

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Antonio José Almeida Mesquita

Gestão Pedagógica e Formação Continuada de Professores: possibilidades para
novas práticas formativas

Juiz de Fora
2026

Antonio José Almeida Mesquita

Gestão Pedagógica e Formação Continuada de Professores: possibilidades para
novas práticas formativas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcel De Toledo Vieira

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Almeida Mesquita, Antonio José.

Gestão Pedagógica e Formação Continuada de Professores : possibilidades para novas práticas formativas / Antonio José Almeida Mesquita. -- 2026.

93 p.

Orientador: Marcel De Toledo Vieira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Gestão Escolar. 2. Gestão Pedagógica. 3. Formação Continuada de Professores. I. De Toledo Vieira, Marcel, orient. II. Título.

Antonio Jose Almeida Mesquita

Gestão Pedagógica e Formação Continuada de Professores: possibilidades para novas práticas formativas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 13 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(²)Dr.(²) Marcel de Toledo Vieira
- Orientador Universidade Federal de Juiz
de Fora

Prof.(²)Dr.(²) Denise Rangel Miranda
P.J.F

Prof.(²)Dr.(²) Janaina Moreira de Oliveira Goulart
SEDUC-RJ



Documento assinado eletronicamente por Marcel de Toledo Vieira, Professor(a), em 14/07/2026, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por DENISE RANGEL MIRANDA, Usuário Externo, em 15/07/2026, às 14:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Janaina Moreira de Oliveira Goulart, Usuário Externo, em 17/07/2026, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal da SEI-DIJF (www.uff.br/SEI) através do menu Conferência de Documentos, informando o código verificador 3049061 e o código CRC 81816FDS.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho aos meus familiares que me apoiaram em todos os momentos, me incentivaram e acreditaram em mim, me dando forças para continuar.

Agradeço a Deus pela saúde, pela força e pela sabedoria concedida ao longo desta jornada. Foi Ele quem me sustentou e me inspirou a seguir em frente.

Minha gratidão à minha esposa Jacineide, que esteve comigo em todos os momentos oferecendo apoio, compreensão e amor. Aos meus filhos Elias, Elisa, Elian e Elina que são minha maior motivação e razão de perseverança. Vocês me deram força para continuar e me lembraram diariamente do propósito maior desta conquista.

Agradeço à professora Lina Kátia, coordenadora do CAEd e ao colega Igor Alvarenga, pelo suporte fundamental durante este percurso. Seus incentivos foram essenciais para que eu pudesse superar obstáculos e alcançar este objetivo.

Expresso minha gratidão ao meu orientador Marcel pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho. À Adriana, pelo suporte acadêmico constante, pela atenção e pela disposição em ajudar sempre que necessário. Meus agradecimentos também à Eneida pelo suporte e contribuições que foram fundamentais na organização final deste trabalho.

Agradeço à Débora Vieira que estava sempre disposta a proporcionar os suportes necessários quando eu tinha alguma dificuldade nos períodos presenciais.

Deixo também meus agradecimentos à equipe do Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação Educacional (PPGP) por todo o aprendizado proporcionado com excelência e dedicação.

Finalmente, agradeço a todos, que de maneira direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

“Quer isso dizer que a prática docente e a formação continuada em serviço só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional.”

(Casadei Salles, 2004, p. 7)

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), realizou uma análise dos documentos normativos do Estado do Pará relativos à formação continuada de professores. Parte do pressuposto que a elaboração de práticas formativas estruturadas e institucionalizadas pode contribuir para melhorar a qualidade da educação. O contexto da escola pesquisada apresenta um cenário em que se percebe a ausência de formalização do trabalho de gestão pedagógica, no qual estaria inserida a formação continuada de professores em serviço. Embora a Secretaria de Estado de Educação do Pará faça recomendações relacionadas a esta questão, existe carência de ações efetivas que possam atender a essa necessidade, ficando quase que totalmente sob a responsabilidade da escola. Considerando esses pontos é que se chegou à seguinte questão de pesquisa: Como as normativas do Estado do Pará orientam a formação continuada de professores e de que modo essas orientações podem ser traduzidas em ações concretas no cotidiano escolar? Assim, a pesquisa tem como objetivo geral: compreender as orientações presentes nas normativas do Estado do Pará acerca da formação continuada de professores, visando à proposição de ações que favoreçam sua operacionalização no contexto da Escola Estadual Novo Horizonte. Os objetivos específicos são: descrever as principais normativas do Estado do Pará que orientam a formação continuada de professores; analisar as orientações contidas nessas normativas, identificando suas possibilidades de aplicação no contexto da escola pesquisada; propor ações de organização e gestão pedagógica que contribuam para a implementação e operacionalização dessas diretrizes no cotidiano escolar. Como metodologia, foi realizada uma análise documental das principais normativas relacionadas à formação de professores nas escolas do estado. Os resultados desta análise demonstraram que as normativas do Estado do Pará reconhecem a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor e para o aprimoramento dos processos educativos. Entretanto, demonstrou também que esse reconhecimento não garante a concretização de uma formação continuada permanente e sistematizada na escola. Tendo como base os resultados da pesquisa, foi proposto um Plano de Ação Educacional em três fases: com diagnóstico, escuta e pactuação na primeira; encontros formativos bimestrais, na segunda e avaliação e replanejamento na terceira, visando à implementação de um processo de formalização da formação continuada de professores na escola.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão Pedagógica; Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Professional Graduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), analyzed the regulatory documents issued by the State of Pará concerning continuing teacher education. It is based on the premise that the development of structured and institutionalized professional development practices can contribute to improving the quality of education. The context of the school investigated reveals a lack of formalization of pedagogical management practices, within which continuing in-service teacher education should be incorporated. Although the Pará State Department of Education provides recommendations regarding this issue, there is a lack of effective actions capable of addressing this need, leaving responsibility for such initiatives almost entirely to the school. In light of these considerations, the following research question was formulated: How do the regulations of the State of Pará guide continuing teacher education, and how can these guidelines be translated into concrete actions in everyday school practice? Accordingly, the general objective of this study was to understand the guidelines established in the regulations of the State of Pará concerning continuing teacher education, with a view to proposing actions that support their implementation within the context of Novo Horizonte State School. The specific objectives were: to describe the main regulations of the State of Pará that provide guidance on continuing teacher education; to analyze the guidelines contained in these regulations, identifying possibilities for their application within the context of the school investigated; and to propose organizational and pedagogical management actions that contribute to the implementation and operationalization of these guidelines in everyday school practice. The methodology consisted of a documentary analysis of the main regulations concerning teacher education in schools within the state. The results of this analysis showed that the regulations of the State of Pará recognize the importance of continuing teacher education for teachers' professional development and for the improvement of educational processes. However, the findings also indicated that such recognition does not ensure the establishment of a permanent and systematic process of continuing teacher education within the school. Based on the research findings, an Educational Action Plan was proposed in three phases: the first comprising diagnosis, consultation, and consensus-building; the second consisting of bimonthly professional development meetings; and the third involving evaluation and replanning. The plan aims to implement a formalized process of continuing teacher education within the school.

Keywords: School Management; Pedagogical Management; Continuing Teacher Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de servidores da escola (2025)	44
Quadro 2 - Adequação da formação docente	45
Quadro 3 - As seis fases da análise temática	62
Quadro 4 – Normativas do Estado do Pará que regulamentam a Formação Continuada de Professor	63
Quadro 5 – Resumo do Plano de Ação Educacional	70
Quadro 6 – Levantamento das necessidades formativas dos docentes	74
Quadro 7 – Construção do Plano Anual de Formação Continuada	74
Quadro 8 – Encontros Formativos Periódicos	75
Quadro 9 – Formação sobre Estratégias de Ensino e Atualização Curricular	76
Quadro 10 - Apropriação de Avaliações e Integração de TICs no Ensino	77
Quadro 11 – Workshop sobre clima escolar e relações Interpessoais no Ambiente Escolar	78
Quadro 12 – Seminário Interno sobre Práticas Avaliativas Formativas e Consolidação da Formação	79
Quadro 13 – Avaliação do Programa de Formação Continuada	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Matrículas da Escola Estadual Novo Horizonte (2025).....	40
Tabela 2	- Taxas de rendimento (2023)	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFD	Adequação de Formação Docente
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEFOR	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará.
DCEPA	Documento Curricular do Estado do Pará
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EE Novo Horizonte	Escola Estadual Novo Horizonte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NSE	Nível Socioeconômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PCCR	Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Servidores do Estado do Pará
PCD	peçoas com deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Plano de Ensino
PEE/PA	Plano Estadual de Educação do Pará
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

PPP	Projeto Político Pedagógico
RJU	Regime Jurídico Único
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEI	Sistema Educacional Interativo
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SOME	Sistema Modular de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE.....	14
2.1	FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL	14
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARÁ	26
2.3	A ESCOLA ESTADUAL NOVO HORIZONTE	36
2.3.1	A Formação Continuada na Escola Estadual Novo Horizonte	46
3	POSSIBILIDADES DE ENCONTROS FORMATIVOS NA ESCOLA ESTADUAL NOVO HORIZONTE	48
3.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA.....	48
3.2	O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE	54
3.3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	57
3.4	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	60
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	68
4.1	AÇÃO 1: PACTUAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	73
4.2	AÇÃO 2: IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	75
4.3	AÇÃO 3: AVALIAÇÃO E REPLANEJAMENTO	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é reconhecida pela legislação educacional brasileira como eixo essencial para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que a formação inicial não é suficiente para atender às demandas complexas da prática docente. Nesse sentido, a consolidação de práticas formativas permanentes constitui estratégia indispensável para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, este trabalho realiza uma análise dos documentos normativos do Estado do Pará referentes à formação continuada de professores, com o intuito de propor ações que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes da Escola Estadual Novo Horizonte¹, no município de Açaizal², Pará. A partir dessa perspectiva, parte-se de análise documental das normativas do Estado do Pará relacionadas à formação continuada de professores, buscando compreender de que maneira o Estado do Pará prevê essa formação e como tais diretrizes podem ser implantadas na escola pesquisada, o que estará apresentado no Plano de Ação Educacional (capítulo 4), visando institucionalizar esta prática na escola pesquisada.

Neste contexto, antes de tudo, vale ressaltar minha vinculação com o caso de gestão investigado nesta pesquisa. Exerço o cargo de Especialista em Educação na Escola Estadual Novo Horizonte, onde atuo na coordenação pedagógica. Sendo assim, minha atuação profissional concentra-se em monitorar o desempenho dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem e em avaliações externas e internas; analisar os resultados e promover ações para melhoria do desempenho; mediar as relações entre escola e comunidade; prestar atendimento aos alunos, principalmente os auxiliando e orientando em suas dificuldades diversas; organizar encontros formativos com os docentes para discutir aspectos do processo de ensino e aprendizagem em andamento na escola, principalmente nas questões relacionadas ao desempenho dos alunos, à permanência e a práticas em sala de aula. É sobre esta última atribuição que se centrará esta pesquisa.

Tomando isto como objeto de análise, observou-se, na prática cotidiana escolar, a relevância da realização de encontros destinados à discussão das questões relacionadas ao trabalho docente e o potencial desses espaços para

¹ Nome fictício atribuído à escola

² Nome fictício atribuído ao município.

favorecer o processo de ensino e aprendizagem na instituição. Na escola pesquisada, notam-se iniciativas de encontros pedagógicos voltados ao trabalho e formação docente, contudo, essas ações ainda carecem de maior sistematização e de articulação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). Tal realidade reforça a necessidade de investigar como as normativas do Estado do Pará orientam a formação continuada de professores e a partir disso, propor estratégias para que as diretrizes estaduais para a formação docente sejam implementadas na Escola Estadual Novo Horizonte. A pesquisa, portanto, justifica-se tanto por seu valor acadêmico, ao aprofundar o debate sobre a formação continuada de professores no contexto da educação básica, quanto por sua relevância prática, ao indicar caminhos para o fortalecimento das ações formativas na escola pesquisada, favorecendo a consolidação de uma cultura de formação permanente que impacte positivamente a qualidade da educação ofertada.

Diante disso o presente estudo parte da seguinte questão: Como as normativas do Estado do Pará orientam a formação continuada de professores e de que modo essas orientações podem ser traduzidas em ações concretas no cotidiano escolar? A partir dessa pergunta, o objetivo geral é compreender as orientações presentes nas normativas do Estado do Pará relacionadas à formação continuada de professores, visando à proposição de ações que favoreçam sua operacionalização no contexto da Escola Estadual Novo Horizonte. E os objetivos específicos: descrever as principais normativas do Estado do Pará relacionadas à formação continuada de professores; analisar as orientações contidas nessas normativas, identificando suas possibilidades de aplicação no contexto da escola pesquisada; propor ações de organização e gestão pedagógica que contribuam para a implementação e operacionalização dessas diretrizes no cotidiano escolar.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de revisão de literatura e análise documental de legislações do Estado do Pará relacionadas à formação continuada de professores. A investigação estruturou-se a partir de uma metodologia organizada em torno de quatro categorias fundamentais de análise. A primeira categoria aborda a concepção de formação continuada, analisando os referenciais contidos na legislação estadual que fundamentam tais concepções nas políticas avaliadas. A segunda busca elucidar as responsabilidades institucionais, procurando demonstrar as atribuições do estado na execução dessas políticas e as possíveis limitações para sua concretização no contexto da educação escolar. A

terceira categoria diz respeito às possibilidades e condições de implementação na escola, considerando os recursos existentes, o tempo pedagógico necessário às ações de planejamento e análise das práticas educativas e os desafios práticos vivenciados no cotidiano escolar. Por fim, a quarta categoria refere-se aos mecanismos de acompanhamento e avaliação, analisando os instrumentos e critérios a serem utilizados para monitorar a eficácia e o impacto das ações formativas na escola.

Por fim, cumpre mencionar que a presente dissertação se organiza em 5 capítulos, sendo o primeiro deles esta introdução. No capítulo 2 apresenta-se um quadro da formação continuada no âmbito da educação brasileira. Para isso, o capítulo foi dividido em três seções, partindo de um contexto macro para o micro, visando a contextualização do caso de gestão em pauta. Assim, na seção 2.1, abordamos o tema no cenário nacional, fazendo um estudo dos marcos legais, das principais iniciativas governamentais para o desenvolvimento da formação continuada de professores e alguns importantes recortes teóricos que fundamentam os estudos sobre o tema. Na seção 2.2, discute-se sobre o tema no âmbito do estado do Pará, as políticas, a legislação e as iniciativas de formação de professores da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Por fim, na seção 2.3 apresenta-se a Escola Estadual Novo Horizonte, seu contexto e as iniciativas que a escola desenvolve para o a formação continuada em serviço de seus professores.

No capítulo 3, exploram-se as possibilidades de encontros de formação na Escola Estadual Novo Horizonte. Este capítulo, de natureza analítica, está organizado em quatro seções, de modo a abordar o referencial teórico que embasa a pesquisa, o percurso metodológico e a análise de dados. Desta forma, na primeira, seção 3.1, é realizada a discussão sobre a formação continuada na escola. Na seção 3.2 discorre-se sobre o papel da gestão escolar na formação docente. Na seção 3.3 explana-se a metodologia utilizada nesta pesquisa e finaliza-se o capítulo com a seção 3.4, em que será apresentada a análise dos dados por meio do levantamento e sistematização das normativas estaduais sobre a formação de professores.

No capítulo 4 encontra-se o Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado a partir dos achados da pesquisa. Nele são propostos os eixos temáticos, as metodologias de capacitação, e as oficinas pedagógicas voltadas ao aperfeiçoamento docente. O Plano estrutura as ações de formação continuada,

estabelece o cronograma das atividades e define os critérios de avaliação que irão acompanhar as novas práticas na realidade escolar.

Por fim, o texto é concluído com as considerações finais, capítulo 5, em que se expõe uma síntese reflexiva dos resultados alcançados em consonância com os objetivos propostos. Assim, discutem-se as contribuições teóricas e práticas do trabalho, apontam-se suas limitações e propõem-se recomendações voltadas para o aprimoramento dos trabalhos da equipe escolar.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE

Neste capítulo descritivo são apresentadas as principais normativas relacionadas à formação continuada de professores em serviço, partindo de um contexto macro para o micro, as dificuldades para o desenvolvimento da formação continuada de professores no âmbito da Escola Estadual Novo Horizonte. Assim, o capítulo é composto por três seções. A primeira apresenta a formação continuada e o desenvolvimento da profissão docente no cenário nacional. Na segunda, aborda-se a formação continuada no Estado do Pará, a legislação que trata do tema, as iniciativas governamentais, e as ações da SEDUC/PA para o aprimoramento da formação docente. Na terceira seção, discorre-se sobre a escola pesquisada, apresentando dados gerais de caracterização e, ao final, sobre o planejamento e a coordenação da formação continuada da referida escola.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação docente pode ser compreendida como um percurso que integra distintos momentos, espaços e saberes. Na etapa inicial, o estudante adquire os suportes teóricos e metodológicos essenciais ao seu desenvolvimento profissional. Contudo, essa formação não se encerra com a obtenção do diploma, estendendo-se para além da graduação. Ela se renova continuamente diante dos desafios emergentes no cotidiano escolar, das políticas educacionais e das transformações sociais. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico ao promover o aprimoramento profissional dos docentes, valorizando a prática como fonte de conhecimento e estimulando a reflexão crítica sobre o ambiente escolar.

Diante dos desafios relacionados à formação de professores no Brasil, a análise dos marcos legais que regulam a formação de professores constitui-se como exercício fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

A formação de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), especificamente no artigo 62, § 1º, em que lê-se que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996). Essa legislação atribui responsabilidades

aos entes federados quanto à formação docente, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada de forma clara e objetiva.

