais os *desafios pedagógicos* que a escola precisa superar para além do enfrentamento da *avaliação do Ideb*? Esse além a que nos referimos está relacionado com uma dimensão bem maior do que uma prova pode medir, a escola, o ensino, a aprendizagem, enfim, a educação básica de forma geral. A escola pública cidadã, lugar legalmente vocacionado como espaço de ensino, com vistas à educação integral do ser humano, cuja visão desse ser não é fragmentada, a relação que marca a vida do ensinante e do aprendente é cíclica, portanto, inseparáveis.

Parte-se do princípio de que não existe aprendizagem sem ensino e ensino sem aprendizagem, porque nesse ensinar e aprender estão imbricados “[...] saberes construídos a partir da esfera das técnicas costumeiras ou inovadoras do “‘bem viver a vida de cada dia’, até as mais amplas e recriáveis visões de Vida e do Mundo” (Brandão, 2002, p. 304, grifo do autor). Isso significa dizer que a ação de aprender e educar passa pela apropriação dos bens sociais e culturais, estabelecendo relações entre todos os seres envolvidos em espiral, cujos movimentos vão se formando a partir de teias dos cenários interativos constituídos de mútuas aprendizagens tanto do ensinante quanto do aprendente.

Em síntese, nesse contexto a escola entra como um dos espaços no qual a educação estará sempre presente, inspirada no direito de ter condições necessárias para acolher os alunos e desenvolver a prática educativa e, assim, cumprir com o seu dever de ofertar uma educação de qualidade. Os profissionais que atuam nesse espaço de circulação de saberes, gestores, coordenação pedagógica e professores, atuam como mediadores do saber a ser

ensinado. Contudo, o professor, com o apoio da coordenação, estrutura de forma interativa as planificações das aulas, chegando assim ao saber ensinado. Ora, mesmo levando em consideração o espaço educativo e formativo, a escola, as transformações que ocorrem no seu interior, tem a formação como referência para os profissionais que ali atuam, visto que existe sempre uma dimensão pedagógica em um encontro interativo de profissionais.

Retomando a análise, à proporção que avançamos, na discussão, fica cada vez mais evidente que a formação é o cerne que impulsiona os resultados positivos alcançados pelas escolas de maior Ideb, a partir de diferentes impactos: *mudança de mentalidade dos envolvidos e alinhamento com os objetivos da escola* (Trecho 1); *o comprometimento da comunidade escolar em esforços coletivos por resultados positivos* (Trechos 3 e 10); *preparação para as avaliações externas* (Trecho 5); *análise dos indicadores anteriores e medidas para superar as limitações identificadas* (Trecho 7); *o fortalecimento da educação de qualidade que, conseqüentemente, contribui para os resultados* (Trecho 12); *a consciência de professores sobre as potencialidades da formação para o alcance das metas estabelecidas e do avanço nos indicadores* (Trecho 14).

Ainda em relação às escolas de maior Ideb, é perceptível o impacto das formações em diversos aspectos da vida escolar. Primeiramente, destaca-se a mudança de mentalidade dos envolvidos, que se alinham com os objetivos da escola, conforme mencionado pelo coordenador C1 (Trecho 1). Essa mudança é determinante para a implementação de estratégias que visam a melhoria dos indicadores educacionais. Vale pontuar o comprometimento da comunidade escolar, mencionado pelos participantes C/D3 e P3 (Trechos 3 e 10), reforçando a ideia de que esforços coletivos são fundamentais para alcançar resultados positivos. Essa colaboração entre gestores, coordenadores pedagógicos e professores cria um ambiente propício para a evolução contínua das práticas pedagógicas exitosas.

Analogamente, C5 (Trecho 5) considera que, para alcançar avanços nos índices de desenvolvimento da escola, nas formações, investe-se em informações que focam no preparo das avaliações externas às quais a escola e alunos são submetidos e, assim, os alunos possam ser previamente preparados, o que é preocupante, porque a visão que passa para o leitor é que o aluno é treinado para fazer bem a prova. Nesse caso é completamente diferente quando se trata de estratégias de ensino-aprendizagem, quando o objetivo é o processo e não apenas o produto.

Não obstante, Hypólito e Ivo (2013, p. 387) alertam que essa situação resulta em um empobrecimento do currículo, levando as redes de ensino a concentrarem seus esforços no

ensino de conteúdos exigidos nas avaliações, em detrimento de outros conhecimentos essenciais. Na visão dos autores, existe um risco desse preparo tornar o processo educacional em um treinamento repetitivo e reprodutivo, com foco nos descritores a serem cobrados nas avaliações de larga escala e, com isso, secundarizar uma aprendizagem que contemple os objetivos dessas avaliações, mas que também desenvolva os educandos na integralidade e com criticidade, finalidade primeira da educação.

C7 (Trecho 7), por sua vez, enfatiza que *com os dados quantitativos do Ideb dos anos anteriores, conseguimos analisar e identificar as áreas que necessitam de intervenção para melhorar a aprendizagem dos alunos e os resultados da escola [...]*. Segundo Darling-Hammond (2019, p. 268), “os professores devem saber utilizar os resultados de avaliações em larga escala para realizar melhorias apropriadas no currículo e no ensino”. Assim sendo, a escola deve examinar os resultados de forma coletiva para identificar fraquezas e necessidades que requerem planos e ações que contribuam para o aprimoramento da aprendizagem e, por consequência, para a elevação dos índices da escola. A avaliação não pode ter um fim em si mesma, e seus resultados devem (re)orientar os esforços futuros em termos educacionais.

Convém destacar que os participantes das escolas de menores índices reconhecem o valor da formação para elevação dos padrões de ensino e aprendizagem (Trecho 4), para os resultados do Ideb, percebem evoluções, mas não o suficiente para gerar notas mais altas, mas que alimentam a esperança de alcançar notas futuras melhores (Trecho 8). Robustecem a necessidade de órgãos educacionais investirem em formações contínuas como prioridade, uma vez que os resultados já alcançados, apesar de estarem aquém do nível desejado, são frutos de processos formativos (Trechos 9 e 15) e há professor que sentiu a redução no número de ações formativas (Trecho 13).

Em consonância com os participantes das escolas de maior Ideb (Trechos 3 e 10), reforça-se a importância da meta, dos objetivos e dos propósitos da avaliação criada pelo MEC serem compartilhados com as secretarias de educação e a comunidade escolar em geral, inclusive, com as famílias (Trecho 15). Então, os *desafios pedagógicos* que acreditamos que a escola precisa superar para além do enfrentamento da *avaliação do Ideb* é a aprendizagem do aluno. Aprender não se limita à quantidade de conhecimento apreendido. Aprender significa transformar toda uma consciência do ser humano, por meio da integração de cada conhecimento novo impregnado de sentidos, ao saber já existente, transformando e transformando-se.

Essas perspectivas são reforçadas com os resultados do Ideb referentes ao ano de 2023, divulgados recentemente. No presente estudo, considerou-se os resultados referentes ao ano

de 2021. Contudo, merece destacar que as escolas de menor Ideb incluídas na pesquisa e avaliadas na última edição avançaram no indicador, já duas escolas, dentre as de maior Ideb, regrediram em seus resultados. Diferentes fatores podem ser associados com as respectivas evoluções ou retrocessos, mas que necessitam de interpretações ainda mais profundas, considerando aspectos micro e macroestruturais. No entanto, considerando o histórico do indicador e a forma como é aplicado, é fundamental que seja revisado em diferentes aspectos.

Embora seja útil e possa ser utilizado como um parâmetro para avaliação da educação básica, o indicador não contempla variáveis mais abrangentes que interferem e contribuem para o dimensionamento da qualidade da educação em suas múltiplas faces humanas, sociais, econômicas, culturais, políticas e estruturais. Com percebido nos discursos dos professores, a exemplo dos Trechos 8 e 11, a escola, os professores e suas respectivas práticas educativas enfrentam desafios ainda mais amplos (considerando que a educação ocorre em uma sociedade com todas as suas nuances) e, ao mesmo tempo, particulares (considerando que cada aluno possui suas singularidades e limitações pessoais de diferentes ordens). Como Moura (2023) alerta, os problemas educacionais não são meramente educacionais, mas refletem questões externas à escola que adentram o recinto escolar com os educandos e configuram-se em barreiras, limitações e desafios para melhores ações e rendimentos.

Por outro lado, as variáveis consideradas no Ideb possuem limitações. O indicador de rendimento, utilizado no cálculo da nota, pode contribuir para a promoção da existência de taxas de aprovação excepcionais que, embora desejáveis, podem mascarar realidades mais complexas, como um alto índice de evasão na rede de ensino. Diante disso, a inclusão de alunos que evadiram no cálculo do Ideb poderia oferecer uma imagem mais precisa do sistema educacional, adotando uma perspectiva que leve em consideração a equidade do acesso e da permanência na escola, não apenas do êxito.

Quadro 19 - Formações: impacto positivo na aprendizagem do aluno

- 1- [...] são eficazes, responde de forma imediata [...] as necessidades da turma, confiamos na competência pedagógica do professor para encontrar estratégias e superar desafios, [...] (C1- Maior Ideb -Teresina.).
- 2- [...] as formações contribuem positivamente para o desempenho das turmas no Ideb. No último, tivemos professores substitutos, e os resultados não foram tão satisfatórios[...] (C/D2 - Menor Ideb -Teresina.).
- 3- [...]. A formação continuada promove uma cultura de colaboração e inovação, fortalece os laços entre professores e gestores, construindo um ambiente, onde todos se sentem parte do sucesso da escola (C/D3- Maior Ideb - Picos.).
- 4- [...]. A contribuição de professores preparados aprimora a capacidade de ensinar, impactando diretamente nos resultados dos alunos (C/D4 - Menor Ideb - Picos.).
- 5- [...]. As formações são fundamentais garante preparo aos professores para oferecer a melhor educação possível, [...] (C5 - Maior Ideb - Florianópolis.).
- 6- As intervenções realizadas ao longo do período letivo, progresso contínuo baseadas no conhecimento adquirido nas formações, são essenciais para sanar as dificuldades dos alunos (C6 - Menor Ideb -Florianópolis.).
- 7- [...]. A formação continuada desenvolve e implementa estratégias que incentivem alunos e professores, promover um ambiente de aprendizagem alinhado com as metas do Ideb (C7- Maior Ideb -Parnaíba).

- 8- A preparação do professor, aumenta a capacidade de transmitir conhecimentos, influenciando o processo de aprendizagem. [...]. A formação gera segurança, elimina dúvidas sobre o caminho a ser seguido [...] contribui com a aprendizagem dos alunos (P1- Maior Ideb - Teresina).
- 9- A aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações transforma o trabalho em sala de aula e tem um grande impacto na aprendizagem dos alunos. [...]. Investir em formação [...] melhora tanto a prática pedagógica quanto o desempenho dos alunos (P2 - Menor Ideb -Teresina).
- 10- O ambiente escolar é de colaboração e conhecimento compartilhado. Contamos com uma equipe de professores altamente capacitados, que estão constantemente em busca de novos conhecimentos e metodologias para aprimorar sua prática pedagógica (P3 - Maior Ideb - Picos).
- 11- As práticas assertivas dos professores, resultantes das formações, refletem diretamente no desenvolvimento dos alunos, elevando seu nível de aprendizado. Quanto mais professores participam dessas formações, maior é o impacto no desenvolvimento dos alunos (P5 - Maior Ideb - Florianópolis).
- 12- Nas formações, aprendemos novos conceitos e práticas que aplicamos em sala de aula e melhoram o rendimento dos alunos nas avaliações. [...] (P7- Maior Ideb - Parnaíba).
- 13- [...] nossos alunos têm dificuldades de aprendizagem, deficiência que necessita de maior atenção e preparo, [...]. A formação [...] ajuda a enfrentar esses desafios, proporcionando estratégias e metodologias para melhorar a educação. (P8 - Menor Ideb - Parnaíba).

Fonte: autora (2024).

