

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Dissertação

**Formação continuada *stricto sensu* e desenvolvimento profissional de
docentes dos Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas**

Marcele da Silva Fernandes

Pelotas, 2025

Marcele da Silva Fernandes

**Formação continuada *stricto sensu* e desenvolvimento profissional de
docentes dos Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Processos e Práticas Educativas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Nörnberg

Coorientadora: Profa. Dra. Marcia Lorena Saurin Martinez

Pelotas, RS, Brasil, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

F364f Fernandes, Marcele da Silva

Formação continuada stricto sensu e desenvolvimento profissional de docentes dos anos iniciais da rede municipal de Pelotas [recurso eletrônico] / Marcele da Silva Fernandes ; Marta Nörnberg, orientadora ; Marcia Lorena Saurin Martinez, coorientadora. — Pelotas, 2025.
126 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Formação continuada. 2. Pós-graduação stricto sensu. 3. Desenvolvimento profissional docente. 4. Professor dos anos iniciais. 5. Egresso da pós-graduação stricto sensu. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Martinez, Marcia Lorena Saurin, coorient. III. Título.

CDD 370.71

Marcele da Silva Fernandes

Formação continuada *stricto sensu* e desenvolvimento profissional de docentes dos
Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas

Data da defesa: 20 de outubro de 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marta Nörnberg (PPGE/UFPEL)

(Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Marcia Lorena Saurin Martinez (PPGE/UFPeI)

(Coorientadora)

Profa. Dra. Lígia Cardoso Carlos (PPGE/UFPeI)

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado (UNIPAMPA Campus Jaguarão)

Profa. Dra. Josiane Jarline Jäger (Rede Municipal Carlos Barbosa)

A professora

*A professora primária,
Aquele nobre operária,
Por alguns tão esquecida,
Foi com ela que aprenderam,
Quando criança viveram,
Homens ilustres na vida.*

*Lapidar bons sentimentos,
Transmitir conhecimentos,
De ler, contar, escrever...
Iniciar a formação,
No trabalho da instrução
E bem cumprir o dever.*

*Fazendo da Escola um templo,
Ser Mestra é dar bom exemplo
De honestidade e de amor.
Na simples pedagogia,
Em tão singela magia
De ser um bom professor.*

*Na obra da Educação,
No progresso da Nação,
Fez da aula o seu império.
Ó sábio mestre Jesus,
Inunda com Tua luz
E abençoa o Magistério!*

(Haida Augusto da Silva Vaz, 2005)

Agradecimentos

... a Deus que sustenta minha existência proporcionando-me estar em lugares com pessoas extraordinárias.

... a minha filha Alícia, minha maior motivação na busca por ser uma pessoa melhor todos os dias, pela compreensão nos momentos que precisei ausentar-me para a pesquisa e escrita desta dissertação, sempre incentivando-me com abraços e palavras de carinho nos momentos mais difíceis. Te amo!

... a minha mãe, que é minha rede de apoio, meu porto seguro. Aquela que não mede esforços para me ajudar. Obrigada pelo amor incondicional.

... às professoras da banca por acreditarem nas contribuições desta pesquisa e pela leitura atenta e contribuições valiosas.

... a minha orientadora, Professora Doutora Marta Nörnberg, e minha coorientadora, Professora Doutora Márcia Lorena Saurin Martinez, por pegarem na minha mão e me conduzirem no caminho da pesquisa em Educação, com paciência e sabedoria, fazendo me sentir envolvida e apaixonada pelo processo de ser professora pesquisadora. Obrigada, professoras, por tudo e por tanto.

... ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPEL) por me proporcionar uma formação continuada reflexiva, num tempo/lugar de qualidade e que de fato contribísse com a minha prática docente.

... aos colegas e professores do Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE/UFPEL) por me receber de braços abertos e promover momentos de aprendizado e reflexão que auxiliaram profundamente nesta pesquisa.

... aos professores participantes desta pesquisa, sem os quais não poderia ter sido concluída. Muito obrigada!

... aos familiares e amigos que entenderam minha ausência em diversos momentos e sempre estiveram ali, com uma palavra amiga, prontos a ajudar, incentivando-me a seguir.

... às gestões das escolas onde estive lotada durante o curso de pós-graduação, que ajustaram meus horários para que eu pudesse cursar as disciplinas do Programa e participar dos encontros do Grupo de Pesquisa, inclusive se preocupando com o meu bem-estar e sempre me incentivando.

... aos colegas professores com quem tive o prazer de conviver e aprender desde o início de minha carreira docente, muito obrigada! Com vocês aprendi, nas trocas e reflexões, sobre o nosso desenvolvimento profissional docente, o que se tornou um dos maiores incentivos para a realização desta pesquisa sobre a formação continuada de professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas.

RESUMO

FERNANDES, Marcele da Silva. **Formação continuada *stricto sensu* e desenvolvimento profissional de docentes dos Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Esta dissertação analisou o processo de formação continuada do professor em curso de pós-graduação, discutindo as contribuições e as potencialidades para o desenvolvimento profissional docente, identificando os desafios e as limitações de ingresso para professores sem pós-graduação *stricto sensu*. Tematizou a formação continuada como processo de desenvolvimento da profissionalidade e seus reflexos na prática docente e, para isso, utilizou-se como base as contribuições teóricas de António Nóvoa (1992, 1999, 2001, 2002, 2011, 2017, 2022), Dário Fiorentini e Vanessa Crecci (2013), Júlio Emílio Diniz-Pereira (2015), Marli André (2001, 2010), Francisco Imbernón (2011), Carlos Marcelo García (2020), Stephen Ball (2022), Selma Pimenta (2014), entre outros. A pesquisa teve como foco os seguintes objetivos: Identificar os desafios e as limitações para a formação continuada, em nível de Pós-Graduação em Educação, enfrentados pelos professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de educação de Pelotas; Sistematizar contribuições da Pós-Graduação em Educação para professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas; Refletir sobre as contribuições e as potencialidades da formação continuada realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, para os professores da rede pública municipal de Pelotas. Para alcançar estes objetivos, adotou-se os preceitos da metodologia de pesquisa qualitativa, fundamentada nas orientações de Maria Cecília Minayo (2007, 2015), Bernadete Gatti (2012, 2014), Marcos Zanette (2017) e Antonio Gil (2014). Fez-se uso do questionário e do grupo focal como instrumentos para buscar um panorama geral do processo de formação continuada de professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas, em especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Os dois grupos de participantes do estudo eram: professores, egressos do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, e professores, sem pós-graduação *stricto sensu*, ambos concursados da rede pública municipal de educação de Pelotas. A partir do método de análise temática, foram identificadas as temáticas emergentes, as quais compilaram informações, ideias e reflexões dos participantes da pesquisa. Desse processo, resultaram as seguintes temáticas: tempo cronológico para a formação continuada; desvalorização profissional e formação continuada; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como espaço de construção de um professor pesquisador; e, pessoalidade e profissionalidade docente. Afirmou-se que o desenvolvimento profissional docente é um processo *continuum* e, por isso, com base nos resultados obtidos, sustentou-se a necessidade de que a formação continuada para professores de Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas pudesse ainda ser fortalecida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a partir de parcerias entre a escola e a universidade, e não apenas via parcerias público-privadas que, em geral, alinham-se a interesses neoliberais. No entanto, é preciso que a administração pública municipal estabeleça condições de trabalho objetivas para os docentes que buscam aperfeiçoamento profissional realizando a formação continuada no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Palavras-chave: Formação continuada; pós-graduação *stricto sensu*; desenvolvimento profissional docente; professor dos Anos Iniciais; egresso da pós-graduação *stricto sensu*.

ABSTRACT

FERNANDES, Marcele da Silva. **Continuing education *stricto sensu* and professional development of teachers in the early years of the municipal school system of Pelotas**. Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This dissertation analyzed the continuing education process for teachers in postgraduate courses, discussing the contributions and potential for professional teacher development, and identifying the challenges and limitations of entry for teachers without a *stricto sensu* postgraduate degree. It addressed continuing education as a process of professional development and its impact on teaching practice, drawing on the theoretical contributions of António Nóvoa (1992, 1999, 2001, 2002, 2011, 2017, 2022), Dário Fiorentini and Vanessa Crecci (2013), Júlio Emílio Diniz-Pereira (2015), Marli André (2001, 2010), Francisco Imbernón (2011), Carlos Marcelo García (2020), Stephen Ball (2022), Selma Pimenta (2014), among others. The research focused on the following objectives: To identify the challenges and limitations for continuing education at the postgraduate level in Education faced by teachers in the early years of the municipal public education network of Pelotas; To systematize the contributions of postgraduate studies in Education for teachers in the early years of the municipal public education network of Pelotas; To reflect on the contributions and potential of continuing education carried out within the scope of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Pelotas, for teachers in the municipal public network of Pelotas. To achieve these objectives, the principles of qualitative research methodology were adopted, based on the guidelines of Maria Cecília Minayo (2007, 2015), Bernadete Gatti (2012, 2014), Marcos Zanette (2017), and Antonio Gil (2014). Questionnaires and focus groups were used as instruments to seek a general overview of the continuing education process for teachers in the early years of the municipal public school system in Pelotas, especially within the Postgraduate Program in Education. The two groups of participants in the study were: teachers who graduated from the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Pelotas, and teachers without a postgraduate degree, both tenured in the municipal public education system of Pelotas. Using thematic analysis, emerging themes were identified, which compiled information, ideas, and reflections from the research participants. This process resulted in the following themes: chronological time for continuing education; professional devaluation and continuing education; the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Pelotas as a space for the construction of a teacher-researcher; and personal and professional aspects of teaching. It was stated that teacher professional development is a continuous process and, therefore, based on the results obtained, it was argued that continuing education for teachers of the early years of schooling in the municipal network of Pelotas should be further strengthened within the scope of *stricto sensu* postgraduate studies, through partnerships between the school and the university, and not only through public-private partnerships that generally align with neoliberal interests. However, it is necessary for the municipal public administration to establish objective working conditions for teachers seeking professional development by

undertaking continuing education within the scope of *stricto sensu* postgraduate studies.

Keywords: Continuing education; *stricto sensu* postgraduate studies; teacher professional development; primary school teacher; graduate of *stricto sensu* postgraduate programs.

RESUMEN

FERNANDES, Marcele da Silva. **Formación continua *stricto sensu* y desarrollo profesional docente en los primeros años del sistema escolar municipal de Pelotas.** Tesis (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Instituto de Ciencias Humanas, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Esta tesis analizó el proceso de formación continua docente en cursos de posgrado, discutiendo sus contribuciones y potencial para el desarrollo profesional docente, e identificando los desafíos y limitaciones para el ingreso de docentes sin un título de posgrado *stricto sensu*. Abordó la formación continua como proceso de desarrollo profesional y su impacto en la práctica docente, basándose en las contribuciones teóricas de António Nóvoa (1992, 1999, 2001, 2002, 2011, 2017, 2022), Dário Fiorentini y Vanessa Crecci (2013), Júlio Emílio Diniz-Pereira (2015), Marli André (2001, 2010), Francisco Imbernón (2011), Carlos Marcelo García (2020), Stephen Ball (2022), Selma Pimenta (2014), entre otros. La investigación se centró en los siguientes objetivos: Identificar los desafíos y limitaciones para la formación continua a nivel de posgrado en Educación enfrentados por profesores de los primeros años de la red pública municipal de educación de Pelotas; Sistematizar las contribuciones de los estudios de posgrado en Educación para profesores de los primeros años de la red pública municipal de educación de Pelotas; Reflexionar sobre las contribuciones y potencialidades de la formación continua realizada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pelotas, para profesores de la red pública municipal de Pelotas. Para alcanzar estos objetivos, se adoptaron los preceptos de la metodología de investigación cualitativa, con base en las directrices de Maria Cecília Minayo (2007, 2015), Bernadete Gatti (2012, 2014), Marcos Zanette (2017) y Antonio Gil (2014). Se utilizaron cuestionarios y grupos focales como instrumentos para buscar una visión general del proceso de formación continua de docentes en los primeros años del sistema municipal de escuelas públicas de Pelotas, especialmente dentro del Programa de Posgrado en Educación. Los dos grupos de participantes del estudio fueron: docentes que se graduaron del Programa de Posgrado en Educación en la Universidad Federal de Pelotas y docentes sin un título de posgrado *stricto sensu*, ambos empleados titulares del sistema municipal de educación pública de Pelotas. Mediante el análisis temático, se identificaron temas emergentes que recopilaron información, ideas y reflexiones de los participantes de la investigación. Este proceso dio como resultado los siguientes temas: tiempo cronológico para la formación continua; devaluación profesional y formación continua; el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pelotas como espacio para el desarrollo del docente-investigador; y aspectos personales y profesionales de la docencia. Se afirmó que el desarrollo profesional docente es un proceso continuo y, por lo tanto, con base en los resultados obtenidos, se argumentó que la formación continua del profesorado de los primeros años de escolarización en la red municipal de Pelotas debe fortalecerse aún más en el marco de los estudios de posgrado *stricto sensu*, mediante alianzas entre la escuela y la universidad, y no solo mediante alianzas público-privadas que generalmente se alinean con los intereses neoliberales. Sin embargo, es necesario que la administración pública municipal establezca condiciones laborales objetivas

para el profesorado que busca el desarrollo profesional mediante la formación continua en el marco de los estudios de posgrado *stricto sensu*.

Palabras clave: Educación continua; estudios de posgrado *stricto sensu*; desarrollo profesional docente; maestro de escuela primaria; graduado de programas de posgrado *stricto sensu*.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	Formação dos professores de Anos Iniciais em 2023.....	31
Tabela 2	Distribuição, por zona administrativa, de professores com e sem pós-graduação nas escolas urbanas de Pelotas.....	33
Tabela 3	Procedimentos de pesquisa qualitativa.....	50
Tabela 4	Questionário pré-grupo focal: professores sem pós-graduação <i>stricto sensu</i>	56
Tabela 5	Questionário pré-grupo focal: docentes egressos PPGE/UFPEL.....	57
Tabela 6	Egressos do Curso de Mestrado do PPGE/UFPEL.....	61
Tabela 7	Egressos do Curso de Doutorado do PPGE/UFPEL.....	62

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1	Fotografia de Haida Augusto Vaz da Silva.....	24
Figura 2	Diploma de aluna mestra.....	24
Figura 3	Localização das escolas com professores pós-graduados <i>stricto sensu</i> na cidade de Pelotas/RS.....	34

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
FAE	Faculdade de Educação
GEALE	Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Obeduc-Pacto/UFPeI	Projeto Observatório da Educação Básica: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SARH	Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 VIVENCIANDO A FORMAÇÃO DOCENTE.....	23
2 FORMAÇÃO CONTINUADA: BASE TEÓRICA.....	39
3 CAMINHO METODOLÓGICO.....	49
3.1 Planilha com dados de egressos do PPGE/UFPEL.....	52
3.2 Questionários.....	52
3.2.1 Questionário com professores dos Anos Iniciais.....	53
3.2.2 Questionários pré-grupo focal.....	54
3.3 Grupo focal.....	63
3.4 Aspectos éticos da pesquisa em Educação.....	66
3.5 Método de análise dos dados.....	66
4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
4.1 Tempo cronológico para a formação continuada.....	68
4.2 Desvalorização profissional e formação continuada.....	76
4.3 PPGE/UFPEL como espaço de formação continuada na construção de um professor pesquisador.....	81
4.4 Pessoaalidade e profissionalidade docente.....	87
5 DESAFIOS, LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO PPGE/UFPEL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES.....	106

INTRODUÇÃO

A Educação Básica contribui diretamente para a formação do indivíduo, o que evidencia sua importância enquanto espaço e tempo formador em momentos cruciais da vida, auxiliando por meio de ações que visam ajudar a criança ou o adolescente a construir e reconstruir conhecimentos, comportamentos, atitudes, habilidades (de leitura, escrita, artística etc.) e também a se tornar sujeito do mundo. Sou professora e faço parte de um corpo docente que participa ativamente da sala de aula e do dia a dia das escolas na rede pública municipal de Pelotas e que, evidentemente, busca o aprimoramento profissional justamente para compartilhar vivências e experiências de docência. Para isso, como corpo docente, investimos em nossa formação continuada, tema desta dissertação, assunto geralmente pautado nos encontros e nas conversas que ocorrem no ambiente escolar em que trabalho.

Neste trabalho de pesquisa, o termo formação continuada é utilizado para definir as formações oferecidas e/ou proporcionadas, após a graduação, aos professores da Educação Básica (Anos Iniciais) da cidade de Pelotas. Essa escolha ocorreu por entender que a formação do professor deve se estender ao longo de sua carreira docente, como um *continuum*, isto é, como ação que acontece desde a formação inicial (acadêmica) e ao longo da prática de docência (profissional).

Na legislação que embasa esta pesquisa - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015), Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), Plano Municipal de Educação, Lei nº 6.245/2015 (Pelotas, 2015) - usa-se o termo “continuada” para se referir à formação dos professores em atividade na sala de aula, isto é, à formação que ocorre ao longo de suas carreiras. Também os autores citados neste trabalho utilizam, em sua maioria, o termo “formação continuada”.

Silva e Rocha (2021) publicaram resultados de uma pesquisa sobre os termos utilizados para se referir à formação de professores em atividade na Educação Básica pública. Para isso, revisaram diversos autores da área da formação de professores, como António Nóvoa, Bernadete Gatti, Dario Fiorentini, Francisco

Imbernón, Maurice Tardif, dentre outros, inclusive os escritos de Paulo Freire, que utiliza o termo “formação permanente”, a fim de problematizar sobre a escolha dos termos continuada/contínua/permanente. Após um compilado de suas escritas e/ou de suas respostas, concluíram que a escolha dos autores referidos está diretamente ligada ao país onde se elaboram textos a partir de discussões sobre formação, isto é, utilizam o termo tendo por base o discutido e o refletido no campo acadêmico de determinado local. Portanto, a terminologia utilizada refere-se a uma formação que acompanha o professor ao longo de sua carreira, suprimindo as demandas que surgem no exercício da profissão, pautadas na reflexão individual e coletiva, no decorrer do seu desenvolvimento profissional.

Nesta pesquisa foram utilizados autores que oferecem subsídios para fundamentar as discussões e as reflexões sobre as temáticas exploradas no âmbito da pesquisa sobre formação de professores que tem como eixo articulador o desenvolvimento profissional do professor¹. Para refletir sobre o desenvolvimento profissional e a autonomia docente, utilizamos, como referência: Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2011, 2017, 2022), Fiorentini e Crecci (2013), Imbernón (2011), Diniz-Pereira (2015, 2017), Gatti (2014), García (2009), Sacristán (1995, 2007), Contreras (2002), Mizukami (2010), Shulman (2014) e Pimenta (2014). Para pensar sobre a relação universidade e escola, buscamos aporte teórico em: Cunha (2008), André (2001, 2010) e Charlot (2008). Sobre as influências das parcerias público privadas, utilizamos: Ball (2022), Laval (2004), Nörnberg (2020), Silva e Hypolito (2022). Sobre o uso das metodologias adotadas neste trabalho, foram tomados como referências Minayo (2007, 2015) e Zanette (2017), que teorizam aspectos sobre a pesquisa qualitativa. Especificamente sobre o uso do questionário, trabalhamos com os aportes de Gill (2014) e, sobre a técnica do grupo focal, tomamos as contribuições de Gatti (2012). A análise de dados foi apoiada pelos pressupostos indicados por Minayo (2007).