Seguindo as políticas de valorização do magistério, a Lei nº 11.738/2008 estabelece que dois terços da carga horária dos professores sejam dedicadas à interação direta com os alunos; o restante deve ser destinado ao desenvolvimento de atividades correlatas ao trabalho docente (Brasil, 2008). Assim, há uma divisão na carga horária destinada às atividades remuneradas do profissional do magistério, incluindo planejamento pedagógico, elaboração de aulas e avaliações, participação em reuniões pedagógicas e programas de aperfeiçoamento, o que reforça e reconhece a importância e possibilidade de momentos institucionalizados de formação continuada de professores em serviço.

No âmbito das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da educação básica no Brasil, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014³. A referida normativa definiu diretrizes, metas e estratégias para orientar melhorias na qualidade da educação nacional. Entre estas, a Meta 15 propôs garantir uma formação adequada e contínua aos professores por meio do estabelecimento de uma política nacional de formação docente em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Essa meta representou um passo importante na busca por uma educação de qualidade. Ela visava garantir que os professores recebessem uma formação específica na área em que atuam, reconhecendo que uma preparação adequada é fundamental para valorizar a profissão. Entretanto, após 11 anos de vigência do PNE 2014-2024, Wagner, Corrêa e Brandão (2025, p. 25), observam que “a meta 15 não foi atingida de forma integral e que para sua efetivação seria necessário garantir uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de

³ O período de vigência do PNE 2014 foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, pela lei 14.934/2024.

colaboração entre os entes federativos.” É o que demonstra também a primeira das principais conclusões de análise da meta 15 do Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação:

1. O percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam aumentou no período, chegando em 2023 a 63,3% para educação infantil, 74,9% para os anos iniciais do ensino fundamental, 60,4% para os anos finais do ensino fundamental e 68,2% para o ensino médio. (Brasil, 2024).

Observa-se que, apesar do incremento nos índices de qualificação profissional dos docentes da educação básica, a meta estabelecida não foi atingida, uma vez que previa a formação adequada de 100% desses profissionais. Contudo, percebe-se um avanço gradual na adequação da formação docente, indicando uma tendência de melhoria na qualificação do quadro docente. Os dados de 2023 apresentados em tal documento revelam, entretanto, uma distribuição desigual entre as etapas da educação básica: enquanto os anos iniciais do ensino fundamental apresentam o maior percentual de professores com formação superior adequada, os anos finais do ensino fundamental registram o menor índice. Dessa forma, os percentuais apresentados permitem não apenas reconhecer os avanços das políticas de formação docente, mas também problematizar as lacunas remanescentes e a necessidade de ações mais focalizadas para assegurar a adequação da formação docente em todo o percurso da educação básica.

Nessa mesma perspectiva, a Meta 16 ampliava esse compromisso ao estabelecer a meta de formar 50% dos professores da educação básica até o término do plano e garantir sua formação continuada durante esse período (Brasil, 2014). Tal meta representou uma ampliação das ações anteriores ao focalizar especificamente na continuidade do desenvolvimento profissional docente. Sobre essa meta o Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação ressalta que “o percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou, no período de 2013 a 2023, de 30,2% para 48,1%, sem ter alcançado a meta de 50%. (Brasil, 2024). Sendo assim, apesar do aumento significativo no percentual de formados no nível de pós-graduação, a meta 16 não foi alcançada, carecendo ainda de ações específicas para seu alcance.

No contexto das ações governamentais relacionadas à formação docente

durante esse período inicial do PNE (Brasil, 2014), foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2015 pelo Conselho Nacional de Educação. Este documento definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciaturas e cursos pedagógicos para graduados), bem como para a formação continuada (Brasil, 2015). As diretrizes estabeleceram orientações detalhadas sobre as responsabilidades dos entes federados na formação desses profissionais, presentes, por exemplo, no artigo 3º, parágrafo 3º que determinava que essas formações fossem feitas em instituições credenciadas e em regime de colaboração. No parágrafo 6º, as responsabilidades dos entes eram inclusive explícitas como demonstrado:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: [...] (Brasil, 2015)

Como se pode observar, foi estabelecido que o projeto formativo da licenciatura devia ser elaborado com a participação dos fóruns estaduais e distritais de apoio à formação docente. Tal determinação reforça o regime de colaboração entre os entes federados e contribui para a descentralização do planejamento pedagógico, assegurando que os cursos respondam às demandas educacionais específicas de cada região.

Ressaltava-se ainda o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) nesse processo, conforme estabelece o artigo 4º:

Art. 4º - A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (Brasil, 2015).

Nota-se, dessa forma, que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 propõe que as IES tenham um papel estratégico na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Elas não apenas deveriam oferecer cursos, mas também precisavam organizar sua atuação para integrar ensino, pesquisa e extensão, garantindo que o

professor em formação tenha contato com práticas pedagógicas, investigação científica e ações sociais. Esse compromisso visa assegurar que a formação docente seja qualificada, crítica e contextualizada, alinhada aos instrumentos institucionais, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Dessa forma, as IES assumem a responsabilidade de interligar teoria e prática, e promover uma atualização constante, fortalecendo tanto a formação inicial quanto a continuada dos educadores.

Destaca-se também o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços essenciais à formação dos profissionais do magistério (Artigo 3º, parágrafo 5º), enfatizando não apenas sua importância enquanto espaço físico, mas também quanto ao tempo dedicado às ações formativas dentro dessas instituições.

Essa perspectiva amplia a compreensão da escola para além de sua função tradicional de ensino aos estudantes, reconhecendo-a também como um espaço permanente de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento profissional docente. Nesse entendimento, o cotidiano escolar passa a ser concebido como um ambiente formativo, no qual as experiências vividas, as interações entre os profissionais, os desafios pedagógicos e os processos coletivos de planejamento e avaliação contribuem para a construção dos saberes docentes. Assim, a formação continuada deixa de ser vista apenas como uma ação externa, ofertada por universidades ou sistemas de ensino, e passa a incorporar práticas desenvolvidas no interior da própria escola, valorizando os momentos de estudo, troca de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica. Entretanto, em um contexto de profundas mudanças políticas no Brasil, com o impeachment de Dilma Rousseff⁴ e o avanço de forças políticas influenciadas pelo neoliberalismo e pelo mercado, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi posteriormente substituída por um novo documento, mais coerente com este momento político. Assim, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi aprovada em um cenário de reformulação das diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, alinhando-se à Base Nacional Comum para a Formação de Professores

⁴ Dilma Vana Rousseff é uma economista e política brasileira, nascida em Belo Horizonte MG. Filiada ao Partido dos Trabalhadores. Foi a primeira mulher a ocupar a presidência do Brasil. Exerceu o cargo como 36ª presidente, com o primeiro mandato exercido de 2011 a 2014 e o segundo de 2015 a 2016, quando sofreu um processo de impeachment. Fonte: Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia#acontent>.

da Educação Básica (BNC-Formação). Essa mudança ocorreu em meio a pressões por maior padronização e controle da qualidade dos cursos de licenciatura, deslocando o foco da formação para o desenvolvimento de competências e para o atendimento às demandas relacionadas ao desempenho e aos resultados educacionais. Essa nova concepção de formação docente também repercutiu nas políticas voltadas à formação continuada de professores, encontrando expressão na Resolução CNE/CP nº 1/2020 e nas metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024).

A Resolução CNE/CP nº 1/2020, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, reforçou a necessidade de que essa formação se baseie na realidade das escolas, favorecendo o desenvolvimento profissional em consonância com as demandas locais e regionais. Do mesmo modo que o PNE, em sua Meta 16, estabeleceu o compromisso de assegurar a todos os professores formação continuada em sua área de atuação, de modo a aprimorar a qualidade do ensino e fortalecer o vínculo entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a escola é compreendida não apenas como espaço de implementação de políticas educacionais, mas também como lócus privilegiado de formação docente. Isso implica reconhecer que os processos formativos podem emergir das experiências vividas no cotidiano escolar, das necessidades identificadas pelos próprios professores e das reflexões coletivas sobre os desafios pedagógicos enfrentados na prática. Assim, ganha centralidade a ideia de uma formação continuada vinculada às dinâmicas concretas da escola, valorizando o trabalho colaborativo, os momentos de estudo e a construção coletiva de saberes profissionais. Entretanto, esse entendimento acerca da formação continuada e do papel formativo da escola passou por novas reconfigurações no cenário das políticas educacionais brasileiras. Em 2024 o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que substituiu a antiga Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) de 2019.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 concentra-se predominantemente na formação inicial docente e apenas cita a formação continuada de forma pontual, como possibilidade de projetos de extensão, sem apontar qualquer caminho que direcione sua organização de forma mais consistente. Tal movimento pode indicar um enfraquecimento da centralidade atribuída à formação continuada nas políticas

nacionais de formação docente, especialmente no que se refere ao reconhecimento da escola como espaço privilegiado de desenvolvimento profissional.

Nesse contexto de redefinição das prioridades das políticas formativas, em abril de 2026 foi aprovado o novo PNE (2026-2036), pela Lei 15.388 de 14 de abril de 2026. O novo plano reafirma a necessidade de formação inicial de professores e amplia o compromisso com a formação continuada, enfatizando fortemente a questão da qualidade e da equidade, buscando beneficiar as regiões com menores índices de formação de professores. O PNE (2026) apresenta essas diretrizes por meio de temas, organizados em objetivos subdivididos em metas e estratégias, que indicam onde se quer chegar e como se quer chegar, mostrando os caminhos a serem percorridos para alcançá-los no próximo decênio. Para este texto será dado destaque ao tema da Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Tema 17), que tem por objetivo “garantir formação, valorização e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica, de modo a elevar a qualidade da educação” (Brasil, 2026, p. 43), que se refere ao objetivo 17,

Dentre as 6 metas contidas neste tema e objetivo, encontramos a meta 17.f que visa:

Garantir que 70% (setenta por cento) dos docentes da educação básica concluam cursos de pós-graduação relacionados com a respectiva área de atuação profissional que promovam o aprimoramento da docência, das práticas pedagógicas ou do exercício das demais funções pertinentes ao magistério (Brasil, 2026, p. 33).

A meta 17f evidencia a ampliação do compromisso do novo PNE com a qualificação docente, ao reconhecer a pós-graduação como elemento estratégico para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas na educação básica. Ao estabelecer um percentual expressivo de professores com formação em nível de pós-graduação, o plano reforça a compreensão de que a formação continuada deve ultrapassar ações pontuais ou de caráter meramente instrumental, assumindo um papel estruturante na valorização e no fortalecimento da carreira docente.

A menção clara e específica da formação continuada na forma de pós-graduação na área de formação inicial do professor, o PNE (2026) abre variadas possibilidades para a realização deste tipo de formação, no intuito de buscar

melhorias na qualidade da educação básica através do aprimoramento docente. Ainda, sinaliza a preocupação com a articulação entre os processos formativos e as demandas concretas do trabalho pedagógico, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais e desafios relacionados à qualidade da educação.

Dentre as 28 estratégias contidas no tema da Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica merece destaque a estratégia 17.4, que propõe “Promover, em regime de colaboração, a oferta de cursos de formação inicial e continuada em instituições de ensino superior públicas.” (Brasil, 2026, p. 33), que incentiva a oferta de formação continuada aos professores em colaboração com as IES públicas, evidenciando a compreensão de que a formação de professores constitui uma responsabilidade compartilhada entre os diferentes entes federativos, reforçando o princípio do regime de colaboração como fundamento para a consolidação das políticas educacionais. Além disso, cria um nexo entre o conhecimento teórico e a experiência dos professores em atividade, o que pode ser muito benéfico para o desenvolvimento da Educação Básica.

Ao destacar o papel das instituições públicas de ensino superior, o PNE reafirma a importância dessas instituições na garantia de processos formativos com maior qualidade acadêmica, articulados à produção científica, à pesquisa e à reflexão crítica sobre a prática docente.

Por fim, a associação entre formação inicial e continuada indica uma perspectiva de desenvolvimento profissional concebida como processo permanente, que acompanha toda a trajetória docente. Tal direcionamento contribui para fortalecer a compreensão da formação continuada não apenas como atualização técnica, mas como espaço de reflexão, aperfeiçoamento pedagógico e construção coletiva de saberes vinculados às demandas concretas da escola e da educação básica.

Neste contexto, assume relevância também a estratégia 17.14, ao apontar para o incentivo às iniciativas à formação continuada em serviço, realizada nas próprias instituições de educação básica, ao propor a promoção de

iniciativas que favoreçam a troca de experiências e práticas entre os profissionais da educação, e entre estes e as instituições de ensino superior, para a reflexão sobre o trabalho pedagógico, e a socialização das pesquisas e dos trabalhos acadêmicos sobre educação (Brasil, 2026, p. 33).

Esta estratégia propõe também uma importante articulação entre a formação continuada praticada nas escolas e as reflexões teóricas e trabalhos de pesquisas desenvolvidos nas universidades. Ao fazer isso, reforça a compreensão da escola como espaço formativo e de produção de conhecimentos, valorizando a experiência docente e os processos coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica. Ao incentivar a troca de experiências entre profissionais da educação e a aproximação com as instituições de ensino superior, o PNE (2026) sinaliza a importância da articulação entre teoria e prática, bem como da construção colaborativa de saberes vinculados às demandas concretas do cotidiano escolar.

Ademais, a valorização da socialização de pesquisas e trabalhos acadêmicos pode contribuir para a redução do distanciamento historicamente existente entre universidade e escola básica, favorecendo a circulação de conhecimentos e o fortalecimento de práticas pedagógicas fundamentadas em processos investigativos e reflexivos. Nesse sentido, a estratégia 17.14 aproxima-se de concepções de formação continuada centradas no desenvolvimento profissional docente, na colaboração entre pares e na constituição de comunidades de aprendizagem no interior das instituições escolares.

Diante deste cenário, o PNE (2026-2036) articula a expansão da pós-graduação com o fortalecimento das instituições públicas de ensino superior e o incentivo às práticas de formação em serviço, superando a visão tradicional de capacitação isolada, frequentemente marcada por ações pontuais, descontextualizadas e desvinculadas das necessidades concretas do trabalho docente. Ao enfatizar a formação continuada como processo permanente e integrado ao cotidiano escolar, o PNE (2026-2036) sinaliza uma compreensão mais ampla do desenvolvimento profissional, baseada na reflexão crítica sobre a prática, na produção coletiva de conhecimentos e na valorização da experiência docente.

Nesta perspectiva, é importante observar também que o novo PNE contribui para preencher, ao menos em parte, a lacuna deixada pela resolução CNE/CP nº 4/2024, que revogou as resoluções que definiam as diretrizes para a formação continuada, trazendo este tema de forma bastante específica. Assim, embora a resolução tenha reduzido a centralidade da formação continuada no âmbito das diretrizes curriculares nacionais, o PNE (2026) recoloca a temática em evidência ao estabelecer metas e estratégias específicas voltadas à qualificação docente, à

articulação entre universidade e escola e à promoção de espaços coletivos de aprendizagem profissional. Dessa forma, o PNE (2026) reafirma a formação continuada como dimensão estratégica para a valorização do magistério e para a melhoria da qualidade da educação básica.

Sendo assim, verifica-se que o campo das políticas educacionais brasileiras registrou avanços legislativos relevantes no que tange à regulamentação da formação continuada dos docentes visando assegurar seu aprimoramento profissional contínuo. No entanto, para que essa formação continuada seja efetiva, é imprescindível valorizar a etapa da formação inicial docente, uma vez que esta constitui o ponto de partida para o exercício profissional. É nesse momento que são construídos os fundamentos teóricos, metodológicos, pedagógicos e éticos que sustentam as práticas educativas e possibilitam ao professor desenvolver, posteriormente, processos permanentes de reflexão e aperfeiçoamento ao longo de sua trajetória profissional. Desse modo, formação inicial e formação continuada não podem ser compreendidas de forma dissociada, mas como dimensões complementares e interdependentes do desenvolvimento profissional docente.

Sobre isso Casadei Salles (2004, p.3) destaca que:

A formação inicial estaria, pois, diretamente relacionada, sobretudo, com a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, de acordo com as regras existentes. Por isso é que o futuro professor se concentra nessa fase com as demandas próprias da sua condição de estudante. Esse período é marcado pela ênfase na certificação de habilidades.

Nesse sentido, a reflexão apresentada pelo autor evidencia que a formação inicial assume um papel fundamental na constituição da identidade profissional docente, especialmente por possibilitar a apropriação dos conhecimentos e habilidades considerados básicos para o ingresso na carreira. A formação inicial geralmente se concentra na busca por conhecimentos teóricos, filosóficos e epistemológicos, que fornecem a base para o desenvolvimento de habilidades que capacitam o professor a exercer sua profissão com segurança. Essa é a abordagem mais comum entre quem procura por essa formação. Entretanto, ao enfatizar a certificação de competências e a adaptação às exigências institucionais, essa etapa pode, em determinados contextos, restringir-se a uma perspectiva mais técnica e normativa da docência. Tal compreensão reforça a importância da formação

continuada como processo capaz de ampliar, problematizar e ressignificar os saberes construídos na formação inicial, permitindo ao professor desenvolver uma postura mais crítica, reflexiva e investigativa diante das demandas do trabalho pedagógico e das transformações educacionais e sociais contemporâneas.

Dados os muitos problemas relacionados ao desenvolvimento da educação no Brasil, uma questão bastante discutida é a de que a formação recebida nos cursos de licenciatura muitas vezes não fornece uma base sólida para o trabalho dos professores. Nesse contexto, Gatti (2008, p. 58) aponta que:

problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional.

Assim, pode-se entender que, inicialmente, a formação continuada surgiu como uma alternativa para corrigir essas falhas e oferecer aos profissionais da educação uma preparação mais sólida e completa do que a formação inicial proporcionou.