Tentando compreender os trechos de falas constantes no quadro 19, questionamos: Na visão dos professores, que lugar ocupam as *formações no impacto positivo na aprendizagem do aluno*? Os participantes defendem que a formação docente resulta em impactos positivos na aprendizagem dos estudantes. Se tomarmos com atenção a fala de C/D2 (Trecho 2), emerge o sentido das formações para a valorização dos professores e para a aprendizagem do aluno. [...] *as formações contribuem positivamente para o desempenho das turmas no Ideb* [...]. Antes de qualquer outra coisa, é interessante observar que, com a mesma ênfase, afirma que a contratação de professores temporários contribuiu com indicadores abaixo do esperado, acrescentando que na avaliação do último Ideb, *tivemos professores substitutos, e os resultados não foram tão satisfatórios* [...]. Deixando claro que a rotatividade de professores é prejudicial para a qualidade do ensino. Lembrando que a valorização dos profissionais do magistério inclui o acesso à carreira na educação pública por concurso; além de ser uma prerrogativa legal, a estabilidade contribui para a continuidade do trabalho, para o aperfeiçoamento profissional continuado e para a qualidade do ensino.

Em consonância com o art. 67 da LDB, os sistemas de ensino têm a responsabilidade de promover a valorização dos profissionais da educação, o que inclui garantir que o ingresso no magistério público ocorra exclusivamente por meio de concurso público, conforme estabelecido nos estatutos e planos de carreira. De certo, há situações em que se faz necessária a contratação temporária, para atender demandas garantidas por lei como: afastamento do professor para se qualificar, licença gestante e para tratamento de saúde, mas garantir um quadro permanente de professores é uma decisão política que contribui, sobremaneira, com os resultados positivos da escola, em termos de aprendizagem do aluno, com reflexo no Ideb.

Tomando como referência o que nos diz C7 (Trecho 7) sobre a dimensão que as formações abarcam no ambiente escolar, visto que em sua percepção: [...]. *A formação continuada desenvolve e implementa estratégias que incentivem alunos e professores, promover um ambiente de aprendizagem alinhado com as metas do Ideb*, parece-nos, pois, neste momento, ser conveniente destacar o documento sobre “Boas práticas de implementação de formação continuada” (2024), do Movimento Profissão Docente, que reforça a implementação eficaz das formações por envolver estratégias que priorizam a participação ativa dos professores e a aplicação prática do que é aprendido, promovendo um desenvolvimento contínuo e colaborativo entre os profissionais da educação. Em outros termos, a implementação de estratégias mobilizadas pelas formações incentiva os principais envolvidos, alunos e professores, promovendo a aprendizagem, alinhadas as metas do Ideb.

O discurso professoral de C/D3 (Trecho 3) amplia essa visão motivacional: [...]. *A formação continuada promove uma cultura de colaboração e inovação, fortalece os laços entre professores e gestores, construindo um ambiente, onde todos se sentem parte do sucesso da escola*. Sob o ponto de vista da gestora/coordenadora pedagógica, as relações interpessoais entre estes e os professores são fortalecidas pela cultura de colaboração e inovação promovidas nos cursos, contribuindo não somente para o senso de responsabilidade e comprometimento, mas também para o compartilhamento do sucesso quando os bons resultados são alcançados.

Complementando, P3 (Trecho 10) corrobora com C/D3 e C7 (Trechos 3 e 7), quando diz que as ações formativas possibilitam a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre professores, bem como a busca contínua por aprendizagens de conhecimentos e metodologias que melhorem a prática. Esses posicionamentos vão de encontro com o que está posto na Declaração de Incheon - Marco de Ação para a Implementação do ODS4 (2015, p. 54): “Sistemas educacionais bem-sucedidos, que garantem a qualidade e a equidade, concentraram-se em contínuo de desenvolvimento profissional que apoia a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos próprios professores ao longo de suas carreiras”. Evidentemente que a falta e/ou a inadequação de apoio e desenvolvimento profissional contínuo dos professores e padrões nacionais basilares, para a profissão docente, são fatores-chave que contribuem para a baixa qualidade dos resultados de aprendizagem.

Em todas as afirmações dos participantes, seja de escolas com maior e ou menor Ideb, as formações, como em sua maioria resolveram denominar, revelaram três aspectos positivos centrais que merecem destaque: o preparo e desenvolvimento dos professores; a melhoria e precisão na prática pedagógica; e, como ponto de interseção entre os dois primeiros, o

impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Desta forma, há um consenso entre os participantes de que esses aspectos contribuem significativamente para a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, da educação.

Esses aspectos, embora pareçam, em alguns momentos no decorrer das análises, que fazem parte de um processo explicativo, é notório que respondem às indagações das subcategorias 5.1 - *Desafios pedagógicos*, que a escola precisa superar para além do enfrentamento da *avaliação do Ideb?* e 5.2 - Lugar que ocupam as *formações no impacto positivo na aprendizagem do aluno?* Esses questionamentos deram início à análise discursiva, finalizando a análise reflexiva da Categoria Geral 5 - *Formação do professor: escola, aprendizagem do aluno, resultados do Ideb*.

Cabe dizer que, pelo reflexo social na materialidade discursiva em torno da temática investigada, essa discussão não finaliza nesse trabalho, dada a sua importância fundamental para a transparência das políticas públicas da educação básica. Mesmo assim, é necessário colocar um ponto final na presente discussão.

Do mesmo modo, apesar de, em uma leitura superficial, hierarquizar lugares sociais como: o espaço escolar, os sistemas de ensino, os órgãos de fiscalização dessas políticas, entendemos que todo o texto da tese, de forma inédita, inclui argumentos fortes e provocações que respondem à questão norte do estudo: “Até que ponto as políticas públicas de formação de professores financiadas com recursos do Fundeb contribuem para a promoção da educação básica de qualidade nos municípios piauienses”?

Acreditamos ter respondido à questão-problema proposta, alcançando os objetivos previstos. Então, ao contrário de uma obrigação ou dever, o desafio está posto; para superação dos problemas da educação no país, a contribuição da pesquisa não ocorre apenas investigando e apontando o êxito ou o fracasso das políticas públicas, e sim quando transforma as ideias em ações recheadas de sensibilidade, colocando em plano secundário desejos pessoais e transformem essas ações em vida, mediando relações necessárias para a tão sonhada educação de qualidade.

CONCLUSÃO: UMA INTERPRETAÇÃO POSSÍVEL

Chegou o momento de pôr um ponto final nessa investigação. É por essa razão que assumo sua incompletude, pela dificuldade encontrada de apreender integralmente a quantidade de informações contidas nos dados e as informações produzidas, que nela se inter cruzam e se distanciam ao mesmo tempo, formando um labirinto de curvas sinuosas que se interrelacionam quando as necessidades se aproximam ou se distanciam dependendo do contexto em que a ação é desencadeada.

Desse modo, mais do que linhas conclusivas, o esforço, nesse momento, direciona-se para um acerto de contas, com a comunidade acadêmica, a escola e a sociedade em geral, sobre as formas de atravessamento das concepções de educação, formação de professores, financiamento da educação, políticas públicas, que orientaram o estudo, na tentativa de “Analisar como as políticas públicas de formação de professores, financiadas com recursos do Fundeb, contribui para a educação básica nos municípios piauienses”, objetivo geral da pesquisa, que ousou afirmar ter sido atingido.

Sem qualquer pretensão idealista, o estudo deixa claro que a formação de professores, mesmo acumulando ao longo dos anos muitas críticas, tem permitido a evolução do ser humano e do mundo. Até onde vai essa evolução é uma questão a ser pesquisada, mas acreditamos que o ser humano formado e formador, para esse milênio, será capaz de, se não o desvendar, se aproximar cada vez mais do que se espera da educação em seu sentido mais amplo. Com esse pensamento, ousamos apontar algumas palavras conclusivas, considerando que temos que finalizar o texto.

Não se pode, contudo, desconsiderar, que as políticas públicas educacionais englobam a formação de professores, que, por sua vez, possui relevância para a preparação, para o desenvolvimento e para a prática profissional docente, tendo como principal finalidade oportunizar educação de qualidade aos estudantes. Em se tratando da educação básica pública, o Fundeb é o principal instrumento de financiamento, incluindo investimento para a formação continuada dos profissionais da educação.

Nesse momento da reflexão, a discussão se encaminha para finalização do trabalho. No entanto, é imprescindível reforçar que as políticas de formação de professores desenvolvidas com recursos do Fundeb se caracterizam de acordo com as decisões de cada município, a partir dos planos plurianuais dos municípios e do planejamento das secretarias municipais de educação. Desse modo, 122 (79,2%) dos secretários informaram a existência, em seus municípios, de políticas permanentes de formação docente, informação confirmada

pelos participantes da pesquisa. Contudo, preocupa a constatação do considerável número de 32, (20,8%), daqueles que declararam a inexistência de políticas dessa natureza. Nesses casos, das abordagens pontuais para o desenvolvimento profissional, bem como da dependência de políticas formuladas e aplicadas em âmbito estadual ou federal, emergem consequências impeditivas de estratégias sistematizadas, robustas e eficientes.

Diante disso, se faz necessário o empreendimento de esforços coletivos – envolvendo órgãos educacionais das diferentes esferas governamentais, instituições escolares, profissionais da educação e a comunidade civil organizada – na formulação de políticas locais sólidas que visem garantir o contínuo desenvolvimento profissional docente. E, para aqueles que já possuem políticas elaboradas, criem-se modelos de apoio, acompanhamento e avaliação que assegurem a efetiva execução e as devidas revisões periódicas. De modo geral, instituir incentivos e diretrizes claras para a promoção de planos, programas e ações que atendam às necessidades educativas situadas nos territórios e respectivos municípios, além de concretizar soluções financeiras viáveis naqueles em que exista restrição orçamentária.

Ao identificar as ações de aplicação dos recursos do Fundeb no plano plurianual dos municípios, com base em critérios da Política de Formação de Professores, observou-se a prevalência de ações pontuais, expositivas e de curta temporalidade, a exemplo de palestras e seminários, em detrimento de ações que oportunizem maior tempo formativo e com atividades participativas, tais como cursos. Nesse entremeio, as oficinas se mostraram uma opção viável, pois, apesar da curta temporalidade, possuem pressupostos de aprendizagens ativas, sendo uma estratégia formativa adotada por diferentes municípios.

De modo geral, as equipes técnicas das secretarias municipais de educação são predominantes no planejamento e na escolha dos temas das ações de formação, enquanto os professores, em comparação às referidas equipes técnicas, aos secretários municipais, aos coordenadores pedagógicos e aos diretores escolares, são os que possuem menor participação nos processos que antecedem as formações. Nessas condições, seguem na contramão de um itinerário formativo adequado e contextualizado, pois, além de não partir das reais necessidades daqueles que estão na linha de frente e executando práticas educativas diretamente com alunos, desconsidera o adulto professor e seus saberes, experiências e motivações, aspectos primordiais para a aprendizagem e para a percepção de sentidos nas ações em que participam.

A respeito dos recursos do Fundeb utilizados com formação de professores nos municípios piauienses, evidenciou-se que, embora estejam sendo destinados a ações dessa natureza, há uma necessidade urgente de reavaliar a forma como esses recursos são aplicados

e acompanhados. A falta de um acompanhamento sistemático dos recursos públicos compromete a eficácia das políticas de formação, resultando em desigualdades na aplicação das estratégias de formação continuada.

Ainda, foi reconhecida a persistência de disparidades regionais significativas. Essas disparidades indicam que, apesar dos avanços observados em algumas regiões, muitos municípios ainda enfrentam dificuldades na aplicação dos recursos e das estratégias de formação. Municípios com maiores índices do Ideb tendem a apresentar uma aplicação mais eficiente dos recursos, enquanto aqueles com índices mais baixos continuam a lutar com desafios que impedem uma melhoria significativa na qualidade do ensino.