São esses os autores que constituem a base teórica desta dissertação que tem como contexto a rede pública de ensino municipal de Pelotas, cidade em que se situa uma importante instituição de ensino superior, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A UFPel é uma instituição reconhecida internacionalmente por sua

¹ Nesta pesquisa utilizamos a palavra “professor” para nos referirmos aos gêneros tanto masculino quanto feminino, pois compreendemos “professor” como um termo masculino genérico, que “na verdade constrói representações cognitivas e sociais que atribuem especificidade ao genérico” (Soares, 2016, p.9).

qualidade de ensino e contribuição no campo da pesquisa. Nela, funciona o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (PPGE/UFPEL) que, no ano de 2024, celebrou 30 anos do curso de Mestrado e, em 2026, completará 20 anos de oferta do curso de Doutorado. Trata-se de um Programa constituído por um corpo docente e discente que vem atuando em defesa da Educação pública e de qualidade, contribuindo para a educação pelotense, por meio de diferentes iniciativas de formação continuada oferecidas aos professores e, principalmente, por meio da formação pela pesquisa.

No entanto, enquanto educadores concursados na rede pública de ensino de Pelotas, ainda encontramos dificuldades para o acesso à pós-graduação e algumas limitações para buscar essa formação. Em razão dessa situação observada como docente no contexto de atuação nessa rede de ensino, as seguintes questões guiaram esta pesquisa:

Quais os desafios e as limitações de ingresso dos professores de Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas na Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas?

Quais as contribuições e as potencialidades do PPGE/UFPEL para o desenvolvimento profissional dos professores de Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas que concluíram sua formação neste Programa *stricto sensu*?

Entendemos que é preciso estimular o ingresso dos professores nos cursos de pós-graduação via a garantia de carga horária e espaço/tempo compatíveis ao aperfeiçoamento, uma vez que esse incentivo retorna para a Educação pública através do desenvolvimento de processos educativos mais qualificados, incidindo na valorização profissional e no fortalecimento da educação pública. A participação de professores da rede básica em grupos de pesquisa e programas de pós-graduação favorece e fortalece a parceria entre a Escola Básica e a Universidade, garantindo uma formação continuada com densidade científica atualizada e crítica.

É preciso estimular a qualificação e a valorização profissional do corpo docente o que, conseqüentemente, reflete na qualidade do ambiente escolar. E isso é possível por meio de oportunidades de acesso aos cursos de pós-graduação disponibilizados, preferencialmente, na própria cidade onde estão inseridos, bem como através da garantia e ampliação de espaço/tempo para que os profissionais da educação possam cursá-los. Efetivamente, entender a formação continuada como algo que parte do profissional docente, do seu ambiente de trabalho, da sua

realidade, da análise e reflexão de suas práticas, individuais e coletivas, é central. Por isso, tais aspectos precisam ser registrados e divulgados, a fim de colaborar e fortalecer uma formação continuada baseada nas experiências, garantindo continuidades e correções, afirmando, assim, a sua profissionalidade docente.

Fiorentini e Crecci (2013, p. 18) reforçam essa ideia de coletivo formativo trazendo a necessidade de dar voz e vez aos professores quando afirmam que,

[...] o desenvolvimento profissional em comunidades investigativas ocorre à medida que os professores realizam conjuntamente questionamentos sobre suas próprias práticas, teorizam e sistematizam sobre elas. A partir de práticas investigativas em comunidades, os professores podem planejar atividades que serão realizadas em sala de aula, desenvolver material didático e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender (Fiorentini e Crecci, 2013, p. 18).

Podemos afirmar que a formação continuada, quando desenvolvida no seu mais amplo sentido e propósito, deve estar voltada para a constituição de uma comunidade de professores, uma vez que partindo da sua prática, os docentes vão criando condições para identificar quais são as lacunas e os conteúdos que precisam ser tomados como objetos de estudo e investigação. Isto porque “[...] os professores precisam fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem que constitua fonte de apoio e de ideias” (Mizukami, 2010, p. 73).

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos questionários *google forms* e grupos focais, instrumentos adotados com o objetivo geral de investigar os desafios e as limitações dos professores dos Anos Iniciais da rede municipal pública de Pelotas para ingressar no PPGE/UFPEL e as contribuições e as potencialidades para professores egressos do curso PPGE/UFPEL, tendo como os objetivos específicos:

- a) Identificar os desafios e as limitações para a formação continuada, em nível de Pós-Graduação em Educação, enfrentados pelos professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas;
- b) Sistematizar as contribuições da Pós-Graduação em Educação para professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas;
- c) Refletir sobre as contribuições e as potencialidades da formação continuada realizada no âmbito do PPGE/UFPEL para os professores da rede pública municipal de Pelotas.

Com isso, buscamos identificar como o acesso ao Programa tem estimulado tanto a qualificação como a valorização profissional do corpo docente. Para alcançar estes objetivos, os principais sujeitos desta pesquisa foram professores de Anos

Iniciais da rede municipal de Pelotas, sem e com pós-graduação *stricto sensu* concluída no PPGE/UFPEL.

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. No capítulo 1, “Vivenciando a formação docente”, coloco-me na pesquisa, a fim de contextualizar referências e influências de docentes que me inspiraram desde a minha infância, minha trajetória profissional como docente de Anos Iniciais e a escolha do tema de pesquisa. Apresento a junção da professora ativa na rede municipal de Pelotas (Anos Iniciais), enquanto sujeito de um corpo docente que atua na sala de aula e no dia a dia das escolas na rede pública desde 2009, com a atual condição de pesquisadora do PPGE/UFPEL. Apresento um panorama da formação continuada no município de Pelotas fazendo referência a legislações, a pesquisas da área da Educação que sustentam o tema e trazendo dados do município referentes à formação continuada de professores dos Anos Iniciais.

No capítulo 2, “Formação continuada: base teórica”, o referencial teórico que sustenta a pesquisa é apresentado. Os conceitos de desenvolvimento profissional docente, pessoalidade e profissionalidade, relação escola/universidade, parceria público-privada são explorados, bem como estudos e autores do campo da formação continuada de professores a fim de subsidiar a reflexão sobre a temática.

Em “Caminho metodológico”, capítulo 3, descreve-se os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados. Também os aspectos éticos da pesquisa e o método adotado para a análise são apresentados. Esse capítulo está dividido em cinco subcapítulos: *3.1 Planilha com dados de egressos do PPGE*; *3.2 Questionários*; *3.3 Grupo focal*; *3.4 Aspectos éticos da pesquisa em Educação*; *3.5 Método de análise dos dados*. Ainda, o subcapítulo *3.2 Questionários* está subdividido em duas seções: *3.2.1 Questionário com professores dos Anos Iniciais* e *3.2.2 Questionários pré-grupo focal*, pois foram utilizados dois tipos os questionários na pesquisa. Essa divisão foi elaborada com o objetivo de detalhar os instrumentos de pesquisa, trazer os aspectos éticos que subsidiam essa dissertação e o método de análise adotado.

O capítulo 4, “Descrição e discussão dos resultados”, traz a análise e a discussão dos resultados obtidos, com base no referencial teórico, juntamente com as temáticas que surgiram da análise. As temáticas são descritas e discutidas em quatro subcapítulos: *4.1 Tempo cronológico para formação continuada*; *4.2 Desvalorização profissional e formação continuada*; *4.3 PPGE-UFPEL como espaço*

de formação continuada na construção de um professor pesquisador; e 4.4
Pessoalidade e profissionalidade docente.

O capítulo 5, “Desafios, limitações e contribuições do PPGE/UFPEL para a formação continuada dos professores dos anos iniciais: considerações finais” traz as conclusões da pesquisa. Nele faz-se uma sistematização dos resultados obtidos na análise dos dados, considerando os objetivos da pesquisa de modo a relacionar as temáticas analisadas e, desta forma, evidenciar os desafios, as limitações e as contribuições do PPGE/UFPEL para a formação continuada dos professores dos anos iniciais. Por último, finalizando o texto da dissertação, listamos as referências e os apêndices utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

1 VIVENCIANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, inicio² discorrendo sobre minha formação e trajetória profissional. Na sequência, apresento o tema de pesquisa e justifico a sua importância, utilizando, para isso, a legislação e os referenciais teóricos como sustentação, assim como apresento alguns dados da rede pública municipal de Pelotas para caracterizar o perfil profissional dos docentes.

A fim de contextualizar minha trajetória profissional como professora e a escolha do tema de pesquisa, apresento uma reflexão sobre a junção da educadora ativa na rede municipal de Pelotas (Anos Iniciais) com a atual pesquisadora em formação. Esse protagonismo é o que busco com a proposta desta dissertação, isto é, desenvolver uma pesquisa sobre a formação de professores na Educação Básica feita por uma professora da Educação Básica. Para isso, neste capítulo, relato minha prática docente conjuntamente com a necessidade de falar sobre a formação de professores, assunto este amplamente debatido e questionado entre os educadores que atuam na rede pública de educação do município de Pelotas.

Ainda criança ouvia muitas histórias sobre “ser professora”. Lembro carinhosamente de sentar aos pés de minha tia avó que, em sua poltrona, contava sobre o “fascínio que era alfabetizar”; algumas vezes com os olhos emaranhados de lágrimas; outras, com a seriedade com que encarava sua profissão. Haida Augusto da Silva Vaz (Figura 1) foi professora alfabetizadora e atuou também no Curso Normal (Magistério) formando outras professoras. Começou sua trajetória na Educação em 1939 (Figura 2), vindo a aposentar-se em 1971 - uma vida dedicada a ensinar. Apaixonada por sua profissão, acabou por me contagiar com seus relatos empolgantes sobre sua carreira docente. Em um cartão, presenteou-me com uma poesia (outra paixão que tinha na vida), no dia de minha formatura no Magistério, poesia essa que descrevi no início desta dissertação.

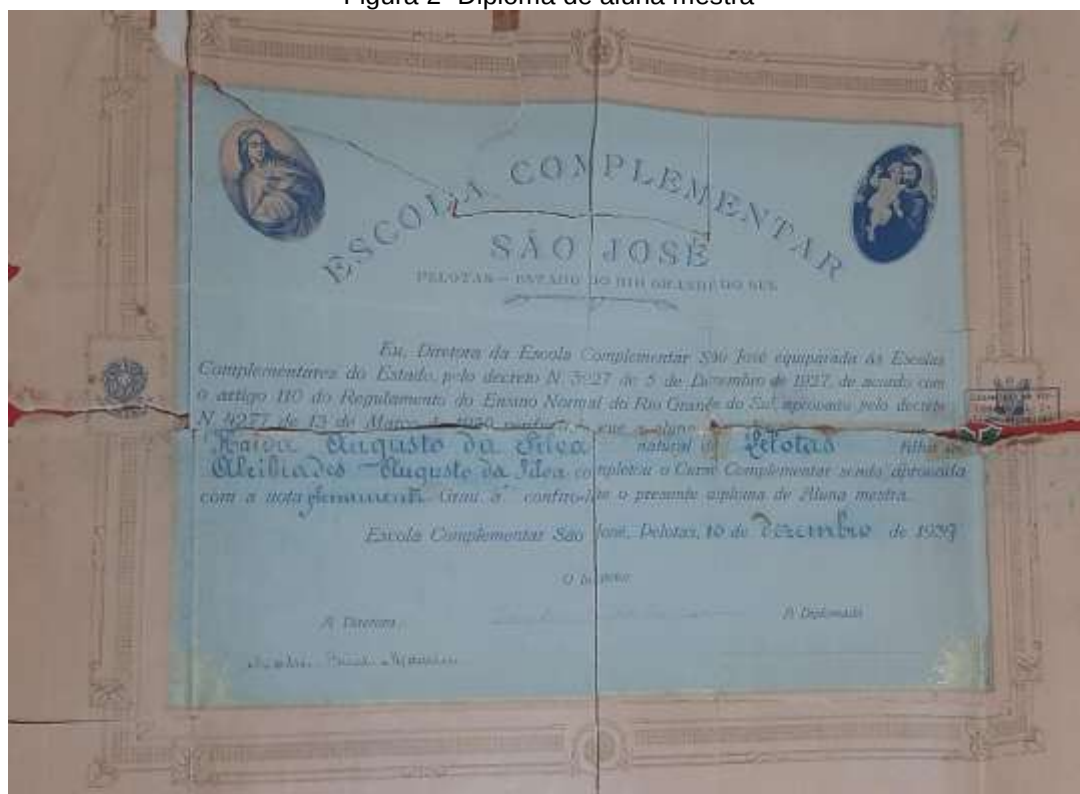
² No capítulo um, em alguns momentos, será utilizada a primeira pessoa do singular porque relato minhas vivências e experiências. Nos demais capítulos serão utilizados a primeira pessoa do plural.

Figura 1- Fotografia de Haida Augusto Vaz da Silva



Fonte: Acervo da família

Figura 2- Diploma de aluna mestra



Fonte: Acervo da família

Assim, desde muito jovem, percebo o direcionamento dos meus estudos voltados para a área da Educação, precisamente para a atuação profissional como professora. Ingressei na docência por meio do Curso Normal (Magistério), onde me encontrei definitivamente quando coloquei os pés no “chão da sala de aula” e, a

partir desse momento, acessei formações que me prometiam garantir qualidade e condições de efetivamente ser professora.

Na formação universitária, optei por cursar Licenciatura em História, uma vez que me identificava com a professora que ministrava essa disciplina na escola onde estudei durante o Ensino Médio. Posteriormente, nos cursos de pós-graduação, tive ainda mais certeza sobre a minha escolha profissional, especialmente em razão desses estudos aprofundarem conhecimentos teóricos e práticos da profissão. Vale mencionar aqui que as pós-graduações *lato sensu* em Psicopedagogia, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar foram feitas já com a intenção de ampliar e qualificar cada vez mais a formação inicial. Esses cursos de especialização têm sido por nós, professores, denominados de formação continuada. No meu caso, realizados porque já sentia a necessidade de aprofundar alguns conhecimentos, inclusive sobre a própria prática de sala de aula, interesses que foram emergindo de acordo com as necessidades do momento profissional vivido, sejam no contexto de sala de aula, ou no contexto da gestão escolar. No entanto, reconheço que foram formações limitadas, uma vez que não supriram a demanda necessária e que, portanto, na minha percepção, não repercutiam no ensino de modo satisfatório. Acredito que pelo fato de não serem desenvolvidas por meio de práticas colaborativas, não favorecendo, desse modo, trocas ou reflexões coletivas. Eram oferecidas por instituições privadas em um curto tempo de duração, a maioria na modalidade de ensino a distância pago pelo próprio professor.

Nos últimos 16 anos, como membro do corpo docente da Prefeitura Municipal de Pelotas, as formações oferecidas, resumidas a palestras, oficinas e encontros esporádicos em pequenos grupos, eram organizadas e desenvolvidas na grande maioria das vezes pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Penso que essa formação oferecida pela mantenedora tornava-se insuficiente por não atender as demandas dos educadores e, portanto não promovia o aprendizado e amplo debate entre os professores, conseqüentemente não refletia em suas práticas docentes. Além disso, apresentavam carga horária insuficiente para fins de formação continuada, considerando que eram oferecidas esporadicamente e sem continuidade, limitações observadas pelos próprios profissionais da educação.

Percebendo uma lacuna nesses modelos de formação que acessava, busquei no ano de 2023, uma formação ainda não realizada até então, a Pós-Graduação em

Educação *stricto sensu*, na UFPEL, cursando como aluna especial, a disciplina de “Seminário Avançado: Prática pedagógica e desenvolvimento profissional”, ministrada pela professora Marta Nörnberg. Nesse Seminário Avançado encontrei um amplo espaço de debates e reflexões, leituras de importantes referenciais teóricos sobre a profissão docente e a formação continuada, identificando ali um lugar de formação de professores que potencializava minha busca pelo saber e que, por ser significativo, refletia diretamente na minha prática em sala de aula e no espaço escolar onde atuava. Incitou inclusive, o mesmo movimento nas escolas onde lecionava, uma vez que muitas das leituras feitas e questões tematizadas sobre desenvolvimento profissional docente, pessoalidade e profissionalidade, identidade docente, entre outras, foram levadas para meu ambiente escolar e compartilhadas com os demais professores, iniciando um movimento diferente daqueles até então vividos em formações anteriores: um movimento de pertencimento e de efetiva formação continuada.

Por vezes as reflexões e as pesquisas ultrapassavam os muros da universidade, invadindo o espaço das escolas quando os debates que surgiam sobre a Educação eram preenchidos com diferentes interpretações como o olhar sobre a pesquisa que acontecia paralelamente no curso da disciplina. A própria prática de sala de aula passou a ser mais reflexiva e menos mecânica uma vez que naquele momento dispunha de um acesso a argumentos, conhecimentos e métodos de pesquisa, inclusive para ampliar discussões entre os pares e com os próprios alunos, ampliando horizontes e percepções.

Na rede encontramos professores buscando acesso a formações *stricto sensu* que de fato fornecessem mecanismos de reflexão e análise da profissão docente fora das escolas e da própria Secretária de Educação, mesmo sem o incentivo e as condições de acesso favoráveis. Vejo que a busca feita era por formações continuadas que considerassem o coletivo, o incentivo, a valorização e o retorno para suas práticas educativas enquanto profissionais da Educação, inclusive que favorecessem o vínculo do professor da Educação Básica com a pesquisa, fortalecendo as políticas públicas de Educação, justificando assim a necessidade de acesso e permanência dos professores da rede na pós-graduação *stricto sensu*.

Proponho refletir sobre uma concepção de formação continuada que potencialize a ação coletiva com base em dois autores: António Nóvoa (2022) e Lee Shulman (2014).

Nóvoa traz a ideia das “comunidades de conhecimento” (2022, p. 10) e reflete sobre a mudança urgente da profissão docente de uma identidade individual para uma constituição coletiva. Assim escreve: “o conhecimento de cada professor depende do conhecimento de seus colegas, nas possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos” (Nóvoa, 2022, p. 10).

Lee Shulman adverte sobre os riscos da “amnésia individual e coletiva” (2014, p. 212) para tematizar sobre a ausência de troca sobre as práticas docentes, reforçando assim a necessidade de formação individual, mas também coletiva, entre os pares, formando um espaço de entremeio, isto é, a comunidade de professores da escola na universidade. Além disso, ao usar o termo “amnésia individual e coletiva”, o autor está nos advertindo sobre os efeitos do trabalho isolado e da falta de processos coletivos de estudo e trabalho colaborativo para a educação e a própria profissão.

Em Joana Romanowski (2012) tem-se um levantamento sobre pesquisas em formação continuada que revela a necessidade de unir teoria e prática como um foco temático central, bem como indica a importância da articulação da instituição de ensino superior (universidade) com a educação básica (escolas). Em seu texto, a autora escreve que “os artigos resultantes de pesquisas denunciam a falta de articulação entre instituições formadoras e educação básica e entre a teoria e a prática” (Romanowski, 2012, p. 914).

Os três autores mencionados reforçam nossa posição sobre a necessidade e a urgência de fortalecimento da parceria entre universidade e escola em processos de formação continuada.

Somos agentes da Educação e a nossa formação continuada deveria ser um dos pilares que sustenta a profissão e uma parte constitutiva da carreira docente. Lembro aqui o descrito nas legislações brasileiras sobre as garantias à formação continuada que está de acordo com o que o referencial teórico desta pesquisa sustenta: compreender a formação continuada como formativa ao longo da carreira do professor e necessária à prática docente, mantendo vínculos com a universidade, fortalecendo, por exemplo, a pesquisa na área da Educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional ao profissional de Educação, é assegurada a licença para aperfeiçoamento profissional continuado:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a **valorização dos profissionais da educação**, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - **aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;**

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - **período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;**

VI - condições adequadas de trabalho.