Porém, essa não é a única questão importante ao pensar na formação dos professores. Outros fatores também devem ser considerados, como a prática docente. Sobre esse ponto, Casadei Salles (2004, p. 6) comenta que:

A prática docente e a formação continuada em serviço devem ser consideradas em relação aos diferentes aspectos da prática educativa. Tanto uma como outra são indissociáveis das políticas culturais que as condicionam, bem como da definição de uma carreira mais profissional. O corolário imediato dessa afirmação é que nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social.

Dessa forma, fica claro que a formação continuada deve estar presente na rotina dos professores, levando em conta a necessidade constante de refletir e revisar as práticas de ensino e aprendizagem, analisando suas consequências, sejam elas positivas ou negativas. Além disso, é fundamental refletir sobre como superar os obstáculos encontrados no ambiente escolar.

Contudo, é importante fazer uma distinção aqui, entre a formação continuada e a formação continuada em serviço. Não desconsiderando a relevância da

formação continuada, a presente pesquisa busca jogar luz sobre a formação continuada em serviço, refletindo sobre o papel da escola como espaço formativo para os docentes. Assim, ao refletir sobre a diferenciação entre as duas estratégias de formação continuada Casadei Salles (2004, p. 5) ressalta que:

A maneira como as duas formas de educação continuada [formação continuada em serviço e formação continuada] tratam o conhecimento também as torna distintas entre si. Enquanto a primeira parte da ação para a teoria, a segunda, inversamente, parte da teoria para a ação. Outra diferença significativa é que aquela mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento. Já com a outra estratégia, a ação depende de fatores ou recursos externos e estranhos ao professor e até mesmo à própria escola.

Sendo assim, observa-se que a formação continuada em serviço pode ser concebida como um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional, edificado a partir da prática docente e da reflexão crítica sobre ela. Em contraste com os modelos tradicionais, centrados em cursos externos de atualização, essa perspectiva reconhece o cotidiano escolar como um espaço de formação, no qual os professores atuam como sujeitos ativos na produção de conhecimento e na constituição de sua identidade profissional. Configura-se assim um procedimento que integra teoria e experiência, reconhecendo que o desenvolvimento do professor não pode ser abordado de forma isolada, mas sim em diálogo com a escola e a prática docente.

Neste trabalho, a formação continuada em serviço é compreendida como um processo de desenvolvimento profissional realizado no contexto de trabalho e articulado às necessidades concretas da prática pedagógica. Diferentemente de ações pontuais e externas à escola, essa perspectiva parte da reflexão sobre situações vivenciadas no cotidiano escolar e promove a interlocução entre a experiência docente e os conhecimentos teóricos

Partindo-se desse entendimento, pode-se afirmar que o aprendizado de novos conhecimentos contribui para que os professores refinem sua reflexão sobre os problemas do processo de ensino, aparecendo também como oportunidades para revisar o planejamento didático-pedagógico. Dessa forma, torna-se possível identificar caminhos e intervenções capazes de incrementar a qualidade da educação oferecida nas escolas

Considerando essa perspectiva, torna-se relevante compreender como as políticas e ações voltadas à formação continuada vêm sendo desenvolvidas nos contextos educacionais específicos. Assim, a próxima seção discute a relação entre formação continuada e desenvolvimento da profissão docente no âmbito da rede estadual de ensino do Pará.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARÁ

O panorama da formação continuada de professores no Estado do Pará está diretamente relacionado ao panorama nacional no que diz respeito ao desenvolvimento das políticas públicas. O estado seguiu o que se planejou para o Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990 com a Lei nº 9.394/1996, a LDB. Anteriormente a isso, na década de 1980, houve a aprovação da Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986, que criou o Estatuto do Magistério. Essa legislação foi regulamentada pelo Decreto nº 4.714, de 9 de fevereiro de 1987, posteriormente complementado pelo Decreto nº 5.471, de 9 de junho de 1988. Esse documento estabeleceu nos princípios fundamentais da carreira docente a concepção de “atualização constante” e buscou garantir um “aperfeiçoamento contínuo” (Pará, 1987), conforme demonstrado a seguir:

Artigo 2º - A carreira do Magistério Público Estadual tem como princípios básicos:

I - Profissionalização, entendida como dedicação ao Magistério, para o que se tornam necessárias:

a) Qualidades pessoais, formação adequada e atualização constante, objetivando o êxito da educação e acessos sucessivos na carreira;

b) Remuneração condigna que tenha em vista maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento e especialização, sem distinção de graus escolares em que atue o pessoal do Magistério, e que lhe assegure o "status" econômico e social compatível com a dignidade, peculiaridade e importância da profissão que exerce, permitindo dedicação ao Magistério e possibilitando aperfeiçoamento contínuo;

c) Existência de condições ambientais de trabalho, pessoal coadjuvante qualificado e material didático adequado.

II - Paridade de remuneração com a de outros profissionais ocupantes de cargos em que exija qualificação análoga ou equivalente, respeitadas as peculiaridades e o regime de trabalho;

III - Progresso na carreira, mediante promoções alternadas por merecimento e antiguidade;

IV - Valorização da qualificação, decorrente de cursos e estágios de formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização. (Pará, 1987).

Pode-se observar no inciso I, alíneas a) e b) e no inciso IV, que a formação continuada está claramente citada como um princípio básico da carreira do magistério e aponta alguns instrumentos para a realização desta formação, mas a legislação não sugere como fazer isso ou com que recursos. Ao destacar que a profissionalização docente depende de “formação adequada e atualização constante”, o texto legal inscreve a necessidade de que os professores estejam permanentemente envolvidos em processos formativos, articulando saberes teóricos, competências pedagógicas e práticas reflexivas que sustentem a qualidade da educação.

Além disso, a formação não pode ser entendida como responsabilidade individual do professor, mas como compromisso do Estado em assegurar tempo, recursos e incentivos para que ela aconteça. Nesse ponto, o artigo reforça uma concepção sistêmica de formação continuada, que depende tanto de políticas de valorização profissional quanto de ambientes escolares que favoreçam o estudo, a colaboração e o aperfeiçoamento docente, de modo a considerar a escola como um importante espaço de formação para o professor. Assim, a atualização passa a ser compreendida como um processo contínuo, institucionalizado e coletivamente sustentado e um requisito para o fortalecimento da prática pedagógica.

Já a Constituição do Estado do Pará, de 1989, que segue os princípios da Constituição Federal, prevê, no Artigo 273, inciso III, a valorização da carreira do Magistério com a realização de um plano de carreira do Magistério Público Pará (1989), mas sem mencionar a questão da formação.

Essa questão é mencionada somente a partir da Lei nº 5.810/1994 que instituiu o Regime Jurídico Único dos servidores públicos civis do Estado do Pará. Embora o RJU atue como uma lei estatutária geral, ele abriu caminho para posterior estruturação do Magistério Público paraense, servindo de base legal para que posteriormente os planos de carreira vinculassem a progressão funcional à titulação e à formação continuada docente.

Ainda nesse contexto, em 2010, a Lei nº 7.442, institucionalizou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará. Isso transformou a formação continuada

e a qualificação profissional em princípios fundamentais para a valorização do Magistério paraense. A legislação regulamentou os critérios de progressão vertical, atrelando os acréscimos salariais diretamente aos níveis de especialização, mestrados e doutorado. Desta forma, a habilitação e o aperfeiçoamento profissional deixaram de ser apenas recomendação institucional e passaram a ser requisito formal de ascensão profissional. No período que se segue, observa-se um vazio normativo significativo. Apesar de avanços nacionais no debate sobre formação continuada, o Estado não estabeleceu diretrizes consistentes que orientassem essa política, o que manteve a questão pouco regulamentada. Somente com a aprovação do Plano Estadual de Educação, PEE/PA (Lei nº 8.186/2015), o tema passa a aparecer de maneira mais explícita. Assim, o PEE/PA na meta 16 estabelece o compromisso de

contribuir para formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Essa formulação representa um avanço ao reconhecer a formação continuada como direito dos profissionais e como componente estratégico para a melhoria da qualidade da educação. Nessa direção, o PEE/PA estabelece, entre as estratégias, “16.3) apoiar a formação continuada, presencial e/ou a distância, aos (às) profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na vigência do PEE”. (Pará, 2015). Entretanto, nesses casos não há indicações de como isso deve acontecer e qual o papel da Secretaria de Educação nesta ação.

Também no Regimento das Escolas da Educação Básica do Pará no capítulo que trata das atribuições da Coordenação Pedagógica: Capítulo IV, Art. 123, inciso VI – “analisar os indicadores educacionais da unidade de ensino buscando, coletivamente, alternativas de solução para os problemas e propostas de intervenção no processo ensino-aprendizagem;” (Pará, 2021). Essa análise requer o desenvolvimento de competências para a compreensão dos dados, e, sendo assim, está relacionada à formação continuada, uma vez que os dados são dinâmicos e estão em constante mudança, além de apontarem para os problemas que estão

presentes no desenvolvimento e no desempenho dos estudantes.

Nessa mesma direção, o próprio Regimento amplia a compreensão da formação continuada ao mencioná-la ainda no Art. 123, no inciso XI, que estabelece como uma das atribuições da equipe escolar “diagnosticar necessidades e propor ação de formação continuada da equipe da unidade de ensino” (Pará, 2021). Embora o texto legal não se refira diretamente aos docentes, compreende-se que estes estão incluídos no conjunto dos profissionais da escola, sendo, portanto, destinatários e protagonistas dessas ações formativas.

Esse inciso evidencia uma concepção de formação continuada vinculada às demandas concretas do cotidiano escolar, sugerindo que o processo formativo deve partir do diagnóstico das necessidades identificadas no próprio contexto de trabalho. Assim, o Regimento reconhece a escola como espaço legítimo de formação em serviço, em que o desenvolvimento profissional docente se articula com a prática pedagógica e com os desafios reais enfrentados na dinâmica educativa. Tal perspectiva reforça a importância de políticas que não se restrinjam a cursos pontuais ou externos à escola, mas que promovam a reflexão coletiva, a troca de experiências e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no interior da própria instituição.

O Estado do Pará dispõe de um centro de formação de professores, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará - CEFOR, que surgiu dentro do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará⁵. Cumpre mencionar que o CEFOR foi instituído pela Resolução nº 001/2014-GS/SEDUC, cujos artigos 2º e 3º evidenciam aspectos importantes para melhor compreensão de sua função no contexto das políticas de formação docente no Estado do Pará.

Art. 2º O CEFOR é uma unidade gestora, de promoção da formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica da rede estadual de ensino e, complementarmente, das redes municipais, visando à qualificação da gestão e do ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento de valores humanos, formação para o exercício da cidadania e na melhoria dos índices da educação básica

⁵ O Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará é uma iniciativa do governo do Estado do Pará juntamente ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que tem como objetivos modernizar a infraestrutura, elevar os índices de aprendizagem e modernizar a gestão da educação pública do estado.

do Estado do Pará.

Art. 3º A finalidade do CEFOR é identificar necessidade de formação e organizar, executar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica da rede estadual de ensino, respeitados os limites previstos na Lei nº 9394/1996 - LDB e a legislação vigente. (Pará, 2014).

Observa-se, no art. 2º, a definição do CEFOR como uma unidade gestora, ou seja, que tem autonomia para gerir seus recursos, orçamentos e projetos de formação, que se propõe a formar, de forma complementar, além dos profissionais da rede estadual também os profissionais de municípios parceiros, abarcando a formação inicial e continuada, voltada não apenas para qualificação do ensino-aprendizagem e da gestão escolar, mas também a formação humana e cidadã. Tal direcionamento demonstra uma concepção de formação que ultrapassa a dimensão estritamente técnica da docência, reconhecendo o papel social e formativo da escola na constituição de sujeitos e na promoção de valores humanos.

Além disso, ao prever o atendimento prioritário à rede estadual e, de forma complementar, às redes municipais, a resolução sinaliza a intenção de fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, ampliando o alcance das políticas formativas no estado. Observa-se, ainda, que a vinculação entre formação docente e melhoria dos índices educacionais aproxima o CEFOR das políticas de gestão orientadas por resultados, evidenciando a centralidade atribuída à formação dos profissionais como estratégia para a elevação da qualidade da educação básica. Já o artigo 3º enfatiza a responsabilidade do CEFOR em identificar as demandas formativas dos profissionais da educação básica da rede estadual de ensino, bem como organizar, executar, acompanhar e avaliar ações de formação inicial e continuada. Essa definição amplia o papel da instituição para além da simples oferta de cursos, atribuindo-lhe também funções de planejamento, monitoramento e avaliação das políticas formativas. Tal perspectiva revela a compreensão de que a formação continuada deve estar articulada às demandas concretas do contexto educacional e às necessidades dos profissionais da educação, favorecendo processos formativos mais contextualizados e alinhados às realidades das escolas e da rede pública de ensino.

Mais adiante, no artigo 5º são evidenciados os objetivos complementares do

CEFOR. Para fins deste texto, destacamos os objetivos IV e VI:

Art. 5º O CEFOR tem como objetivos complementares: [...]
IV- discutir democraticamente a formação continuada nas escolas, suas modalidades e especificidades; [...]
VI - ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, o aperfeiçoamento e a especialização de profissionais da educação; (Pará, 2014)

Observa-se, no objetivo IV, a proposição de discutir a formação continuada nas escolas, o que representa uma concepção que valoriza a experiência das escolas e dos profissionais da educação no planejamento e nas políticas de formação continuada, demonstrando a preocupação em construir processos formativos pautados no diálogo e na participação dos profissionais da educação. Tal direcionamento indica o reconhecimento de que a formação continuada não deve ser concebida apenas de maneira verticalizada ou centralizada pelos órgãos gestores, mas construída a partir das necessidades, experiências e especificidades dos diferentes contextos escolares. Dessa forma, valoriza-se a escola como espaço legítimo de debate, reflexão e produção de saberes sobre a prática docente.

O objetivo VI, por sua vez, aponta para uma oferta de formação realizada por diferentes mecanismos, diversificando as opções e metodologias a serem utilizadas para sua realização e ampliando as possibilidades de alcance dessas ações, o que evidencia uma compreensão mais ampla e diversificada dos processos formativos. A menção à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização dos profissionais da educação sugere a intenção de contemplar diferentes etapas e demandas do desenvolvimento profissional docente, reconhecendo que a formação ocorre de maneira contínua ao longo da carreira. Além disso, a referência a múltiplos mecanismos de oferta pode indicar a adoção de estratégias variadas de formação, como cursos, oficinas, grupos de estudos, seminários e atividades em serviço, ampliando as possibilidades de acesso e participação dos professores nos processos formativos.

Essa perspectiva de formação contínua, diversificada e articulada às necessidades da rede também pode ser observada no próprio histórico institucional do CEFOR, que ressalta que

A proposta de formação continuada em serviço, baseada em

evidências, constitui o caminho metodológico, pautado no diálogo contínuo entre pares, considerando elementos culturais, pedagógicos, sociais, econômicos, do cenário educacional, assim como, as singularidades presentes em diferentes realidades do Estado (Pará, s/d, recurso on line)⁶.

Dessa forma, verifica-se que a instituição aborda a formação continuada em serviço de maneira específica; embora não se dedique exclusivamente à formação de professores, estes constituem parcela relevante do público-alvo, como está evidenciado no ato criação do CEFOR.

Abaixo, na figura 1 apresenta-se uma imagem ilustrativa do prédio do CEFOR, em Belém (PA).

Figura 1 - Prédio do CEFOR, no centro de Belém.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2026)

A sede do CEFOR, apresentada na Figura 1, representa o espaço

⁶ Trecho retirado do histórico do CEFOR em sua página da internet. Link: <https://www.seduc.pa.gov.br/cefor/pagina/9155-historico>.

institucional onde são planejadas e articuladas as ações de formação continuada destinadas aos profissionais da educação da rede estadual paraense. Atualmente o centro oferece formação continuada através de vários mecanismos como a utilização de plataformas digitais para realização de cursos, realização de lives para orientações das escolas em relação às diversas decisões organizacionais das unidades de ensino e organização do ano letivo bem como discutir com os professores questões relacionadas a vários temas como o currículo, metodologias, práticas exitosas de educação escolar, entre outras. Além das formações via internet realiza também formações presenciais com as equipes das Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e diretores escolares. (Pará, 2023).

Dentre as iniciativas de formação do CEFOR temos o Programa de Formação Continuada “Travessias”, que tem como proposta promover formação continuada de professores com o intuito de possibilitar uma reflexão constante sobre suas práticas. A figura 2 a seguir ilustra uma das formações ofertadas pelo Programa de Formação Continuada “Travessias”, nas dependências do CEFOR, em Belém (PA).

Figura 2 - Docentes e coordenadores pedagógicos durante uma formação do Programa de Formação Continuada "Travessias", nas dependências do CEFOR.



Fonte: Pará (2023)

A realização das formações do Programa Travessias no CEFOR evidencia o papel estratégico da instituição na implementação das políticas de formação continuada do Estado do Pará, atuando como espaço de articulação, formação e

acompanhamento dos profissionais da educação. Entre os principais objetivos do Travessias podemos destacar a seguir:

Promover formação continuada, com vistas à criação, expansão e implementação de políticas educacionais aos profissionais da Rede Estadual de Ensino, possibilitando à reflexão da própria prática pedagógica, a partir de evidências e por meio da interação com outros educadores, fortalecendo uma rede colaborativa, compartilhando experiências e contribuindo para a melhoria do processo de aprendizagem na rede estadual de ensino. (Pará, 2024)

Conforme observado, o Programa objetiva promover a reflexão sobre a prática pedagógica, fundamentada em evidências e na colaboração entre educadores. Ao incentivar a formação de uma rede colaborativa, o Travessias valoriza e estimula o intercâmbio de experiências, o qual pode contribuir para o aprimoramento do processo de aprendizagem nas escolas. Além disso, ao valorizar a reflexão sobre a própria atuação e o intercâmbio de experiências, a iniciativa reconhece os professores como sujeitos ativos de seu desenvolvimento profissional. Por conseguinte, ao vincular a formação à implementação de políticas educacionais e à melhoria dos processos de aprendizagem, o programa evidencia a intenção do Estado do Pará de articular o desenvolvimento dos profissionais da educação às metas e prioridades da rede pública de ensino.