Todavia, apesar dos diferentes desafios, ao compreender a relação entre os recursos públicos disponibilizados/aplicados na formação de professores com resultados alcançados, as políticas públicas se revelaram importantes nos processos formativos contínuos docentes, pois se mostraram eficazes em desenvolver estratégias que auxiliam os professores a enfrentarem os desafios cotidianos do ambiente escolar. Professores que participaram de formações financiadas pelo Fundeb relataram melhorias significativas em sua prática pedagógica. Essas melhorias se manifestaram na atualização constante dos conhecimentos e habilidades, o que, por sua vez, contribuiu para a elevação dos padrões de ensino. Assim, demonstra-se que essas formações impactaram positivamente no desempenho acadêmico dos alunos, refletido nos índices do Ideb, especialmente em escolas que aplicaram de maneira consistente as estratégias aprendidas.

Tendo garantido o rigor científico e o respeito ético, procurou-se não deturpar a intencionalidade discursiva dos participantes e a análise fidedigna dos atos de falas provocados pelo olhar da pesquisadora, visto que partimos do entendimento de que tanto o dito como o não dito são diálogos únicos, apoiados em valores sociais que circulam no meio acadêmico e escolar. Isso nos permite dizer que as informações produzidas no campo empírico são reais, porque foram colhidas individualmente em momentos e *lôcus* diferentes, com pessoas distintas, respeitando a regra da sinceridade, o que nos forneceu pistas de que correspondem às avaliações das ações realizadas nos seus contextos de trabalho.

Desse modo, em resposta a questão-problema: Até que ponto as políticas públicas de formação de professores financiadas com recursos do Fundeb contribuem para a promoção da educação básica de qualidade nos municípios piauienses?, no percurso da investigação, a centralidade dessa questão justifica e dá sentido à tese de que o Fundeb é uma política pública educacional estratégica para fomentar a qualidade da educação, possibilitando aos estados e municípios a oferta de cursos/programas que atendam às demandas dos docentes, ao viabilizar

recursos para a capacitação profissional direcionada à formação de professores, especificamente nos municípios piauienses.

Eis a resposta encontrada que vos apresentamos! Provavelmente, e é o que esperamos, as respostas que os leitores irão procurar ao ler esse trabalho serão outras, visto que o olhar de cada um será induzido pelo lugar em que se encontram, e somente os próprios serão capazes de encontrar respostas para suas inquietações. O nosso propósito é provocar, deixando em aberto várias linhas de investigação, visto que a temática remete para a compreensão de um universo mais amplo.

Partindo do entendimento de que a pesquisa é uma atividade dialógica, privilegiadamente na educação, parece-nos, pois, neste momento, acenar para expectativas sinalizadas nos não ditos dos informantes, pontuando inquietações que uma única pesquisa não consegue dar conta, seduzindo o leitor para investigações futuras, tais como:

- a) Implementação de um modelo de acompanhamento sistemático envolvendo o sistema, profissionais e comunidade escolar;
- b) Criação de estratégias de enfrentamento às disparidades em tempo real, apoiados em *feedbacks* contínuos, visando a oferta de formação continuada que visem a aprendizagem do aluno;
- c) Atualização de mecanismos de transparência pelos órgãos fiscalizadores (auditores do TCE) sobre a aplicação dos recursos do Fundeb;
- d) Análise das políticas públicas de financiamento e gestão da educação entre os estados brasileiros, colocando na centralidade do processo as reais necessidades dos diferentes contextos regionais, com vistas à eficiência e à eficácia das políticas de formação continuada;
- e) Atualização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a fim de atender os ditames da contemporaneidade.

Essa perspectiva remete para a necessidade de maior integração entre as políticas de formação continuada e as realidades específicas do contexto escolar, identificada ao longo da pesquisa, nas categorias teóricas e empíricas. Ainda é sugerida a implementação de um modelo de acompanhamento interativo, que envolva não apenas os gestores, coordenadores pedagógicos e os professores, mas também a comunidade e a sociedade em geral.

Esse espaço de colaboração é crucial para garantir que as formações sejam adaptadas às necessidades locais e que realmente resultem em melhorias tangíveis na qualidade da educação. A criação de mecanismos de *feedback* contínuo e de adaptação das formações em tempo real, tornar-se-á uma estratégia eficiente para o enfrentamento das disparidades,

atendendo às expectativas dos profissionais da educação, contribuindo com a apropriação de conhecimentos, que apresente escolhas para atender às necessidades dos alunos e suprir as próprias dificuldades.

Fica evidente o impacto positivo deste estudo para a comunidade, pois fornece uma análise detalhada sobre a eficácia das políticas públicas de formação continuada dos professores no contexto piauiense. Ao mapear os recursos e sua aplicação, a pesquisa aponta evidências de que a formação continuada é um tema relevante não só para os profissionais em formação, mas para todos os que convivem com os problemas, as dificuldades e as situações social, econômica e cultural enfrentadas pela escola. Constatou-se que, quando implementada e acompanhada, a formação continuada contribui sobremaneira para a qualidade da educação básica. Para além disso, destaca-se o grito dos professores para que sejam consideradas as especificidades locais na formulação e implementação das políticas de formação, sugerindo que uma abordagem mais personalizada geraria resultados satisfatórios em termos de equidade e qualidade.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a dificuldade em obter dados detalhados e atualizados sobre a aplicação dos recursos do Fundeb, em todos os municípios piauienses. Embora a pesquisa tenha feito uso de dados do Tribunal de Contas do Estado do Piauí, é possível, porém, perceber que as limitações proeminentes são inerentes no tocante à qualidade e ao nível de detalhamento dos dados disponíveis, afetando a precisão de algumas análises realizadas. Além disso, a escolha intencional dos municípios para a realização das entrevistas qualitativas, embora justificada pela representatividade regional, de alguma forma limitou a generalização dos resultados para todo o estado do Piauí. Todavia, reconhecemos que no âmbito dessa pesquisa seria humanamente impossível trabalhar com mais escolas e municípios.

Face à divulgação dos resultados do IDEB, referentes ao ano de 2023, embora esse estudo tenha considerado os índices de 2021, ressalta-se mudanças significativas nos avanços e/ou nas regressões das notas das escolas investigadas. Percebe-se, ao ler os resultados, que as escolas classificadas como de menor Ideb em 2021 progrediram, os índices aumentaram. Por outro lado, entre aquelas de maior Ideb, houve duas escolas que tiveram retrocesso em sua avaliação. Análises dos diferentes fatores que contribuiriam para que esse fato acontecesse poderão ser aprofundadas oportunamente, mas, de antemão, relembra-se do reconhecimento, por parte dos profissionais da educação, das escolas de menor Ideb, da condição não satisfatória em que se encontravam quanto aos índices atribuídos à escola.

Não podemos deixar de enfatizar a motivação percebida por ocasião da realização das entrevistas e o empenho que demonstravam em mudar esse cenário, por meio de ações pessoais e colaborativas, evidenciando a contribuição da formação continuada para a melhora dos resultados da escola e o que é mais significativo, via aprendizagem do aluno. Então, a ampliação do escopo da análise, incluindo a comparação entre diferentes estados brasileiros, fornece uma visão mais abrangente sobre a eficácia das políticas de formação continuada em diferentes contextos regionais. Para além disso, explorar a relação entre a formação continuada dos professores e outros fatores que impactam a qualidade da educação, como a infraestrutura escolar e o engajamento das famílias no processo educativo, contribuirá, acreditamos, para uma compreensão mais holística dos desafios e das oportunidades na implementação de políticas educacionais eficazes.

Nessa linha de raciocínio, fica evidente que a estrutura do Saeb precisa ser reconsiderada, no contexto atual, pois, desde a sua criação em 2007, não passou por revisões significativas. Assim, ampliar sua abordagem para questões discursivas, em consonância com a BNCC e as exigências de avaliações internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), é uma necessidade. Essas revisões são essenciais não apenas para proporcionar diagnósticos mais precisos da educação brasileira, mas também para assegurar que o ensino seja direcionado à melhoria de índices avaliativos, que realmente refletem uma educação de qualidade, de modo que impacte positivamente a aprendizagem e a formação do aluno.

Assim, colocamos um ponto final, nesse trabalho, convictos de que a dimensão dialógica do conteúdo dos discursos que mediarão a análise reflexiva das categorias teóricas e empíricas, consolidaram os resultados. Contudo, mesmo considerando a imprevisibilidade, os objetivos propostos para essa investigação foram alcançados.

REFERÊNCIAS

- ACÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC (coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho da noite: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARBIER, J. **Formação de adultos e profissionalização**: tendências e desafios. Brasília: Liber Livro, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021.
- BARRETO, E. S de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015, p. 679-701. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G., ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-38.
- BAUER, A.; GANA, B. A. (orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. In: SANTOS, L. L. **Avaliação docente**. Florianópolis: Insular, 2013.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 de dez. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424compilado.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/111494.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o novo Regime Fiscal. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm?ref=correiosabia.com.br. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.133, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (FUNDEB). Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021.** Altera a Lei nº 14.113/2021, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (FUNDEB). Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14276.htm Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.325, de 12 de abril de 2022.** Altera a Lei nº 14.113/2020, que dispõe o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (FUNDEB). Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%5C_ato2019-2022/2022/Lei/L14325.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021.** Regulamenta a Lei nº 14.113/2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (FUNDEB). Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece as diretrizes para valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/////Ato2023-2026/2024/Lei/L14817.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2020, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a base nacional Comum para a Formação de

professores da Educação Básica (BNC -Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o programa de bolsa Institucional de Iniciação à docência – PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. **Quem somos**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CARVALHO, S. B. P. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: Dimensões Estruturantes da Prática Educativa. Dissertação (Mestrado em Educação). 156 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

CONSED (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO); UNDIME (UNIÃO NACIONAL DE DIRIGENTES MUNICIPAIS); MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Referenciais profissionais docentes para a formação continuada**. 2019. Contando com o apoio institucional do Movimento Profissão Docente e com a assessoria técnica da FCC (Fundação Carlos Chagas). Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/08/Referenciais-profissionais-docentes_FTConsedUndimeMEC.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS. **Carta Circular nº 01/2021**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. 2021. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/o-que-e-rss/92-comissoes/conep/normativas-conep/643-lista-das-cartas-circulares-conep>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CUNHA, M. I. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na Universidade em exame. *In*: CUNHA, M. I. (org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 27-57.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

DARLING-HAMMOND, L. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. São Paulo: Penso, 2014.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí, RS: EDUNIJUI, 2003.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FÁVER, L. P. **Manual de Análise de Dados: Estatística e Modelagem Multivariada com Excel, SPSS e Stata**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FINEDUCA. Carta de São Paulo. *In*: ENCONTRO FINEDUCA, 4, 2016, São Paulo. **Apresentação**. São Paulo, 18 ago. 2016. Disponível em: http://fineduca.org.br/2016/08/18/carta-de-sao-paulo-iv-encontro-fineduca/-CNDE_01_2018.pdf. Acesso em: 06 dez. 2021.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil; características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 2 set. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez editora, 2013.

GIL, A. C. **Projeto de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, F. P.; VIDAL, E. M. Formação Continuada e resultados no IDEB: o que dizem os questionários dos diretores e professores dos SAEB/2017. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/56501>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GUIMARÃES, J. L. Do Fundef ao Fundeb: uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira. In: PALMA FILHO, J. C. (org.). **Legislação educacional**. 1. ed. São Paulo: Páginas & Letras/ Unesp, 2005.

HYPOLITO, A. M.; IVO, A. A. Políticas Curriculares e sistemas de Avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista E-curriculum**, v. 02, n. 11, ago. 2013, p. 373-392. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16613>. Acesso em 24 jan. 2024

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Relatório de resultados do Saeb 2019**, volume 1, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico] – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_d_o_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

INSTITUTO RUI BARBOSA; COMITÊ TÉCNICO DO INSTITUTO RUI BARBOSA; INTERDISCIPLINARIDADE DE EVIDÊNCIAS NO DEBATE ESTUDANTIL. **Educação que faz diferença: boas práticas do ensino fundamental**. 2020. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/biblioteca/educacao-que-faz-a-diferenca/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JAVARONI, S. L.; SANTOS, S. C.; BORBA, M. de C. Tecnologias digitais na produção e análise de dados qualitativos. **Educação Matemática Pesquisa**. v. 13, n. 1, 198-218, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/4525>. Acesso em: 17 nov. 2022.