(LDB, 1996, grifo nosso)

Observamos na LDB que a formação continuada dos professores é vista como valorização dos profissionais da Educação, sendo garantida inclusive por meio de licença remunerada. E essa licença foi pensada como condição necessária para o desenvolvimento profissional. No entanto, quando busquei a pós-graduação, deparei-me com a dificuldade em acessar tal ensino uma vez que não me foi proporcionada a redução de carga horária ou mesmo a licença de interesse com base na justificativa de que não há professores suficientes na rede municipal para suprir o afastamento.

Oliveira e Santos (2020), ao analisar as principais leis que regulamentam o trabalho docente no Brasil, ressaltam o avanço de políticas públicas para os profissionais da educação, mas deixam claro que há necessidade de seguir buscando a valorização uma vez que ainda encontramos retrocessos na garantia da formação continuada. As autoras ainda destacam, especificamente, que a LDB “não foi importante apenas em seu texto, mas também nos seus desdobramentos que deram origem a outras tantas leis e decretos de suma importância a valorização do profissional e da carreira docente” (Oliveira; Santos, 2020, p.194).

Como exemplo desses desdobramentos, podemos citar as garantias para a formação continuada conforme previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, que em sua meta 16 estabelece duas estratégias:

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, 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.**

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e **fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior**, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) **consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica**, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; [...] (PNE, 2014, grifo nosso).

O PNE reforça a importância do vínculo da formação continuada da Educação Básica com as universidades. Também o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no capítulo VI, faz a seguinte afirmação nos artigos 16 e 17:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, **tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.**

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (CNE, 2015, grifo nosso).

Analisando o contexto da cidade de Pelotas, que dispõe de Universidade Federal pública, e prevê na lei nº 3.198, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Pelotas, capítulo XIV, percebe-se novamente essa garantia de aperfeiçoamento e atualização do professor municipal quando descreve:

DO APERFEIÇOAMENTO E ATUALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Art. 44º - É dever do Professor e contínuo aperfeiçoamento profissional e cultural.

Art. 45º - **A Secretaria Municipal de Educação proporcionará aos Professores a frequência a cursos e formação, aperfeiçoamento e especialização, bem como a outras atividades de atualização profissional, que correspondam a sua área de atuação.**

Art. 46º - Mediante processo seletivo a ser regulamento, poderá ser concedido ao membro do Magistério "bolsa de estudos" que consistirá em

auxílio financeiro para custeio de despesas decorrentes de frequência e cursos de formação, aperfeiçoamento, atualização e especialização.

Art. 47º - O membro do magistério beneficiário de “bolsas estudos” ficará obrigado a prestar serviço à Secretaria Municipal de Educação por período não inferior ao do respectivo curso.

Parágrafo Único - A “bolsa de estudos” será concedida ao membro do magistério que conte, no mínimo, com 02 (dois) anos de atividade (Plano de Carreira do Magistério de Pelotas, 1989, grifo nosso).

Porém, vale mencionar a lacuna sobre progressão de carreira do magistério municipal de Pelotas, quando observado a lei nº 7.038, de 09 de março de 2022, que fixa o piso salarial profissional nacional do magistério como vencimento básico para os cargos e empregos de Professor e Orientador Educacional, atualiza valores de vantagens funcionais, e dá outras providências, em específico o anexo II que não diferencia para fins de carreira e salário os níveis de pós-graduação (*stricto sensu* ou *lato sensu*) e ainda não permite ser acumulável, limitando o incentivo pela busca de formação continuada por parte dos docentes da rede municipal.

No dicionário de verbetes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), a Legislação Educacional é descrita como “o conjunto das normas jurídicas sobre Educação que delineiam a ação do Estado, estabelecem diretrizes para as políticas públicas” (Miranda, 2010). Desse modo, as leis elaboradas e aprovadas indicam critérios e condições que visam assegurar a qualidade do ensino e a valorização do professor via a garantia dos direitos dos profissionais docentes de acessar a formação continuada em diferentes modalidades, entre elas, os cursos da pós-graduação *stricto sensu*. É preciso pensar sobre a professora ativa na rede e na necessidade de sua formação continuar mesmo após sua licenciatura concluída e fazer cumprir efetivamente as leis que defendem tal garantia, pensando na legislação educacional para as escolas, mas também para o desenvolvimento profissional docente.

Como professora da rede municipal de ensino de Pelotas, atuando nos Anos Iniciais desde 2009, senti os vários desafios para o acesso à formação continuada na pós-graduação *stricto sensu*. Foram anos tendo como formação oferecida pela mantenedora, somente os “encontros” de professores que não ocorriam em todos os semestres letivos, acarretando numa descontinuidade das formações.

Percebemos essa defasagem de acesso quando analisamos os dados do Relatório Técnico do Censo Escolar (Brasil, 2023) e nos deparamos com números que expressam a formação dos professores de Anos Iniciais da rede pública em

nível de Brasil, Rio Grande do Sul e Pelotas, com graduação/licenciatura, com pós-graduação e com formação continuada.

Tabela 1 - Formação dos professores de Anos Iniciais em 2023

Rede	Total de Docentes da rede pública Anos Iniciais	Docentes com Licenciatura	Docentes com pós-graduação	Docentes com formação continuada
Brasil	582.277	518.916	333.530	291.557
Rio Grande do Sul	35.819	32.422	22.524	18.265
Pelotas	1.245	1.123	657	382

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Compilado pela autora.

Na Tabela 1, no campo denominado Docentes com pós-graduação, não há distinção entre cursos de *lato sensu* e *stricto sensu*, resultando em uma lacuna sobre o tipo de formação continuada. No relatório não é especificado se trata de curso *stricto sensu* de mestrado e doutorado em universidade ou se é pós-graduação *lato sensu*, nível especialização, nivelando essas formações. De todo modo, os dados contextualizam a situação atual no país, demonstrando que há um déficit de formação em nível de pós-graduação. Fica a dúvida: retomando o Relatório Técnico do Censo Escolar (Brasil, 2023), dentre os docentes que cursaram pós-graduação, seria a maioria realizada na modalidade *lato sensu* e a minoria na *stricto sensu* ou o inverso?

Não menos significativa na formação dos professores, a pós-graduação *lato sensu* apresenta algumas características específicas tanto na logística de oferta dos cursos, quanto nas metodologias de ensino. Ainda que se tenha boas pós-graduações *lato sensu*, o que se observa é que a maioria dos cursos são oferecidos por instituições privadas e, portanto custeadas pelos próprios professores que desejam ter a formação; em sua maioria, a dinâmica de ensino acontece na modalidade a distância e assíncrona, o que compromete a interação entre os participantes; e de curta duração, o que pode afetar a qualidade e a relevância da formação continuada. Importante lembrar ainda que, a procura por essa modalidade

de cursos, muitas vezes acontece, porque concentra sua carga horária em um único dia e/ou apresenta carga horária inferior a do PPGE, tornando-se mais acessível aos professores que não têm asseguradas a liberação para o aperfeiçoamento profissional na carga horária de trabalho semanal.

Verificando a realidade do município de Pelotas, tomamos por base o Plano Municipal de Educação (PME), que garante a formação continuada dos professores da Educação Básica, considerando suas necessidades específicas, e menciona em seu texto as leis já citadas, como a LDB e as metas do PNE, como referencial para sua elaboração.

Com o intuito de revelar dados mais específicos sobre a realidade do acesso à pós-graduação *stricto sensu* pelos professores de Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas, foi feito um levantamento junto à Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos (SARH) sobre a situação acadêmica dos professores ativos e as respectivas formações registradas em suas fichas funcionais.

A Educação pública municipal de Pelotas, na área urbana³, especificamente nos Anos Iniciais, conta com 1.221 professores⁴. Desses, 62 concluíram a pós-graduação, sendo 56 com titulação de mestrado e seis com titulação de doutorado. Estes profissionais com titulação de mestrado ou doutorado estão lotados em escolas municipais da rede (55 professores) e na Secretaria de Educação e Desportos (oito professores). Dentre os professores pesquisados com pós-graduação *stricto sensu* concluída no PPGE/UFPel, 19 docentes defenderam o mestrado e três o doutorado e atuam em escolas da rede; e, ainda, há outros três professores com mestrado e um com doutorado atuando na SMED/Pelotas. Assim, de acordo com os dados na rede municipal de Pelotas, atuam 22 docentes com mestrado e quatro com doutorado, todos egressos do PPGE/UFPel.

Ainda com base nos dados explorados, nota-se que das 41 escolas municipais situadas na área urbana, 27 delas tem em seu quadro pelo menos um professor com pós-graduação e 14 escolas da rede não têm nenhum professor com pós-graduação *stricto sensu* em seu quadro de pessoal.

³ Para esta pesquisa foi delimitado a zona urbana do município de Pelotas por compreender que escolas e professores de área urbana e rural possuem realidades específicas e fazer uma pesquisa conjunta iria desconsiderar pontos importantes e particulares de cada localidade. Também por se concentrar na zona urbana o maior contingente de professores.

⁴ Os registros são referentes ao ano de 2024. Logo, diferem-se dos dados do censo escolar por este ser relativo ao ano de 2023.

Com base nas informações do sistema de gestão de recursos humanos, podemos notar que as escolas que apresentam em seu quadro professores com pós-graduação têm, em sua maioria, no máximo um ou dois professores. Observa-se também que o maior número de professores com pós-graduação *stricto sensu* está lotado na SMED (8 professores).

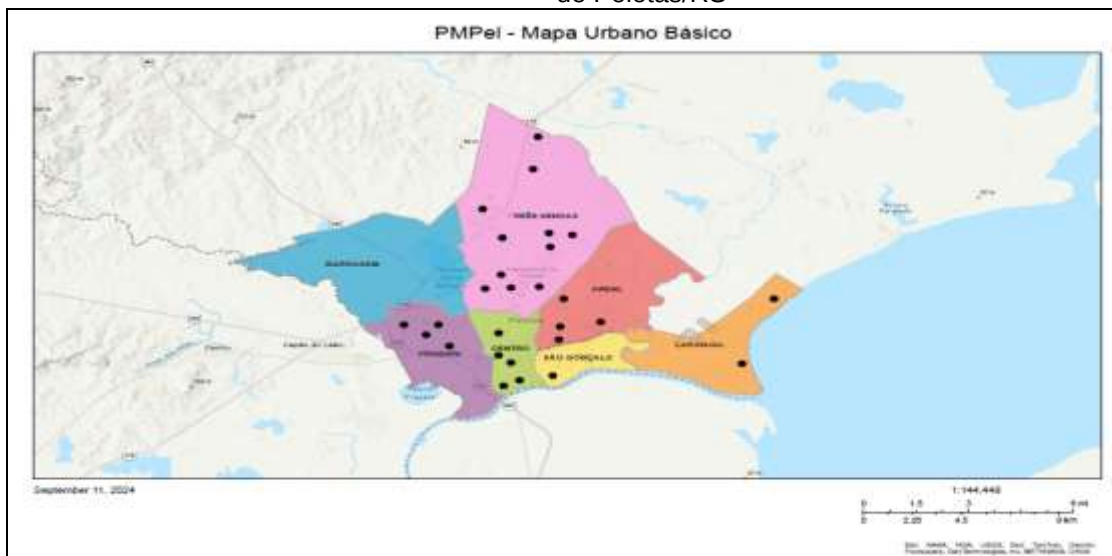
Pensando em organizar possíveis marcadores socioespaciais da rede, isto é, onde as escolas estão situadas e em que regiões da cidade concentram-se o maior número de professores mestres e doutores, e assim refletir sobre como os recursos humanos estão distribuídos, foi organizada a Tabela 2, que mostra essa distribuição conforme a zona administrativa da região urbana do município de Pelotas.

Tabela 2 - Distribuição, por zona administrativa, de professores com e sem pós-graduação nas escolas urbanas de Pelotas/RS

Zona administrativa	Número de escolas com professores pós-graduados	Número de professores pós-graduados nas escolas	Número de escolas sem professores pós-graduados
Três Vendas	11	24	4
Centro	5	10	1
Areal	4	6	5
Fragata	4	7	2
Laranjal	2	7	0
São Gonçalo	1	1	0
Barragem	0	0	2

Fonte: Portal da Secretaria Municipal de Educação e Desporto e Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos. Elaborado pela autora.

Figura 3- Localização das escolas com professores pós-graduados *stricto sensu* na cidade de Pelotas/RS



Fonte: <https://geopelotas-pmpel.hub.arcgis.com/> GeoPelotas - Portal de informações Geográficas da Prefeitura de Pelotas. Elaborado pela autora.

Notamos que há uma distribuição desigual de professores com e sem pós-graduação *stricto sensu* na rede municipal de Pelotas (Figura 3). Percebemos a maior concentração de professores com pós-graduação *stricto sensu* nas proximidades com o centro da cidade e/ou com a área central das zonas administrativas, e, ainda, a maioria dos pós-graduados lotados na SMED. As informações coletadas mostram disparidades entre o número de professores com e sem pós-graduação *stricto sensu* lotados em escolas centrais ou periféricas de Pelotas, visto que ainda encontramos escolas sem professores com a pós-graduação *stricto sensu* nas áreas mais periféricas.

Importante informar que esses dados sobre a formação dos professores, coletadas na SARH, podem estar desatualizados, assim como os dados sobre as lotações dos professores nas escolas pois, segundo os próprios funcionários, não há uma rotina de atualização do cadastro dos profissionais docentes por parte da gestão de pessoal. Ainda sobre os dados da formação, alguns professores não atualizaram sua ficha cadastral na prefeitura por não haver incentivo remuneratório específico para o profissional com título de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, nos registros funcionais não havia, até pouco tempo, anotação diferenciando se a titulação era na pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*. Havia somente o registro como ensino superior e/ou pós-graduação concluídos. O incentivo salarial é oferecido somente uma vez, não sendo cumulativo e não importando a modalidade

de pós-graduação cursada. Também não são feitos registros sobre as características de cada formação, como: presencial ou a distância, de longa ou curta duração (carga horária), se cursou currículo de formação continuada em pesquisa na área da Educação ou do ensino ou se é um currículo na área de especialista/técnico como de supervisão, orientação, gestão, dentre outros. A valorização da carreira acontece apenas por tempo de serviço, limitando e desestimulando a busca pela formação continuada.

A forma como se organiza a carreira dos professores em Pelotas demonstra que não há um cuidado de resguardar e incentivar suas formações, pois não se reconhece o esforço dos professores, uma vez que nem mesmo organizam e atualizam suas fichas cadastrais. Tal aspecto reforça a falta de incentivo para a formação continuada de professores e, por consequência, compromete o desenvolvimento profissional docente que deveria ser valorizado em forma de incentivo salarial e, principalmente, de investimento na carreira docente.

Em razão desses aspectos, entendo que se faz necessário repensar a formação de professores com a intenção de manter a Educação pública (pensando no vínculo com a universidade, por exemplo) e de qualidade (desenvolvimento profissional) pois, como bem afirma Nóvoa (2017, p. 1131):

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Retomando os dados apresentados na Tabela 1, podemos observar que é notável a valorização do quadro docente licenciado no município de Pelotas; no entanto, os mesmos dados (Tabela 1), no que diz respeito a formação continuada desses profissionais não há o incentivo à pós-graduação e menos ainda a formações sistemáticas e de maior durabilidade. Pensando nas contribuições da parceria Educação Básica e universidade, especialmente no âmbito da pesquisa, que reflete diretamente na formação e na profissão, Nóvoa (2022, p. 3, grifo do autor) escreve que “qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir *de dentro* da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos acadêmicos e das universidades.” Por isso, entendo que é

preciso manter e fortalecer o vínculo entre a comunidade de professores e a universidade, o que refletirá diretamente na prática docente com a valorização pessoal e profissional através da pesquisa.

Podemos mencionar o que ocorre em Grupos de Pesquisa vinculados a programas de pós-graduação da UFPel, que objetivam articular a pesquisa e o ensino, estimulando assim a docência, permeada pela pesquisa, como acontece no PPGE. Citamos o Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE-UFPEL), do qual faço parte como pesquisadora no eixo de pesquisa “Formação docente e práticas de alfabetização”, juntamente com outros professores da Educação Básica, egressos da pós-graduação, alunos de iniciação científica e professores pesquisadores da UFPel. Como experiência dessa relação, vale referir um trabalho de pesquisa que explorou a articulação da Escola Básica com a Universidade. Trata-se da Tese de Doutorado conduzida por Arita Mendes Duarte, professora alfabetizadora da rede pública de Pelotas. Duarte (2022) analisou como a relação escola/universidade reflete no desenvolvimento profissional dos professores que participaram de ações de formação desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/UFPel, vinculado ao Programa Observatório da Educação da Capes. Como uma das conclusões da pesquisa, destaca-se que a formação continuada vinculando escola e universidade “valoriza as singularidades do coletivo no processo formativo e sustenta os professores em seus processos de auto, hetero e interformação, reverberando em desenvolvimento profissional e em (trans)formações prático-teóricas em sala de aula” (Duarte, 2022, p.184).

Outro exemplo de pesquisa que mostra como programas de formação ou atividades em que a universidade e a escola atuam juntas refletem positivamente no desenvolvimento profissional docente é a tese de Josiane Jarline Jäger (2024), educadora da Rede Municipal de Ensino de Carlos Barbosa. Jäger analisa os movimentos formativos (formação continuada) realizados entre professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa coordenado pela equipe da Faculdade de Educação da UFPel. A pesquisadora discute aspectos importantes na relação formação continuada de professores e a universidade, como a possibilidade de refletir sobre esse “entrelugar” fazendo com que “os movimentos (trans)formativos ganhassem forma, transitando entre os âmbitos do individual e dos grupos constituídos entre as professoras” (Jäger, 2024, p. 87), pautado no diálogo, nas trocas, de forma

colaborativa entre os participantes da formação, o que se dava de forma individual e também coletiva. Os resultados da pesquisa revelam que o espaço de formação na universidade colabora diretamente para uma formação continuada individual do professor e também coletiva, isto é, entre pares. Em sua pesquisa, Jäger (2024) discute o que chama de “tensões” que se apresenta na falta de espaço para formação e no próprio incentivo que não reflete em reconhecimento profissional. A pesquisadora ainda enfatiza pontos importantes, como os que refletem na necessidade urgente de criar ambientes para formações que incentivem o exercício de pensar junto, fomentando novas perspectivas além das já entendidas nos grupos de professores, inclusive reconstruindo o processo formativo, resultando, de fato, no seu desenvolvimento profissional docente.

Analisando o estudo conduzido por Farias, Jardimino e Silvestre (2017), encontramos outras referências sobre a importância da parceria entre escola e universidade. Os autores organizaram um dossiê sistematizando experiências do Programa Observatório da Educação da CAPES e refletem sobre o retorno positivo observado nas avaliações feitas pelos professores da Educação Básica participantes de projetos vinculados à universidade. Os docentes ressaltam a importância do envolvimento com a pesquisa e a influência desses projetos na sua formação continuada e no seu desenvolvimento profissional.

Rabelo, Lima e Farias (2022) abordam sobre a influência dos grupos de pesquisa na prática do professor da Educação Básica. Em seu artigo, apresentam o contexto onde os professores estão inseridos e a dificuldade, muitas vezes, de organizar grupos de pesquisa e estudo dentro da própria escola onde trabalham; por isso, propõem o regresso dos professores para a universidade para fins de formação continuada na pesquisa. Pontuam que na universidade encontramos o lugar de pensar no coletivo e na reflexão de suas práticas escolares e, por isso, “torna-se um lugar de questionamento e de provocações na busca de soluções no contexto do desenvolvimento de seus participantes e da organização em que trabalham” (Rabelo, Lima e Farias, 2022, p. 145).