Vale salientar, igualmente, que a instituição publica uma revista anual denominada inFormaç@o, cujo objetivo é divulgar produções de pesquisas em educação elaboradas por servidores estaduais da Seduc. A figura 3 traz como exemplo a capa da edição de dezembro de 2025.

Figura 3 - Capa da Revista inForm@ção de dezembro de 2025.



Fonte: Pará (2023).

As informações relativas à revista divulgadas no site do CEFOR indicam que cada número aborda eixos temáticos desenvolvidos nos artigos publicados. Ademais, cumpre mencionar que a publicação da revista *Inform@ção* demonstra o esforço do CEFOR em ampliar os espaços de formação para além das ações presenciais, promovendo a circulação de experiências, pesquisas e reflexões produzidas pelos profissionais da rede estadual. Nesse sentido, o periódico constitui um importante mecanismo de valorização dos saberes docentes e de fortalecimento da formação continuada como processo permanente de produção e difusão de conhecimentos educacionais. (Pará, 2023).

À vista disso, percebe-se que a normativa estadual do Pará, alinha-se ao marco legal nacional ao reconhecer a importância de uma formação continuada que valorize o espaço escolar como locus privilegiado de aprendizagem profissional. Essa convergência entre as instâncias estadual e federal evidencia uma compreensão mais ampla da formação docente como um processo permanente, colaborativo e situado, essencial à consolidação de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e comprometidas com a melhoria da educação básica. Dito isso, na próxima seção, será feita a contextualização da escola pesquisada, notadamente no

que toca à formação continuada em serviço.

2.1 A ESCOLA ESTADUAL NOVO HORIZONTE

A Escola Estadual Novo Horizonte está localizada no município de Açaizal, Estado do Pará, um dos municípios pertencentes à região de integração do Marajó. A sede e a maior parte do território são acessíveis somente por via fluvial.

O município conta apenas com uma escola de nível médio, embora existam turmas desse nível na zona rural, sendo duas turmas do Sistema Modular de Ensino (SOME), que funciona por períodos determinados para cada disciplina, ou seja, em um período de 45 dias letivos as turmas ficam com duas ou três disciplinas que ao final do período são encerradas dando lugar a outras, e assim sucessivamente, e quatro turmas do sistema de educação mediada por tecnologia, onde os alunos assistem a aulas remotas ao vivo por um sistema de televisão. Essas aulas são acompanhadas por um tutor, encarregado organizar os alunos e orientá-los na utilização de equipamentos. Essas turmas já foram parte da Escola Estadual Novo Horizonte, mas foram desvinculadas em janeiro de 2025, para a criação da Escola Rural de Ensino Médio do município. Entretanto, a existência desta escola não está ainda efetivada.

Cabe destacar que o sistema nas unidades da zona rural era feito por aulas síncronas, pela internet, através do Sistema Educacional Interativo (SEI). Os alunos do SEI contam com a presença de monitores para organizar e orientar o tempo de aula e os professores apresentam-se através da plataforma do sistema. São duas políticas educacionais do governo do estado que atendem alunos de Ensino Médio da zona rural.

No mês de março de 2024 os anexos da zona rural foram oficialmente desligados da escola com a criação da Escola Rural de Açaizal. Esse fato mudou substancialmente a média de matrícula inicial da escola no ano seguinte, que registrou 807 matriculados no início do ano letivo. Mudou também o IDEB esperado, que tinha projeção de 4,1 e ficou em 4,5 considerando somente a unidade urbana.

A Escola Estadual Novo Horizonte, foi fundada em 1964 para atender alunos do 1º Grau, Ginásio Normal, da zona rural e urbana. A escolha do nome da Escola foi influenciada por sua primeira Diretora, que pertencia a uma ordem religiosa da Igreja Católica. Do ano de 1964 até 1977, a escola atendeu a modalidade de Ensino

Normal, com formação de professores leigos para atuarem no Ensino de 1ª a 4ª série. Em 1978, conforme a lei 5.692/71, passou a adotar o Ensino de 1º grau.

Em 1992 recebeu o Ensino de 2º grau Profissionalizante, transferido da Rede Municipal de Ensino, ofertando cursos de Administração, que foi extinto em 1994, devido carência de professores habilitados e de espaço físico, e Magistério, período que passou a chamar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Novo Horizonte”.

Em 1995, foi estabelecido um convênio entre a Secretaria de Educação do Pará (SEDUC/PA) e a administração municipal, visando à implementação do Ensino Modular⁷ com os cursos de Administração e Contabilidade. Essa abordagem estruturava-se em módulos compostos por uma a três disciplinas, por períodos com duração de 45 dias letivos cada, ao final do qual eram encerradas e davam lugar a outras, que mais tarde ganhou a nomenclatura de “Educação Geral”. Atuando no regime regular com o Magistério e o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série,

A partir do ano de 1997, o Ensino Fundamental foi sendo extinto de forma gradativa, até a conclusão da última turma de 8ª série, em 2005. Nesse mesmo ano passou a ser Escola Sede, que é a instituição que emite a documentação das escolas estaduais da zona rural do Município. Em 1999, em cumprimento a LDB, o turno intermediário foi extinto.

Em 2000, o curso Magistério ganhou mais um ano, passando a denominar-se “Ensino Normal” (de 04 anos). Em 2001 foi implantado pela SEDUC o Ensino Médio Regular para atender uma grande demanda de alunos. Em 2002, iniciou-se gradativamente a extinção por série do Magistério - Ensino normal.

Em 2007 a escola teve a conclusão da última turma do Magistério e a inclusão do Sistema EJA de Ensino (Educação de Jovens e Adultos). Com o passar dos anos as vagas para cursar o Ensino Médio no meio rural foram sendo ampliadas através do Sistema Modular de Ensino – SOME, do Sistema Educacional Interativo – SEI e

⁷ O Sistema de Ensino Modular foi implementado em resposta à insuficiência de docentes com formação adequada e residentes na cidade. Nesse contexto, professores eram designados para atuar por períodos relativamente curtos e posteriormente substituídos, adotando um modelo de rodízio. O atendimento ocorria nos quatro turnos distintos, matutino, intermediário –, que funcionava entre o matutino e o vespertino, com apenas três horas de duração, entre 11:00 e 14:00 horas –, vespertino e noturno. Em 1996, dentro dos trâmites legais, o curso de Magistério foi regularizado junto ao CEE (Conselho Estadual de Educação).

do Ensino Médio Personalizado⁸ - EJA Semipresencial, este com turmas no meio rural e urbano. No ano de 2023 as turmas do SOME, SEI passaram a ser anexo rural com INEP próprio e o Ensino Personalizado anexo do Instituto de Jovens e Adultos⁹. Atualmente a escola atende 11 turmas pela manhã, 11 turmas à tarde e 02 turmas à noite, conforme a tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas da Escola Estadual Novo Horizonte (2026)

(Continua)

ENSINO MÉDIO REGULAR		
1ª SÉRIE		
Turma	Turno de Oferta	Nº de Matrículas
1º SÉRIE REGULAR	MATUTINO	126
1ª SÉRIE REGULAR	VESPERTINO	141
1ª SÉRIE		267
2ª SÉRIE		
Turma	Turno de Oferta	Nº de Matrículas
2ª SÉRIE REGULAR	MATUTINO	91
2ª SÉRIE REGULAR	VESPERTINO	117
2ª SÉRIE		208
3ª SÉRIE		
Turma	Turno de Oferta	Nº de Matrículas
3ª SÉRIE REGULAR	MATUTINO	82
3ª SÉRIE REGULAR	VESPERTINO	108
3ª SÉRIE		190
ENSINO MÉDIO CORREÇÃO DE FLUXO		
Turma	Turno de oferta	Nº de Matrículas
E M CORREÇÃO DE FLUXO	MATUTINO	31
E M CORREÇÃO DE FLUXO	VESPERTINO	30
E M CORREÇÃO DE FLUXO		61
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO		
Série	Turno de oferta	Nº de Matrículas
ENS EDUCAÇÃO ESPECIAL	MATUTINO	10
ENS EDUCAÇÃO ESPECIAL	VESPERTINO	08
ENS EDUCAÇÃO ESPECIAL		18
ENSINO MÉDIO – EDUCAÇÃO DE JOVENS E EDULTOS – EJA		
EJA ETAPA ÚNICA		
Turma	Turno de Oferta	Nº de Matrículas
EJA ETAPA ÚNICA	NOTURNO	34
ETAPA ÚNICA		34
EJA 2ª ETAPA		
Turma	Turno de Oferta	Nº de Matrículas

⁸ O Ensino Médio personalizado é semipresencial, com dois encontros presenciais por semana e atividades para fazer em casa, que são organizadas durante os encontros presenciais. Esse sistema não utiliza plataforma.

⁹ Nome fictício, visando preservar o sigilo da identidade da escola e dos participantes da pesquisa

2ª ETAPA	NOTURNO	17
2ª ETAPA		17
EJA – ENSINO MÉDIO PERSONALISADO		
TURMA	Turno de oferta	Nº de Matrículas
EJA – E M PERSONALISADO	NOTURNO	23
ENSINO MÉDIO PERSONALISADO		23
TOTAL EJA		74
MATRÍCULA TOTAL DA ESCOLA		818

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Como é possível observar na tabela 1, existe uma diferença decrescente no número de matrículas conforme se avança para a série mais elevada. A primeira série apresenta um número maior de matrículas, com um decréscimo na segunda série e uma diferença maior ainda para a terceira série.

As turmas do turno matutino têm cerca de 80% dos estudantes provenientes da zona rural, uma vez que esse período é o mais adequado para quem se desloca dessas áreas, considerando-se que todos os acessos à sede do município ocorrem por via fluvial, o que torna transporte desses estudantes lento e complicado. Nos turnos vespertino e noturno, por sua vez, a composição é exclusivamente de alunos da zona urbana.

Todas as turmas funcionam em uma única unidade localizada na sede do município que está instalada em um terreno de 6.900 m², dimensão que possibilita a implantação de todos os blocos no mesmo nível de piso.

A classificação oficial da escola, pela SEDUC, é escola urbana, embora ela também atenda estudantes provenientes da zona rural, circunstância que produz desafios concretos de transporte, frequência e organização pedagógica.

Atualmente a escola está passando por uma reforma e ampliação onde serão acrescentadas mais quatro salas de aula, uma sala para o grêmio estudantil, uma sala para atendimento especializado, uma quadra poliesportiva e um auditório. Na configuração atual, tem 11 salas de aula, sendo que três delas são outros espaços que foram adaptados, que são a sala de áudio e vídeo, e a biblioteca (esta, dividida ao meio, forma duas salas improvisadas), uma secretaria, salas de direção, vice direção e coordenação pedagógica, um laboratório multidisciplinar para ciências da natureza (que jamais funcionou porque a Secretaria de Educação nunca lotou professores para operacionaliza-los), banheiro para os alunos, masculino e feminino com sanitários adaptados para pessoas com deficiência (PCD), banheiros adaptados para funcionários e visitantes, copa com depósito de merenda, recreio coberto e um

depósito, que foi dividido para se criar uma sala de atendimento educacional especializado (AEE). Cabe mencionar que as instalações da escola se encontram em estado de conservação. Novos blocos estão sendo erguidos nas áreas livres do terreno e com o início de 2026 as dependências atuais serão liberadas para reforma.

É importante destacar que a maior parte das turmas (1º e 2º anos) está em regime híbrido, combinando aulas presenciais com atividades remotas no ano letivo de 2026, em razão da reforma. Para as turmas do terceiro foram disponibilizadas salas externas à escola. Essa situação exige encaminhamentos adicionais, os quais devem ser discutidos no conselho escolar.

Outro ponto relevante relacionado ao funcionamento administrativo da escola diz respeito às assembleias gerais, onde se reúne toda a comunidade escolar para deliberar sobre assuntos diversos como prestação de contas dos recursos recebidos, decisões administrativas e organizacionais, mudanças no quadro docente, entre outras coisas. Essas reuniões são solicitadas, pela diretoria da escola, mas são convocadas e presididas pelo conselho escolar.

No que se refere ao contexto socioeconômico, a EE Novo Horizonte possui Nível Socioeconômico baixo, o que indica NSE 2. Assim,

Neste nível os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa (QEdu, 2026).

Esse contexto evidencia desafios que ultrapassam os limites da sala de aula e impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. As condições de vulnerabilidade social e o baixo nível de escolarização das famílias podem influenciar o acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes, o acesso a recursos culturais e educacionais e até mesmo as condições objetivas para realização das atividades escolares no ambiente doméstico.

Diante dessa realidade, torna-se ainda mais relevante o desenvolvimento de práticas formativas voltadas aos professores, capazes de subsidiar a compreensão das especificidades do contexto escolar e das necessidades dos estudantes

atendidos pela instituição.

Nesse sentido, a formação continuada assume papel estratégico ao possibilitar que os docentes reflitam sobre suas práticas pedagógicas, desenvolvam metodologias mais contextualizadas e construam estratégias de ensino sensíveis às desigualdades sociais presentes no cotidiano escolar. Além da atualização de conhecimentos teóricos e metodológicos, as ações formativas podem favorecer a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas e comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem, especialmente em contextos marcados por maiores vulnerabilidades socioeconômicas.

Aliado a isso, torna-se relevante ressaltar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado pela escola em 2023, dado mais recente divulgado, alcançando 4,5 pontos. Cumpre mencionar que devido às regras de publicação do IDEB a escola não teve acesso aos índices anteriores a 2023. A instituição não conseguia controlar a frequência dos alunos dos anexos que estavam a grandes distâncias, resultando em participação abaixo de 80% nas provas do Saeb aplicadas na zona rural, o que impedia a publicação oficial do indicador.

Esse cenário evidencia desafios estruturais e logísticos que ultrapassam o desempenho acadêmico propriamente dito e revelam as especificidades do contexto educacional vivenciado pela escola. A distância entre os anexos e a sede da instituição, associada às dificuldades de acompanhamento da frequência e de participação dos estudantes nas avaliações externas, demonstra como fatores territoriais e socioeconômicos podem impactar diretamente os indicadores educacionais. Dessa forma, a ausência de divulgação do IDEB em anos anteriores não necessariamente reflete apenas questões relacionadas à aprendizagem, mas também limitações operacionais e condições concretas de funcionamento da escola.

Nesse contexto, os resultados do IDEB podem contribuir para a identificação de desafios relacionados à aprendizagem e subsidiar a elaboração de estratégias de intervenção pedagógica mais contextualizadas. Tal aspecto reforça a relevância das práticas de formação continuada de professores, especialmente quando articuladas à análise dos resultados educacionais e às especificidades da realidade escolar. Assim, a tabela 2 abaixo apresenta as taxas de rendimento alcançadas pela EE Novo Horizonte entre 2020 e 2024.

Tabela 2 – Taxas de rendimento (2020-2024)

Ano	Rendimento – Ensino Médio		
	Reprovação	Abandono	Aprovação
2020	0%	0%	100%
2021	2,4%	28,1%	69,5%
2022	15%	0,6%	84,4%
2023	0,1%	0%	99,9%
2024	1,3%	0,2%	98,5%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados extraídos do QEdU (2026)

Conforme pode-se observar, as taxas de rendimento demonstram os impactos provocados pela pandemia de Covid-19 sobre a trajetória escolar dos estudantes, especialmente no que se refere à permanência e ao desempenho acadêmico. Em seguida, a escola apresentou uma recuperação significativa, consolidando resultados mais favoráveis. Esse cenário sugere avanços na organização do trabalho pedagógico e no acompanhamento das trajetórias escolares, ao mesmo tempo em que reforça a importância da formação continuada de professores como estratégia para sustentar e qualificar os resultados educacionais alcançados. No que tange ao quadro funcional, atualmente a escola tem 48 funcionários, sendo que 30 são concursados, 11 são temporários e 7 terceirizados, conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1 - Demonstrativo de servidores da escola

Cargo/função	Quantidade	Vínculo		
		Concursado	Temporário (Contratado)	Terceirizado
Diretor	01	01	-	-
Vice diretor	02	02	-	-
Especialistas em Educação	06	06	-	-
Professores	23	11	12	-
Secretária	01	01	-	-
Auxiliares de secretaria	02	02	-	-
Merendeiras/serventes	07	2	-	05
Vigias	06	04	-	02
Total	48	30	12	07

Fonte: Escola Estadual Novo Horizonte (2026)

É importante esclarecer que os servidores temporários são aqueles contratados pela SEDUC através de processos seletivos específicos e que ficam com vínculo por tempo determinado com a instituição. Já os servidores terceirizados são contratados por uma empresa prestadora de serviço e por esse motivo não possuem nenhum vínculo com o estado.

Observa-se, ao se analisar o quadro, que cerca de 50% dos docentes têm contrato temporário, o que evidencia uma elevada rotatividade desses profissionais na instituição. Diante disso, de acordo com dados oficiais, a escola apresenta um índice de regularidade docente igual a 2,7 (Brasil, 2025), nível considerado baixo. Este fator pode influenciar de maneira negativa formação dos estudantes e os processos educativos da escola. Segundo o INEP, na Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015:

A alta rotatividade de professores nas escolas pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos, pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando. (Brasil, 2015, p. 5).