KENDALL, N. Educação para o Desenvolvimento. In: COWEN, Robert; KAZANIAS, Andreas M; UNTERHALTER, Elaine (org.). **Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas**. Vol. 1. Brasília: Unesco, Capes, 2012. p. 505-529.

KLAMT, L. M.; SANTOS, V. S. dos. O uso do software IRAMUTEQ na análise do conteúdo- estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa. **Research, Society and Development**, v.10, n. 4. 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3164152-o-uso-do-software-iramuteq-na-analise-de-conteudo--estudo-comparativo-entre-os-trabalhos-de-conclusao-de-curso-do-profep-t-e-os-referenciais-do-programa. Acesso em: 25 nov. 2022.

LEJEUNE, C. **Manual de Análise Qualitativa: Analisar sem contar nem classificar**. Lisboa/Portugal: Edições Piaget, 2011.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

- LIMA, A. D. D. M; FRANÇA, M. O Financiamento da Educação Básica em Portugal e Brasil. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 8, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90539>. Acesso em: 6 set. 2024.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?** 3. ed. Madrid: Narcea, 2013.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MOURA, M. da G. C. **Educação de jovens e adultos: formação, prática pedagógica e profissionalidade docente**: Curitiba: Appris, 2023.
- MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE. **Boas práticas de implementação de formação continuada**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.profissaodocente.org.br>. Acesso em: 09 jan. 2024.
- NASCIMENTO, I. S. (org.). **Fundeb pra valer! A incidência política da Campanha Nacional pelo Direito à Educação na criação do Fundo da Educação Básica**. São Paulo: Chiado, 2019.
- NEVES, C. M. de C. **A Capes e a formação de professores para a educação básica**. RBPG, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353-373, 2012. Disponível em: [https://file:///C:/Users/valeria.santos/Downloads/229-Texto%20do%20artigo-480-1-1020120710%20\(1\).pdf](https://file:///C:/Users/valeria.santos/Downloads/229-Texto%20do%20artigo-480-1-1020120710%20(1).pdf). Acesso em: 12 mar. 2023.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NUNES, K. J. O.; ROLIM, F. A. R. A eficiência e eficácia da gestão escolar no processo Ensino-aprendizagem: o papel da gestão escolar e a melhoria do ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 275-288, mar. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8838>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/128194>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- OLIVEIRA, D. A; SANTOS, K. A. Políticas de Formação Docente e a Educação em Tempo Integral. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da conquista/BA, v. 14, n. 28, p.

16-40, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3412>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PEREIRA, S. L. B.; NASCIMENTO, M. do S.; RODRIGUES, J. V. de S. **Compatibilização entre territórios de desenvolvimento e instâncias de gestão regionais**. Teresina, PI: Fundação CEPRO, 2017.

PIAUI. **Lei Complementar nº 87 de 22 de agosto de 2007**. Estabelece o planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável do Estado do Piauí. Disponível em: https://www.seplan.pi.gov.br/uapr/lei87_22-08-2007.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

QEDU. IDEB [Piauí]. 2021. Disponível em: https://qedu.org.br/uf/22-piaui/ideb/municipios?ciclo_id=AI&dependencia_id=5&ano=2021&order=nome&by=asc. Acesso em: 20 ago. 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social – Métodos e Técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, E. F., CABRAL, G. S. G., TOIGO, J. T. L., BARRETO, S. A. Escola e família: uma parceria que dá certo. **Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação**, v. 3, n. 1, p. 1-5, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/ciclo/article/view/810>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SILVA, A. C. da. **Instrumento de Avaliação e Pesquisa: Caminhos para Construção e Validação**. Organizado por Lígia Gomes Elliot. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021. Capítulo 4: O que é uma entrevista, p. 149-191.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VASCONCELOS, C. **Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2013.

VEIGA, I. P. A. (coord.); VIANA, C. M. Q. Q.; SILVA, E. F.; BORGES, L. F. F.; SOUZA, M. E. G.; SOUZA, M. H. V.; GARBIN, N.; FERNANDES, R. C. de A. **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

WORLD BANK. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/P-ortuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO - SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Secretário (a), para a realização deste estudo necessito de sua colaboração. Se você estiver de acordo, solicito que responda às questões abaixo.

Parte 1: Dados Pessoais

Leia atentamente as perguntas a seguir. Nas questões de 02 a 06, marque a alternativa relativa à sua resposta.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
01. Município	Resposta: _____
02. Idade	<input type="checkbox"/> entre 18 e 30 anos <input type="checkbox"/> entre 30 e 40 anos <input type="checkbox"/> entre 40 e 50 anos <input type="checkbox"/> acima de 50 anos
03. Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
04. Estado civil	<input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Outros. Especifique _____
05. Maior titulação	<input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
06. Possui formação em gestão educacional	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Parte 2: Tempo de Atuação

Leia atentamente as perguntas a seguir e marque com um X a alternativa relativa à sua resposta.

07. Tempo de atuação como professor da Educação básica	<input type="checkbox"/> entre 01 mês e 05 anos <input type="checkbox"/> entre 06 e 10 anos <input type="checkbox"/> entre 11 e 15 anos <input type="checkbox"/> acima de 15 anos <input type="checkbox"/> Não atuei como professor na Educação básica
08. Tempo de atuação como professor do Ensino Superior	<input type="checkbox"/> entre 01 mês e 05 anos <input type="checkbox"/> entre 06 e 10 anos <input type="checkbox"/> entre 11 e 15 anos <input type="checkbox"/> acima de 15 anos <input type="checkbox"/> não atuei como professor no Ensino Superior

09. Tempo de atuação como gestor educacional em Escolas	<input type="checkbox"/> entre 01 mês e 05 anos <input type="checkbox"/> entre 06 e 10 anos <input type="checkbox"/> entre 11 e 15 anos <input type="checkbox"/> acima de 15 anos <input type="checkbox"/> não atuei como gestor educacional em Escolas
10. Tempo de atuação como Secretário (a) Municipal de Educação	<input type="checkbox"/> menos de 04 anos <input type="checkbox"/> entre 04 e 08 anos <input type="checkbox"/> mais de 08 anos

Parte 3 – Política de Formação Continuada

Leia atentamente as perguntas a seguir. Nas questões 12, 14 e 15, pode marcar mais de uma opção. Nas questões 11, 12, 14, 15, 16 e 17, há espaço para uma resposta por extenso.

11. Existe uma política de formação continuada, permanente, para professores, em seu município.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Caso a resposta for não, justifique _____
12. Caso exista um planejamento formalizado de formação continuada para professores no seu município, quem participou do processo de elaboração?	<input type="checkbox"/> Secretário Municipal de Educação <input type="checkbox"/> Equipe técnica da secretaria de educação <input type="checkbox"/> Diretores de Escolas <input type="checkbox"/> Coordenadores Pedagógicos <input type="checkbox"/> Professores <input type="checkbox"/> Outros. Especifique _____
13. Quanto a formação continuada para professores ofertada pela secretaria municipal de Educação, por meio de ações educacionais (palestras, cursos, oficinas, seminários, dentre outras), com que frequência elas ocorrem no seu município:	<input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
14. Quanto as ações educacionais ofertadas pelo seu município, qual o tipo mais frequente:	<input type="checkbox"/> Palestras <input type="checkbox"/> Minicursos <input type="checkbox"/> Cursos <input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Oficinas <input type="checkbox"/> _____) Outros. Especifique _____
15. Quem define as temáticas das formações continuadas de professores ofertadas pelo município:	<input type="checkbox"/> Secretário Municipal de Educação <input type="checkbox"/> Equipe técnica da secretaria de educação <input type="checkbox"/> Diretores de Escolas <input type="checkbox"/> Coordenadores Pedagógicos <input type="checkbox"/> Professores <input type="checkbox"/> Outros. Especifique _____
16. Quanto a definição dos Programas e Ações relativas à formação continuada de professores: contempladas no Plano Plurianual do seu Município:	<input type="checkbox"/> são definidos com base nas prioridades elencadas em um Planejamento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação <input type="checkbox"/> são definidos com base em critérios estabelecidos pelo Prefeito Municipal

	<input type="checkbox"/> Outros. Especifique _____ <input type="checkbox"/> Não sei responder
17. A Formação Continuada de professores contribui com os resultados alcançados pelo município no IDEB?	<input type="checkbox"/> Sim. Justifique _____ _____ _____ <input type="checkbox"/> Não. Justifique _____ _____ _____ <input type="checkbox"/> Não sei responder

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado (a) professor (a) ou coordenador (a) pedagógico (a), para a realização deste estudo necessito de sua colaboração. Se você estiver de acordo, responda às questões abaixo. Gostaríamos de deixar claro que o seu anonimato está garantido.

Data: ____/____/____

Número do instrumento: ____

Identificação:

- a) Função que desempenha atualmente na escola
() Professor () Coordenador pedagógico
- b) Idade: _____ Sexo: _____
- c) Tempo de exercício na docência: _____
- d) Tempo de exercício na função de coordenação pedagógica: _____
- e) Componentes curriculares ministrados: _____

Formação:

- a) Ensino Médio: _____
- b) Habilitação para o magistério: _____
- c) Graduação: _____
- d) Especialização: _____
- e) Mestrado: _____
- f) Doutorado: _____
- g) No último ano letivo quantas formações você participou? _____
- h) Dessas formações, quantas foram ofertadas pela Escola? _____
- i) Qual a temática dessas formações? _____

Tempo de atuação na Educação Básica:

- a) Anos iniciais do ensino fundamental: _____ anos
- b) Anos finais do ensino fundamental: _____ anos
- c) Ensino médio: _____ anos
- d) Tempo de atuação na coordenação pedagógica: _____ anos
- e) Tempo de atuação na Escola investigada: _____ anos

1. Fale um pouco de sua experiência sobre as formações continuadas recebidas nos últimos anos.
2. Explique qual o sentido dessas formações para você como profissional.
3. Fale sobre como as formações continuadas recebidas contribuíram para o seu crescimento pessoal e em sua prática em sala de aula ou na coordenação pedagógica?
4. Como você percebe o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos a partir das mudanças provocadas pelas formações recebidas.
5. Fale um pouco sobre o impacto dessas formações no IDEB da escola.

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “Políticas Públicas e formação de professores: contribuição dos recursos do FUNDEB para os municípios piauienses (2014-2023)”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, professora permanente do programa de Pós-graduação em Educação da UFPI e tem como pesquisadora assistente a Profa. Mestra Maria Valéria Santos Leal, doutoranda do Programa de Pós- graduação em Educação da UFPI.

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar como as Políticas Públicas de formação de professores, vem contribuindo para uma educação de qualidade nos municípios piauienses; e objetivos específicos: a) caracterizar as políticas de formação de professores desenvolvidas nos municípios com recursos do FUNDEB; b) Mapear os recursos do FUNDEB utilizados com formação de professores nos municípios piauienses; c) Identificações de aplicação dos recursos do FUNDEB no plano plurianual dos municípios com base em critérios da política de formação de professores; e, d) Descrever a relação entre os recursos públicos disponibilizados e aplicados com os resultados alcançados.

Esta pesquisa tem por finalidade propor uma discussão sobre como as políticas públicas de formação de professores, executadas com recursos do FUNDEB, vem contribuindo para uma educação de qualidade nos municípios piauienses. Deste modo, oportunizará processos de reflexão sobre a formação continuada que vem sendo ofertada e de que forma ela contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e conseqüentemente os resultados da educação nos municípios piauienses.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguintes telefones e/ou e-mails: 1) Profa. Ma. Maria Valéria Santos Leal - (86) 98102-1432, valeria.santos@tcepi.tc.br e 2) Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - (86) 99986-4564, mgloriacmoura@outlook.com. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez

que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador(es) estará(ão) a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a percepção da realidade dos índices baixos e desiguais da educação pública. Educação de qualidade requer professores com conhecimentos profundos e flexíveis de conteúdo, capazes de lidar com alunos de diferentes níveis e tipos de conhecimentos prévios. E que, notadamente, sejam capazes de avaliar o aprendizado dos seus alunos, e adaptar sua instrução a diferentes práticas de ensino. Essas são questões fundamentais, visto que diz respeito ao fato de que o desenvolvimento profissional se caracteriza como um processo de aprendizagem ao longo da vida. Nessa perspectiva, tem seu início com a formação inicial e deveria se prolongar ao longo da carreira. Essa concepção de formação é fundamental em face da fragilidade dos processos de formação inicial docente no Brasil. Deste modo, algumas estratégias de formação continuada têm sido implementadas com vistas a preencher as lacunas existentes, consideradas obstáculos à melhoria das práticas pedagógicas. Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: o questionário e a entrevista semiestruturada individual.