As pesquisas mencionadas nos fazem refletir sobre o espaço e a organização das formações continuadas de professores da Educação Básica e reforçam a necessidade da vinculação entre universidade e escola a fim de impactar positivamente e efetivamente as práticas educativas, valorizando e estimulando o coletivo e a pessoa do professor pois, muitas vezes, não encontram espaço e/ou

tempo dentro do ambiente escolar para o estudo e a pesquisa. A ausência de formação continuada dos professores de Educação Básica reflete diretamente no ambiente escolar, e o que observa-se é a presença de alguns profissionais desatualizados, sem reconhecimento (financeiro e social) e desestimulados em suas práticas educacionais nas escolas.

Pensando nessas questões, à sequência, trazemos os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa considerando-se, para isso, o conceito de desenvolvimento profissional docente, o qual pode ser favorecido por meio da participação e da relação com a pós-graduação *stricto sensu*, assim como identificando as contribuições, os desafios e limitações para o ingresso na pós-graduação.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: BASE TEÓRICA

Este capítulo traz a fundamentação teórica sobre o tema de pesquisa - formação continuada - com base na revisão de estudos e pesquisadores do campo da formação de professores, discutindo contribuições específicas ancoradas em diversas perspectivas teóricas a fim de subsidiar a reflexão sobre os seguintes conceitos: desenvolvimento profissional docente, pessoalidade e profissionalidade, relação escola/universidade, parceria público-privada.

O acesso dos professores à formação continuada colabora para o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor torna-se um sujeito atuante nas políticas públicas de Educação. Tal perspectiva reflete diretamente no ensino e, conseqüentemente, no ambiente e na comunidade escolar, proporcionando discussões amplas e o compartilhamento de experiências e conhecimentos entre os pares. Fiorentini e Crecci (2013, p.13) afirmam que “temos assumido que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente.” Isto significa que o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo de aprendizagem contínua, que se dá ao longo da vida, noção que reforça a necessidade da formação continuada como possibilidade para a atualização , ampliação e elaboração de novas experiências, , produzindo conhecimentos que possam refletir na prática pedagógica e no ambiente da sala de aula.

Nesta pesquisa refletimos sobre a formação continuada enquanto processo que favorece o desenvolvimento do professor como sujeito cognitivo, político e social, pois entendemos o profissional docente como agente central das práticas educativas desenvolvidas na rede de ensino de Pelotas. Isto porque:

[...] o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (Nóvoa, 2011, p. 55).

O desenvolvimento profissional docente como conhecimento que ocorre na ação, quando feito coletivamente, ultrapassa o campo profissional, colocando o professor como ator central nas decisões das políticas públicas de educação. Quando pensamos em coletivo, o pensado junto, discutido e refletido com seus

pares, estamos pedindo por “espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de *coletivo* e de *colegialidade* na cultura profissional dos professores” (Nóvoa, 2002, p. 22).

Assim como Nóvoa (2002), Diniz-Pereira (2015) também sustenta a necessidade de substituir o individualismo pelo coletivo no que se refere à formação de professores. O autor defende o coletivo “como tentativa de superar o isolamento nas escolas” e ainda informa que vários estudos e pesquisadores ao redor do mundo “defendem a ideia da pesquisa colaborativa entre os professores” (Diniz-Pereira, 2015, p.138). Ambos os autores defendem a formação coletiva dos professores como meio que melhor favorece o desenvolvimento profissional. Nas palavras de Nóvoa (1999, p. 30):

[...] o que está em causa é a possibilidade de um *desenvolvimento profissional* (individual e coletivo), que crie as condições para que *cada um* defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o *conjunto* dos professores projete o futuro desta profissão, que parece conquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio (Nóvoa, 1999, p. 30).

Diniz-Pereira (2010), no dicionário de verbetes do GESTRADO, traz o desenvolvimento profissional como algo não fragmentado que ocorre ao longo da carreira docente, vinculado ao trabalho do professor quando afirma que “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do ‘desenvolvimento profissional’ dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente” (Diniz-Pereira, 2010, s.p.). Com base nessas ideias, afirmamos a escola como um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, podendo ainda ser estendida para outros ambientes de trocas e reflexões entre os pares.

Ainda sobre essa conceitualização, o pesquisador espanhol Marcelo Garcia (2009, p. 10) reforça sobre o desenvolvimento profissional docente como “sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo”. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional se constrói com a experiência, a sabedoria e a consciência e, por ocorrer ao longo do exercício profissional, “temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva” (Marcelo Garcia, 2009, p.12), reforçando, assim, a pessoalidade e profissionalidade do professor.

Nóvoa (2011) propõe os termos *personalidade* e *profissionalidade* para se referir à pessoa professor e ao profissional professor, respectivamente, explicando que, juntas, estas são as duas dimensões que formam o sujeito docente. Ao longo da formação e da docência (exercício profissional) vamos elaborando significados sobre o que é ser professor, sobre a figura do professor, sobre o conhecimento do professor. E isso envolve uma dupla dimensão: a pessoa e o profissional do professor. Trata-se, portanto, de um processo de elaboração de significações e de subjetividades. O autor ainda faz uma advertência atual e necessária ao campo da pesquisa sobre formação de professores, quando afirma que:

É preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (Nóvoa, 2011, p. 22).

Percebemos aqui a importância de debates, diálogos, registros e espaços destinados para esse fim: elaborar um conhecimento pessoal (*teoria da personalidade*) no interior de um conhecimento coletivo (*teoria da profissionalidade*) dos professores, uma vez que “é no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles [os professores] encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 2002, p. 193).

Coelho e Diniz-Pereira (2017) exploram o conceito de *profissionalidade* como especificidade da ação docente e fazem uso da metáfora do espelho para se referir ao exercício de buscar em sua própria imagem elementos que justifiquem a *profissionalidade* docente. Explicam os autores que:

O maior desafio é justamente não se deixar seduzir pelo “discurso do profissionalismo”, para que o magistério possa mirar-se “no próprio espelho”. Para tal, o conceito de *profissionalidade* e a busca da especificidade da ação docente apresentam-se como ideias que podem abrir novos horizontes não somente para se repensar o sentido do magistério em si, mas também, e fundamentalmente, para a busca da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, mais justa, mais igualitária, mais humana e mais fraterna (Coelho; Diniz-Pereira, 2017, p. 29).

O professor visto por vocação causa desvalorização do profissional da Educação porque não considera a dimensão da profissionalização como uma necessidade. Por outro lado, vemos uma valorização extrema da “competência” quando, na verdade, a ideia seria a busca pela *teoria da personalidade*, que é a

junção das dimensões pessoal e profissional dos professores, pensando na escola como espaço público e coletivo, avançando-se assim para uma nova escola e uma sociedade a favor da escola. Nóvoa (2002, p. 13) adverte que “precisamos de dar consistência ao conhecimento profissional docente e de afirmar a sua centralidade no desenvolvimento profissional dos professores”.

Gatti (2014, p. 378) entende a profissionalidade “como a condição que revela a construção de uma base sólida de conhecimento e formas de ação em cada área de trabalho”. Essa noção vai ao encontro do que Sacristán (1995, p. 65) define como profissionalidade: “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Podemos destacar assim a profissionalidade reforçando a identidade do professor.

Ao refletir sobre a profissionalidade que se dá pelo fortalecimento da identidade docente, valho-me das palavras de Nóvoa (1992, p. 17), especialmente quando afirma que “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”, identidades aqui entendidas como maneiras de ser e estar na profissão. Assim expõe o autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 1992, p. 16).

Deste modo, entendo indissociável a pessoa e o profissional, que é o professor, uma vez que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (Nóvoa, 2011, p. 56). O pesquisador expõe sobre a necessidade da transformação do individual para o coletivo, o que pode acontecer em formações envolvendo pares profissionais: “é indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitam a cooperação e a colaboração” (Nóvoa, 2022, p. 11).

Segundo Contreras (2002), autonomia, responsabilidade e capacitação deveriam ser indiscutíveis na construção da identidade docente. O autor caracteriza a autonomia dos professores em três dimensões de profissionalidade: obrigação moral, que é o comprometimento com a Educação; compromisso com a

comunidade, que envolve as decisões e participação no ensino sendo exemplos do papel político e social da escola e da profissão; e, competência profissional, que reúne reflexões, troca de experiências e ideias, conhecimentos que são, em parte, individuais e, em parte, compartilhados e ainda, diversificados em sua concretização.

Assim, nesta pesquisa, a defesa que fazemos é a de que ampliar e fortalecer os vínculos entre a rede de ensino de Pelotas e o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL são ações urgentes, pois é por meio dessa parceria que encontraremos as possibilidades de uma real formação continuada o que, certamente, poderá contribuir para a Educação pelotense. Além disso, é por meio do fortalecimento da pesquisa em Educação, pensando na parceria entre as escolas e a universidade, que os pilares fundamentais de ensino, pesquisa e extensão poderão ser estimulados e ampliados em razão dos vínculos e da participação ativa de docentes da rede pública municipal, em dinâmicas e processos de construção do conhecimento.

A universidade potencializa a construção de saberes dentro das escolas. Cunha (2008, p. 185) afirma que “o lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa”. Essa reflexão reforça a compreensão sobre a importância de o lugar universidade ser preenchido também por professores da rede, fazendo desse lugar o seu espaço de formação. Vemos aqui também a relação universidade e escola de forma contributiva no processo de desenvolvimento e fortalecimento da identidade profissional e da pesquisa em Educação, especialmente quando há espaços de formação compartilhados e garantia do acesso à pós-graduação *stricto sensu* como uma das possibilidades formativas.

Compreendemos que o acesso dos professores à pós-graduação *stricto sensu* seria o ideal pois retornaria para o ensino pelotense sob a forma de reconhecimento e valorização profissional, bem como influenciaria na qualidade da Educação do município, visto que os professores participariam de formações que de fato proporcionariam avanços e conhecimentos para uma Educação de qualidade.

Há muitas maneiras de ser professor, uma diversidade de opções e de caminhos. Mas em todos eles há um ponto imprescindível: o *conhecimento profissional docente*, um conhecimento contingente, coletivo e público. É com base nele que se devem organizar os novos modelos de formação de professores (Nóvoa, 2022, p. 17).

André (2001) afirma que quando o professor está inserido no ambiente da pesquisa notam-se mudanças no pensar a formação que, antes dessa experiência, geralmente é vista como algo externo. A autora ainda afirma que nos últimos anos tem se estimulado uma formação pensada por quem vivencia a prática, “fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes” (André, 2001, p. 54).

Segundo André (2010, p. 174), “com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, [...] torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos [formação de professores]”. A autora sugere ir além de investigar o professor e, sim, investigar “processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (p.176), isto é, investigar a formação continuada e o reflexo dela na prática docente. A pesquisadora ainda faz uma reflexão sobre a importância do professor da Educação Básica participar do processo de pesquisa em todos os níveis:

Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e consequentemente favorece a busca da autonomia profissional (André, 2010, p. 178).

Em razão desses elementos, entendemos que esta pesquisa sobre as contribuições e o acesso à formação continuada em nível *stricto sensu* pelos docentes da rede pública municipal de Pelotas reflete diretamente na atuação destes em sala de aula, e contribui para a sua valorização social, profissional e pessoal. Assim, é urgente repensar a formação continuada a fim de garantir a educação de qualidade e a própria profissão docente em meio às tentativas de privatização, seja no âmbito escolar ou na própria formação continuada, pensando na gratuidade e na qualidade da Educação, garantidas, por exemplo, por meio da parceria entre universidade e professores da Educação Básica.

Algumas formações disponibilizadas por entidades públicas, por vezes envolvendo parcerias com entidades privadas/corporativas, as denominadas parcerias público-privadas, geralmente têm um direcionamento restrito, pois estão voltadas aos interesses políticos/sociais vigentes no contexto em que as escolas

estão inseridas. Silva e Hypolito (2022) fazem uma reflexão sobre os objetivos e as consequências dessa prática:

Essas imposições externas podem alterar as identidades docentes, ao exigir um determinado tipo de profissional que siga determinadas orientações das políticas curriculares na formação do alunado, de acordo com as metas e os objetivos de ensino e de aprendizagem e de acordo com as diretrizes de formação docente. Com efeito, a identidade docente é forjada pelas políticas educacionais e reformas curriculares como forma de potencializar a ação docente para o alcance dos resultados esperados nas avaliações estandardizadas (Silva; Hypolito, 2022, p.93).

Podemos perceber que essa formação limitante, restrita e direcionada, mesmo que oferecida por órgãos públicos, tem como foco as avaliações municipais, estaduais e federais, o que de certa forma implica na desumanização do aprendizado em prol do cumprimento rígido das metas estabelecidas pelos indicadores de organismos e legislações, não priorizando o aprendizado em sua essência. Essas ações restringem um debate rico, substituindo uma formação integral e humanizadora por técnicas/discursos previamente estipulados, retirando a autonomia do professor e não permitindo um amplo acesso a debates e perspectivas da Educação atual.

A falta de incentivo para a formação continuada desestrutura o ensino público diretamente, pois faz com que os professores esgotem suas práticas na tentativa de manter as discussões e dar continuidade ao processo democrático em sala de aula, sobrecarregando sua carga horária, que se estende para manter a qualidade do ensino. A limitação para a formação continuada foi um aspecto trazido no final do século XX por Sacristán (2007), em exposição oral realizada na 19ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O pesquisador espanhol, à época, advertia sobre os perigos da “privatização da educação” e fazia a seguinte crítica: “Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência, quem manda é o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência” (Sacristán, 2007, p. 23).

Com base em estudos realizados, vê-se que as formações ofertadas deveriam fortalecer o papel social da escola, porém, muitas vezes, as propostas são carregadas “de uma visão técnica, aplicada, prática, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (Nóvoa, 2017, p.1110), que se definem quase sempre por modelos rápidos de formação de professores,

situação agravada quando entidades privadas são contratadas para as mais diversas funções no âmbito da Educação.

Fiorentini e Crecci (2013, p. 20) mostram em seu estudo que as formações continuadas disponibilizadas, basicamente, são “cursos e oficinas esporádicos de formação docente oferecidos de tempo em tempos, muitos de curta duração, [...] chamados equivocadamente de desenvolvimento profissional”. São modalidades que pouco auxiliam na formação dos professores uma vez que não proporcionam espaço e tempo para compartilhar, refletir, modificar, explorar e problematizar suas práticas.

Por consequência, o professor acaba se tornando “um trabalhador da contradição” (Charlot, 2008), pois muitas vezes tem sua formação continuada limitada e direcionada para as políticas públicas vigentes.

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência: ao acumular palavras ou expressões como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias da informação e comunicação” corre-se o risco de sacrificar a análise do presente a visão profética do futuro. [...] Parece-me possível superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal. São elas, a meu ver, que levam ao “excesso dos discursos” (Charlot, 2008, p.18).

Como professores, muitas vezes, nos vemos condicionados a seguir as orientações e as práticas pré-estabelecidas pelo sistema educacional vigente. Alguns autores nos trazem essa problemática de forma pontual. Nörnberg (2020) adverte sobre os contínuos processos de condicionamento e limitação da autonomia docente decorrentes de modelos de formação, ensino ou gestão realizados no âmbito das reformas neoliberais. Explica a pesquisadora: “Na perspectiva do gerenciamento, retira-se dos docentes a prerrogativa de deliberar e refletir sobre o processo de planejamento e ensino, pois se estabelece uma pedagogia centrada exclusivamente nos resultados de aprendizagem” (Nörnberg, 2020, p. 04). A autora esclarece que esse objetivo focado nos resultados das avaliações externas limita o papel ativo do professor em sala de aula, de modo que utiliza o termo “(des)intelectualização” para se referir à falta de autonomia do professor, bem como ao difícil acesso à formação continuada e à crescente perda de direitos, fatores esses observados em pesquisas realizadas por seu grupo de pesquisa envolvendo

programas de formação e práticas de ensino de docentes das redes de ensino de Pelotas e de Porto Alegre. A autora faz a seguinte análise:

Entre as várias evidências observadas pelas investigações conduzidas em nosso grupo de pesquisa, no que se refere a formação continuada, percebemos, nos últimos quatro anos, o acelerado desmonte de conquistas da categoria, como a hora de trabalho pedagógico na escola e a liberação parcial ou total para realizar atividades de formação e pesquisa. Em um dos estudos em andamento, a pesquisa vem mostrando que as professoras dos anos iniciais de uma rede pública de ensino, ao mesmo tempo que veem subtraída sua carga horária semanal para o trabalho pedagógico e para a formação na escola, criam e reinventam condições e espaços para discutir as práticas docentes e garantir a continuidade de sua formação. [...] Paradoxalmente o poder de articular o pensamento pedagógico intensifica o trabalho e precariza as condições de docência (Nörnberg, 2020, p. 06).

Com base nesses elementos, entendemos que se torna essencial o diálogo entre os pares, num processo de reflexão e análise de suas vitórias e frustrações, pensando nas mudanças necessárias para sua valorização e motivação, evitando-se assim a desvalorização profissional e os efeitos das políticas neoliberais na formação continuada e na autonomia docente.

As políticas neoliberais presentes no universo educacional fortalecem as privatizações uma vez que reforçam a ideia de que o poder público (Estado) não possui estrutura suficiente para as demandas da Educação e, “para isso, agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o “fracasso” do Estado” (Ball, 2022, p.34). O que se observa, como consequência, é o sucateamento das políticas públicas de Educação, pois, o que justamente intencionam os agentes neoliberais é adentrar o espaço público com o intuito de privatizar e manipular o sistema educativo, uma vez que não retira a figura do estado, mas “vende qualidade”, apostando na “destruição do vínculo social, em geral, e do vínculo educativo, em particular” (Laval, 2004, p.316). E uma das formas adotadas tem sido por meio de programas e pacotes mercadológicos que, utilizando ideologias mercadológicas, vêm nas políticas educacionais possibilidades de comercialização. Essas estratégias têm sido negociáveis através dos mais diversos programas oferecidos, utilizando o próprio financiamento público e que, com as pressões neoliberais via terceirização da formação para as fundações, fazem com que os espaços de diálogos e reflexões dos professores (formação continuada) sejam extintos ou manipulados de acordo com as intenções vigentes, fazendo com

que os procedimentos gerencialistas sejam percebidos como a salvação para a educação.

Devemos refletir sobre o que nos é imposto para que não ocorra a desprofissionalização e a desvalorização do professor, que pode se manifestar “de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle” (Nóvoa, 2017, p. 1109).

Neste capítulo exploramos a noção de desenvolvimento profissional docente como um processo de aprendizagem que se dá de forma contínua, ao longo da carreira docente, e abordamos a pessoalidade e a profissionalidade do professor enquanto dimensões que formam o sujeito docente e constituem sua identidade profissional. São estes os conceitos que ajudam a compreender e afirmar a necessidade da formação continuada para os professores de Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas por meio da parceria escola/universidade e como forma de questionar as formações decorrentes das parcerias público-privadas alinhadas aos interesses neoliberais.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa em Educação é fundamental para aprimorar, através da investigação, aspectos fundamentais para a melhoria do ensino e dos processos educativos como um todo, uma vez que abrange diferentes temáticas relacionadas à Educação. Por meio da pesquisa, buscamos melhorar o ensino através de políticas públicas direcionadas a esse campo, contribuindo para uma formação docente que reflete diretamente no cotidiano dos professores, valorizando esses profissionais bem como suas experiências e percepções. Por isso, defendemos a pesquisa em Educação “como processo dinâmico, aberto, imaginativo, em articulação com os contextos profissionais e com os contextos sociais, culturais e políticos, mas sempre sustentado por abordagens metodológicas rigorosas e por uma perspectiva crítica” (Nóvoa, 2011, p. 541).