Diante disso, pode-se perceber que a baixa permanência dos docentes compromete não apenas a continuidade dos processos pedagógicos, mas também a construção de vínculos sólidos entre professores, estudantes e comunidade escolar. Este quadro fragiliza o desenvolvimento de práticas educativas consistentes e dificulta a implementação de projetos a longo prazo, evidenciando a necessidade de políticas públicas que assegurem maior estabilidade e valorização profissional.

Nesse contexto, o quadro 02, a seguir, apresenta um panorama da distribuição da formação dos docentes da escola. Considera a correspondência entre a área de formação superior e a disciplina que lecionam.

Quadro 02 - Adequação da Formação Docentes (AFD) em relação à disciplina que leciona na Escola Estadual Novo Horizonte (2025).

GRUPO	DESCRIÇÃO	%
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.	55,9
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.	00,0
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela em que leciona.	44,1
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.	00,0
5	Docentes que não possuem curso superior completo.	00,0

Fonte: INEP (2025).

Conforme se observa no Quadro 2, a escola tem pouco mais da metade, (55,9%) dos professores lecionando na mesma disciplina de sua formação, o que indica que estão devidamente habilitados a lecionar em sua área específica. Por outro lado, uma parte considerável (44,1%), estão lecionando em disciplinas diferentes de seu curso de formação ou complementação pedagógica. Isso pode trazer desafios pedagógicos como falta de afinidade com os componentes curriculares e dificuldades de domínio desses componentes com consequentes falhas e lacunas nos conteúdos, além de menor domínio metodológico. Essa presença significativa de professores fora da sua área de formação aponta para a necessidade de políticas de incentivo à formação continuada e à adequação da formação docente.

Diante desse cenário, observa-se que, embora a maioria dos docentes atue em áreas compatíveis com sua formação inicial, o percentual expressivo de professores que lecionam em componentes curriculares distintos de sua habilitação evidencia desafios relacionados à qualificação do trabalho pedagógico. Nesse contexto, a formação continuada assume papel fundamental, na medida em que pode contribuir para o fortalecimento dos conhecimentos específicos e pedagógicos necessários ao exercício da docência, bem como para o enfrentamento das demandas emergentes do cotidiano escolar.

Assim, torna-se relevante compreender como esse processo formativo tem sido desenvolvido na escola pesquisada, buscando identificar as ações ofertadas, suas

características e as contribuições percebidas pelos profissionais da educação. É sobre esses aspectos que se debruça a próxima seção.

2.1.1 Formação Continuada na Escola Estadual Novo Horizonte

Nesta seção será abordada a formação continuada na escola pesquisada, destacando as dificuldades enfrentadas para realizar momentos com este fim de forma sistemática. Para tanto torna-se necessário esclarecer que aqui o destaque é a formação continuada em serviço.

Observando a dinâmica da escola, um fato que chama atenção sobre a organização de encontros para a formação continuada de professores é que eles parecem muito restritos aos acontecimentos do cotidiano escolar, ocorrendo somente sob demanda, não sendo algo institucionalizado. Mesmo se tendo conhecimento da importância da formação continuada dos professores para a melhoria da qualidade da educação, essa dinâmica revela a pouca presença de momentos dedicados à esta formação na escola pesquisada de modo a oferecer momentos regulares para esse fim. De acordo com a organização adotada atualmente pela escola esses momentos ocorrem de forma pontual, pouco formalizada, sempre por demanda, dependendo sempre de iniciativas motivadas pelos problemas que surgem no decorrer do ano letivo.

A formação continuada de professores em serviço é fundamental para a melhoria da qualidade da educação na escola. Sendo assim, os problemas que surgem durante o bimestre e que são colocados em pauta para as reuniões podem ser melhor resolvidos se a escola tiver estratégias de formação organizadas e realizadas continuamente, inclusive como parte do Projeto Político Pedagógico. Contudo, observa-se que os encontros pedagógicos acontecem sem uma programação formativa definida, previamente estruturada, em geral abordando demandas emergenciais do cotidiano escolar. Embora essas questões sejam relevantes para o funcionamento da escola, a ausência de um planejamento sistemático limita a discussão de temas estratégicos para o desenvolvimento profissional docente.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola não apresenta propostas específicas sobre a formação de professores em serviço, apesar de prever, como demonstrado no trecho a seguir:

1 - Realizar reuniões e encontros pedagógicos para avaliação dos resultados propostos no Planos de Ensino dos Componente Curriculares, ao período, apontando as dificuldades que permearam o processo, considerando as propostas que, pelos resultados satisfatórios devem ser mantidas no PE do bimestre seguinte e as que devem ser modificadas, excluídas ou substituídas, por não apresentarem os resultados desejados. (E.E. Novo Horizonte, 2025, p. 26)

Assim, embora o PPP não proponha diretamente a formação continuada docente, nem explicita ações de qualificação em serviço, contempla, no âmbito das necessidades emergentes decorrentes de situações cotidianas, e de suas repercussões no rendimento escolar, a realização de encontros pedagógicos destinados a analisar as dificuldades observadas nos processos educativos da escola.

Apesar dessas limitações, a escola realiza encontros que, embora careçam de melhor organização e regularidade, contribuem a reflexão coletiva sobre o processo educacional, favorecendo a construção de estratégias para a superação das dificuldades identificadas, além de propiciar novos olhares para a prática docente, para a relação com os educandos e para as metodologias de ensino adotadas em sala de aula.

Nesse processo, as reuniões pedagógicas da escola são planejadas e organizadas pela coordenação pedagógica, que é composta atualmente por cinco profissionais da área, dois no turno da manhã, dois no turno da tarde e um no turno da noite. Normalmente, o planejamento desses encontros conta com a presença do diretor e do vice-diretor e é realizado a cada final de bimestre. Nesta ocasião, as pautas são discutidas coletivamente, buscando contemplar as principais demandas observadas.

A análise dessa dinâmica evidencia que a escola dispõe de espaços de discussão pedagógica que favorecem a reflexão sobre os desafios do cotidiano escolar e a busca coletiva por soluções. Porém, tais iniciativas ainda se caracterizam por uma atuação predominantemente voltada às demandas emergenciais, sem a constituição de um processo sistemático de formação continuada articulado aos objetivos institucionais da escola. Nesse sentido, torna-se necessário fortalecer a dimensão formativa desses encontros, ampliando seu potencial para subsidiar o trabalho docente e apoiar a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas em

evidências, especialmente no que se refere à apropriação e ao uso dos resultados das avaliações externas.

Assim, compreender os desafios identificados exigem considerar também o contexto mais amplo das políticas educacionais e das orientações formuladas pelos órgãos responsáveis pela formação docente. Nessa perspectiva, o capítulo seguinte apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, bem como a análise da documentação oficial relacionada à formação continuada de professores, buscando identificar elementos que contribuam para a compreensão da realidade investigada.

3 POSSIBILIDADES DE ENCONTROS FORMATIVOS NA ESCOLA ESTADUAL NOVO HORIZONTE

Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, são apresentadas reflexões sobre a formação continuada na escola, fundamentadas na análise da literatura pertinente ao tema. Na segunda seção, discute-se a atuação da gestão escolar na formação continuada de professores em exercício. A terceira seção expõe o percurso metodológico da pesquisa, oferecendo uma descrição criteriosa das opções adotadas, das etapas percorridas e das ferramentas empregadas na sua realização. Na quarta seção realiza-se a análise dos dados da pesquisa, evidenciando os resultados obtidos a partir de três eixos principais: descrição dos documentos analisados, análise propriamente dita e possibilidades de implementação na escola, que apontam caminhos para a elaboração do PAE.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

As atividades de formação continuada são necessárias para o bom andamento do processo pedagógico da escola. Sobre isso Libâneo (2015, p.3) diz que

a escola é, também, um lugar de aprender a profissão docente de modo a que todos contribuam no aprimoramento das práticas de organização e gestão, levando a melhorar a aprendizagem dos alunos. Ou seja, a gestão da escola não é um problema apenas do diretor, do coordenador pedagógico, mas de todos os que trabalham na escola têm a ver com a gestão. Nesse sentido, a escola é o melhor lugar de formação continuada, visando ao desenvolvimento pessoal de gestores e professores.

Sendo assim, pode-se dizer que a formação continuada dos professores, notadamente, a formação em serviço, pode ser compreendida não apenas como um processo de aprimoramento individual da prática docente, mas também como uma ação que se desenvolve no próprio contexto escolar e envolve os diferentes profissionais que nele atuam. Nesse espaço, a formação pode promover uma constante reflexão sobre a atuação docente, trazendo novas perspectivas para o enfrentamento dos desafios que são inerentes ao ambiente escolar e às práticas

docentes. Ao destacar a escola como espaço privilegiado de formação, Libâneo (2015) evidencia, portanto, a importância de que gestores e professores participem coletivamente dos processos de reflexão sobre a organização do trabalho escolar e sobre as práticas pedagógicas.

Essa compreensão da formação continuada articula-se, ainda, à concepção de gestão escolar como responsabilidade coletiva e compartilhada, entre os diferentes profissionais que integram a comunidade escolar, não se restringindo à atuação daqueles que ocupam cargos de direção ou coordenação pedagógica. Nessa perspectiva, a participação de professores, gestores e demais profissionais da educação nos processos de organização e tomada de decisão pode contribuir para a construção de práticas mais articuladas às necessidades da escola e dos estudantes. A gestão, compreendida como uma dimensão coletiva do trabalho escolar, passa, assim, a configurar também um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

É nesse sentido que a escola se apresenta como um espaço privilegiado para a formação continuada, uma vez que as experiências, os desafios e as práticas vivenciados cotidianamente podem constituir objetos de análise e de reflexão coletiva. A troca de experiências entre os profissionais e a reflexão sobre as práticas pedagógicas favorecem a construção compartilhada de conhecimentos e podem contribuir para o aprimoramento das práticas de organização e de gestão e, conseqüentemente, para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, uma gestão participativa fortalece tanto o desenvolvimento dos profissionais quanto a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Essa compreensão da formação continuada como um processo articulado às experiências e às práticas profissionais aproxima-se do entendimento apresentado por Casadei Salles (2004, p.7), segundo quem “para a ANFOPE, a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico”. A partir dessa compreensão, as experiências construídas no próprio contexto de trabalho assumem relevância no processo formativo, aspecto ressaltado por Tardif (2017), para quem os saberes mobilizados pelos professores não são constituídos por uma única fonte, mas resultam da articulação entre conhecimentos provenientes da formação profissional, saberes disciplinares e

curriculares e, igualmente, da experiência construída no cotidiano do trabalho.

Neste sentido, a formação continuada não deve ser compreendida como simples transmissão de novos conteúdos aos professores, mas como processo que possibilita articular os conhecimentos sistematizados às experiências concretamente vivenciadas no exercício da profissão e pela efetiva troca de experiências entre os profissionais. Esse entendimento é especialmente importante para a realidade escolar, pois significa reconhecer que os professores chegam aos momentos formativos trazendo conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória profissional. Assim, os encontros formativos realizados na escola podem partir das situações concretas enfrentadas pelos docentes, transformando experiências individuais em objetos de reflexão coletiva e favorecendo a construção compartilhada de conhecimentos e possibilidades de intervenção sobre a prática.

Ao considerar os diferentes saberes que constituem o trabalho docente, torna-se necessário, contudo, reconhecer que parte deles é construída antes mesmo da inserção do professor na escola, durante seu processo de formação profissional. Nesse sentido, é importante destacar a formação inicial, aquela que se desenvolve durante a graduação. Sobre essa dimensão da formação docente Casadei Salles (2004, p.3), ressalta que ela está

diretamente relacionada, sobretudo, com a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, de acordo com as regras existentes. Por isso é que o futuro professor se concentra nessa fase com as demandas próprias da sua condição de estudante. Esse período é marcado pela ênfase na certificação de habilidades.

Neste sentido, a formação inicial tem sua base sobretudo na busca de conhecimentos teóricos, filosóficos e epistemológicos que irão dar base a aquisição de habilidades que o habilite a exercer a profissão. Essa é linha mais comum de quem ainda busca por esta formação, embora muitos profissionais só venham a adquirir a graduação quando já estão em plena atuação.

Dados os muitos problemas relacionados ao desenvolvimento da educação no Brasil, um ponto bastante debatido diz respeito à constatação de que a formação em cursos de licenciatura não propicia uma base sólida para atuação profissional dos professores. Nesse sentido, Gatti (2008, p. 58) enfatiza que

problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional.

Portanto, é possível afirmar que, em um primeiro momento a formação continuada apresenta-se como uma alternativa para responder às demandas e aos desafios identificados no exercício da profissão docente e propiciar aos profissionais da educação uma base mais sólida e abrangente. Ao mencionar pesquisas, concursos públicos e avaliações como mecanismos que permitiram constatar fragilidades na formação básica dos professores, a autora chama atenção para a existência de uma distância entre os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial e as demandas concretas que emergem da atuação profissional. Nesse sentido, a formação continuada passa a desempenhar um papel que ultrapassa a mera atualização de conhecimentos, configurando-se como uma possibilidade de enfrentar necessidades identificadas no próprio ambiente escolar e de fortalecer os saberes e as competências mobilizados pelos professores em sua prática cotidiana.

Essa compreensão reforça, portanto, a importância de que as ações de formação continuada em serviço estejam articuladas às necessidades efetivamente vivenciadas pelos profissionais e às características dos contextos em que atuam. Mais do que simplesmente suprir lacunas atribuídas à formação inicial, trata-se de reconhecer a formação como um processo permanente, no qual os conhecimentos construídos ao longo da trajetória profissional podem ser continuamente problematizados, ampliados e ressignificados a partir das situações concretas do trabalho docente.

Nesta linha de raciocínio Candau (2016, p. 300) também aponta que

Os desafios que os docentes enfrentam no cotidiano escolar estão muito distantes dos temas privilegiados pelos pesquisadores das áreas de formação de professores, trabalho docente, didática e currículo. Parece que estes desafios não são integrados nas nossas preocupações investigativas e que a interlocução com os professores e professoras do ensino básico é frágil e não adequadamente articulada.

A autora apresenta uma crítica importante à distância existente entre a

pesquisa acadêmica e a realidade enfrentada pelos professores no cotidiano escolar. Desse modo, os desafios vivenciados pelos docentes na prática cotidiana, não podem ser desconsiderados nos processos de formação, especialmente quando se pretende que esses momentos contribuam efetivamente para o aprimoramento do trabalho pedagógico. Candau (2016) chama atenção para o fato de que muitos estudos sobre formação docente, currículo e didática nem sempre consideram os problemas concretos enfrentados pelos professores em sala de aula. Tal constatação evidencia uma fragilidade na interlocução entre pesquisadores e professores da educação básica, indicando a necessidade de aproximar os conhecimentos produzidos no campo acadêmico das situações concretas que permeiam a prática profissional. Nessa perspectiva, os professores não devem ser compreendidos apenas como destinatários de conhecimentos produzidos externamente, mas como sujeitos que também produzem conhecimentos a partir de suas experiências e dos desafios que enfrentam no exercício da profissão, reconhecendo seus saberes e vivências como elementos fundamentais para a construção de uma educação de melhor qualidade.

Essa aproximação ganha especial relevância no âmbito da formação continuada, uma vez que possibilita utilizar as situações vivenciadas na escola como ponto de partida para a reflexão sobre a prática. Ao considerar os problemas concretos enfrentados pelos docentes, os processos formativos podem promover o diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os saberes construídos na experiência, tornando a formação mais significativa e alinhada às necessidades do contexto escolar. Desse modo, fortalecer a interlocução entre universidade e escola não significa apenas aproximar espaços distintos de produção de conhecimento, mas reconhecer que a reflexão sobre a prática docente também se constrói também a partir do diálogo com aqueles que vivenciam cotidianamente os desafios da educação.

Nesta mesma direção, Tardif (2017, p. 36) evidencia que a formação continuada deve valorizar os saberes da experiência, pois são eles que permitem ao professor dialogar com os conhecimentos acadêmicos e curriculares. Assim, de acordo com o autor

Os saberes docentes são plurais, compostos de saberes

disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Eles não podem ser reduzidos a simples transmissão de conteúdos, pois se constituem em práticas vividas e reinterpretadas no cotidiano da profissão (Tardif, 2002, p. 36).

Conforme se observa, o autor destaca que o trabalho do professor envolve muito mais do que a simples transmissão de conteúdos aos alunos, uma vez que os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, como a formação profissional, os conhecimentos das disciplinas, o currículo e, principalmente, as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um sujeito que interpreta, adapta e transforma seus saberes de acordo com as situações concretas que vivencia em sua prática. Assim, a experiência profissional assume um papel relevante, pois os conhecimentos forjados no exercício da docência contribuem tanto para a atuação cotidiana quanto para a constituição da identidade profissional do professor (Tardif, 2002).

Considerar a experiência e os saberes construídos no cotidiano escolar implica, contudo, compreender que a prática docente não se desenvolve de maneira isolada ou desvinculada das condições em que o trabalho educativo se realiza. Ao contrário, ela é atravessada por aspectos sociais, políticos e profissionais que influenciam tanto o trabalho dos professores quanto os processos de formação continuada. Nesse sentido, ao discutir a relação entre prática docente e formação continuada em serviço, Casadei Salles (2004, p. 6) observa que

a prática docente e a formação continuada em serviço devem ser consideradas em relação aos diferentes aspectos da prática educativa. Tanto uma como outra são indissociáveis das políticas culturais que as condicionam, bem como da definição de uma carreira mais profissional. O corolário imediato dessa afirmação é que nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social.