Esclarecemos que esta pesquisa acarreta riscos, mesmos que mínimos, relacionados com possível cansaço, constrangimento ou desconforto a partir dos questionamentos durante a aplicação do questionário e a realização da entrevista individual, porém serão contornados pela padronização da abordagem do pesquisador responsável e pelo suporte dado no decorrer dos procedimentos de coleta. No caso de alguma das ocorrências possíveis, o secretário, o professor ou coordenador pedagógico participante poderá suspender o envio das respostas do questionário ou interromper a entrevista, até que possa reconstituir-se. A retomada só acontecerá caso a situação tenha sido resolvida e o participante sinta-se à vontade para continuar. Explicamos que serão empreendidos esforços para que os riscos sejam reduzidos por meio do respeito aos valores; da confidencialidade, da privacidade e a proteção da imagem, sem utilização das informações em prejuízo dos participantes; e da liberdade de desistência de participação do estudo.

Sobre os benefícios, esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício material direto para o participante. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva. Pessoal, por contribuir com o desenvolvimento profissional docente a partir da reflexão crítica e ampliada sobre a formação continuada de professores de modo a contribuir com a prática pedagógica. Coletiva, porque a melhoria da prática pedagógica, além de contribuir com o processo ensino-aprendizagem, também colaborarão com a educação/formação dos estudantes do Ensino Fundamental.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas/periódicos e em eventos científicos, nacionais e/ou internacionais, e publicação de livros autorais) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclarecemos ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe

será garantida a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem;
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação.

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 4 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS EM CATEGORIAS

1 EXPERIÊNCIA, FORMAÇÕES CONTINUADAS RECEBIDAS

1.1 Dados trabalhados: contribuição dos participantes

- A formação continuada nos capacita e melhora a qualidade do ensino, enriquecendo a nossa prática pedagógica e preparando-nos para lidar com os desafios cotidianos da educação. Esse processo exige um comprometimento ininterrupto de nossa parte. Além das oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas pela escola, busco ativamente outros cursos para ampliar meus horizontes. Com as mudanças constantes no cenário educacional, é vital manter-se atualizado a cada ano. Processo de aprendizagem e aperfeiçoamento deve ser contínuo. A nossa escola nos incentiva, nunca parar de estudar. (C1 - Escola de Maior IDEB - Teresina).

- A formação continuada nos auxilia no trabalho pedagógico, pois nos proporciona suporte para orientar os professores, identificar maneiras de repassar os conteúdos e promover um rendimento escolar mais eficaz. A formação proporciona orientação sobre o que precisamos fazer, oferecem direcionamentos claros e práticos sobre as ações a serem tomadas para superar os desafios, sendo um recurso valioso para revitalizar o entusiasmo e a dedicação ao ensino, permitindo que os professores se reengajem de maneira produtiva em suas responsabilidades educacionais. (C/D2 - Escola de Menor IDEB - Teresina).

- As formações que recebi teve um impacto significativo em minha prática educacional. As mudanças no campo da educação ressaltam a importância do profissional se manter atualizado. A formação inicial, por mais abrangente que seja, não é suficiente para abarcar todas as inovações e metodologias que surgem. As capacitações recentes foram enriquecedoras, importantes para diretores e professores, oferecem nova perspectiva não apenas do ambiente da sala de aula, mas de todo o contexto escolar. Explorar novas didáticas e materiais tem sido benéfico e vital para minha evolução profissional. (C/D3 - Escola de Maior IDEB - Picos).

- As formações continuadas que temos recebido nos últimos anos são extremamente valiosas para nós, professores. Elas são importantes tanto para o aperfeiçoamento de habilidades necessárias à nossa prática pedagógica quanto para a atualização de nossos conhecimentos. Em um mundo que está sempre mudando, a busca constante por qualificação profissional torna-se indispensável, especialmente para nós, que somos profissionais da educação. Essas capacitações não apenas enriquecem nossa capacidade de ensinar, mas também garante a relevância e eficácia no cumprimento de nosso papel educativo. (C/D4 - Escola de Menor IDEB - Picos).

- Nos últimos anos participei de diversas formações continuadas e afirmo que são essenciais para o suporte e desenvolvimento de nossos docentes. Na nossa escola, valorizamos o aprendizado contínuo dos professores, que estão sempre descobrindo e redescobrendo novas formas de educar e escolarizar os alunos. É importante destacar que a formação não se limita à graduação ou à pós-graduação. Devemos estar constantemente nos capacitando para aprimorar o trabalho em sala de aula. Adotamos novas metodologias e estratégias com o objetivo de avançar na aprendizagem dos alunos, garantindo que recebam a melhor educação possível. (C5 - Escola de Maior IDEB - Floriano).

- As formações que recebi, voltadas para gestores e coordenadores, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Inclusiva foram importantes para o meu desenvolvimento profissional e nos atualizar. No que se refere ao AEE é fundamental estudar continuamente os

tipos de atendimento necessários para apoiar adequadamente esses alunos. Na de gestores, aprendi lidar com equipes, gerenciar a escola e apoiar os professores, conhecimentos fundamentais para melhorar a gestão escolar e a qualidade do ensino oferecido aos alunos. (C6 - Escola de Menor IDEB - Florianópolis).

- As formações continuadas têm abordado temáticas pertinentes ao cotidiano escolar e contribuem para o trabalho pedagógico na escola. As demandas da coordenação vão além das questões estritamente pedagógicas. Elas nos equipam com ferramentas e conhecimentos que nos ajudam a lidar com os diversos desafios que encontramos no dia a dia escolar, melhorando nossa prática e a qualidade da educação oferecida. (C7 - Escola de Maior IDEB - Parnaíba).

- As formações continuadas foram importantes, ampliaram meus conhecimentos e habilidades em todos os setores da minha vida, tanto pessoal quanto profissional. Essas formações aperfeiçoaram e me capacitaram com competência para exercer minhas atividades, permitindo atingir sucesso na área em que atuo, a educação. Sinto-me mais preparado para enfrentar os desafios e contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento da escola. (C8 - Escola de Menor IDEB - Parnaíba).

- Chance de aprender a dinamizar e aplicar os conteúdos e habilidades em sala de aula aumentando a capacidade e preparo para enfrentar os inúmeros desafios. Requer dedicação constante. Participo das formações ofertadas pela escola e de forma *online*. A preparação vai além dos quatro anos de universidade, busca contínua por atualização. (P1 - Escola de Maior IDEB - Teresina).

- Pilar de orientação e suporte no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Abrangentes de grande valor, fornece recursos materiais e oportunidades para diálogos e resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. A interação com os ministrantes nos permite discutir as dificuldades e buscar orientações específicas sobre metodologias de ensino e abordagens pedagógicas. (P2 - Escola de Menor IDEB - Teresina).

- Indispensáveis à prática pedagógica. A área de educação inclusiva, exige conhecimentos atualizados e metodologias de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos. As formações nos apresentam o conhecimento e as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da sala de aula. Têm sido ofertadas formações gerais, o que nos obriga a buscar por conta própria capacitações específicas na área em que atuamos. Essa busca por conhecimento especializado é fundamental para que possamos oferecer um ensino de qualidade e adaptado às necessidades dos alunos. (P3 - Escola de Maior IDEB - Picos).

- Permite revisitar e refletir sobre as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. Oferecem o suporte necessário para que sejamos atualizados e preparados para enfrentar os desafios diários. Nos manter atualizados é essencial para oferecer uma educação de qualidade. (P4 - Escola de Menor IDEB - Picos).

- Oportunidade para aprimorar a formação inicial. A formação continuada permitiu ampliar leque de informações, adquirir conhecimentos e trocar experiências, com o objetivo de atender melhor o alunado. As formações são fundamentais para o desenvolvimento profissional e melhorar a qualidade da educação. (P5 - Escola de Maior IDEB - Florianópolis).

Aumentou a oferta de formação continuada devido ao número de alunos diagnosticados com espectro autista. Fornece os conhecimentos e as ferramentas necessárias para lidar com os alunos. Essa iniciativa tem contribuído para o aperfeiçoamento da nossa prática e oferecer melhor suporte aos alunos. (P6 - Escola de Menor IDEB - Florianópolis).

- Positivas, temas relevantes, presentes no dia a dia do professor, podem ser aplicados em

sala. Essas formações têm sido essenciais para aprimorar a prática pedagógica e melhorar a qualidade do ensino. (P7 - Escola de Maior IDEB - Parnaíba).

- A formação continuada nos motiva a aprender e ajudar os alunos. Mas poderiam ser mais focadas na realidade local. Com o tempo, a energia e o entusiasmo que recebemos durante as formações tendem a diminuir quando enfrentamos os desafios do dia a dia da escola. (P8 - Escola de Menor IDEB - Parnaíba).

Fonte: Autora (2024).

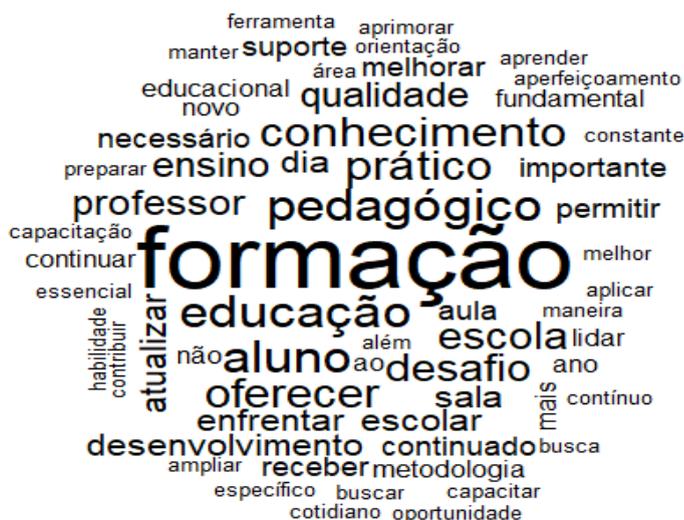
1.2 Tabela de frequência

formas	eff	↓
formação	22	
aluno	10	
educação	10	
pedagógico	10	
oferecer	9	
conhecimento	9	
prático	9	
escola	8	
desafio	8	
professor	7	
qualidade	7	
ensino	7	
sala	6	
escolar	6	
desenvolvimento	6	
enfrentar	6	
dia	6	
atualizar	6	
suporte	5	
receber	5	
melhorar	5	

formas	eff	↓
permitir	5	
aula	5	
importante	5	
necessário	5	
continuado	5	
fundamental	4	
não	4	
metodologia	4	
continuar	4	
ano	4	
lidar	4	
ao	4	
novo	4	
mais	4	
educacional	4	
aprender	3	
busca	3	
manter	3	
ferramenta	3	
constante	3	
área	3	

Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ (2024).

1.3 Nuvem de palavras



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ (2024).

1.4 Grafo de similitude

fazendo-o sentir-se parte do meio e aumentando seu desejo de aprender. Para o professor a ideia de aprender algo novo a cada dia é motivadora. A formação contínua revitaliza esse desejo de aprendizado e descoberta em direção a uma experiência educacional mais enriquecedora. (C1- maior IDEB- Teresina).

- Nos ajuda a diferenciar onde estamos e para onde queremos ir. Na ausência das formações, nos sentimos desorientados, como se estivessem realizando as atividades de maneira desordenada e sem um propósito claro. Oferecem aprimoramento técnico e pedagógico e orientação fundamental que define as metas e estratégias em sala de aula. Através dessas formações, os educadores ganham um senso de direção e propósito, o que é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho educacional coerente e eficaz. (C/D2 - menor IDEB- Teresina).