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa tendo como tema central a formação de professores em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a qual é entendida como uma das formas de formação continuada. O método de pesquisa qualitativa foi escolhido porque contribui com o

[...] avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (Zanette, 2017, p. 159).

Considerando as questões de pesquisa propostas, percebemos a necessidade de desenvolver procedimentos metodológicos que favoreçam uma melhor compreensão sobre as diferentes realidades vividas pelos professores que serão ouvidos, visando, desse modo, alcançar “uma compreensão contextualizada” (Zanette, 2017, p. 165), em que se considera a subjetividade dos professores que atuam nos Anos Iniciais de escolas situadas na zona urbana da rede pública municipal de Pelotas. A pesquisa qualitativa,

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007, p.21)

A presente pesquisa envolveu os professores, considerando sua carreira e formação, por se tratarem de sujeitos centrais nos processos de escolarização básica e, por isso, a importância de ouvi-los para compreender como percebem a formação continuada e discutir aspectos do desenvolvimento profissional docente. Para entender a relação entre o acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e as oportunidades e incentivos proporcionados pela rede municipal de ensino, considerando se há uma relação entre os discursos e as políticas educacionais, foi fundamental ouvir os professores que atuam na rede de ensino. Assim, a partir de um movimento de escuta dos professores, buscou-se alcançar subsídios para explorar os três objetivos específicos desta pesquisa:

- a) Identificar os desafios e as limitações para a formação continuada, em nível de Pós-graduação em Educação, enfrentados pelos professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas;
- b) Sistematizar contribuições da Pós-graduação em Educação para professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas;
- c) Refletir sobre as contribuições e as potencialidades da formação continuada realizada no âmbito do PPGE/UFPEL para os professores da rede pública municipal de Pelotas.

Para alcançar os objetivos traçados, fizemos uso dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionário e grupo focal. O uso desses instrumentos de pesquisa busca abarcar de forma mais completa os dados e as informações pretendidas porque oferecem subsídios para um olhar sobre o processo como um todo, capturando percepções legítimas sobre a realidade vivida pela classe docente. André (2010) aborda sobre a importância das pesquisas serem apoiadas em “duas ou mais técnicas de coletas” e “sob múltiplos ângulos”. Nesse sentido, também foi consultada uma planilha com informações sobre os egressos do PPGE/UPEL e consideradas as notas de pesquisa contendo informações e reflexões relevantes para a pesquisa, documento elaborado pela pesquisadora desde o início da pós-graduação.

A Tabela 3 mostra os instrumentos utilizados, o período em que cada um foi aplicado/utilizado e os sujeitos envolvidos.

Tabela 3 - Procedimentos de pesquisa qualitativa

Instrumento metodológico	Público alvo	Período de aplicação/pesquisa	Total de respostas/sujeitos	Total de professores participantes
Questionário google forms	Professores de Anos Iniciais sem pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Dezembro de 2023 a outubro de 2024	50	18
Planilha excel	Egressos PPGE/UFPEL	Março a outubro 2024	298	26
Questionário google forms pré-grupo focal	Professores de Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas sem pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Fevereiro e março de 2025	10	07
	Egressos PPGE/UFPEL	Fevereiro e março de 2025	21	17 (13 mestres e 04 doutores)
Grupo focal	Professores de Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas sem pós-graduação <i>stricto sensu</i>	24 de março de 2025	10	06
	Egressos PPGE/UFPEL	31 de março de 2025	21	12 (9 mestres e 03 doutores)

Fonte: Elaborado pela autora.

As próximas seções tratam dos elementos que fundamentam o uso do questionário, da planilha com dados dos egressos do PPGE/UFPEL e a realização do grupo focal, como procedimentos de produção de dados. Também nelas se justifica a adoção da análise temática como método de interpretação dos dados e de discussão dos resultados.

3.1 Planilha com dados de egressos do PPGE/UFPEL

Com a finalidade de obter informações e estabelecer contato com os docentes da rede municipal de Pelotas que são egressos do PPGE/UFPEL, consultamos uma planilha excel elaborada pela coordenação do Programa, preenchida com dados de 298 egressos. Nessa planilha estavam inseridas informações dos egressos do PPGE/UFPEL visando suprir a demanda da avaliação quadrienal da CAPES e também monitorar e acompanhar os egressos na continuidade de suas atividades acadêmicas e profissionais. O recorte temporal da planilha foi a conclusão de teses e dissertações defendidas entre 2016 e 2023, consultada para esta pesquisa entre os meses de março e outubro de 2024.

Na planilha encontravam-se informações como: nome do participante, curso de pós-graduação (mestrado/doutorado), ano de conclusão, link de acesso ao currículo lattes e informações sobre a atuação profissional. Concomitante à análise desta planilha, fizemos consultas ao currículo lattes dos egressos, a fim de confirmar e atualizar as informações profissionais. Desta forma, refinamos a busca de um grupo de professores dos Anos Iniciais que atuavam ou ainda atuam em escolas da rede pública de ensino do município de Pelotas e que também concluíram sua formação no PPGE/ UFPeL.

Dentre este grupo de egressos, foram identificados todos os profissionais docentes da rede municipal de Pelotas que iriam compor o grupo focal com egressos do PPGE/UFPeL, totalizando 26 professores. Os professores selecionados foram convidados a responder um questionário (pré-grupo focal) e posteriormente convidados também a participar do grupo focal.

3.2 Questionários

No âmbito desta pesquisa, o questionário foi utilizado por compreender que,

[...] consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (Gill, 2014, p. 121).

Sua organização foi elaborada considerando a eficácia, a quantidade de questões e tempo para responder, a apresentação e a compreensão das questões, bem como garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Foram organizados dois questionários, ambos apresentavam, primeiramente, uma introdução com explicação sobre a pesquisa e os pesquisadores envolvidos, os objetivos dos questionários e, nesta etapa, informamos que a participação era voluntária, ou seja, não era obrigatória. Desta forma, o professor participante tinha plena autonomia para decidir se queria ou não participar. Esclarecemos que seriam garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, bem como inserimos o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), logo no início do questionário, reforçando o caráter ético da pesquisa através da seleção da opção desejada que se dividia entre concordar em participar da pesquisa ou não concordar. Todos os participantes desta pesquisa fizeram o aceite do TCLE.

Ainda informamos que os dados seriam utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa e que qualquer dado que identificasse o participante seria omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, seja no texto da Dissertação ou em artigos e produtos dela derivados (Apêndice B e C).

3.2.1 Questionário com professores dos Anos Iniciais

O questionário com professores dos Anos Iniciais (Apêndice A) foi organizado e elaborado no *google forms* visando obter informações para atender a objetivos de três pesquisas conduzidas no âmbito do GEALE, no eixo formação docente e práticas de alfabetização. O instrumento foi testado, refeito e validado por pesquisadores experientes e docentes da Educação Básica vinculados ao grupo de pesquisa. A divulgação do instrumento foi feita pelas redes sociais e por meio de mensagem eletrônica (e-mail) em dezembro de 2023. O TCLE foi incluído no início do questionário. Recebemos respostas entre dezembro de 2023 e março de 2024, e foi novamente aberto a partir de abril de 2024, sendo divulgado em grupos de WhatsApp das escolas de professores. Também foi divulgado nas redes sociais dos discentes pesquisadores e de diferentes grupos de pesquisa.

Para esta pesquisa, analisamos as respostas dadas apenas às questões em destaque, conforme demonstrado no Apêndice A. As questões selecionadas

oferecem um panorama geral da formação continuada dos professores dos Anos Iniciais. Fazendo uso de questões abertas, fechadas e mistas, indagamos desde aspectos sobre o perfil dos professores até suas percepções sobre as formações continuadas oferecidas, a formação continuada individual dos professores, a avaliação dessas formações e o acesso a programas de pós-graduação, nível de mestrado e doutorado.

Tomando como base as respostas obtidas com os questionários que trouxeram informações e percepções das respondentes, e pensando nos objetivos da pesquisa, foi proposta uma conversa, nos moldes de grupo focal. Para isso, em outubro de 2024 o questionário foi encerrado e gerado uma planilha excel contendo os dados de respostas recebidos até aquele momento. Com base nesta planilha, identificamos os professores respondentes da rede municipal de Pelotas que não tinham acessado a pós-graduação *stricto sensu* da UFPel e, para estes, enviamos uma mensagem convite para participar de um grupo focal. De um total de 50 professores de Anos Iniciais que responderam ao questionário e que não acessaram a pós-graduação *stricto sensu*, selecionamos 18 professores que atendiam aos critérios definidos.

3.2.2 Questionários pré-grupo focal

Depois de selecionado o grupo de professores com perfil para participar do grupo focal — docente que não tinha pós-graduação *stricto sensu* ou docente egresso do PPGE/UFPEL — foi elaborado, validado e enviado via aplicativo whatsapp um questionário do tipo *google forms*, específico para cada grupo, pensando na necessidade de aprofundar aspectos que subsidiassem a discussão dos objetivos da pesquisa. Nesta etapa, participaram do estudo 10 professores da rede municipal sem curso *stricto sensu* e 21 professores da rede municipal egressos do PPGE/UFPEL.

Com a intenção de obter informações prévias do perfil dos participantes e nos prepararmos para ambos os grupos focais, encaminhamos algumas questões via *google forms*, considerando as especificidades de cada grupo focal, com objetivo de coletar informações e sistematizar reflexões prévias ao encontro, bem como escolher a modalidade (on line ou presencial). o melhor dia e horário para a maioria de professores do grupo participante.

Com o questionário pré-grupo focal foi possível obter uma caracterização inicial dos professores antes do grupo focal e levantar algumas posições deles. Para isso, foram utilizadas questões de múltipla escolha e questões abertas para acessar aspectos mais subjetivos. Em algumas questões, utilizamos a escala likert em que os respondentes manifestaram “sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados, segundo sua graduação [...]” (Gil, 2014, p. 144). A escala likert é uma técnica psicométrica utilizada para medir atitudes e opiniões através de um conjunto de afirmações com diferentes níveis de concordância. Para esta pesquisa foram utilizadas medidas entre 0 e 5 pontos e variando entre "não concordo" a "concordo totalmente".

Nos questionários pré-grupo focal, a escala likert foi utilizada em duas questões de múltipla escolha. A primeira questão visou mensurar o grau de contribuição atribuída às formações realizadas, numa escala de zero a cinco, sendo zero nenhuma contribuição e cinco altíssima contribuição; e, a segunda questão listava prováveis motivos para buscar a formação continuada (ao longo da carreira), considerando uma escala de zero a dois, em que os professores deveriam assinalar seu grau de concordância (Questionários disponíveis nos Apêndices B e C).

Os questionários pré-grupo focal foram abertos para respostas em fevereiro de 2025 e fechados em março de 2025. Sete docentes sem pós-graduação *stricto sensu* e 17 docentes egressos do PPGE/UFPEL participaram desta etapa da pesquisa.

A fim de identificar o perfil dos sujeitos participantes do questionário pré-grupo focal, alguns que posteriormente também participaram do grupo focal, elaboramos duas tabelas (Tabela 4 e Tabela 5) respectivas a cada um dos grupos (professores sem pós-graduação e egressos). A letra P, seguida de um número, identifica o professor em suas respostas ao questionário pré-grupo focal e também na transcrição das suas falas no grupo focal.

Tabela 4 - Questionário pré-grupo focal professores sem pós-graduação *stricto sensu*

Professor	Idade	Formação inicial/instituição/ Estado/ modalidade	Tempo de carreira	Cargo/ Carga horária	Formação continuada mais significativas
P1	57 anos	Pedagogia/Privada/ PR/ A distância	entre 15 e 25 anos	Professor/ 40 horas	oportunizadas pela mantenedora
P2	42 anos	Pedagogia/Pública/ RS/Presencial	até 5 anos	Professor/ 40 horas	Secretaria de educação e escola
P3	44 anos	Magistério/Público/ RS/Presencial	entre 15 e 25 anos	Coordenador/ 20 horas	Pós Graduação em Linguagens Verbais e Visuais e suas tecnologias
P4	65 anos	Pedagogia/Pública/ RS/A distância	entre 5 e 15 anos	Professor/ 20 horas	PNAIC
P5	63 anos	Pedagogia/Pública/ RS/Presencial	entre 15 e 25 anos	Professor/ 40 horas	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa SMED; Atualização para professores alfabetizadores -paga
P6	39 anos	Pedagogia/Pública/ RS/Presencial	até 5 anos	Professor/ 20 horas	Curso de dobradura, curso de matemática, projeto sobre avaliação formativa
P7 ⁵	62 anos	Artes visuais/Licenciatura/ Pública/RS/ Presencial	entre 15 e 25 anos	Professor/ 20 horas	Pós graduação pagas, cursos na SME gratuito

Fonte: Questionário pré-grupo focal professores sem pós-graduação *stricto sensu*. Elaborado pela autora.

Em relação aos professores da rede municipal de Pelotas que não acessaram o PPGE/UFPEL, sete professores responderam ao questionário pré-grupo focal, dentre eles, seis professores participaram do grupo focal *on-line*. Os participantes

⁵ Professor 7 (P7) respondeu o questionário pré-grupo focal, porém não participou do grupo focal.

tinham, em média, entre 39 e 65 anos de idade, a maioria já com carreira entre 15 e 25 anos (quatro professores), poucas com até cinco anos na carreira docente da prefeitura (dois professores). A maioria formada em Pedagogia (cinco professores), e também em outras áreas como Artes e Letras (dois professores); seis foram formadas na universidade pública, somente uma fora do Estado do Rio Grande do Sul, no Paraná. Dentre os professores participantes, somente um ocupava cargo de coordenação em escola da rede, os demais eram professores ativos: três com carga horária de 20 horas (um turno) e os outros três com carga horária de 40 horas (dois turnos).

A seguir apresentamos a Tabela 5 elaborada com as informações do questionário pré-grupo focal dos egressos do PPGE/UFPEL contendo informações sobre idade, formação inicial (instituição e modalidade), formação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), tempo de carreira, cargo que ocupava, carga horária e formação continuada mais significativa para o egresso. Sua elaboração apresenta o perfil dos egressos participantes da pesquisa e sinaliza quais professores egressos participaram ou não do grupo focal.

Tabela 5 - Questionário pré-grupo focal docentes egressos PPGE/UFPEL

Egresso	Idade	Formação inicial/instituição/Estado/modalidade	Stricto Sensu	Tempo de carreira	Cargo/Carga horária	Formação continuada mais significativas
P8 ⁶	29 anos	Pedagogia/Pública/RS/Presencial	Mestrado	até 5 anos	Orientação e Professor/20 horas	Mestrado em Educação na UFPel
P9	47 anos	Filosofia Licenciatura/Privado/RS/Presencial	Mestrado	entre 5 e 15 anos	Professor/20 horas	Educação de jovens e adultos
P10	45 anos	Pedagogia/Pública/RS/Presencial	Mestrado	entre 5 e 15 anos	Direção	PNAIC
P11	44	Pedagogia/	Doutor	entre 5	Direção	PNAIC

⁶ Os docentes identificados como Professor 08 (P08) ao Professor 19 (P19) são os que responderam o questionário pré-grupo focal e participaram do grupo focal.

	anos	Pública/RS/ Presencial	ado	e 15 anos		
P12	54 anos	Pedagogia/ Pública/RS/ Presencial	Doutor ado	entre 15 e 25 anos	SMED	PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), OBEDUC (Programa Observatório da Educação), Residência Pedagógica, participação em grupos de pesquisa e estudos na escola e na universidade.
P13	39 anos	Pedagogia/ Privado/Pre sencial	Mestra do	entre 5 e 15 anos	Professor/ 20 horas	Atividades que dialogavam com a prática pedagógica nas escolas, fossem elas voltadas ao planejamento de aulas, atendimento à alunos especiais ou formação no âmbito
P14	44 anos	Pedagogia/ Pública/RS/ Presencial	Mestra do	entre 5 e 15 anos	Professor AEE	Curso de formação em Atendimento Educativo Especializado (AEE), promovido pela UFPEL
P15	45 anos	Pedagogia/ Pública/RS/ Presencial	Mestra do	entre 5 e 15 anos	Professor/ 40 horas	Mestrado, especialização em AEE, psicopedagogia

						, educação especial, educação infantil, neuropsicopedagoga
P16	28 anos	Pedagogia/ Privado/SP/ Presencial	Mestrado	até 5 anos	Professor/ 20 horas	Projeto de Extensão de Alfabetização de crianças, jovens e adultos; grupo de pesquisa na UFPEL sobre decolonialidade curso do Pretitudes
P17	50 anos	Geografia Licenciatura /Pública/ RS/Presencial	Doutorado	até 5 anos	Professor/ 20 horas	Especialização em Mídias na Educação
P18	55 anos	Pedagogia/ Pública/RS/ Presencial	Mestrado	entre 15 e 25 anos	SMED	Encontro Poder Escolar
P19	38 anos	Pedagogia/ Pública/RS/ Presencial	Mestrado	entre 5 e 15 anos	SMED	Mestrado em Educação/ Pós-Graduação em Psicopedagogia - cursos de extensão entre eles Aperfeiçoamento em Intervenção Precoce pela UFPel
P20 ⁷	61 anos	Pedagogia/ Pública/RS/ Presencial	Mestrado	entre 15 e 25 anos	Professor AEE	Formadora do PNAIC
P21	39 anos	Pedagogia/ Pública/RS/	Doutorado	entre 5 e 15	Professor/ 20 horas e	Especialização em Gestão

⁷ A partir do Professor 20 (P20) ao Professor 24 (P24), estes responderam o questionário pré-grupo focal, porém não participaram do grupo focal.

		Presencial		anos	SMED	Educacional, Mestrado e Doutorado em Educação
P22	39 anos	Pedagogia/ Pública/RS/ Presencial	Mestra do	entre 5 e 15 anos	Professor AEE	Pró letramento, educação inclusiva, educação na pandemia
P23	40 anos	Pedagogia/ Pública/RS/ Presencial	Mestra do	entre 15 e 25 anos	SMED	PNAIC, Mestrado
P24	32 anos	Pedagogia/ Pública/RS/ Presencial	Mestra do	até 5 anos	Professor/ 40 horas	Mestrado, cursos de formação continuada alfabetização e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Fonte: Questionário pré-grupo focal egressos PPGE/UFPEL. Elaborado pela autora.

Em se tratando dos professores egressos do PPGE/UFPEL, 17 responderam ao questionário pré-grupo focal, sendo 13 mestres e quatro doutores, desses, 12 professores participaram do grupo focal, nove mestres e três doutores. Podemos analisar que os egressos respondentes do questionário pré-grupo focal possuem entre 28 e 61 anos de idade, a maioria com carreira docente entre cinco e 15 anos (nove egressos), até cinco anos (quatro egressos cada) e os demais com carreira mais antiga, de 15 a 25 anos (quatro egressos). A maioria cursou Pedagogia (15), mas podemos destacar outras áreas como Geografia e Filosofia (dois egressos); 14 egressos cursaram a formação inicial na universidade pública; dois egressos na universidade privada, mas todos de forma presencial e somente uma fora do Rio Grande do Sul, em São Paulo. Entre os egressos respondentes, quatro atuam na SMED, um divide cargo entre a SMED e sala de aula, outro entre orientação e sala de aula, dois ocupam cargo de direção, três são professores de atendimento especializado (AEE), quatro são professores ativos 20 horas (um turno) e dois professores 40 horas (dois turnos).

A fim de apresentar algumas informações sobre o ano de ingresso e conclusão, orientadores e linhas de pesquisa foram elaboradas duas tabelas. A tabela 6 com informações sobre as dissertações e a tabela 7 sobre as teses.