Sendo assim, é possível compreender que a formação continuada em serviço deve ocupar um lugar permanente na vida profissional dos docentes levando-se em consideração a necessidade constante de pensar e repensar as práticas desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem e suas consequências, sejam elas positivas ou negativas. Essa reflexão contínua sobre a prática possibilita

aos professores analisar os resultados de suas ações, identificar dificuldades que se apresentam no contexto escolar e buscar caminhos para superá-las, contribuindo, assim, para o aprimoramento do trabalho docente e dos processos de ensino e aprendizagem

Isso põe em evidência que a formação continuada deve valorizar os saberes da experiência, pois são eles que permitem ao professor dialogar com os conhecimentos acadêmicos e curriculares. Nesse sentido, o professor deve ser valorizado como sujeito do conhecimento e não como uma máquina que executa ordens ou manuais didáticos. A docência é uma profissão viva, dinâmica e de alta exigência intelectual. O professor deve reconstruir sua prática toda vez que entra em sala de aula.

Além dos novos conhecimentos que podem ser incorporados pelos professores e podem ajudá-los a refletir sobre os problemas relacionados aos processos de ensino, surgem também novas possibilidades para a revisão do planejamento didático pedagógico, de modo a poder buscar novos caminhos de trabalho e ações que visem a melhoria da educação oferecida na escola.

Diante da relevância que a gestão escolar adquiriu nos últimos anos, percebe-se que várias outras dimensões e processos são essenciais para o bom funcionamento da instituição escolar e de todo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dentre essas, destaca-se a gestão pedagógica, pois envolve a coordenação de diversas atividades e processos educacionais, como a elaboração de planos de ensino, a formação continuada dos professores, a avaliação do desempenho escolar e a implementação de projetos pedagógicos. Por isso podemos considerá-la como fundamental para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos.

Isto posto, a próxima seção discutirá de que maneira a gestão escolar atua diretamente na formação e no desenvolvimento profissional dos professores

3.2 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

A gestão escolar refere-se ao conjunto de práticas e processos que são inerentes às atividades desenvolvidas pela escola. Segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2003, p. 447):

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados com seu compromisso com a conservação ou a transformação social

Portanto, a concepção de gestão escolar reflete uma posição política que pode ser tanto voltada para a conservação como para a transformação da sociedade, dependendo de qual é o compromisso que a escola está disposta a assumir em seu meio social, ou seja, a gestão escolar não se resume apenas a gerenciar e dirigir a escola, mas tem um compromisso com a transformação que a educação pode proporcionar à sociedade.

Diante disso, o diretor escolar passou a assumir novas responsabilidades que se tornaram necessárias para o bom andamento dos trabalhos escolares. Nesse sentido o diretor tem como uma de suas principais atribuições liderar e organizar, junto com sua equipe pedagógica, programas de formação continuada dos docentes. Segundo Faour; Camba (2019, p.287):

Assim, considera-se que o diretor escolar e o coordenador pedagógico, se engajados e comprometidos com o processo pedagógico realizado no espaço educacional, poderão proporcionar não só uma formação continuada que apoie e possibilite a ampliação de conhecimento dos docentes, mas também a aquisição de recursos e a revisão de espaços e tempos escolares para o aprimoramento de uma formação cada vez mais adequada às demandas da sociedade.

A partir desta perspectiva, a formação continuada em serviço dos docentes está inserida entre as mais importantes ações a serem realizadas na escola. Além do mais, ela não depende apenas da iniciativa individual dos docentes, mas também das condições institucionais criadas para que ela se desenvolva no espaço escolar. Nesse processo, a atuação articulada do diretor e do coordenador pedagógico assume papel relevante, especialmente quando esses profissionais se envolvem com o acompanhamento do trabalho pedagógico e com a identificação das necessidades formativas da equipe. Conforme destacam Faour e Camba (2019), esse envolvimento pode contribuir não apenas para a ampliação dos conhecimentos dos professores, mas também para a organização de recursos, tempos e espaços

que favoreçam o desenvolvimento das ações formativas no sentido de criar condições concretas para que a formação continuada aconteça.

Desse modo, pensar a formação continuada no contexto da escola implica compreendê-la como uma responsabilidade compartilhada entre os diferentes profissionais que participam da organização do trabalho educativo. Cabe à gestão, nesse sentido, criar condições para que os momentos formativos estejam articulados às demandas vivenciadas pelos docentes e aos objetivos da instituição, favorecendo a reflexão sobre as práticas e a construção coletiva de alternativas para os desafios identificados no cotidiano escolar. Assim, a formação continuada pode deixar de ser compreendida como uma ação pontual e desvinculada da realidade da escola, passando a integrar de maneira mais efetiva a organização do trabalho pedagógico.

Esse argumento reforça a ideia de que a formação docente não é responsabilidade exclusiva das universidades ou cursos de capacitação externos. A escola, como espaço vivo de aprendizagem, deve ser também um *locus* de formação no qual os professores podem refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e construir conhecimentos a partir das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse ponto de vista, a formação continuada em serviço aproxima-se da própria dinâmica da escola e passa a considerar as necessidades formativas que emergem do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes.

O diretor e o coordenador, ao adotarem uma postura ativa nesse processo, contribuem para que a gestão assuma também uma dimensão pedagógica, voltada à articulação entre as demandas da escola, o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Ademais, a ideia de revisão de “espaços e tempos escolares” sugere que não basta oferecer conhecimentos ou organizar momentos pontuais de formação. É preciso também reavaliar as condições em que essa formação ocorre para que ela se desenvolva de maneira significativa e articulada à realidade da escola. Isso envolve considerar a organização dos horários, dos espaços de estudo e de discussão e dos recursos disponíveis, de modo a favorecer a participação dos professores e a continuidade das ações formativas. Nessa concepção, a organização escolar passa a ser entendida como parte das condições que sustentam o desenvolvimento profissional docente, articulando-se a discussões sobre flexibilização curricular, interdisciplinaridade e incorporação de diferentes recursos e tecnologias aos

processos de ensino e aprendizagem.

Em resumo, Faour e Camba (2019) sustentam um entendimento de gestão escolar voltada para mediar a formação docente, indo além da simples burocracia e assumindo um papel ativo na construção de saberes. Nesse contexto, o diretor e o coordenador pedagógico passam de gestores estritamente administrativos, a atores pedagógicos que quando estão comprometidos atuam no sentido de promover a formação continuada em serviço, de modo a ampliar os conhecimentos dos professores e aperfeiçoar sua prática profissional. Tal intervenção não se restringe a cursos ou palestras, mas envolve também a aquisição de recursos e a reestruturação dos tempos e espaços escolares, visando alinhar a formação docente às demandas sociais atuais e inscritas, no movimento dinâmico da educação escolar, com o objetivo de torná-la mais pertinente e eficaz.

As contribuições apresentadas ao longo desta seção possibilitam, portanto, a compreensão da formação continuada em serviço como um processo que se articula às práticas docentes, aos saberes construídos na experiência e às condições institucionais que condicionam o trabalho pedagógico. Partindo desse pressuposto, impõe-se a necessidade de investigar de que modo tais momentos de formação continuada em serviço podem ser incorporados à rotina da escola em estudo. Dessa forma, na próxima seção, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, de cunho qualitativo, realizada por meio de análise documental. O estudo teve como objeto de análise as principais normativas do Estado do Pará relacionadas à formação continuada de professores, selecionadas por constituírem os instrumentos legais que orientam, regulamentam e sustentam as políticas de desenvolvimento profissional docente no âmbito da rede de ensino.

No que se refere à pesquisa documental em investigações qualitativas, Godoy (1995, p. 21) ressalta que ela

representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes

fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.

Dessa forma, ao se estudar uma instituição escolar, torna-se imprescindível, neste caso de gestão, a análise da legislação que rege a rede estadual de ensino à qual ela está vinculada. As normativas constituem instrumentos fundamentais, pois oferecem diretrizes e garantias para a efetivação das práticas educacionais. Além disso, a investigação documental possibilita estabelecer comparações entre diferentes momentos históricos de elaboração e reformulação das disposições legais, permitindo identificar como tais mudanças se relacionam com as necessidades organizacionais da escola. Esse processo não apenas enriquece a análise, mas também favorece a elaboração de novas propostas de ação pedagógica e administrativa, capazes de assegurar a continuidade e a regularidade das iniciativas de formação desenvolvidas no âmbito escolar.

No contexto desta pesquisa, considerando os estudos das normativas do Estado do Pará relacionadas à formação continuada de professores, foram analisadas a lei 5.351/1986 que estabelece o Estatuto do Magistério; a Lei nº 5.810/1994 (Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Estado do Pará), a Lei nº 7.442/2010 (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica), a Resolução nº 001/2014-GS/SEDUC, que institui o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP-PA), a Instrução Normativa nº 002/2018, que Dispõe sobre critérios a serem adotados para concessão de Licença Aprimoramento Profissional, prevista nos Artigos 45 e 46 da Lei nº 5351/1986 - Estatuto do Magistério do Estado do Pará e a Lei nº 9.370/2021, que altera dispositivos da legislação referente ao regime jurídico dos servidores estaduais.

Para realizar a análise dos dados, considerou-se como metodologia mais adequada a análise temática (AT) baseada no modelo de seis etapas de Braun e Clarke citados por Souza (2019, p. 3):

A AT pode ser utilizada tanto através de uma abordagem indutiva e baseada nos dados – ou seja, que não pretende partir de uma grade pronta de categorias ou temas para analisar os dados, bem como dedutiva ou teórica – a qual parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos. Seja qual for a abordagem, a AT contribui pela sua praticidade e ampla aplicabilidade, pois pode ser utilizada em quase qualquer tipo de análise qualitativa. Mais que

isso, tanto o pesquisador novato em análise de dados qualitativos, como o mais experiente, pode se beneficiar da AT.

Neste estudo, optou-se por uma análise temática de caráter dedutivo, estruturada em quatro categorias previamente definidas. As informações extraídas de cada documento foram registradas em uma matriz analítica, o que possibilitou a comparação sistemática entre os diferentes materiais, permitindo identificar convergências, divergências e complementaridades.

Desta forma, a análise temática é a melhor opção para este estudo, uma vez que o corpus documental selecionado requer um olhar sensível, mas também bem estruturado e criterioso. Ao aplicar o modelo de Braun e Clarke, a intenção é ir além de uma leitura superficial dos documentos, possibilitando identificar e codificar de forma sistemática as nuances, as contradições e os significados que estão por trás das fontes analisadas. Isto torna a técnica acessível tanto a pesquisadores iniciantes quanto experientes, permitindo uma exploração sistemática e organizada dos dados sem perder a riqueza interpretativa.

Destacamos também que a organização desta metodologia em etapas sequenciais facilita bastante a análise, uma vez que constrói uma sequência passo a passo que, se seguida, torna o trabalho de análise mais leve e precisa, facilitando comparações, mostrando pontos de contradições e agregando informações para a compreensão do contexto. À vista disso, é importante demonstrar a descrição das seis fases da análise temática, proposta por Braun e Clarke, adaptada por Souza, (2018), conforme se pode ver no quadro 3.

Quadro 3 - As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados.	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.

6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.
---------------------------	---

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006; 2013; 2014) e de Clarke e Braun (2013).

Conforme apresentado no quadro 3, a análise temática desenvolve-se por meio de seis etapas interdependentes que orientam o pesquisador desde o contato inicial com os dados até a elaboração do relatório final. O processo inicia-se com a familiarização com o material analisado, seguida da codificação dos dados e da identificação de temas potenciais. Posteriormente, os temas são revisados, definidos e nomeados, de modo a garantir sua consistência analítica e sua relação com os objetivos da pesquisa. Por fim, procede-se à produção do relatório, etapa em que os resultados são organizados e interpretados à luz do referencial teórico adotado. A sistematização dessas fases contribui para conferir maior rigor metodológico à pesquisa, assegurando que a construção das categorias analíticas ocorra de forma estruturada e fundamentada nos dados examinados.

No contexto desta pesquisa, a organização dos dados ainda orientou a análise dos documentos relacionados à formação continuada docente, possibilitando que se possa seguir um passo a passo.

A análise documental foi orientada por quatro categorias previamente definidas, construídas a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico sobre formação continuada: concepção de formação continuada, responsabilidades institucionais, condições de implementação na escola e mecanismos de acompanhamento e avaliação. Essas categorias permitiram identificar como as normativas compreendem a formação docente, quais as atribuições são destinadas aos diferentes atores institucionais, quais condições são previstas para a realização das ações previstas e quais mecanismos são estabelecidos para o seu monitoramento e avaliação.

Além disso, foi possível a identificação de temas recorrentes, diretrizes e concepções presentes nas normativas e documentos examinados, fornecendo elementos para a proposição de ações de formação continuada na escola pesquisada.

Assim, definidos os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação, passa-se à análise dos dados produzidos por meio da pesquisa documental.

3. 4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os resultados da análise documental realizada à luz das categorias definidas para a investigação. Destaca-se que esta análise foi organizada em torno de quatro categorias: a concepção de formação continuada presente nas normativas estaduais; as responsabilidades institucionais atribuídas aos diferentes atores envolvidos no processo formativo; as condições previstas para a implementação das ações de formação no contexto escolar; e os mecanismos de acompanhamento e avaliação dessas ações. A partir dessas categorias, buscou-se compreender como as diretrizes estabelecidas pelo Estado do Pará orientam a formação continuada de professores e identificar possibilidades para sua operacionalização no cotidiano da escola pesquisada. Assim, como ponto de partida, apresenta-se o Quadro 4 utilizado para sintetizar essa organização dos dados.

Quadro 4 – Documentos normativos estaduais relacionados à formação continuada

(Continua)

DOCUMENTO	ANO	DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA (DESCRIÇÃO) O que a norma diz	ANÁLISE (IMPLICAÇÕES E LIMITES) O que isso significa	POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA (PAE) O que pode ser feito na escola
Lei nº 5.351 – Estatuto do Magistério	1986	- Assegura aprimoramento e qualificação. - Fixa a remuneração dos profissionais do magistério em função da melhoria da qualificação. - Formação continuada entendida como realização, pelo profissional do magistério, de cursos de formação, como cursos de aperfeiçoamento, especialização ou atualização.	- Incentiva a formação continuada estabelecendo vantagens aos que realizarem. - Trata do assunto de forma geral. - Não institui políticas de Estado para a formação continuada. - Ampara as iniciativas e incentivos para a formação continuada nas escolas.	- Buscar, apresentar e incentivar a participação em cursos de pós graduação capacitação e aperfeiçoamento.
Lei nº 5.810	1994	- Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Cíveis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará	- A lei é genérica no sentido de refere-se aos servidores em geral e não especificamente dos servidores da educação. - Não trata diretamente da formação inicial ou continuada dos servidores, mas a incentiva quando vincula a promoção por merecimento à participação em cursos de capacitação.	- Oficinas de alinhamento metodológico e de alinhamento do planejamento curricular. - Grupos de estudos temáticos.
Lei nº 7.442 Plano de Cargos, Carreira	2010	- Traz a concepção de formação continuada como	- Tem um potencial de contribuição considerando-se	- Formação e organização de grupos de estudo e pesquisa

(Continuação)

DOCUMENTO	ANO	DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA (DESCRIÇÃO) O que a norma diz	ANÁLISE (IMPLICAÇÕES E LIMITES) O que isso significa	POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA (PAE) O que pode ser feito na escola
e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará		um processo contínuo de atualização e aperfeiçoamento, ligado às necessidades da prática pedagógica e ao desenvolvimento da carreira. - Garante o direito à licença remunerada para aperfeiçoamento profissional - Estabelece a formação continuada como requisito para a progressão na carreira docente. Objetivos: - Garantir atualização científica, pedagógica e cultural dos profissionais. - Promover a melhoria da qualidade do ensino. - Incentivar a progressão funcional, vinculada à titulação e ao aperfeiçoamento.	que a formação continuada fortalece as práticas pedagógicas, atualiza as metodologias e ajuda a elevar a qualidade da aprendizagem dos alunos. - O texto da lei é mais geral: apresenta princípios e diretrizes, mas não define cronogramas, carga horária mínima nem mecanismos de avaliação da formação. - Não especifica como será garantida a participação de todos os profissionais. - Depende fortemente da capacidade administrativa da SEDUC e da articulação com universidades porque falta maior detalhamento das ações.	pedagógica. - Oficinas internas de troca de experiências entre professores. - Elaborar e organizar projetos de formação em serviço vinculados ao Projeto Político-Pedagógico. Gestão e coordenação pedagógica: - Organizar momentos de estudo coletivo e planejamento. - Incentivar a participação dos docentes em cursos externos. - Articular as necessidades da escola aos programas de formação oferecidos pela SEDUC. - Acompanhar e avaliar os impactos da formação na prática pedagógica.

(Continuação)

DOCUMENTO	ANO	DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA (DESCRIÇÃO) O que a norma diz	ANÁLISE (IMPLICAÇÕES E LIMITES) O que isso significa	POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA (PAE) O que pode ser feito na escola
		Estratégias previstas: - Incentivo à participação em programas de formação oferecidos pelo Estado e por instituições conveniadas. Reserva de tempo na jornada para estudos e planejamento.		
Resolução nº 001/2014- GS/SEDUC	2014	- Institui o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará - CEFOR-PA. - O centro passa a ser responsável pela formação continuada dos docentes em exercício da função e demais profissionais da educação básica do estado. Para isso o Cefor deve ministrar cursos, ofertar formação continuada, discutir a formação continuada com as escolas.	- Pode contribuir de forma efetiva para o ensino-aprendizagem trazendo subsídios para a melhoria da atuação docente nas escolas. - Institui um instrumento que trata de forma específica a formação continuada. - Não foi estabelecido um fundo específico para o Cefor, ficando este dependente dos recursos já previstos no orçamento da Seduc. - Tem potencial para alcançar as escolas da rede estadual de forma muito abrangente. Nos cursos oferecidos a gestão e a coordenação pedagógica atuam no sentido de incentivar a participação e organizar os tempos e espaços para que ela aconteça.	- Organizar os professores para participar em grupos dos cursos de formação online do CEFOR. - Assistir às formações iniciais de ano letivo com os professores reunidos no espaço escolar. - Formar grupos de trabalho para discutir propostas de implementação do que foi proposto pela equipe do CEFOR.