- A formação continuada nos permite estar alinhados com as inovações educacionais e as melhores práticas de ensino. Significa conhecer, aplicar metodologias, estratégias de inclusão, avaliações formativas e tudo o que possa contribuir para um ambiente de aprendizagem mais rico e eficaz. Em nossa escola, a formação continuada é vista como uma jornada de aprendizado constante, onde todos os profissionais são encorajados a refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e buscar sempre o aprimoramento. (C/D3- maior IDEB-Picos).

- Nós, professores, não podemos nos limitar à formação inicial; é essencial que continuemos buscando novos conhecimentos ao longo de nossa carreira. As formações continuadas que recebemos nos últimos anos são fundamentais nesse processo. Nos atualizam sobre novas metodologias, tendências educacionais, são cruciais para o aperfeiçoamento de nossa trajetória profissional. Ajudam a refinar nossas práticas e responder de maneira eficaz às necessidades de nossos alunos. É parte indispensável do nosso desenvolvimento como educadores comprometidos com a excelência na educação. (C/D4-menor IDEB- Picos).

- A formação permite refletir e repensar a prática pedagógica com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. É fundamental que estejamos atualizados em relação aos conteúdos e práticas pedagógicas. Implementar estratégias eficazes e inovadoras, garantindo educação de qualidade, preparados para desafios futuros. (C5-maior IDEB-Floriano).

- A formação nos ajuda a trabalhar melhor, compreender os alunos e entender as necessidades dos professores. Auxilia a melhorar abordagens, tratar de maneira mais eficaz as situações que surgem no ambiente escolar e a implementar estratégias que beneficiam toda a comunidade escolar. Imprescindíveis para o aprimoramento contínuo e para garantir melhor suporte aos alunos e colegas. (C6- menor IDEB- Floriano).

- A formação tem um significado profundo para o desenvolvimento profissional. Contribui para o aprimoramento ajuda a desempenhar funções na escola de maneira eficaz. Aprendemos conteúdos e metodologias inovadoras e aplicar conforme a realidade da escola. Fundamental para oferecer um ensino de qualidade e garantir o sucesso do aluno. (C7- maior IDEB- Parnaíba).

- As formações contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional. Como diretor/coordenador, facilitaram meu desempenho na escola, promovendo uma consciência coletiva e melhorando minha atuação, aprimorando habilidades e práticas, resultando em uma gestão eficaz e um ambiente educacional enriquecedor para todos. (C8 – menor IDEB-Parnaíba).

- Aprimora, eleva e qualifica especialmente a preparação com o objetivo de me tornar uma

profissional apta para atuar efetivamente ao enfrentar uma situação específica. A formação contínua prepara adequadamente, pois, exige que esteja atualizado e adaptado ao conhecimento. É valiosa devido à incorporação de novos saberes e de novas metodologias. (P1- maior IDEB-Teresina).

- Os recursos materiais são escassos e a demanda por atividades pedagógicas complementares é alta. A formação continuada surge como um elemento essencial, oferecendo caminhos que suplementam a falta de material e apoio dentro do ambiente escolar. A ausência de um coordenador pedagógico na escola que possa atender os professores é compensada pelo apoio encontrado na formação, que se tornam um referencial para a atuação em sala de aula. (P2- menor IDEB- Teresina).

- As formações desempenham papel relevante na valorização profissional e no aprimoramento das habilidades pedagógicas. Oportunidade de avançar na carreira, refletindo em melhorias salariais. Reconhece nosso esforço e dedicação e serve como incentivo para continuarmos buscando qualificação. Para alguns, a motivação financeira é necessária para buscar oportunidades, para mim, o incentivo vai além do financeiro ser capaz de oferecer um ensino de melhor qualidade para os alunos. (P3- maior IDEB- Picos).

- A formação aprofunda técnicas de ensino e à gestão de sala de aula são essenciais para orientar e apoiar as decisões e estratégias pedagógicas. Ajudam a entender como desenvolver atividades que engajem e atendam às necessidades dos alunos. (P4- menor IDEB - Picos)

- Oportunidade para ampliar a busca de conhecimentos, trocar experiências, aprender, ler e estudar. A formação continuada oferece um espaço para adquirir habilidades. O sentido é ampliar nosso leque de informações, qualificar continuamente, para atender melhor os alunos e oferecer uma educação de qualidade. (P5- maior IDEB- Florianópolis).

- Auxilia e apoia o trabalho especialmente ao lidar com alunos com necessidades especiais. Muitos professores acabam excluindo esses alunos do processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada mudou essa realidade. Proporciona o conhecimento e as ferramentas necessárias para adaptar a prática pedagógica, garantindo a inclusão e melhor qualidade de ensino. São indispensáveis para o crescimento profissional e melhoria da prática em sala de aula. (P6-menor IDEB- Florianópolis).

- O sentido da formação continuada está na troca de experiências. Há um distanciamento entre a teoria apresentada nas formações e a realidade prática. O diálogo em grupo transmite percepções e mostram a necessidade de mais vivência e interação essencial para que os cursos se voltem para a nossa realidade, tornando as formações relevantes para o trabalho diário. (P7-maior IDEB- Parnaíba).

- Estimula o aprofundamento do conhecimento e a ampliação das habilidades, melhorando o desempenho como professor. Um estímulo, oportunidade de aprender metodologias de ensino e aplicá-las na realidade escolar. Permite conhecer outras realidades e trocar experiências com professores e instrutores, enriquecendo a prática pedagógica. (P8- menor IDEB-Parnaíba).

Fonte: Autora (2024).

resultados. Mudança na prática começa com mudança no pensar. Essa conclusão veio através de estudos, formação contínua e reflexão sobre as razões das diferenças entre as turmas. Reconheci a necessidade de diversificar a abordagem pedagógica, para atender às necessidades individuais de aprendizagem. Consegui melhorar os resultados, reduzir a ansiedade e criar um ambiente de aprendizagem, inclusivo e responsivo às necessidades dos alunos. (C1- maior IDEB-Teresina).

- A formação continuada desempenha um papel significativo no desenvolvimento profissional, em situações desafiadoras como a designação para trabalhar na zona rural. Essa oportunidade permitiu me engajar diretamente com desafios complexos e despertou ambição e desejo de aprender, absorver conhecimento e aprofundar a competência pedagógica, influenciando profundamente minha trajetória até a posição de diretor. Como professor, pedagogo e diretor, lidamos com a realidade escolar. Essa conexão próxima com a aplicação prática do que aprendemos. Mesmo participando de capacitação, nos deparamos com abordagens distantes da sala de aula, especialmente os professores, pois a eficácia da prática depende da realidade da escola e nível da turma. Alunos com espectro autista dificulta o trabalho do professor, necessita de atendimento individualizado e metodologias diferentes. (C/D2-menor IDEB-Teresina).

- As formações contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional. Esse impacto foi tão positivo que já me inscrevi em outros cursos, desta vez focado em estratégias para apoiar alunos com dificuldades de aprendizado. O aprendizado contínuo enriquece a prática em sala de aula e na gestão, equipando-nos para lidar com os desafios educacionais. (C/D3- maior IDEB- Picos).

- A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a prática. Base teórica sólida que serve como guia para nossa atuação. É na prática educativa que esses conhecimentos são colocados à prova, enfrentando obstáculos. Apesar de estar preparado teoricamente encontro dificuldades na implementação de uma rotina eficaz devido à falta de recursos disponíveis. Esses desafios exigem criatividade e adaptação, buscando superar limitações e aplicar o que aprendi nas formações para melhorar o ambiente de aprendizagem dos alunos. Essa realidade reforça a importância da formação, para aquisição de conhecimento e ferramenta essencial para navegar na complexidade do ensino. (C/D4- menor IDEB-Picos).

- Têm contribuído para o crescimento pessoal e para a prática na coordenação pedagógica. Primordial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Como coordenadores, temos o objetivo de fomentar reflexões sobre a prática docente, somos eternos aprendizes. Precisamos estar preparados para lidar com diferentes dificuldades de aprendizagem de maneira eficaz. A formação continuada nos ajuda a adquirir habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar desafios e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. (C5- maior IDEB-Florianópolis).

- As formações são essenciais, trazem dinâmicas que auxiliam no trabalho com os professores, ajudando a compreender os colegas e desenvolver atividades e projetos, foram uma descoberta para mim. Cresci como profissional e como pessoa. A maneira como atuo na coordenação mudou graças aos conhecimentos adquiridos. Permitiram melhorar a prática, abordar os colegas e implementar estratégias eficazes no nosso dia a dia escolar. (C6- menor IDEB-Florianópolis).

- A formação contribuiu para o crescimento pessoal e prática na coordenação pedagógica. Abordaram temáticas pertinentes e atuais, essenciais para o desempenho da função de coordenação na escola. É perceptível a preocupação em trabalhar e desenvolver temas que são práticos e relevantes para o cotidiano escolar e aprimorar habilidades. (C7-maior IDEB-

Parnaíba).

- Como diretor/coordenador pedagógico de uma escola de ensino fundamental, acredito que a formação continuada é fundamental para o crescimento pessoal e a prática na sala de aula. Na escola é um processo de aprendizagem que permite adquirir novos conhecimentos sobre a prática docente e aperfeiçoar o que já sabemos. São educativas e nos preparam para a vida, ajudando a desenvolver habilidades, aperfeiçoar a prática, enfrentar os desafios do dia a dia e a proporcionar uma educação de qualidade para nossos alunos. (C8- menor IDEB-Parnaíba).

- A formação continuada abre portas para um aprendizado mais profundo em áreas fundamentais como alfabetização, leitura semiótica, permitindo ascender profissionalmente. Impactam de forma positiva, proporciona segurança para exercer a profissão beneficiando alunos, enriquecendo o processo educativo. (P1- maior IDEB-Teresina).

- Destaco a natureza prática das formações recebidas as demonstrações de técnicas a serem aplicadas. Os formadores fornecem materiais complementares para atender às situações específicas adequados à realidade das turmas, implementando metodologias de acordo com o nível do aluno. Esse processo de adaptação e personalização do ensino, guiado pelas formações, facilita o manejo das diferenças individuais e contribui significativamente para o crescimento pessoal do professor ao colocá-lo em um papel ativo de criador de soluções pedagógicas. (P2-menor IDEB-Teresina).

- Me sinto mais segura para desenvolver as atividades. Sem a formação continuada não conseguiríamos acompanhar as atividades que exigem atualização constante em metodologias e práticas pedagógicas. (P3-maior IDEB-Picos).

- A formação continuada tem grande impacto na prática pedagógica, orientando ações em sala de aula. A falta de recursos materiais nas escolas públicas limita a aplicação do que aprendemos. O amor à profissão supera esses obstáculos. O foco especial em tornar as aulas de alfabetização mais dinâmicas, requer recursos. Dado o limitado apoio do município procuro ser criativa, utilizando materiais reciclados e embalagens como ferramentas educativas. Enfatizam a importância de trazer elementos concretos para a sala de aula e contextualizar o aprendizado no mundo das crianças. Enfrento o desafio da escassez de recursos, comprometida em não deixar que afete a qualidade da educação. Continuo a investir tempo e recursos financeiros para proporcionar uma educação melhor, apesar dos desafios. Isso é uma realidade com a qual luto diariamente. (P4- menor IDEB-Picos).

- Participei de formação, aprofundei conhecimentos em áreas específicas e refleti sobre o que aprendi. Percebi que práticas adotadas no ano anterior haviam mudado. Graças à formação, pude refletir sobre as práticas, identificar o que precisa ser melhorado e aplicar essas melhorias. essenciais para oferecer aulas de melhor qualidade. (P5-maior IDEB-Floriano).

- A formação contínua contribui para melhorar a qualidade do meu trabalho e da prática pedagógica. Ajudam a entender a importância de incluir os alunos nas atividades, mesmo aqueles com necessidades especiais, garantindo que tenham a oportunidade de participar e aprender. A formação mudou minha metodologia e abordagens nas aulas. Aprimora a prática, promove a inclusão, o crescimento pessoal, profissional, transformando a maneira como ensino e interajo com os alunos. (P6-menor IDEB-Floriano).