Tabela 6 - Egressos do Curso de Mestrado do PPGE/UFPEL

DISSERTAÇÕES			
Professor Egresso	Orientador/a	Ano de ingresso e de conclusão	Linha de pesquisa
P20	Eliane Peres	2011/2013	Linha 1
P14	Eliane Peres	2013/2014	Linha 1
P9	Neiva Afonso Oliveira	2011/2013	Linha 1
P24	Márcia Alves	2018/2020	Linha 2
P16	Márcia Alves	2020/2023	Linha 2
P8	Vania Grim Thies	2020/2023	Linha 2
P18	Jarbas Vieira	2005/2007	Linha 3
P19	Maria Manuela Alves Garcia	2014/2021	Linha 3
P10	Maria de Fátima Cossio	2016/2018	Linha 3
P22	Ana Ruth Moresco Miranda	2009/2011	Linha 4
P13	Maristani Polidori Zamperetti	2017/2019	Linha 4
P23	Marta Nornberg	2016/2018	Linha 4

P15	Miguel Orth	2014/2016	Linha 4
-----	-------------	-----------	---------

Fonte: Questionário pré-grupo focal egressos PPGE/UFPEL. Elaborado pela autora.

Tabela 7 - Egressos do Curso de Doutorado do PPGE/UFPEL

TESES			
Professor Egresso	Orientador/a	Ano de ingresso e de conclusão	Linha de pesquisa
P21	Jovino Pizzi	2014/2018	Linha 1
P17	Márcia Alves	2019/2022	Linha 2
P11	Vania Grim Thies	2020/2024	Linha 2
P12	Marta Nornberg	2018/2022	Linha 4

Fonte: Questionário pré-grupo focal egressos PPGE/UFPEL. Elaborado pela autora.

Entre os egressos do mestrado, encontramos a titulação mais antiga datada de 2005 e, entre os egressos do doutorado, a partir de 2014. A maioria dos egressos (cinco egressos) realizaram seus estudos na Linha 2 intitulada “Narrativas (auto)biográficas, Cultura escrita, linguagem e inclusão” e na Linha 4 “Formação de professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas”. Ambas as linhas de pesquisa apresentam, em sua abordagem, questões intimamente ligadas à prática docente de professores ativos na rede em seus contextos escolares, seja na linha 2 de pesquisa, por meio de estudos realizados acerca de temáticas como inclusão, processos de aprendizagem, linguagem e escrita e narrativas, seja na linha 4, que tematiza a formação inicial e continuada de professores, seu desenvolvimento profissional, o ensino, as políticas e as práticas educativas.

A proximidade entre as linhas de pesquisa 2 e 4 e a prática dos egressos também é percebida em relatos no questionário pré-grupo focal quando descreveram os motivos da escolha de determinada linha de pesquisa “*Pela proximidade com minha prática profissional*” (P12); “*Por identificação teórica*” (P13)

ou “*Porque meu objetivo sempre foi realizar pesquisa para entender e qualificar minhas práticas educativas*” (P23), o que demonstra a relação entre as escolhas das linhas de pesquisa e a prática docente, refletindo diretamente em seu desenvolvimento profissional.

3.3 Grupo focal

A escolha de organizar os grupos focais ocorreu por compreender a necessidade de captar como os professores, com e sem acesso a pós-graduação *stricto sensu*, percebem suas práticas formativas das quais participam, aprofundando aspectos não tematizados pelo questionário aplicado e pela planilha com dados dos egressos do PPGE/UFPEL. Para isso, propomos questões semi estruturadas, com o intuito de evitar somente perguntas e respostas, favorecendo a ambiência para o diálogo entre as participantes para refletir da forma mais fiel possível as vivências destes grupos de professores.

Gatti (2012) explica que o grupo focal permite alcançar com maior precisão o que os sujeitos entendem ou pensam sobre um determinado assunto ou aspecto. Em relação à disponibilidade e acesso dos professores convidados, foi feito uso de espaço virtual da plataforma *google meet* para as discussões e debates. As sessões do grupo focal foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, as falas foram transcritas para subsidiar as análises.

Para esta pesquisa foram organizados dois grupos focais: um com os professores que não acessaram a pós-graduação *stricto sensu* e outro com os docentes egressos do PPGE/UFPEL, sendo realizado um encontro com cada grupo focal. Isto ocorreu por compreender que “o emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema” (Gatti, 2012, p.22).

No grupo focal dos professores que não cursaram a pós-graduação buscamos compreender quais são os desafios e as limitações para o não acesso à pós-graduação e de que forma impactavam na formação e nas práticas docentes. Já no grupo focal com os professores egressos do PPGE/UFPEL buscamos investigar as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a área da Educação e analisar

como a pesquisa se relaciona e subsidia as práticas docentes⁸, direta ou indiretamente. A intenção era refletir sobre como a pesquisa reverberava na construção da sua identidade profissional, quais marcas e evidências da pós-graduação ficaram nos professores e nas suas práticas educativas. Também verificar como o PPGE/UFPEL contribuiu e ainda contribui para o processo de formação continuada daquelas que se encontram ou não na rede municipal de ensino, bem como quais as dificuldades de ingressar e permanecer no curso, buscando compreender que condições e garantias os egressos tiveram para cursar a pós-graduação *stricto sensu* na UFPEL.

Durante o processo de seleção dos participantes para ambos os grupos focais, tanto dos professores respondentes do questionário que não acessaram a pós-graduação *stricto sensu*, como dos professores egressos do PPGE/UFPEL, foram utilizados alguns critérios pela necessidade de responder aos objetivos da pesquisa. Foram considerados aspectos como: tempo de formação (graduação e pós-graduação, quando for o caso), tempo de exercício na profissão e local de atuação. Gatti (2012) adverte que na seleção dos participantes é preciso observar que estes tenham relação com as temáticas abordadas para que assim possam contribuir de forma efetiva para a pesquisa, através de suas vivências e experiências.

O perfil selecionado demonstra que as pessoas com mais tempo de carreira com ou sem pós-graduação trouxeram mais elementos sobre sua formação continuada mostrando a descontinuidade ou inexistência no processo de formação na rede, bem como as expectativas daqueles que ingressaram na carreira docente recentemente. Também aponta os profissionais que seguem na mesma lotação ou mudaram seu local de trabalho. Com estes critérios de tempo de carreira, formação continuada e locais de lotação, o intuito era de obter mais elementos que permitissem observar as particularidades de cada grupo focal e assim utilizar roteiros específicos.

⁸ Nessa pesquisa utilizaremos o termo “práticas docentes” no plural tomando como referência o estudo de Júlio Diniz-Pereira, Ingrid Gamez e Regina Correa (2024) que justificam esta forma de escrita “em razão da complexidade e dinamicidade desse conceito, tendo em vista que ele sofre a interferência de diversos fatores, como os sociais, os culturais, os pessoais, os contextuais e os institucionais”(Diniz-Pereira; Gamez; Correa, 2024, p.01). Assumimos aqui que as práticas docentes envolvem diversas dimensões (objetivas e subjetivas) marcadas por suas complexidades e vistas como um processo ao longo do exercício docente.

Os roteiros para os grupos focais começaram com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa. Composto de questões/temas orientadores, adaptados para os professores que não acessaram a pós-graduação *stricto sensu* (Apêndice F) e dos professores egressos do PPGE/UFPEL (Apêndice G), buscando as mais diversas opiniões (sem parâmetros de certo ou errado), para que os participantes estivessem à vontade para expressar suas ideias e reflexões. Os relatos foram analisados posteriormente pela pesquisadora levando em consideração que “os objetivos básicos da investigação em que o trabalho com grupo focal foi inserido guiam a elaboração das análises num curso lógico, no qual questões, dados e argumentos devem entrelaçar-se com consistência” (Gatti, 2012, p. 43).

Os encontros de cada um dos grupos focais foram realizados ao longo do mês de março de 2025, em dias distintos, para que os diálogos e as reflexões fossem pertinentes às vivências e às expectativas de cada grupo, respeitando suas particularidades. Foram enviados e-mails, mensagens nas redes sociais ou pelo *WhatsApp* para todos os professores selecionados para a pesquisa (10 professores sem pós-graduação *stricto sensu* e 21 egressos), a fim de convidar a participarem do grupo focal (Apêndice D e E). Todos os selecionados receberam o convite para participarem do respectivo grupo focal, isto por não considerarmos o preenchimento dos questionários pré-grupo focal, pré - requisito para participar do grupo focal. Os dias e horários dos respectivos encontros foram escolhidos conforme a disponibilidade da maioria, manifestada pelos participantes no questionário pré-grupo focal. A realização do grupo focal na modalidade on-line buscou garantir a adesão de um maior número de participantes.

Participaram do grupo focal no dia 24 de março de 2025, às 19 horas, seis professores da rede municipal de Pelotas que não acessaram a pós-graduação *stricto sensu*. Já no dia 31 de março de 2025, às 19 horas, 12 egressos da pós-graduação *stricto sensu* do PPGE/UFPEL participaram do grupo focal.

A intenção era de que cada encontro do grupo focal tivesse a duração entre uma e duas horas. Entretanto, Gatti (2012, p. 28) adverte que “o tempo de duração de cada reunião grupal e o número de sessões a serem realizadas dependem da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo construirá e da avaliação do pesquisador”. O grupo focal com professores da rede sem pós-graduação *stricto sensu* teve duração de cinquenta e cinco minutos (55min). Já o

grupo focal com egressos do PPGE/UFPEL teve a duração de uma hora e trinta e oito minutos (1h38min).

O perfil dos grupos focais analisados apresentou distinções e semelhanças entre os professores que não acessaram o PPGE/UFPEL e egressos do PPGE/UFPEL. São professores que em algum momento de suas carreiras atuaram ou ainda atuam nos Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas. De acordo com a Tabela 5, apresentada anteriormente, entre os egressos, percebemos um aumento na mudança de cargos, alguns inclusive remanejados para a SMED e um tempo de exercício da carreira menor, comparado aos professores que não acessaram o PPGE.

3.4 Aspectos éticos da pesquisa em Educação

Durante a elaboração da pesquisa, uma das posturas éticas por parte da pesquisadora foi a de assegurar aos participantes do questionário e grupos focais o anonimato (não identificação dos participantes), tanto dos professores que optaram por contribuir com a pesquisa nas respostas dos questionários *google forms*, quanto daqueles que fizeram parte do grupo focal. Foram coletadas as autorizações para a participação na pesquisa, já no início do preenchimento dos questionários *google forms*, por meio do TCLE.

O compromisso ético firmado desde o início da pesquisa visou sempre resguardar os participantes, pois estes são sujeitos fundamentais e suas diferenças e posições individuais devem ser consideradas e respeitadas.

3.5 Método de análise dos dados

O método de análise adotado para conduzir o processo de discussão dos dados produzidos com os questionários pré-grupo focal e os grupos focais foi a análise temática, tomando como base orientações teórico metodológicas de Minayo (2007). Para organizar e preparar os dados produzidos em torno dos objetivos da pesquisa, a análise temática foi utilizada no intuito de apresentar aspectos teóricos para problematizar e discutir os tópicos trazidos pelos profissionais participantes da pesquisa, por meio de sua participação, respondendo os questionários e

contribuindo com o grupo focal. Com base nesse conjunto de dados, buscou-se encontrar as temáticas da análise.

Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores, por que em geral a dimensão sócio cultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (Minayo, 2015, p. 79)

Com base na leitura e releitura do material organizado, questionários e grupos focais, acionando os objetivos e o referencial teórico, surgiram as temáticas, as quais encaminharam o processo de discussão e problematização dos dados. Na referida análise temática seguimos a sequência de:

(a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado de categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada (Minayo, 2015, p. 88).

Após a realização dos dois grupos focais, foram feitas suas transcrições e, paralelamente, releituras de todo o referencial teórico utilizado na pesquisa. A fim de avaliar a qualidade do material coletado, “devemos verificar se o material disponível: (a) revela qualidade principalmente quanto a impressão e a clareza dos registros (b) e é suficiente para a análise” (Minayo, 2015, p. 81). Com base nessa orientação, primeiro realizamos uma leitura de todo o material transcrito para, a seguir, proceder a exploração de todo o material encontrado.

A partir da organização dos dados de pesquisa em documentos arquivo, realizamos leituras recorrentes para definir as categorias para a descrição e análise das falas dos professores. Foram criados dois documentos em programa de processamento de texto (Word): excertos das falas ditas pelos professores nos grupos focais e os escritos feitos no questionário pré-grupo focal. O objetivo dessa organização foi o de melhor identificar quais sentidos emergiram das ideias, reflexões e informações trazidas pelas participantes em torno do foco desta pesquisa na intenção de investigar os desafios e limitações dos professores dos Anos Iniciais da rede municipal pública de Pelotas para ingressar no PPGE/UFPEL e as contribuições para os egressos do PPGE/UFPEL.

4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados foram organizadas em torno de temáticas definidas, de forma aleatória, após analisar e interpretar os registros do questionário pré-grupo focal e do grupo focal de ambos os grupos pesquisados, que tiveram roteiros elaborados previamente para cada um deles (Apêndice F e G). Assim, considerando cada um dos instrumentos utilizados, questionários e grupos focais, bem como a sua preparação e organização, feitas com base na leitura e no agrupamento de ideias conforme familiaridade, foram elencadas quatro temáticas: 1-) tempo cronológico para a formação continuada; 2-) desvalorização profissional e formação continuada; 3-) PPGE/UFPEL como espaço de formação continuada na construção de um professor pesquisador; 4-) pessoalidade e profissionalidade docente. Todas as temáticas perpassam as reflexões e as discussões realizadas tanto pelo grupo de professores sem pós-graduação *stricto sensu* quanto pelo grupo de egressos do PPGE/UFPEL. Por isso, na discussão dos resultados são evidenciados os escritos e as falas de ambos os grupos analisados, sendo estes problematizados com elementos de síntese da base teórica, visando assim atender aos objetivos e conceitos chave da pesquisa.

4.1 Tempo cronológico para a formação continuada

Nesta temática percebemos a questão do tempo cronológico como expressão da falta de horas/dias para dedicação à formação continuada como direcionamento decorrente da política educacional. Essa questão impacta diretamente na qualidade da Educação, pois, a carga horária excessiva que se estende após o horário de aula com os planejamentos, por exemplo, limita o tempo para formação continuada o que traz como consequência a desatualização das práticas docentes e sua estagnação.

Na discussão da temática “Tempo cronológico para a formação continuada” serão utilizados como referenciais teóricos, além das legislações que garantem o afastamento ou redução de carga horária dos professores para fins de formação continuada, alguns dos autores que subsidiam essa pesquisa. Fiorentini e Crecci (2013), Nóvoa (2022) e Imbernón (2011) são referenciais que subsidiam essa temática por discutirem a formação continuada defendendo as garantias necessárias

para o acesso dos professores, a qualidade das formações oferecidas e a importância do tempo/espço de reflexão.

Diante da falta de tempo do profissional docente, percebemos a necessidade de analisar a falta de políticas públicas que garantam o amparo da formação continuada do professor em exercício, bem como o cumprimento das legislações vigentes no país, referente à formação continuada dos professores, pois encontramos desafios e limitações de acesso à formação *stricto sensu* relacionadas ao tempo cronológico para formação, aspectos compartilhados por professores da rede e egressos do PPGE. O relato da professora P2 reitera essa ideia quando, ao mencionar a falta de políticas públicas para a busca por formação continuada por parte dos docentes, descreve que *“é um processo burocrático né, bem burocrático, e mesmo assim não temos amparo para formação, mesmo as leis garantindo isso. [redução de carga horária ou afastamento para formação continuada]”* (P2).

As legislações mencionadas nesta pesquisa - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015), Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), Plano Municipal de Educação, Lei nº 6.245/2015 (Pelotas, 2015), prevêem o afastamento do professor para fins de formação continuada. Porém, o que percebemos na presente análise foi uma extensa carga horária de trabalho e o não cumprimento do afastamento ou redução de carga horária para formação na pós-graduação *stricto sensu*, como previsto na legislação, o que fragiliza a carreira docente e corrobora a desvalorização profissional.

Encontramos professores preocupados com a qualidade do seu fazer docente e em busca de formação qualificada, mas que se depararam com a limitação de acessar a pós-graduação no PPGE/UFPEL. No questionário pré-grupo focal dos professores sem pós-graduação há alguns escritos que referem a falta de tempo como um impeditivo para acessar a pós-graduação *stricto sensu*: *“Dificuldade de entrar no curso devido ao tempo para estudar, pois o trabalho ocupa muito nosso tempo”* (P4). Também relataram no grupo focal quando questionados sobre o desejo de cursar a pós-graduação no PPGE: *“É um sonho que eu não quero abrir mão, um dia com certeza eu vou conseguir fazer, mas neste momento o que pega realmente é a questão do tempo”* (P2).

Quando trouxeram a falta de tempo como um desafio e uma limitação, algumas docentes manifestaram, ao mesmo tempo, preocupação com a sua formação continuada:

Tendo pouco tempo para investir para buscar mais para que o teu aluno tenha mais preparação, que ele esteja mais preparado para fazer uma boa formação para eles. Porque o que que importa gente, não é só eu vou lá e dou a minha aula não, importa é que eles sejam realmente cada vez mais. Eu quero que eles saiam dali lendo entendendo o que leem, porque o que me preocupa é que as crianças têm que entender o que elas leem, não é só ler a palavra elas têm que entender também (P4).

Percebemos o movimento de querer acessar o espaço de formação na pós-graduação *stricto sensu* mas sem dispor de políticas de formação continuada na rede municipal que garantam esse acesso: “*eu já vi que não ia conseguir em função do tempo porque teria que ter uma dedicação maior para leituras, reflexões e escrita também e como tenho 40 horas fica difícil né, foi desmotivação minha*” (P5). Esta falta de condição desestimula e enfraquece a formação e a busca por qualidade nesse processo formativo, além de gerar uma culpabilização irreal sobre o que não é acessível ao professor: afastamento ou redução de carga horária para formação continuada.

A falta de tempo para formação demonstra o descaso do poder público municipal com os docentes formação essa que deveria ser pensada como fundamental, descrito pelos professores participantes e também pelos referenciais teóricos. Dario Fiorentini e Vanessa Crecci (2013) abordam questões como necessidade de tempo para formação, valorização profissional e formação continuada de qualidade para sustentar o desenvolvimento profissional dos professores. Os autores citados ainda defendem que as condições de formação continuada devem ser garantidas aos professores.

António Nóvoa (2022) questiona a eficácia de formações que não estabelecem uma conexão direta com a prática docente. Segundo o autor, essa desconexão compromete a reflexão crítica e a troca de experiências entre os pares, especialmente quando há ausência de condições essenciais, como tempo e espaço adequados, dedicados à formação continuada.

Precisamos de dinâmicas de transformação profunda da formação de professores, tendo como ponto central a produção e consolidação do conhecimento profissional docente. Para isso é indispensável olhar com mais atenção para as dimensões institucionais, profissionais e públicas (Nóvoa, 2022, p. 8).

A partir das percepções dos professores P2, P4 e P5 notamos discursos importantes sendo mencionados, pois eles exemplificam a importância de pensarmos no tempo disponibilizado para formação continuada, destacando que a falta de tempo gera desmotivação e que precisam de tempo para aprimorar seus conhecimentos. Alinhado a essa ideia, consideramos a necessidade de um olhar atencioso para as questões de formação continuada dos professores da rede municipal de Pelotas.