(Conclusão)

DOCUMENTO	ANO	DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA (DESCRIÇÃO) O que a norma diz	ANÁLISE (IMPLICAÇÕES E LIMITES) O que isso significa	POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA (PAE) O que pode ser feito na escola
Lei nº 9.370	2021	Acrescenta mudanças na lei 5.810/1994	- Concede às chefias imediata o poder de liberar os servidores, de forma excepcional, durante o expediente de trabalho, para participar de cursos. - Concede folgas de até 3 dias anuais quando participarem de cursos de qualificação, de acordo com a carga horária do curso.	- A gestão poderá liberar o professor quando o período da formação estiver dentro do horário de trabalho, dentro dos limites que causem prejuízo aos alunos.
Instrução Normativa Nº 002-2018 - GS/SEDUC	2018	- Dispõe sobre critérios a serem adotados para concessão de Licença Aprimoramento Profissional, prevista nos Artigos 45 e 46 da Lei nº 5351/1986 - Estatuto do Magistério e disciplina a tramitação adequada dos requerimentos tanto na sede quanto nas Unidades Administrativas e Escolares da Secretaria de Estado de Educação.	- Disciplina os pedidos de licença aprimoramento dos profissionais do magistério. - Determina que o servidor poderá ter parte da carga horária liberada no período em que estiver participando de cursos de pós graduação e especialização. - Por outro lado, limita a 5% o número de concessões de licença aprimoramento, além de mudar temporariamente a lotação do servidor para a Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas - SAGEP.	- A escola pode atuar flexibilizando o horário do professor quando precisar participar de cursos e formações.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Como se pode ser no quadro 4 acima, de modo geral, os documentos apresentam diretrizes voltadas ao desenvolvimento profissional docente, com ênfase na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à concepção de formação continuada, observa-se que as normativas analisadas a compreendem, de modo geral, como um processo permanente de desenvolvimento profissional docente, associado à melhoria das práticas pedagógicas. Em documentos como a Lei nº 7.442/2010, temos uma concepção de formação continuada como um processo contínuo de atualização e aperfeiçoamento, ligado às necessidades da prática pedagógica e ao desenvolvimento da carreira. Essa compreensão amplia o entendimento da formação para além da simples participação em cursos, reconhecendo-a como um elemento estratégico para o aprimoramento do trabalho docente e para a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas da rede estadual.

No entanto, essa concepção aparece, em alguns casos, de forma genérica, sem detalhamento de como esse processo deve se concretizar no cotidiano escolar. A lei traz alguns objetivos de formação como garantir atualização científica, pedagógica e cultural dos profissionais; promover a melhoria da qualidade de ensino e incentivar a progressão funcional vinculada à titulação e ao aperfeiçoamento, mas não indica possíveis caminhos para alcançá-los, bem como não define responsabilidades. Além disso, embora reconheça a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, a normativa não estabelece mecanismos de acompanhamento, metas ou procedimentos que orientem sua implementação no contexto das unidades escolares.

Esta concepção pode ser considerada como um avanço em relação àquilo que já trazia Decreto Nº 4.714/1987, que cito aqui apenas para contextualização e não faz parte do quadro de análise, onde a formação continuada é entendida como realização, pelo profissional do magistério, de cursos de formação, como cursos de aperfeiçoamento, especialização ou atualização, sem, entretanto, falar dela como um processo. Já a resolução Nº 001/2014-GS/SEDUC, que institui o CEFOR, evidencia a importância da participação democrática na definição de formação continuada, dentro das escolas. Há ênfase na formação como espaço de reflexão sobre a prática, indicando uma perspectiva alinhada a abordagens contemporâneas da formação docente. Ao atribuir ao CEFOR a responsabilidade pela oferta e

articulação das ações formativas, a resolução representa um avanço institucional importante, ao criar uma estrutura específica para coordenar a política de formação continuada no âmbito da rede estadual. Contudo, permanecem pouco definidos os mecanismos pelos quais as escolas podem incorporar essas orientações em sua rotina pedagógica, o que evidencia a necessidade de iniciativas locais de organização e sistematização das ações formativas.

No que se refere às responsabilidades institucionais, as normativas analisadas atribuem ao Estado o papel de garantir as condições legais e administrativas para o desenvolvimento da formação continuada, seja por meio da valorização da qualificação profissional, da previsão de incentivos para aperfeiçoamento ou da criação de estruturas específicas destinadas à formação dos profissionais da educação. Além disso a Resolução nº 001/2014-GS/SEDUC confere ao CEFOR a responsabilidade pela coordenação e oferta de ações formativas voltadas aos docentes e demais profissionais da educação básica, consolidando-o como principal instância executora da política estadual de formação continuada.

Entretanto, embora as normativas estabeleçam atribuições gerais para o Estado e para o CEFOR, as responsabilidades da gestão escolar e da coordenação pedagógica aparecem de forma pouco explícita, e que ainda que esses atores sejam fundamentais para a mobilização dos professores, a organização dos tempos e espaços formativos e o acompanhamento das ações desenvolvidas na escola, os documentos não definem claramente suas funções nesse processo. Importante dizer também que essa lacuna tende a transferir para as unidades escolares a tarefa de operacionalizar as diretrizes formativas sem que haja orientações detalhadas sobre procedimentos, formas de acompanhamento ou estratégias de articulação entre as políticas estaduais e o cotidiano escolar, reforçando a necessidade de instrumentos locais de organização e gestão da formação continuada.

Em relação às estratégias formativas, os documentos apontam, de maneira recorrente, ações como cursos, oficinas e formação em serviço. Apesar disso, verifica-se que há pouca especificação acerca da organização dessas atividades, o que pode dificultar sua implementação no contexto escolar. Essa ausência de detalhamento sugere uma transferência de responsabilidade para a gestão escolar, sem o devido suporte normativo. Muito embora a Lei nº 7.442/2010 preveja condições favoráveis à formação, como a licença remunerada para aperfeiçoamento

profissional e a reserva de tempo para estudos e planejamento, as normativas não estabelecem orientações claras sobre como essas condições devem ser operacionalizadas no cotidiano das escolas. Além disso, não há procedimentos estabelecidos para identificar as necessidades de formação dos docentes, para organizar os momentos de estudo coletivo ou para articular as ações promovidas pelo CEFOR com as demandas específicas de cada unidade escolar. Ademais, cabe ressaltar que as normativas garantem o direito à formação continuada, mas oferecem poucas diretrizes para sua efetiva concretização no espaço escolar, o que torna necessária a criação de mecanismos próprios de planejamento e organização das ações formativas.

No que diz respeito aos limites, destaca-se a ausência de mecanismos claros de acompanhamento e avaliação das ações formativas. Embora as normativas atribuam responsabilidades à gestão escolar e à coordenação pedagógica, não são apresentados instrumentos ou diretrizes que orientem esse processo, o que pode comprometer a efetividade das políticas propostas. Diante disso, a escola pode desenvolver instrumentos, processos e organizações que tornem possível a efetivação das ações de formação em serviço. Desse modo, é importante mencionar que os documentos analisados não estabelecem indicadores, metas ou procedimentos sistemáticos de avaliação que permitam verificar se os objetivos da formação continuada estão sendo alcançados. Além disso essa lacuna aponta para a necessidade de que a própria escola desenvolva instrumentos de registro, acompanhamento e avaliação das ações formativas realizadas, de modo a fortalecer a gestão pedagógica e produzir evidências que subsidiem o aperfeiçoamento contínuo dessas iniciativas.

Nesse sentido, o Plano de Ação Educacional proposto a seguir tem como objetivo propor ações de organização e gestão pedagógica com o intuito de recomendar a institucionalização da formação continuada na escola de modo a poder oferecê-la com organização e regularidade garantindo o contínuo aprimoramento aos seus docentes.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A formação continuada de professores em serviço constitui-se como um pilar indispensável para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica, o replanejamento consciente do ensino e a elevação da qualidade da educação básica. No contexto da Escola Estadual Novo Horizonte, a institucionalização de um plano formativo estruturado responde à necessidade urgente de superar a fragmentação das ações pedagógicas cotidianas, transformando o espaço escolar em um ambiente de reflexão teórica e prática coletiva.

No âmbito da Escola Estadual Novo Horizonte, o presente Plano de Ação Educacional parte do reconhecimento de que a escola já desenvolve ações coletivas e momentos de diálogo entre seus profissionais, especialmente por meio das reuniões pedagógicas e dos encontros destinados ao planejamento e acompanhamento das atividades escolares. Dessa forma, a proposta não pretende criar uma estrutura paralela de formação, mas potencializar e qualificar as ações que já fazem parte da dinâmica da instituição, conferindo-lhes maior intencionalidade formativa, sistematização e continuidade.

Nessa perspectiva, as reuniões serão fortalecidas mediante a incorporação de momentos específicos de formação continuada, organizados de acordo com as necessidades identificadas no cotidiano escolar. Esses momentos poderão contemplar estudos teóricos, discussões coletivas, socialização de experiências, análise das práticas pedagógicas e reflexão sobre os desafios relacionados aos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os espaços institucionais já existentes passam a constituir também oportunidades sistemáticas de desenvolvimento profissional, articulando teoria e prática e valorizando os conhecimentos construídos pelos próprios profissionais no exercício da docência.

Contudo, é importante dizer que a implementação dessa formação em serviço não exime as autoridades públicas de suas obrigações legais e institucionais. Conforme constatado na análise documental apresentada, o arcabouço normativo do Estado do Pará, como a Lei nº 5.351/1986 (Estatuto do Magistério) e a Lei nº 7.442/2010 (PCCR), o Estado tem o dever de garantir a valorização dos profissionais do magistério. Isso deve se materializar por meio do financiamento público de programas formativos, da garantia de licenças remuneradas para aperfeiçoamento e

da vinculação da qualificação à progressão funcional e à melhoria salarial. Além disso, como foi apontado na seção anterior, a Resolução GS/SEDUC nº 001/2014 delega ao Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR-PA) a responsabilidade de formular, ofertar e assessorar as escolas na formação continuada.

Portanto, o Plano de Ação Educacional aqui apresentado orienta-se no sentido de fortalecer e operacionalizar, no contexto da escola, as diretrizes relacionadas à formação continuada, sem desconsiderar as ações que já são desenvolvidas pela instituição. Ao contrário, busca-se partir da realidade existente para potencializar os espaços formativos já constituídos, especialmente as reuniões pedagógicas, acrescentando-lhes momentos de formação mais sistematizados e articulados às demandas identificadas pela equipe escolar.

Nesta perspectiva, ele busca responder às lacunas identificadas nas normativas analisadas, especialmente aquelas relacionadas à operacionalização das ações formativas no contexto escolar. Para isso procura incluir em suas ações a parceria técnica com o CEFOR-PA, sem desresponsabilizar o Estado da manutenção de políticas globais de valorização e infraestrutura educacional. O Quadro 4 apresenta uma síntese do PAE, destacando seus objetivos, ações, responsáveis, cronograma e formas de monitoramento, que serão detalhados nas seções subsequentes.

Quadro 05 – Resumo do Plano de Ação Educacional

(Continua)

What (O que é?)	Why (Por quê?)	Who (Quem?)	Where (Onde)	When (Quando?)	How (Como?)	How Much (Quanto?)
Levantamento das necessidades formativas dos docentes.	Planejar formações alinhadas às demandas reais da escola.	Gestão escolar, coordenação pedagógica e professores.	Escola	Setembro de 2026	Aplicação de questionário e análise dos resultados de aprendizagem.	Sem custos adicionais
Construção do Plano Anual de Formação Continuada	Garantir continuidade e planejamento das ações formativas	Gestão escolar e coordenação pedagógica	Escola	Outubro de 2026	Reunião de pactuação para definição dos temas, cronograma e responsáveis	Sem custos adicionais
Encontros formativos periódicos	Promover o desenvolvimento profissional docente	Coordenação pedagógica, professores e convidados	Escola	Bimestralmente, de forma contínua	Oficinas, grupos de estudo, análise de práticas pedagógicas e socialização de experiências	Sem custos adicionais
Formação sobre Estratégias de Ensino e Atualização Curricular (BNCC e DCEPA).	Garantir o alinhamento dos planos de curso com os direitos de aprendizagem obrigatórios.	Coordenação Pedagógica como facilitadora e Professores de todas as áreas do conhecimento.	Sala de mídia da escola.	Segunda semana de fevereiro de 2027 (Aproveitando o horário de trabalho pedagógico coletivo).	Análise comparativa de currículos, estudos de caso e reestruturação dos planos de unidade	Sem custos adicionais

(Continuação)

Apropriação de Resultados de Avaliações e Integração de TICs no Ensino.	Identificar lacunas de aprendizagem e utilizar ferramentas digitais para criar trilhas de recuperação.	Coordenação Pedagógica, Professores e articuladores de tecnologia da escola.	Laboratório de Informática da escola.	Última semana de abril de 2027.	Oficinas de análise de dados no Excel/Sistemas de Avaliação e uso de TICs como Google Forms e Kahoot .	Sem custos adicionais
Workshop sobre Clima Escolar e Relações Interpessoais no Ambiente Escolar.	Construir um ambiente escolar acolhedor, cooperativo e favorável ao aprendizado contínuo.	Equipe Gestora, Corpo Docente e mediação técnica/pedagógica da escola.	Escola.	Primeira quinzena de agosto de 2027.	Dinâmicas de grupo, círculos de escuta empática e uso da ferramenta Mentimeter para nuvem de palavras.	Sem custos financeiros aplicados (Uso de recursos internos).
Seminário Interno sobre Práticas Avaliativas Formativas e Consolidação da Formação.	Diversificar os instrumentos de avaliação e combater a retenção escolar no fechamento do ano.	Todos os Professores da unidade, Coordenação Pedagógica e participação do CEFOR-PA. A ser previamente articulada	Salas de aula organizadas em círculos de estudo.	Segunda metade do mês de Outubro de 2027.	Socialização de boas práticas pedagógicas e uso do Google Drive/Docs para criar um banco coletivo de rubricas.	Sem custos financeiros aplicados.
Avaliação do programa de formação continuada	Identificar avanços e necessidades de aprimoramento	Gestão escolar, coordenação e professores	Escola	Final de cada semestre	Questionário avaliativo e reunião de Devolutiva; Elaboração de registros da participação dos professores, nas	Sem custo adicional

					ações realizadas; Registro de avaliação dos participantes; Registro de possíveis alterações realizadas durante o planejamento pedagógico.	
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo Autor (2026)

Conforme pode ser visto no quadro acima, o plano de ação foi dividido em três partes a fim de facilitar a compreensão cronológica das ações propostas. Assim teremos uma primeira ação em setembro e outubro de 2026, dedicada ao diagnóstico, à escuta e à pactuação; uma segunda ação ao longo de 2027, com quatro encontros formativos bimestrais; e uma terceira ação ao final de cada semestre, voltada à avaliação e ao replanejamento. Desta forma, na próxima seção será feito o detalhamento de cada uma das ações e para facilitar a compreensão das ações propostas utilizaremos a ferramenta 5W2H, que sintetiza o planejamento tornando-o mais acessível.

4.1 AÇÃO 1: PACTUAÇÃO PEDAGÓGICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A primeira ação proposta neste PAE consiste no levantamento das necessidades formativas dos docentes. Nesse sentido, a inicial reunião proposta configura-se como o momento estratégico de acolhimento, escuta e pactuação do percurso formativo. Seu objetivo central é analisar os dados do ano anterior, discutir os desafios do processo de ensino e aprendizagem e validar o cronograma das formações bimestrais, garantindo a gestão democrática. Nesse sentido, a escola busca organizar seus profissionais da educação para discutir o que foi proposto.

Como ponto de partida para a construção de um programa de formação continuada, é fundamental identificar as necessidades formativas dos docentes. Esse diagnóstico é essencial para entender, de fato, quais são as demandas da prática pedagógica e garante que as ações propostas façam sentido diante dos desafios enfrentados no dia a dia da escola. Além disso, permite alinhar as iniciativas às diretrizes da política educacional do Estado do Pará, assegurando que as formações sejam pertinentes e relevantes.

O quadro 6 abaixo apresenta a ação aqui proposta.

Quadro 6 – Levantamento das necessidades formativas dos docentes

5W2H	DESCRIÇÃO
O quê?	Levantamento das necessidades formativas dos docentes
Por quê?	Planejar formações alinhadas às demandas reais da escola.
Quem?	Gestão escolar, coordenação pedagógica e professores.
Onde?	Escola.
Quando?	Setembro de 2026.
Como?	Aplicação de questionário e análise dos resultados de aprendizagem.'
Quanto?	Sem custos adicionais

Fonte: Elaborado pelo Autor (2026)

O mapeamento das necessidades de formação constitui a fundamentação do plano de ação, uma vez que possibilita que as ações subsequentes sejam desenvolvidas a partir de dados empíricos, e não em percepções subjetivas. Dessa forma, assegura-se que o programa de formação continuada esteja alinhado às especificidades da instituição escolar e contribua para promover melhorias significativas na prática pedagógica.

Após a identificação das demandas, torna-se imprescindível sistematizar as ações em um programa claramente delineado. Para isso é necessário que se pense na elaboração de um plano anual de formação continuada tendo em vista a estruturação dos processos, a definição de responsabilidades e a fixação de cronogramas, evitando improvisações e assegurando a continuidade das atividades formativas, conforme se propõe a segunda ação demonstrada no quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Construção do Plano Anual de Formação Continuada

5W2H	DESCRIÇÃO
O quê?	Construção do Plano Anual de Formação Continuada
Por quê?	Garantir continuidade e planejamento das ações formativas
Quem?	Gestão escolar e coordenação pedagógica
Onde?	Escola
Quando?	Outubro de 2026
Como?	Reunião de pactuação para definição dos temas, cronograma e responsáveis
Quanto?	Sem custos adicionais

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Esse processo de planejamento é essencial para reforçar a institucionalização da formação continuada na escola, fomentando maior engajamento dos docentes e consolidando uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo. Dessa forma, o programa deixa de configurar-se como uma iniciativa pontual e passa a fazer parte de um eixo estruturante da política educacional da instituição.