- Quanto mais aprendo, mais sinto a necessidade de novos conhecimentos. Busco colocar em prática o que aprendi durante a formação. Sinto necessidade de mais prática do que teoria, abordando os conteúdos a partir das vivências em sala de aula, trabalhando temas como o desinteresse do aluno e da família. Precisamos enfrentar os problemas de maneira concreta. A formações têm contribuído para aprimorar a prática pedagógica, mas há espaço para torná-las

oportunidades de melhoria. Quando uma turma não assimila um conteúdo, procuramos estratégias para superar no dia seguinte, promovendo intervenções ágeis e eficazes. Reconhecemos que o ensino não se restringe a uma aula isolada, mas faz parte de um ciclo contínuo que requer planejamento, execução e revisão constante. As habilidades são revisitadas ao longo do ano, estabelecendo conexões entre as disciplinas e reforçando o aprendizado. Esta abordagem integrada e contínua enfatiza a importância da prática educativa reflexiva, comprometida com o desenvolvimento integral do aluno. (C1-maior IDEB-Teresina).

- A aplicação do professor tem um grande impacto nos resultados alcançados. Mesmo com todo o suporte, alguns professores não demonstram interesse em participar ativamente. Quando encontramos um professor comprometido os resultados se destacam na interação com os alunos, e colaboração com os colegas. Lembro da situação de duas turmas do segundo ano, alunos com diferentes níveis de habilidade de leitura. Na formação recebi orientações valiosas, organizar uma turma de alunos proficientes em leitura e outra com dificuldades nessa área. Os resultados no final do ano foram satisfatórios para os dois grupos. (C/D2-menor IDEB-Teresina).

- As formações continuadas têm desempenhado um papel determinante no meu desenvolvimento profissional e a maneira como percebo a aprendizagem dos alunos. A mudança na metodologia e na didática me permitiu adotar uma abordagem individualizada: atenção às dificuldades de cada estudante seu próprio ritmo e estilo de aprendizado. Compreendo a formação como um pilar essencial, para o crescimento individual dos professores, uma ferramenta vital para a melhoria constante da qualidade do nosso estabelecimento educacional. As estratégias aprendidas refletem diretamente na qualidade do ensino influenciando positivamente na aprendizagem e nos resultados que alcançamos. (C/D3-maior IDEB-Picos).

- O desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é positivo devido às mudanças implementadas a partir das formações que recebemos. O professor qualificado e engajado contribui para a dinâmica educacional. Aulas dinâmicas e interativas motiva, envolve os alunos no processo de aprendizagem. Professores bem-preparados e qualificados tem um impacto direto e positivo na qualidade do ensino e na eficácia da aprendizagem. (C/D4-menor IDEB-Picos).

- Como coordenador pedagógico percebo o impacto positivo das formações continuadas no desenvolvimento da aprendizagem. O *feedback* obtido ao implementar novas estratégias revela progressos significativos mostrando resultados. A Secretaria Municipal de Educação, oferece capacitações para professores, coordenadores e gestores. Contamos com o acompanhamento e apoio das famílias, parceiras nesse processo. Trabalhamos juntos e observamos os avanços, em projetos que promovem e garante o avanço dos nossos alunos, na escola e em casa. (C5-maior IDEB-Floriano).

- Impacto positivo das formações continuadas na aprendizagem dos alunos. Recebemos informações valiosas que trazemos para a escola. Avalia-se a situação do aluno o quanto evoluiu e se vale continuar com a mesma abordagem ou modificá-la, trabalhamos as intervenções específicas necessárias. O processo contínuo de avaliação permite acompanhar a evolução do aluno, garantindo o suporte necessário e um desenvolvimento eficaz introduzir intervenções para atender às necessidades individuais. (C6-menor IDEB-Floriano).

- As formações continuadas ajudam a focar nas habilidades que apresentam deficiências. Analisamos as avaliações com os professores e pensamos em estratégias para melhorar os resultados. Esse processo melhora os resultados e aprimora os conhecimentos dos alunos.

(C7-maior IDEB-Parnaíba).

- Como diretor/coordenador pedagógico, percebo um avanço na aprendizagem dos alunos a partir das mudanças provocadas pelas formações recebidas, indispensável para que as instituições de ensino e suas equipes acompanhem as novidades educacionais e consigam evoluir, proporcionando uma educação mais qualificada. Os profissionais adquirem conhecimentos, aplicam novas práticas, reflete a aprendizagem dos alunos e promovem um ambiente enriquecedor. Estamos sempre atualizados e preparados para oferecer o melhor ensino possível. (C8-menor IDEB-Parnaíba).

-A preparação do professor, aumenta a capacidade de transmitir conhecimentos, a confiança, influenciando o processo de aprendizagem. A formação contínua gera segurança, elimina dúvidas sobre o caminho a ser seguido. O ensino vai além dos livros, atualiza com as novas teorias e ciclos educacionais, diferentes dos métodos de ensino do passado. Atualmente, os alunos têm acesso a uma quantidade de informações, o professor preparado lida com os questionamentos, as dúvidas e contribui com a aprendizagem dos alunos. (P1-maior IDEB-Teresina).

- Percebo resultados positivos na aprendizagem dos alunos a partir das mudanças provocadas pela formação continuada. A aplicação dos conhecimentos adquiridos transforma o trabalho em sala de aula e tem impacto na aprendizagem. O sucesso depende do profissional envolvido, mas, em geral, os resultados são muito bons. Investir em formação continuada vale a pena, melhora a prática pedagógica e o desempenho dos alunos. (P2-menor IDEB-Teresina).

A formação nos permite enfrentar os desafios, nos motivam, ensinam a trabalhar com empatia e mostram a importância de envolver as famílias no processo educacional. Sem esse contínuo aperfeiçoamento, poderíamos ficar estagnados e incapazes de identificar e solucionar problemas que afetam os alunos. É importante para nossa evolução como educadores e faz a diferença na vida dos alunos. (P3-maior IDEB-Picos).

- O aperfeiçoamento profissional promove melhorias no processo de aprendizagem e motiva a busca. Apesar dos desafios, como a escassez de recursos nas escolas e a falta de apoio estrutural, fazemos o melhor dentro das limitações. A desestruturação familiar impacta o aprendizado, requerendo uma abordagem mais sensível e adaptativa. A formação prepara para enfrentar e superar as adversidades, proporciona um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo. (P4-menor IDEB-Picos).

- Os conhecimentos adquiridos nas formações têm contribuído para transformar minha prática. Os alunos respondem positivamente as mudanças e isso está refletindo diretamente na maneira como aprendem. A introdução de novas estratégias e metodologias não só mudou a forma como ensino, mas também está contribuindo para um desenvolvimento significativo dos alunos. A formação continuada, têm um impacto direto e positivo na melhoria da aprendizagem dos estudantes. (P5-maior IDEB-Florianópolis).

- Os alunos com dificuldades em leitura melhoraram seu desempenho depois que participei das formações continuadas. No início resisti, achava cansativo e os formadores pouco dinâmicos, com muita teoria e pouca prática. Com o tempo comecei a entender que a formação era importante pela troca de experiências com outros professores. Aprendemos uns com os outros e isso enriqueceu minha prática pedagógica. Sugerimos que as formações fossem mais práticas. A Secretaria de Educação passou a investir em formadores e palestrantes mais dinâmicos. A partir daí percebi melhoria na aprendizagem, especialmente na leitura. Essas mudanças nas formações tiveram impacto positivo no meu desenvolvimento profissional e nos alunos. (P6-menor IDEB-Florianópolis).

- Nas formações aprendemos a buscar ferramentas e novidades que chamem a atenção das crianças. A troca de experiências é extremamente valiosa ajuda a descobrir metodologias que provocam mudanças positivas nesse processo aprimorando o processo de aprendizagem. Essa troca de aprendizado durante as formações é benéfica para o crescimento profissional e os avanços na aprendizagem dos alunos. (P7-maior IDEB-Parnaíba).

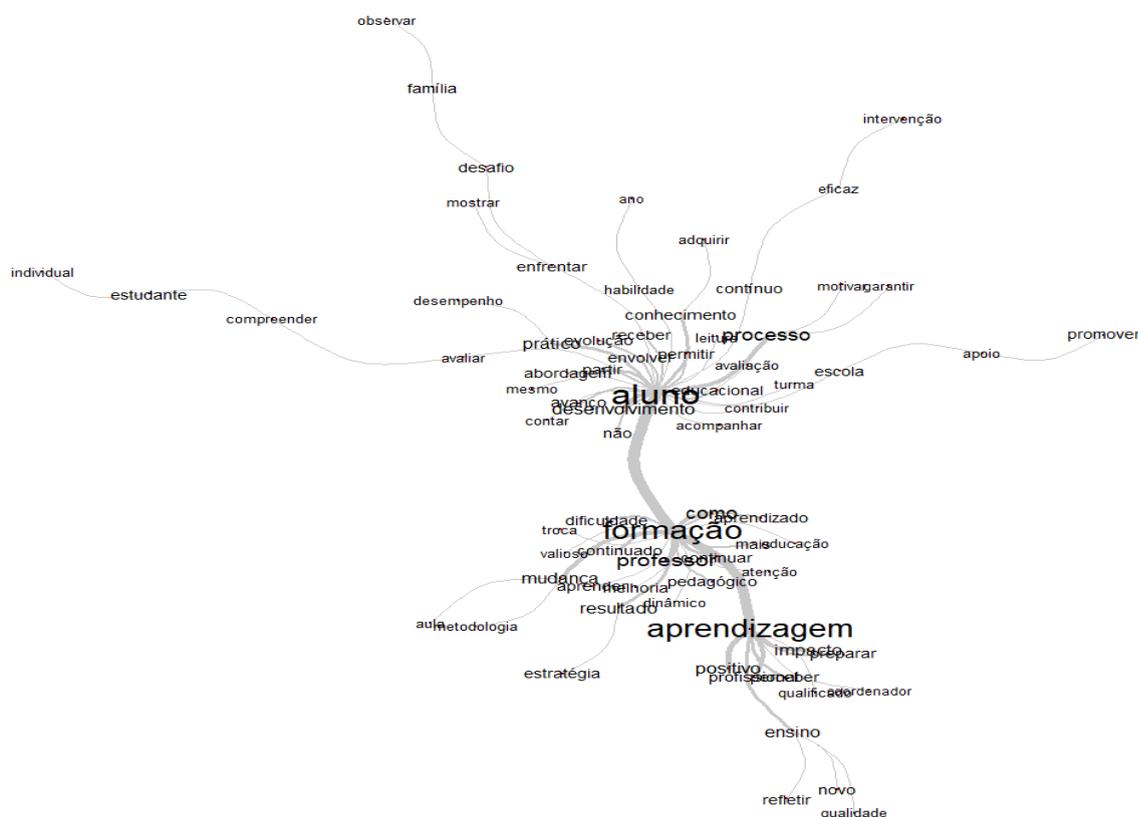
- As crianças que querem aprender, têm compromisso, disciplina e recebem estímulo dos pais, mostram uma evolução na aprendizagem. Na escola, enfrentamos desafios com parte dos alunos que são indisciplinados e não contam com apoio familiar, o que dificulta o trabalho do professor e afeta negativamente o aprendizado. Temos alunos com dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência que necessitam de maior atenção e preparo, bem como do envolvimento das famílias. A formação continuada nos ajuda a enfrentar esses desafios. (P8-menor IDEB-Parnaíba).

Fonte: Autora (2024).

4.2 Frequência de Palavras

formas	eff	
aluno	29	↓
aprendizagem	22	
formação	22	
professor	12	
processo	10	
como	10	
resultado	9	
desenvolvimento	8	
prático	8	
ensino	8	
positivo	8	
impacto	7	
mudança	7	
profissional	6	
conhecimento	6	
não	6	
melhoria	5	
aprender	5	
estratégia	5	
abordagem	5	
aprendizado	5	

formas	eff	
desafio	5	↓
partir	5	
pedagógico	5	
educacional	5	
avanço	5	
perceber	5	
contínuo	5	
continuar	5	
dificuldade	5	
continuado	5	
novo	4	
permitir	4	
evolução	4	
família	4	
refletir	4	
leitura	4	
receber	4	
contribuir	4	
envolver	4	
promover	4	
mais	4	



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ (2024).