Percebemos a questão do tempo cronológico também nos relatos e falas dos egressos participantes da pesquisa (mestrado e doutorado) que, em sua totalidade, mencionaram sobre as condições necessárias de estudo, a questão da dificuldade de permanência no PPGE/UFPEL vinculada ao tempo disponibilizado para a formação continuada, algo exemplificado na fala de uma das egressas: *“A demanda de horário de trabalho e estudo sempre permeou a minha vida, foi sempre uma coisa que dificultou o mestrado” (P16)*. Há relatos no grupo focal de estratégias adotadas pelos egressos para conseguir permanecer e concluir a formação, como, fazer uso da carga horária destinada à organização e elaboração de planejamentos: *“consegui colocar várias disciplinas [do PPGE/UFPEL] na hora atividade a que a gente já tinha direito” (P13)*.

Coloquei FJ [Falta Justificada] quando eu precisei, esgotei assim: tenho tantas FJ para usar, vou usar todas elas. Abertamente eu falava pra direção, olha eu vou colocar FJ porque eu estou numa disciplina e preciso ter pelo menos tantas presenças. Eu contava, tem que ter tantas presenças, posso ter tantas faltas, tá vai dar para fazer e era assim então não é tranquilo (P13).

Diante desses relatos, observamos que há dificuldade em conseguir conciliar uma formação continuada com a docência, algo também descrito no questionário pré-grupo focal: *“Não tive condições financeiras e de saúde mental. É muito difícil estudar sem poder parar de trabalhar ou trabalhar menos” (P16)*. É necessário fazer manobras ou usar de recursos para outros fins, como descrito pela falta justificada, que subsidiam a permanência do professor atuante no ambiente de formação continuada.

Outra estratégia mencionada por egressos no grupo focal, direcionada às escolas de atuação, é a flexibilização da carga horária da escola de lotação: *“As nossas escolas acabam sendo parceiras. O meu diretor [...] conseguiu, pra quem trabalha 60 horas ser liberado dois turnos. Foi uma grande ajuda para que eu conseguisse concluir essa etapa” (P8)*.

A escola em que trabalhava foi muito parceira no sentido de organizar horários e participação nos eventos. Eu sei que nem todas as escolas conseguem fazer isso com seus docentes e privilegiar esse processo de formação [...] Sigo na pesquisa direto, trabalhando na mesma escola, [...] muito ancorada e muito apoiada pela escola nesse sentido de continuar os estudos para continuar a pesquisa (P11).

Poderíamos pensar em uma maior autonomia por parte das escolas em sua organização docente, a fim de oportunizar aos professores que demonstrem interesse em formação continuada através de estratégias de liberação ou redução de carga horária, o que garantiria as devidas condições de acesso e permanência na pós-graduação *stricto sensu*.

A dependência da disponibilidade de carga horária para formação, seja pelo uso da hora atividade, seja pela flexibilização das escolas, acarreta novamente na desvalorização do profissional que deseja se qualificar. Com base nos relatos, nota-se que há sobrecarga de trabalho e, ainda, o uso indevido do tempo de planejamento, amparado pela hora atividade. Ou ainda, como no relato a seguir, é preciso “*traçar uma guerra*” (P2) para acessar a pós-graduação *stricto sensu* sendo preocupante a desmotivação descrita para esse fim:

A gente tem que estar buscando artifícios que nos possibilite ter essa formação, a gente tem que traçar uma guerra pra conseguir ter essa formação [...] a gente vai lutando contra uma maré de coisas e vai se desmotivando [...] não vai chegar em todo mundo enquanto não mudarem as políticas” (P2).

Esse fato preocupante demonstra a falta de condições para a formação continuada, condições que deveriam ser asseguradas por uma clara política de apoio, inserção e permanência na Pós-Graduação. Nóvoa (2017), em seu texto “Firmar a posição como profissão, afirmar a profissão docente”, destaca que

Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão (Nóvoa, 2017, p. 1111).

Nessa perspectiva, muito mais do que apoiar a inserção e a permanência do professor na formação continuada, é também necessário perceber a formação como uma necessidade prática da profissão através de uma formação que de fato contribua para o exercício profissional docente.

Ainda sobre a temática tempo, alguns professores egressos acabaram optando por se exonerar de uma fração da sua carga horária

Eu tive que abrir mão de uma complementação de carga horária que eu já tinha e me dedicar um pouco mais ao mestrado para fazer as disciplinas e também para dar conta dessa primeira experiência como professora na rede, porque quando a gente tá ingressando é tudo muito novo, é tudo muito desconhecido. Então eu abri mão das vinte horas para poder me dedicar ao mestrado (P11).

Cabe ressaltar o relato de um egresso no grupo focal que destacou ocorrer diferenças entre a Educação Básica e as demais esferas da Educação:

Sinto falta do ambiente acadêmico, de estar no grupo de pesquisa, de estar refletindo, pensando, contribuindo com um crescimento bom, científico, mas a minha barreira é a questão da produção que tem que ser bastante, participação de eventos. Eu trabalho 40 horas, professora da rede municipal. E a gente não consegue ter do município assim essa vantagem de outras esferas de governo, como quem faz o doutorado, mas é funcionário ou Profe do IF [IFSUL], por exemplo, que consegue ter esse afastamento e continua recebendo seus proventos. Não é a nossa realidade, então, por tudo isso, assim, eu não consegui ainda... não tenho essa coragem [ingressar no doutorado] (P15).

Percebemos aqui também a busca por formação continuada por parte de ambos os grupos de professores, mas ainda acompanhada de questões burocráticas, como as dificuldades de acesso ao PPGE/UFPEL e liberação dos professores para cursar o programa, sinalizadas com relatos dos professores P2, P11 e P15. Problemas que perpassam as mudanças de governos e os níveis de Educação (municipal, estadual e federal), onde percebemos manejos diferentes no que se trata da formação continuada de professores, acarretando na desmotivação e descontinuidade do processo de formação.

A sobrecarga docente, outra importante questão que surgiu, fruto da falta de tempo e de condições asseguradas para cursar o PPGE/UFPEL, acarretou no sentimento de desvalorização dos professores por não terem garantido as condições de estudo. Como exemplo, trazemos alguns relatos de egressos que tematizaram sobre o excesso de carga horária:

Então chegou assim, no final eu já não me coordenava mais direito, a sensação era que eu tava meio embriagada, sabe quando tu bebe um pouquinho, que tu fica meio sem noção das coisas? Era assim que eu me sentia, e depois disso, eu não consegui mais voltar [para cursar o doutorado] (P14).

Encarei o curso de mestrado com a garra e a vontade que eu tinha. Foi corrido, difícil, desafiador (P13).

Eu trabalhava de manhã e de tarde, de noite fazia especialização e escrevia de madrugada a dissertação, então realmente foi um período também muito difícil, tanto foi que demorei bastante tempo depois para querer fazer o doutorado (P10).

Estes aspectos relativos à sobrecarga de trabalho e o tempo para estudar também foram sinalizados em escritas do questionário pré-grupo focal:

O maior desafio de realizar o mestrado foi ter que fazer os estudos nas madrugadas, pois nos dias que tinha aula acabava a noite indo compensar carga horária de trabalho, com isso, chegava em casa mais de 23h para além de prover minhas necessidades básicas (comer, banho...), ainda precisava realizar as leituras e estudos na madrugada, para, no outro dia às 8 horas, estar no trabalho novamente. Esse desgaste todo por mais de dois anos resultou em problemas de saúde, o que contribuiu para não seguir após o mestrado e ir para o doutorado. Acredito que as redes de ensino deveriam assegurar o direito à formação continuada e a redução de carga horária para realização do mestrado e doutorado. Na prática isso não acontece porque justificam [a mantenedora] que só podem dar a redução se tiverem uma pessoa para te substituir com carga horária sobrando, sendo que na rede sempre falta professores, nunca haverá pessoas com carga horária sobrando (P23).

Francisco Imbernón (2011) escreve sobre a importância de pensar a formação continuada de professores num contexto amplo de formação, considerando ambientes de reflexão e colaboração e condições de acesso, incentivos (salários) e carga horária de trabalho para que o acesso a essas formações se tornem possíveis ao profissional docente, percebendo a formação continuada “promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática de formação e das relações de trabalho” (Imbernón, 2011, p. 49). Consideramos assim, que uma carga horária compatível com o acesso à formação continuada de professores se faz necessária, visto que evitaria situações extremas vivenciadas por alguns egressos participantes da pesquisa, como no depoimento (P23) de um egresso do PPGE/UFPEL, que evidencia o desafio que vai além de acessar o programa, que está também em se manter no programa, comprometendo, por vezes, sua saúde física e mental, em busca de formação continuada sem apoio e incentivo da rede municipal de Pelotas. Ainda, como consequência, há falta de estímulo para a continuação da formação *stricto sensu* no curso de doutorado.

A falta de suporte, apoio e incentivo é percebida também no relato de outro professor egresso do PPGE/UFPEL que, ao se referir sobre o programa e a mantenedora no questionário pré-grupo focal, destaca não haver

[...] condições de ingresso/permanência, pois muitas vezes, não contamos com uma rede de apoio. Para muitos, é necessário conciliar estudos, trabalho e família. Considero que é justamente por conta desse tripé que muitos desistem da seleção e da continuidade nos estudos (P14).

Seria necessário organizar um planejamento de liberação de professores para a pós-graduação *stricto sensu*, quando o que percebemos é o movimento contrário onde a rede não libera seus professores para acessar ou sequer para se manter no

curso. Surge aqui a ideia de que o professor ativo na rede também possa acessar as bolsas de estudo do PPGE/UFPEL, algo apresentado como sugestão dos egressos para garantir o acesso e a permanência no programa: *“Acredito que a bolsa de estudos deveria ser disponibilizada a todos os estudantes e ser equiparada ao salário do professor, para que se pudesse optar por uma licença não remunerada e se dedicar à pesquisa”* (P13). Na mesma direção, o relato do professor sem pós-graduação, destaca que: *“uma estratégia interessante seria uma bolsa pra esse estudante que é professora, para que eu não precise ter 40, 60 horas [...] sabe porque essa questão é do horário [tempo indisponível para formação]”* (P2).

No grupo focal dos egressos também percebemos esse movimento de enfrentamento na busca por formação continuada de qualidade. Foi relatado no grupo focal que *“a permanência de professores [da Educação Básica] na universidade não é nada fácil”* (P17). Podemos refletir nesse momento, além das dificuldades impostas pela mantenedora, sobre as questões que poderiam ser asseguradas pelo programa, como, por exemplo, repensar sobre *“a maior parte das disciplinas serem ofertadas de manhã e de tarde. Para quem trabalha na rede pública tem horário de manhã e de tarde, se lasca né pra conseguir”* (P16). Essa ideia é essa reforçada com a escrita comovente de um professor egresso no questionário pré-grupo focal:

Pela Universidade, não tive apoio por nenhum tipo de programa. Concentrei as disciplinas em um ano só, para que pudesse voltar a trabalhar o mais rápido possível. Nesse período, senti que a pós-graduação não era para estudantes com meu perfil, me sentia muito envergonhada de ter passado tanta necessidade, não tinha dinheiro nem para o ônibus, imagina para comprar livros ou participar de outras atividades. E, como sabemos, quando as coisas estão ruins, sempre podem piorar: nessa época, meu computador e celular estragaram, simplesmente não parecia real o quanto estava sendo difícil (P24).

Os relatos dos professores P17, P16 e P24 demonstram a falta de estratégias não somente de ingresso, mas também da própria permanência nos cursos de mestrado e doutorado. A dificuldade de permanência no curso, apontada pelos egressos, exemplifica alguns dos desafios de acesso à formação continuada que se estende ao longo de todo o curso no PPGE/UFPEL.

A formação continuada e a valorização profissional se tornam viáveis através do tempo disponibilizado para a formação de qualidade. Em contrapartida, o que percebemos é uma carga horária de trabalho exaustiva que extrapola para além da sala de aula, o que reduz a possibilidade de acesso à formação *stricto sensu*,

enfraquecendo ainda mais o vínculo dos professores de Anos Iniciais com o PPGE/UFPEL. E, para além disso, acarreta na desvalorização profissional dos professores.

A próxima temática aborda os aspectos da desvalorização profissional e formação continuada identificados nos relatos tanto de professores sem pós-graduação *stricto sensu*, quanto de egressos do PPGE/UFPEL.

4.2 Desvalorização profissional e formação continuada

A partir da análise dos questionários pré-grupo focal e grupos focais surge outra importante temática: a desvalorização profissional vinculada à formação continuada. No contexto de questionamentos sobre a atualização da ficha funcional dos professores e as condições de estudo garantidas para os egressos e para os professores sem pós-graduação *stricto sensu*, analisando os motivos/razões/desafios que limitavam o seu ingresso na pós-graduação, percebemos a questão da desvalorização profissional, relativa à formação continuada, como algo presente em ambos os grupos participantes da pesquisa. A problematização sobre este aspecto terá como subsídio os estudos de Locatelli (2021), Nóvoa (2017), Fiorentini e Crecci (2013), Candau (1997), Pimenta (2014), Ball (2022) e Laval (2004), que trazem discussões que atravessam a temática, desde a valorização e incorporação na carreira, passando pela qualidade das formações disponibilizadas aos professores, até a presença de políticas neoliberais.

Em uma primeira reflexão sobre a desvalorização profissional, percebemos a ausência de progressão no plano de carreira e a falta de valorização financeira adequada, pois, na carreira de professores da rede municipal, a equiparação da pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* estão em um mesmo nível, não reconhecendo as particularidades de cada tipo de formação, como a profundidade da pesquisa e o tempo de dedicação, o que pode limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras. Esses aspectos estão ilustrados pelas falas dos professores P2, P5 e P6, que quando questionados sobre os motivos de fazer ou não formação continuada, eles relataram a falta de incentivo financeiro: “*se a gente resolve fazer [...] um estudo mais aprofundado não sei se vai ter o retorno financeiro que a gente espera [...] com essas novas leis tá difícil a coisa*” (P5). Os docentes também abordaram o fato de estar no mesmo patamar do plano de carreira os diferentes

níveis de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*): “*nós não somos bem valorizados pelos prefeitos, nós não ganhamos hora atividade, o salário incentivo é R\$ 180,00 de incentivo de pós-graduação. Tu pode ter pós-graduação mestrado que não tá valendo nada*” (P6). E ainda, desestimulando a busca por formação continuada, uma professora registrou:

Mesmo que tu faça uma pós, a segunda, terceira, a quarta que tu fizer não vai agregar nada no teu salário, nem um real, porque nos tiraram infelizmente, foi o nosso salário e todos os outros benefícios que vinham junto, que se ganhou ao longo do tempo, simplesmente foi ceifado da gente, foi tirado e cada vez menos profissionais querendo ser professor, cada vez menos pessoas querendo atuar na rede por conta dessa defasagem grande que existe (P2).

Sobre os cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu* serem considerados equivalentes em termos de formação e posição no plano de carreira da rede municipal de Pelotas, podemos mencionar aspectos da pesquisa de Locatelli (2021), que aborda a pós-graduação para os professores da Educação Básica:

Uma clara evidência de que na realidade dos professores da educação básica, o horizonte possível é o da pós-graduação *lato sensu*. Da mesma forma, se evidencia como uma realidade preocupante, a flexibilização e a massificação desse tipo de formação, com sérios questionamentos sobre sua qualidade e sobre as consequências de sua mercantilização (Locatelli, 2021, p.17).

Locatelli (2021) reconhece e adverte em sua pesquisa aspectos relativos às limitações e possíveis contribuições da pós-graduação *lato sensu* por sua desestruturação e baixa qualidade, principalmente quando ofertada na modalidade EaD e, ainda, em grande parte, oferecidas por institutos e fundações não universitárias. O autor advoga a favor de uma formação que tenha sentido e reflexos para as práticas docentes dos professores. Também reforça a importância de que cursos de pós-graduação com efetiva valorização profissional e qualidade sejam alcançáveis pelos professores da Educação Básica. Sugere, ainda, ampliar os cursos de mestrado e doutorado, garantindo o acesso à pesquisa por parte dos professores, bem como asseguradas as condições básicas de acesso, o que implica em ter garantias de afastamento remunerado, além de indicar a valorização profissional no plano de carreira por meio da distinção entre *lato* e *stricto sensu*.

No grupo focal dos egressos a questão da desvalorização profissional também veio à tona quando questionados sobre a atualização de sua ficha funcional após a conclusão da pós-graduação no PPGE/UFPEL. Neste momento, os egressos destacaram a falta de incentivo e, conseqüentemente, o desinteresse em fazer a

atualização da sua ficha funcional: *“atualizei por uma questão de reconhecimento pois nós não temos ganho financeiro nenhum, nesse momento. Fiz mais por uma questão de reconhecimento, afinal são 4 anos de estudo e eles precisam, de certa forma, serem valorizados, reconhecidos e publicizados”* (P12). No questionário pré-grupo focal há registros de outros egressos sobre o processo de desvalorização por parte da prefeitura de Pelotas, o que resulta no pouco envolvimento dos professores em atividades de formação continuada: *“Atualizei [ficha funciona] só porque procuro manter meus dados atualizados, porque como já tinha realizado especialização, não tive nenhuma vantagem salarial com essa atualização”* (P23). *“[Atualizei] apenas para expressar maior estudo, pois não reflete em maior ganho financeiro”* (P15). Os egressos apontam a busca por formação de qualidade, fora do ambiente escolar, mesmo sem o devido reconhecimento e valorização, seja ela remuneratória ou até mesmo para fins de valorização profissional.

Encontramos na rede municipal de Pelotas professores egressos do PPGE/UFPEL que buscaram sua formação superando desafios e adaptando sua realidade em meio às limitações impostas pela rede. Esses docentes relatam, de forma incisiva, que

[...] a realidade mostra salários baixos, condições precárias e pouca valorização. Como Paulo Freire apontava, uma educação de qualidade social não pode se restringir ao ensino de conteúdos, mas precisa garantir acesso, permanência e aprendizagem significativa para todos. Para isso, o professor deve ser reconhecido como um profissional essencial e não como um mero executor de políticas impostas de cima para baixo. Sem essa valorização, continuamos reproduzindo um sistema que exclui e aprofunda desigualdades (P10).

Ao analisar as informações da ficha funcional, encontramos muitos professores com longo tempo de exercício na carreira do magistério municipal de Pelotas (15 a 25 anos de carreira) sem formação *stricto sensu*. Em seus relatos, podemos perceber que uma das causas é a desvalorização profissional e a ausência de políticas educacionais voltadas para apoiar a formação continuada dos professores. António Nóvoa (2017) enfatiza a relevância de se pensar na formação de professores, desde a formação inicial, como formação para uma profissão e elenca diversos elementos que contribuem para a desprofissionalização e para o desencanto da atividade docente, dentre eles: excessiva burocratização do sistema escolar; falta de uma remuneração mais estimulante para os professores; cobrança de resultados por parte dos alunos, como se os professores determinassem

autoritariamente o processo de aprendizagem. Nóvoa (2017), ao falar sobre a formação para o exercício da profissionalidade e a relação necessária entre o espaço escolar em que o professor atua e a formação universitária que o professor vivencia, menciona:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar ancorado na universidade, mas deve ser um lugar híbrido de encontro e de junção de várias realidades que configura o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 1114).

A despeito da falta de políticas de apoio à formação e de valorização profissional, com ganhos salariais correspondentes e progressão na carreira, percebemos nesta pesquisa que existe a busca pela formação continuada por parte dos professores da rede municipal de Pelotas. Um exemplo disso são os egressos do PPGE/UFPEL que acessaram a formação continuada. Mas, por outro lado, ainda há dificuldades e limitações vivenciadas pelos docentes que não acessaram o programa.