4.2 AÇÃO 2: IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Como proposto nas ações anteriores, o programa de formação continuada deve concretizar-se por meio de ações sistemáticas e periódicas. O ciclo permanente de formação em serviço possibilita que os docentes reflitam sobre suas práticas, compartilhem experiências e construam coletivamente estratégias para lidar com os desafios pedagógicos. Desse modo, constitui-se um espaço de aprendizagem colaborativa que reconhece e valoriza o protagonismo do corpo docente. A seguir apresentamos os procedimentos gerais de organização do ciclo de formação permanente que busca planejar e introduzir um cronograma de formação a acontecer bimestralmente. A ação 3, conforme demonstra no quadro a seguir, propõe a realização de encontros formativos periódicos propostos para acontecerem a cada bimestre e de forma contínua, garantindo o contínuo desenvolvimentos profissional aos docentes.

Quadro 8 – Encontros formativos periódicos

5W2H	Descrição
O quê?	Realização de encontros formativos periódicos
Por quê?	Promover o desenvolvimento profissional docente
Quem?	Coordenação pedagógica, professores e convidados
Onde?	Escola
Quando?	Bimestralmente, de forma contínua
Como?	Oficinas, grupos de estudo, análise de práticas pedagógicas e socialização de experiências
Quanto?	Utilização da carga horária destinada ao planejamento pedagógico

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A regularidade dos encontros garante que a formação seja contínua e faça parte do dia a dia da escola, deixando claro que o desenvolvimento profissional não

acontece só em ações isoladas. Esse ritmo ajuda a elevar a qualidade do ensino e afirma a escola como um lugar de formação permanente.

Para que isso seja concretizado propomos as quatro próximas ações, demonstradas nos quadros 9, 10, 11 e 12, distribuídas num cronograma bimestral. Destacamos que essas ações de formação continuada que devem ocorrer durante todo o ano envolvendo a equipe gestora e o corpo docente tendo como objetivos a busca constante do aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem e o crescimento profissional dos professores.

Assim, a ação quatro, descrita no quadro abaixo, foca na instrumentalização curricular prática, articulando as estratégias de ensino com as diretrizes da BNCC e do DCEPA. O intuito é subsidiar o planejamento didático inicial.

Quadro 9 - Formação sobre Estratégias de Ensino e Atualização Curricular (Reunião de fevereiro)

5W2H	DESCRIÇÃO
O quê?	Formação sobre Estratégias de Ensino e Atualização Curricular (BNCC e DCEPA).
Por quê?	Garantir o alinhamento dos planos de curso com os direitos de aprendizagem obrigatórios.
Quem?	Coordenação Pedagógica como facilitadora e Professores de todas as áreas do conhecimento.
Onde?	Sala de mídias da escola.
Quando?	Segunda semana de fevereiro de 2027 (Aproveitando o horário de trabalho pedagógico coletivo).
Como?	Análise comparativa de currículos, estudos de caso e reestruturação dos planos de unidade.
Quanto?	Custos zero (Uso de repositórios digitais públicos e gratuitos da BNCC e do DCEPA).
Carga Horária	04 horas (Integradas à jornada de trabalho em serviço).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Espera-se que os professores concluam o encontro com seus planejamentos alinhados às competências gerais, assegurando direitos de aprendizagem uniformes para todos os estudantes do Ensino Médio.

Na quinta ação, o foco se volta para a avaliação como subsídio para o

replanejamento. Como apontado no quadro 09, o encontro visa analisar os dados das avaliações externas e da avaliação diagnóstica inicial, integrando o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para potencializar as intervenções pedagógicas.

Quadro 10 - Apropriação de Resultados de Avaliações e Integração de TICs no Ensino (Reunião de abril)

5W2H	DESCRIÇÃO
O quê?	Apropriação de Resultados de Avaliações e Integração de TICs no Ensino.
Por quê?	Identificar lacunas de aprendizagem e utilizar ferramentas digitais para criar trilhas de recuperação.
Quem?	Coordenação Pedagógica, Professores e articuladores de tecnologia da escola.
Onde?	Laboratório de Informática da escola.
Quando?	Última semana de abril de 2027.
Como?	Oficinas de análise de dados no Excel/Sistemas de Avaliação e uso de TICs como Google Forms e Kahoot .
Quanto?	Recursos zero (Uso de ferramentas digitais gratuitas e infraestrutura interna).
Carga Horária	04 horas (Práticas e focadas em oficinas tecnológicas).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A conclusão da formação de abril pode gerar planos de intervenção pedagógica específicos para as turmas com menor rendimento. Os docentes podem passar a aplicar os questionários digitais (Google Forms) e jogos pedagógicos (*Kahoot*) nas semanas seguintes para dinamizar a recuperação de conteúdos.

Após o recesso escolar, conforme indica no quadro 11 a seguir, a sexta ação prioriza a dimensão socioemocional do ambiente educativo. Debate-se o clima escolar e o fortalecimento das relações interpessoais, fatores diretamente associados ao engajamento dos estudantes.

Quadro 11 - Workshop sobre Clima Escolar e Relações Interpessoais no Ambiente Escolar (Reunião de agosto)

5W2H	DESCRIÇÃO
O quê?	Workshop sobre Clima Escolar e Relações Interpessoais no Ambiente Escolar.
Por quê?	Construir um ambiente escolar acolhedor, cooperativo e favorável ao aprendizado contínuo.
Quem?	Equipe Gestora, Corpo Docente e mediação técnica/pedagógica da escola.
Onde?	Escola.
Quando?	Primeira quinzena de agosto de 2027.
Como?	Dinâmicas de grupo, círculos de escuta empática e uso da ferramenta Mentimeter para nuvem de palavras.
Quanto?	Sem custos financeiros aplicados (Uso de recursos internos).
Carga Horária	04 horas (Vivenciais e reflexivas).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A pretensão é que o encontro de agosto estabeleça ações práticas de mediação de conflitos e formalize o novo Pacto de Convivência da escola através da escuta mediada. Isso se refletirá na melhoria do bem-estar docente e discente durante o segundo semestre letivo.

Por fim, a ação 7, demonstrada no quadro 12 a seguir, encerra o ciclo dessa segunda fase do PAE, em que será possível abordar temas técnicos focando nas práticas avaliativas formativas e processuais. Nela, discutem-se formas diversificadas de avaliar que superem a mera atribuição de notas.

Quadro 12 - Seminário Interno sobre Práticas Avaliativas Formativas e Consolidação da Formação. (Reunião de outubro)

5W2H	DESCRIÇÃO
O quê?	Seminário Interno sobre Práticas Avaliativas Formativas e Consolidação da Formação.
Por quê?	Diversificar os instrumentos de avaliação e combater a retenção escolar no fechamento do ano.
Quem?	Todos os Professores da unidade, Coordenação Pedagógica e validação final do CEFOR-PA.
Onde?	Salas de aula organizadas em círculos de estudo.
Quando?	Segunda metade do mês de Outubro de 2027.
Como?	Socialização de boas práticas pedagógicas e uso do Google Drive/Docs para criar um banco coletivo de rubricas.
Quanto?	Sem custos financeiros aplicados.
Carga Horária	04 horas (Dedicação total ao compartilhamento de práticas).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

O objetivo é que a formação de outubro resulte na elaboração de um portfólio digital compartilhado de instrumentos avaliativos diversificados.

4.3 AÇÃO 3: AVALIAÇÃO E REPLANEJAMENTO

Após a efetivação das ações realizadas através do programa de formação torna-se necessário também que se façam avaliações periódicas no intuito de verificar se elas estão trazendo os resultados desejados. Esta é uma etapa essencial para verificar a efetividade do programa. Com essa avaliação apresentada no quadro 12, buscam-se dados que nos permitam perceber os progressos, apontar as fragilidades e sugerir as correções necessárias, assegurando que o processo formativo continue dinâmico e sempre em melhoria.

Quadro 13 – Avaliação do Programa de formação continuada

5W2H	Descrição
O quê?	Avaliação do programa de formação continuada
Por quê?	Identificar avanços e necessidades de aprimoramento
Quem?	Gestão escolar, coordenação e professores
Onde?	Escola
Quando?	Final de cada semestre
Como?	Questionário avaliativo e reunião de devolutiva
Quanto?	Sem custo adicional

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A prática avaliativa proposta na ação 8 confere legitimidade ao programa, pois assegura que as ações estejam em permanente diálogo com as necessidades da escola. Mais do que mensurar resultados, a avaliação permite retroalimentar o processo, tornando a formação continuada um movimento vivo, flexível e adaptado às demandas emergentes da prática pedagógica.

O plano de ação delineado para a Escola Estadual Novo Horizonte reafirma a formação continuada em serviço como eixo estruturante para a qualidade educacional. Ao organizar encontros sistemáticos, desde a reunião inicial de planejamento até as formações bimestrais, a escola fortalece a gestão democrática, promove a atualização curricular, valoriza a dimensão socioemocional, diversifica as práticas avaliativas e promove a valorização de seus professores. Nesse processo, os encontros de planejamento, acompanhamento e avaliação deixam de ser compreendidos apenas como momentos de organização das atividades escolares e passam também a funcionar também como espaço de reflexão sobre a prática, a troca de experiências e a produção coletiva de conhecimentos.

Mais do que um calendário de atividades, este plano representa um compromisso coletivo com a construção de um ambiente escolar reflexivo, colaborativo e orientado para a aprendizagem contínua. Ao estabelecer espaços permanentes de estudo, diálogo e compartilhamento de experiências, busca-se fortalecer o desenvolvimento profissional docente e ampliar a capacidade da escola de responder aos desafios educacionais contemporâneos.

Não se trata apenas de apresentar um novo calendário de atividades, mas de reforçar e qualificar um compromisso com o fortalecimento de uma cultura formativa

que já encontra espaço na escola. Ao organizar e sistematizar momentos de estudo, diálogo e compartilhamento de experiências dentro das ações institucionais existentes, busca-se favorecer o desenvolvimento profissional docente, sem desconsiderar os tempos, espaços e práticas que já integram a dinâmica escolar.

Nesse sentido, o PAE propõe mecanismos de organização, acompanhamento e avaliação das ações formativas, a fim de contribuir para o aprimoramento dos professores e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, objetivando o pleno desenvolvimento dos estudantes. Espera-se, assim, que as ações propostas favoreçam não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também a consolidação de uma cultura de formação continuada comprometida com a melhoria da aprendizagem dos estudantes e com a qualidade social da educação ofertada pela escola.

Ademais, pretende-se que as ações propostas favoreçam não apenas o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas também o fortalecimento de uma cultura de formação permanente, colaborativa e integrada ao cotidiano escolar. Ao potencializar os espaços formativos já existentes, especialmente as reuniões pedagógicas, o plano busca contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e para a qualidade social da educação ofertada pela escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores tem sido reconhecida como um dos principais elementos para o fortalecimento da prática pedagógica e para a melhoria da qualidade da educação. Neste contexto, esta pesquisa buscou compreender como as normativas do Estado do Pará orientam a formação continuada docente e de que maneira essas orientações podem ser traduzidas em ações concretas no cotidiano da Escola Estadual Novo Horizonte.

Como limitação, destaca-se que a pesquisa se restringiu à análise documental das normativas selecionadas e à caracterização do contexto de uma única escola, não tendo incluído entrevistas, questionários ou observação sistemática das práticas formativas. Assim, os resultados não permitem avaliar a implementação das políticas em toda a rede estadual, mas oferecem elementos para a proposição de ações contextualizadas na escola pesquisada.”

Os resultados da análise documental, permitiram verificar que o Estado do Pará dispõe de um conjunto de normativas que reconhece a importância da formação continuada para a valorização do magistério e para a melhoria da qualidade da educação. Desde o estatuto do magistério até as legislações mais recentes, observa-se a defesa da atualização permanente dos profissionais da educação, bem como a criação de mecanismos institucionais destinados ao aperfeiçoamento docente. Nesse sentido, a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP) representa um avanço importante ao estabelecer uma estrutura específica para coordenar e ofertar ações formativas voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores da rede estadual. A análise evidenciou que as normativas oferecem pouco detalhamento sobre os meios de operacionalização, acompanhamento e avaliação das ações formativas. Embora haja recomendações e iniciativas voltadas para esse fim, muitas vezes as ações formativas dependem dos esforços da própria equipe gestora e pedagógica, que enfrenta desafios relacionados à organização do tempo, a definição de prioridades e a construção de espaços coletivos de reflexão sobre a prática docente.

No caso da escola pesquisada, mesmo que já existam iniciativas importantes voltadas ao acompanhamento pedagógico e a discussão de temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, essas ações ainda carecem de maior

organização e institucionalização, de modo que possam constituir uma política permanente de formação em serviço. Nesse sentido, a pesquisa reforçou a compreensão de que a escola pode e deve ser reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional, onde os professores possam compartilhar experiência, analisar os desafios comuns e construir coletivamente alternativas para o aprimoramento de suas práticas.

A elaboração do plano de ação educacional proposto neste trabalho buscou justamente contribuir para esse processo. As ações sugeridas foram pensadas a partir das necessidades identificadas ao longo da pesquisa e têm como finalidade fortalecer a gestão pedagógica e criar condições para que a formação continuada passe a fazer parte da rotina institucional da escola.

Mais do que promover encontros formativos isolados, a proposta procura estimular uma cultura de aprendizagem colaborativa, de reflexão permanente e de valorização dos saberes construídos pelos próprios professores em sua experiência profissional.

Dessa forma, considera-se que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível identificar as principais orientações normativas relacionadas à formação continuada de professores do Estado do Pará, analisar suas possibilidades de aplicação no contexto escolar propor estratégias que contribuam para a sua efetiva implementação na realidade investigada.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir não apenas para a Escola Estadual Novo Horizonte, mas também para outras instituições, que enfrentam desafios semelhantes na organização de processos formativos. Acredita-se que investir na formação continuada de professores significa investir diretamente na qualidade da educação, no fortalecimento da prática pedagógica e na construção de uma escola mais reflexiva, participativa e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, aprovado em 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CP, 2015.

Disponível em:

https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 05 set. 2024

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação, Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 18 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos

de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em 14/05/2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 5 maio 2025.

CANDAU, Vera Maria. *Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente*. Revista Cocar, Belém, n 2 p. 298-318, ago./dez. 2016.

CASADEI SALLES, Fernando. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2004. Vol. 34 Núm. 2 (2004): Número especial. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2995>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **A pesquisa social**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66

ESCOLA ESTADUAL NOVO HORIZONTE. **Projeto Político Pedagógico**. Açaizal, PA: Escola Estadual Novo Horizonte, 2025.

FAOUR, Ivana Corrêa de Souza; CAMBA, Mariângela. O diretor escolar e a formação dos professores na Escola: Compromisso social e político. **Revista Práxis Educacional**. 2019. Vitória da Conquista, Bahia, v. 15, n. 34, p. 284-301, Ed. Especial, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/352>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. PESQUISA QUALITATIVA: TIPOS FUNDAMENTAIS. **Revista de Administração de Empresas**. 1995. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun.1995.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirna Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

PARÁ. [Constituição (1989)] **Constituição do Estado do Pará**. Belém, Assembleia Legislativa do Estado do Pará, 1989. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/Content/Docs/constituicao-estado-do-para.pdf>. Acesso em: 27/11/2025.

PARÁ. Instrução Normativa nº 002/2018. Dispõe sobre critérios a serem adotados para concessão de Licença Aprimoramento Profissional, prevista nos Artigos 45 e 46 da Lei nº 5351/1986 - **Estatuto do Magistério do Estado do Pará**. Belém, PA: Secretaria de Estado de educação, 19 de julho de 2018. Disponível em: [IN 022018 - Licença Aprimoramento profissional -715f1.pdf](#). Acesso em: 01 mai. 2026

PARÁ. **Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará. Belém, PA: Palácio do Governo do Estado do Pará, 1986. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/13043-legislacao>. Acesso em: 01 mai. 2026

PARÁ. **Lei nº 5.810, de 24 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Cíveis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará. Belém, PA, Palácio do Governo do Estado do Pará, 2010. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/13043-legislacao>. Acesso em: 28 nov. 2025.

PARÁ. **Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. Belém, PA: Palácio do Governo do Estado do Pará, 2010. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/13043-legislacao>. 11 abr. 2026.

PARÁ. **Lei nº 8186, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. Belém, PA, Palácio do Governo do Estado, 24 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/13043-legislacao>. Acesso em: 20 fev. 2026.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Unificado das Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino do Pará**. Belém: SEDUC, [2021]. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/13043-legislacao>. Acesso em: 17 maio 2026.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará. Página inicial**. Belém, 2026. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/cefor/index>. Acesso em: 20 maio 2026.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 001/2014-GS/SEDUC, de 16 de dezembro de 2014**. Institui no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC, o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará - CEFOR-PA. Belém PA: SEDUC, 2014. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/cefor/pagina/9015-perfil-institucional>. Acesso em: 20/03/2026.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380>. Acesso em: 31/05/2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2017.

WAGNER, Flávia; CORREA, Priscila Pereira; BRANDÃO Emiliana. O plano Nacional de Educação (2014/2024) e a meta 15: avaliação, limites e perspectivas. Revista Linguagens, Educação e Sociedade. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.59, 2025, eISSN: 2526-8449. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v29i59.6307>. Acesso em: 14 dez. 2025.