4.5 Categoria e subcategorias

Categoria Geral 04 – Mudanças motivadas pelas formações: qualifica o professor, o coordenador e o aprendizado do aluno.

Subcategoria 4.1 – Aplicar práticas individualizadas com o apoio da escola e família: impacta positivamente no ensino-aprendizagem;

Subcategoria 4.2 – Qualificar o professor e o coordenador: desenvolve o processo de aprendizagem e a qualidade do ensino.

5 IMPACTO DAS FORMAÇÕES NO IDEB DA ESCOLA

5.1 Dados trabalhados: contribuição dos participantes

- As formações oferecidas pela Secretaria e escola são eficazes, responde de forma imediata às necessidades identificadas. Déficit na leitura, desenvolve-se projetos específicos para abordar essa lacuna, atendemos outras necessidades emergentes. A autonomia da escola vem da capacidade de se reinventar, criar projetos, baseados no conhecimento dos alunos. Traz informações sobre as necessidades da turma, confiamos na competência pedagógica do professor para encontrar estratégias e superar desafios, aliada a uma equipe comprometida e proativa, é crucial para construir um ambiente educacional equilibrado e respeitoso. Não ficar inertes, esperando soluções mágicas é fundamental. É necessário agir para resolver os problemas, o que implica uma mudança de mentalidade e alinhamento com os objetivos da escola. Trabalhar de maneira coordenada e harmoniosa

permite alcançar os resultados desejados. (C1- Escola de Maior IDEB -Teresina.).

- A formação dos professores tem um impacto significativo nas turmas do IDEB. As formações nos fornecem um plano detalhado, página do material didático e como abordar o assunto. O planejamento era fornecido diariamente, os professores que participavam das formações contribuem positivamente para o desempenho das turmas no IDEB. No último, tivemos professores substitutos, e os resultados não foram tão satisfatórios e enfrentamos desafios devido à pandemia. (D2- Escola de Menor IDEB -Teresina.).

- O impacto das formações continuadas no IDEB da escola tem sido notável. Reflete nos resultados positivos da escola. Não é fácil envolver alunos e comunidade escolar nas avaliações, que, embora contestadas por alguns por não medirem todos os aspectos da educação, serve como parâmetro de qualidade. Os resultados positivos que alcançamos na avaliação da escola, no IDEB, é um esforço coletivo, reflexo do compromisso compartilhado. Indica o nível de comprometimento de todos: professores, direção, alunos, pais e familiares. A formação continuada promove uma cultura de colaboração e inovação, fortalece os laços entre professores e gestores, construindo um ambiente, onde todos se sentem parte do sucesso da escola. (D3- Escola de Maior IDEB - Picos.).

- A formação continuada eleva os padrões de ensino e aprendizagem, contribuindo significativamente para os avanços no desempenho acadêmico refletindo positivamente no IDEB da escola. A contribuição de professores preparados aprimora a capacidade de ensinar, impactando diretamente nos resultados dos alunos. (D4- Escola de Menor IDEB - Picos.).

- A Secretaria de Educação se preocupa com a formação continuada, especialmente em preparação para as provas externas, nas quais a escola participa. A cada edição do IDEB a escola mostra avanços, atribuímos parte desse sucesso às formações continuadas, especialmente a preparação para as provas externas, nas quais a escola participa. As formações são fundamentais garante preparo aos professores para oferecer a melhor educação possível, refletindo diretamente nos resultados positivos do IDEB da escola. (C5 - Escola de Maior IDEB - Florianópolis).

- A formação continuada contribui diretamente para a melhoria do IDEB. Conseguimos aumentar nosso índice, sanar algumas das dificuldades dos alunos e fortalecer habilidades que ainda não estavam consolidadas. As intervenções realizadas ao longo do período letivo, baseadas no conhecimento adquirido nas formações, são essenciais para esse progresso contínuo. (C6- Escola de Menor IDEB-Florianópolis).

- Com os dados quantitativos do IDEB dos anos anteriores, conseguimos analisar e identificar as áreas que necessitam de intervenção para melhorar a aprendizagem dos alunos e os resultados da escola. A formação continuada desenvolve e implementa estratégias que incentivem alunos e professores, promover um ambiente de aprendizagem alinhado com as metas do IDEB. (C7- Escola de Maior IDEB-Parnaíba).

- Na escola, embora ainda enfrentemos desafios que resultam em um IDEB relativamente baixo temos observado uma evolução a cada ano. Vários fatores contribuem para esse cenário, estamos determinados a continuar aprimorando nossas práticas pedagógicas e de gestão. A formação continuada tem sido essencial nesse processo, ajudando-nos a implementar melhorias que, no futuro, acreditamos refletir positivamente nos resultados do IDEB. (C8- Escola de Menor IDEB-Parnaíba).

-A preparação do professor, aumenta a capacidade de transmitir conhecimentos, influenciando o processo de aprendizagem. Quando me sinto confiante sobre o assunto aumenta minha segurança e a dos alunos. A formação gera segurança, elimina dúvidas

sobre o caminho a ser seguido. O ensino vai além dos livros, estar atualizado com novas teorias e ciclos educacionais, são diferentes dos métodos de ensino do passado. Atualmente, os alunos têm acesso a uma vasta quantidade de informações e o professor deve estar preparado para lidar com os questionamentos e dúvidas. A formação contínua é essencial e contribui com a aprendizagem dos alunos. (P1- Escola de Maior IDEB-Teresina).

- O impacto das formações continuadas no IDEB da escola é favorável. Se não fossem essas formações, não conseguiríamos alcançar sequer os resultados que temos. Precisamos de materiais, livros e investimentos em formação para alcançar melhores índices. Muitos professores não têm condições de buscar capacitação por conta própria, por isso é essencial que a Secretaria de Educação ofereça as formações de forma contínua. Priorizar a capacitação é fundamental para melhorar os resultados do IDEB e a qualidade da educação na nossa escola. (P2- Escola de Menor IDEB-Teresina).

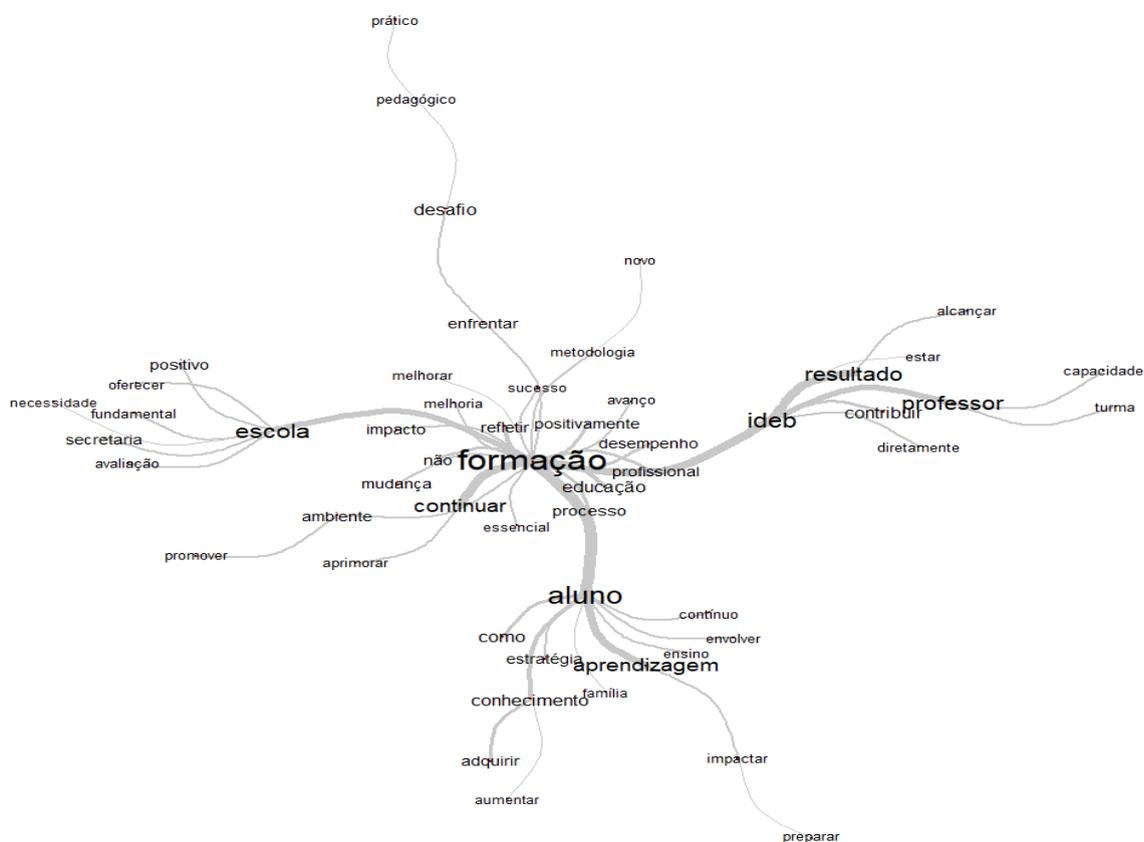
- A formação continuada influencia os resultados do IDEB. O ambiente escolar é de colaboração e conhecimento compartilhado. Contamos com uma equipe de professores altamente capacitados, que estão constantemente em busca de novos conhecimentos e metodologias para aprimorar sua prática pedagógica. A união e o comprometimento de todos reflete diretamente nos bons resultados que alcançamos no IDEB. Esses resultados validam o nosso trabalho e serve como um estímulo para continuarmos buscando a excelência. (P3- Escola de Maior IDEB-Picos).

- A formação continuada ajuda a elevar o IDEB da nossa escola. Reconheço que existem outros fatores que podem influenciar esses resultados. Na sala de aula, cada aluno possui suas particularidades. Atendemos alunos com necessidades especiais, que possuem laudos de PCDs e requerem atenção e estratégias educacionais individualizadas. As formações nos ajudam a desenvolver habilidades para lidar com essa diversidade, mas o contexto amplo e os desafios individuais de cada aluno também precisam ser considerados para que possamos melhorar a nossa prática pedagógica e impactar o IDEB de maneira efetiva. Isso torna o trabalho em sala de aula desafiador e extremamente importante. (P4- Escola de Menor IDEB-Picos).

- As formações continuadas são uma ferramenta para aprofundar o conhecimento existente e adquirir novos saberes. Quando fazemos isso, o impacto no IDEB da escola é expressivo. As práticas assertivas dos professores, resultantes dessas formações, refletem diretamente no desenvolvimento dos alunos, elevando seu nível de aprendizado. Quanto mais professores participam dessas formações, sejam elas oferecidas pela Secretaria de Educação ou por iniciativa própria, maior é o impacto no desenvolvimento dos alunos. Essa melhoria contínua nas práticas pedagógicas contribui diretamente para o aumento do IDEB, demonstrando a importância das formações no fortalecimento da qualidade da educação que oferecemos. (P5- Escola de Maior IDEB-Floriano).

- A Secretaria Municipal de Educação ofereceu formação focando no trabalho com alunos que têm dislexia e ansiedade. Sentimos a diminuição nas formações ofertadas, pois, são fundamentais para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações e nos resultados da escola no IDEB. (P6- Escola de Menor IDEB -Floriano).

- Nossa escola tem alcançado um bom IDEB em comparação com outras. Estamos trabalhando para melhorar ainda mais esse índice. Nas formações, aprendemos novos conceitos e práticas que aplicamos em sala de aula e melhoram o rendimento dos alunos nas avaliações. Acredito que por meio da formação contínua conseguiremos alcançar melhores resultados e elevar ainda mais o desempenho da nossa escola no IDEB (P7- Escola de Maior IDEB-Parnaíba).



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ (2014).

5.5 Categoria e subcategorias

Categoria Geral 5 - Formação do professor: escola, aprendizagem do aluno, resultados do IDEB.

Subcategoria 5.1 - Desafio pedagógica da escola: resultado na avaliação do IDEB.

Subcategoria 5.2 - Formações: impacto positivo na aprendizagem do aluno.