No PPGE, os docentes vislumbram um real espaço de formação em oposição às formações disponibilizadas pela mantenedora que, muitas vezes, têm sua qualidade e relevância questionadas, por se tratarem de formações pontuais ou em quantidade insuficientes e sem continuidade, ocasionando a precarização da formação docente, e muitas vezes, fora do alcance dos professores. Quando questionados sobre a regularidade das formações oferecidas pela mantenedora, os professores P2, P4 e P5 relataram:

Eu acho que, pela SMED, durante esses 10 anos, gurias, se eu fiz, uma vez ou duas, foi muito, porque eu tô fazendo pós, porque eu tô pagando para fazer, mas não que a Smed tem [ofertado]. Até estou tentando na federal, ver se eu consigo fazer (P4).

Não tem sido oferecido ultimamente [...], ano passado apareceu muito [formações da SMED] para a área (P5).

Eu não fui liberada pra fazer porque não teria quem ficasse com minha turma (P2).

Na análise das falas, fica em evidência que as formações oferecidas pela mantenedora, muitas vezes, são inacessíveis aos professores.

Existe aí uma defasagem bem grande: são ofertados algumas vezes e nem chegam no professor, a gente não fica sabendo, tem que ter um jogo de cintura para vincular isso com a direção e ser liberada [...] estou com dois anos de rede e não consegui fazer nenhuma formação (P2).

Fiorentini e Crecci (2013) demonstram em seus estudos a importância da formação continuada e, ainda, refletem sobre as atividades de formações disponibilizadas que se resumem a cursos/oficinas, ocorrendo de forma irregular e descontínua, com limitações de tempo e espaço para efetivas reflexões e problematizações sobre as práticas educativas dos professores. Os autores defendem a ideia de uma formação crítica e reflexiva, em conjunto, pensada como algo permanente, que deve ocorrer ao longo de toda carreira docente, considerando o professor sujeito fundamental.

A formação continuada não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários etc. de conhecimentos e técnicas), mas sim deve prever um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. É nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (Candau, 1997). Vale ainda neste contexto lembrar que, como aponta Pimenta (2014), a formação continuada vai além da atualização de conteúdos e contempla sobretudo o exercício de estimular a reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica dos professores.

Os sociólogos Stephen Ball (2022) e Christian Laval (2004) nos alertam sobre os riscos das políticas neoliberais, que fortalecem as privatizações e manipulam o sistema educativo, adentrando os espaços educativos com a intenção de enfraquecer ou substituir as estruturas do Estado. Essas políticas comprometem a formação dos professores, reduzindo ou anulando as formações sustentadas nos diálogos e reflexões entre os professores ou até mesmo direcionando-as de acordo com os interesses políticos adotados, controlando e comprometendo a Educação como um todo.

O movimento de privatização foi tematizado por um professor no grupo focal:

A ideia que a gente tem que parece que eles querem privatizar a escola, a gente tem essa ideia, isso que nos parece assim, que cada vez mais eles querem diminuir a escola pública no sentido de investir, de que o povo tenha um conhecimento, que a gente consiga formar um bom cidadão, um profissional de qualidade, porque eles querem tirar toda e qualquer qualidade que a escola pública pode ter. Qual é o meio que eles podem fazer? Desvalorizando o professor (P4).

Em razão desses aspectos, entendemos que se faz necessário repensar a formação de professores com a intenção de manter e fortalecer a Educação pública — o que pode ser favorecido por meio do vínculo com a universidade pública, por exemplo — e de qualidade (desenvolvimento profissional) pois, como afirma Nóvoa (2017), “a formação é importante do ponto de vista da profissionalidade docente, e está ligada diretamente à valorização da profissão docente” (Nóvoa, 2017, p. 1131). Para isso, precisamos pensar sobre a formação continuada atrelada à garantia e qualidade do tempo/espaço disponibilizado, num contexto de valorização profissional, que podem ser pensadas através do vínculo entre PPGE e SMED, formando o professor pesquisador num espaço para formação continuada.

Na próxima temática, diante desse cenário de desvalorização profissional que se apresenta e da urgência de pensarmos sobre espaços para a formação continuada, destacamos o PPGE/UFPEL, com raízes no conhecimento e na pesquisa como um espaço de formação continuada que têm condições objetivas de fortalecer a formação de professores por meio da pesquisa.

4.3 PPGE/UFPEL como espaço de formação continuada na construção de um professor pesquisador

A formação continuada na pós-graduação *stricto sensu* apresenta importantes contribuições, conforme as afirmações dos egressos do PPGE/UFPEL e reflete significativamente no desenvolvimento profissional docente. Tais contribuições estão presentes também no imaginário dos docentes da rede que não acessaram a pós-graduação no Programa, pois estes relatam o que pensam sobre a formação continuada vinculada à universidade em nível de *stricto sensu*.

Por meio da análise dos dados, identificamos as contribuições do PPGE/UFPEL tanto nos relatos do grupo focal como nos escritos do questionário pré-grupo focal. Os egressos apresentam argumentos sobre a importância e reflexos dessa formação *stricto sensu* para sua formação pessoal e profissional; já os docentes que ainda não acessaram o PPGE/UFPEL relatam como pensam o processo da pesquisa e como esta poderia contribuir na formação continuada dos educadores.

Nesse contexto foi proposto aos participantes da pesquisa uma reflexão com base na temática: PPGE/UFPEL como espaço de formação continuada na

construção de um professor pesquisador. Os relatos obtidos no âmbito desta temática são discutidos com base nos escritos de Fiorentini e Crecci (2013), André (2010), Mizukami (2010), Cunha (2008,2020), Garcia (2020) e Nóvoa (2011), que fazem a relação entre formação continuada e espaços de formação, bem como tematizam o professor como sujeito ativo nas pesquisas em Educação.

O acesso dos professores à formação continuada reflete diretamente no ensino e impacta positivamente a comunidade escolar, na medida em que proporciona discussões mais amplas, troca de experiências e saberes entre os professores, contribuindo para um ambiente escolar mais colaborativo e enriquecedor.

Fiorentini e Crecci (2013) afirmam que as trocas entre docentes, que ocorrem em diferentes contextos, refletem positivamente na formação dos professores e trazem melhorias para suas práticas. Isto significa que o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo de aprendizagem contínua, ao longo da carreira docente, reforçando assim a união de experiências já vivenciadas com novas e diversas experiências voltadas para a produção de conhecimentos que auxiliam e enriquecem a prática pedagógica.

Dentre os relatos dos egressos, quando discutidas as reverberações do PPGE/UFPEL nas suas práticas docentes, trazemos a seguinte fala:

Justamente a questão da pesquisa em si, da gente continuar pesquisando, continuar refletindo, continuar fazendo essa aproximação entre a teoria e a prática [...] a capacidade da gente ser produtora do conhecimento, tu estar estudando, estar pesquisando, estar investigando e tu ter uma conclusão daquilo tudo que tu estás fazendo. (P15)

Percebemos, com base no relato, a pesquisa interferindo diretamente na personalidade e profissionalidade do professor, por meio da aproximação entre teoria e prática, bem como quando a professora coloca o professor como produtor de conhecimento, sujeito ativo de sua prática, aspectos que estimulam o desenvolvimento profissional docente. Tais aspectos estão presentes mesmo quando a pesquisa é entendida e tratada como um processo difícil, conforme se observa no relato de outro egresso:

Acho que a maior dificuldade durante o mestrado, um sofrimento meu, pelo menos daquele período e também de quem estava comigo era a questão da pesquisa. Na verdade a gente não é formado na graduação para fazer pesquisa e aí, ao longo do tempo, tu tem muito pouco tempo no mestrado para aprender a fazer pesquisa, para dar conta dela, mas foi uma experiência muito boa porque eu trago isso hoje para os locais de atuação (P9).

Essas reverberações mencionadas pelos egressos P15 e P9 para as suas práticas docentes também estão atreladas à qualidade do PPGE/UFPEL, algo indicado no relato de outro egresso, quando este afirma a “[...] *qualidade dos profissionais que estão ali [PPGE], dos professores, do compromisso com o que estão pesquisando. Essa qualidade do programa é incontestável, a gente sabe desse trabalho*” (P18).

No questionário pré-grupo focal dos egressos também foram descritas as contribuições e as reverberações do PPGE para a formação continuada dos professores: *“Me ensinou a fazer pesquisa”* (P9). *“O que mais reverbera é a disciplina com os estudos na escrita/produção de textos. Também os conhecimentos com as leituras sobre formação docente e currículo”* (P19). *“Uma formação ampla, política e teórica que possibilita outras leituras de mundo”* (P18). Também há registros que mostram uma profunda contribuição para os professores, sendo estas descritas como *“inexplicável no sentido da amplitude da práxis. Principalmente no que diz da segurança teórica do que se está fazendo”* (P17).

Essas reverberações do PPGE vão além das práticas docentes. Este aspecto foi destacado por um egresso que hoje ocupa cargo de formação de professores na SMED e utiliza os conhecimentos e metodologias adquiridos na pós-graduação *stricto sensu* para conduzir a sua atividade profissional como formador de professores. Assim descreve no questionário sobre como sente os reflexos dessa formação: *“De múltiplas formas, desde a maneira como me relaciono com colegas e crianças até a maneira que penso e realizo os processos de formação continuada com as professoras da rede”* (P23). Percebemos que os reflexos dessa formação atravessam sua prática docente, e refletem nas relações de outros professores com seus pares e alunos.

No conjunto de reverberações mencionadas por egressos do PPGE/UFPEL, nota-se o impacto positivo em sua formação continuada, o que envolve desde a aproximação entre a teoria e a prática, o professor como produtor do conhecimento e pesquisador ativo, à qualidade dos espaços de reflexão. São questões que

atravessam tanto a prática do professor quanto a sua maneira de perceber a Educação e o mundo, transformando o docente em agente do próprio processo.

A pesquisadora André (2010) também ressalta a importância do professor da Educação Básica participar do processo de pesquisa em todos os níveis, pois, além de aproximar o professor e automaticamente a escola da universidade, fortalece o vínculo teoria e prática, favorecendo o aprendizado da pesquisa por parte dos professores e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, os professores da rede municipal que não têm pós-graduação, quando questionados sobre as expectativas em relação ao PPGE/UFPEL e as possíveis contribuições para o seu exercício profissional, destacam que compreendem sua formação como algo contínuo e necessário, ultrapassando o ambiente escolar, sendo vivenciado por grupos de professores que, além da troca, ampliam seus conhecimentos. Como exemplo, trazemos um dos relatos feitos:

Deveria existir uma continuidade. A meu ver tem uma pausa, a maioria [dos professores] se perde [não retorna à universidade para formação continuada]. Deveria existir uma promoção, seja do município junto com a universidade, que integrasse, criasse um elo (P2).

Encontramos relatos no grupo focal dos docentes sem pós-graduação *stricto sensu* sobre o professor pesquisador como uma espécie de preparação para a pesquisa, abordando sobre isso quando indicam a qualidade da instituição UFPEL e do ensino oferecido. Dizemos isso pensando numa formação continuada que, de fato, fortaleça o desenvolvimento profissional docente, como menciona e reforça Mizukami (2010), como uma espécie de comunidade de aprendizagem. Esse grupo de professores sem pós-graduação *stricto sensu*, percebe a UFPEL como espaço de aprendizagem, como lugar de trocas entre os professores e de reflexão da docência. Um espaço da universidade para formação continuada que poderia ser pensada através de parcerias entre rede municipal e universidade via o PPGE/UFPEL. Parceria voltada para oferecer formações de qualidade para os professores da rede municipal, algo sugerido por uma docente da rede sem pós-graduação: “*eu acho que seria de ambas, [incentivo para cursar a pós-graduação stricto sensu no PPGE/UFPEL] deveria ser uma cumplicidade de ambas as partes, tanto da faculdade quanto da mantenedora*” (P4). Essa parceria visaria garantir condições mínimas para que os docentes realizassem pesquisa na área da Educação.

Percebemos pontos de vista iguais partindo de sujeitos com titulações diferentes. O professor sem pós-graduação prevê as contribuições de um acesso à

formação que de fato subsidie seu desenvolvimento profissional; já o egresso confirma haver esse reflexo na sua percepção de mundo e nas trocas entre seus pares. Entre os relatos dos egressos, há um deles em que se acrescenta que “a universidade e, principalmente o PPGE, não conseguem sair da gente, eu continuo fazendo parte do grupo de pesquisa” (P12). Este registro confirma inclusive o processo formativo continuado para além da conclusão do curso no Programa, relação essa que se estende durante a carreira docente de alguns professores.

Os professores que ainda não acessaram o PPGE/UFPEL percebem a universidade como um espaço de aprendizagem, e o acesso ao seu espaço de formação como importante, pois, mesmo conscientes do baixo ou inexistente incentivo, eles reconhecem que no Programa há momentos de encontro e reflexão que são considerados como essenciais para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que ampliam ou modificam inclusive suas práticas docentes. Alguns registros no questionário pré-grupo focal ilustram essa visão:

Acredito que seria de extrema valia que ampliaria grandemente meus conhecimentos e as construções que se dão na prática docente (P2).

Gostaria muito de cursar um desses cursos [mestrado e doutorado], minha expectativa é muito grande, pelo fato de a instituição ser muito reconhecida, proporcionando um aprendizado de excelência e boas oportunidades profissionais (P2).

Seria importantíssimo para a escola pública, iria ficar mais atualizada, enriqueceria muito mais e incentivaria os professores já que a gente é tão desvalorizado e desincentivado” (P4).

A universidade potencializa a construção de saberes dentro das escolas através da formação continuada de professores. Cunha (2008) apresenta a ideia dos espaços da universidade serem ocupados por professores da Educação Básica tornando a universidade um espaço de formação continuada numa relação de parceria objetivando a pesquisa em Educação, desenvolvendo e fortalecendo a prática educativa em espaços compartilhados entre os professores. Cunha e Garcia (2020), em seu artigo, trazem uma contribuição importante ao debate sobre a formação de professores com o uso de elementos para discutir seus desafios e possibilidades, quando reforçam que: “É preciso estabelecer políticas consistentes e estímulos que promovam a participação dos docentes em atividades formativas” (Cunha e Garcia, 2020, p.176), ou seja, é fundamental organizar espaços/lugares de reflexão sobre as práticas, acessar o ambiente da pesquisa, fortalecer o trabalho

entre docentes, oferecendo condições para que os educadores sejam ativos no seu processo de desenvolvimento profissional.

Os egressos do PPGE/UFPEL ainda apontam o reflexo da formação para sua qualificação e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento profissional docente, o que está atrelado, muitas vezes, ao pessoal e profissional de cada manifestado:

Eu entrei no mestrado com aquela vontade de viver o ambiente de pesquisa (P13).

Essas experiências de pesquisa foram depois a minha base para a construção das pesquisas dos meus estudantes e também as linhas de pesquisa são experiências e momentos que eu ainda trago para a sala de aula(P9).

O que eu levo do meu doutorado é a formação permanente, a formação continuada e a tríade formativa, ainda hoje eu faço. Eu trabalho (...) ali na secretaria e no meu departamento eu procuro fazer a tríade formativa que eu fazia o mesmo movimento durante o doutorado procuro fazer ali de uma ou outra forma, porque ali o processo é muito mais rápido, não há tanto tempo de discussão, mas as pesquisas continuam. Eu acho que o olhar sensível para a tarefa do professor, para os afazeres do professor e principalmente para as questões de formação e planejamento eu acho que vão comigo até a aposentadoria agora (P12).

Demonstramos com os relatos acima os reflexos da formação continuada no PPGE/UFPEL para os docentes participantes da pesquisa. O PPGE/UFPEL é reconhecido como um espaço de real formação, com implicações positivas para a carreira dos professores e reflexos fortemente presentes no seu desenvolvimento profissional. Entendemos o PPGE/UFPEL como um espaço de formação continuada por proporcionar um ambiente reflexivo, aquele que fortalece o pensamento crítico e a pesquisa sobre a própria prática docente e que forma o professor pesquisador, compreendido como “um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise” (Nóvoa, 2001, p. 4).

Entendemos que a formação *stricto sensu* fortalece diretamente o que Nóvoa (2011) propõe em termos de pessoalidade e profissionalidade, isto é, para se referir à pessoa professor e ao profissional professor, respectivamente. Nóvoa afirma que são essas duas dimensões que formam o professor e suas práticas docentes, pois elas unem as características individuais e o saber da profissão. No entanto o autor ressalta que ainda é preciso refletir sobre a construção de um conhecimento que alie a pessoalidade e a profissionalidade do professor para de fato ocorrer o seu desenvolvimento profissional. Na pessoalidade trabalha-se com a reflexão da própria prática e, quando pensada na formação continuada, traz à tona o

reconhecimento de sua trajetória, experiências e motivações que se complementam na profissionalidade, ampliando conhecimentos, fortalecendo questões éticas e de reflexão crítica.

4.4 Pessoalidade e profissionalidade docente

A noção de professor pesquisador está intimamente ligada a sua “pessoalidade e profissionalidade”, dois conceitos centrais que alinham a pesquisa com o espaço de formação refletido, compartilhado e significativo, o que pode ser realizado por meio da participação em grupos de pesquisa e trocas entre pares, por se tratar de uma formação continuada que produz conhecimento, visto que o ensino e a pesquisa estão intrinsecamente ligados e se reforçam mutuamente nesse processo. Autores como Nóvoa (2011) e Garcia (2009) definem a pessoalidade do professor e sua profissionalidade como essenciais na formação, valorizando suas singularidades em conjunto com sua profissionalidade, que deveria ter como base um processo de reflexão num ambiente coletivo, inclusive em espaços acadêmicos. Essa união entre o sujeito e o profissional tem como consequência uma Educação efetivamente refletida e crítica a qual resulta em transformações individuais e coletivas.

Ao analisar o relato de um egresso do PPGE/UFPEL, quando aborda sobre a pesquisa ter afetado diretamente a sua formação, chegando a fazê-lo refletir sobre seguir determinada orientação ou não, ativando seu senso crítico. Tomamos isto como um importante conhecimento, especialmente neste momento em que formações na perspectiva das políticas neoliberais estão cada vez mais sendo impostas: *“A cultura da pesquisa que ficou comigo é a liberdade que eu tive para pensar o currículo e tive força pra bancar isso e dizer o que eu não queria seguir”* (P17). A pessoalidade e a profissionalidade dos professores ficam em evidência quando analisamos escritas dos egressos no momento em que foram questionados sobre as reverberações e as contribuições do PPGE/UFPEL:

Não há como dizer que o curso de mestrado não reverbere em nós por completo! Mudamos como pessoa, como profissional, nossa atuação se torna mais atenta e a carreira profissional demanda mais atenção após o curso. Acredito que o mestrado nos traga um novo entendimento de como funcionamos como pessoa e de como nós, enquanto indivíduos, vivemos nossa profissão e a formação que nos propomos. Uma pesquisa fala muito sobre nós, por isso, o desafio é nos formarmos enquanto pesquisamos e após o trabalho concluído (P13).

Com base nesse registro, podemos resgatar as reflexões de Nóvoa (1992) sobre o eu profissional e o eu pessoal, entendidas aqui como dimensões indissociáveis. A personalidade se manifesta no desenvolvimento profissional docente através da identidade do professor e sua subjetividade, e a profissionalidade em sua prática educacional; portanto, são dimensões que se complementam, pois unem saberes individuais e coletivos, o que requer dos espaços de formação ser lugar para uma troca de experiências e práticas docentes. Percebemos que não é possível diferenciar essas duas dimensões, a personalidade e a profissionalidade do professor. Por isso, afirmamos que o desenvolvimento profissional docente deve ser pensado como processo continuado que necessita de uma formação também continuada, que alcance a pessoa (personalidade) e o profissional (profissionalidade) professor.

Hobold (2017) discute o conceito de desenvolvimento profissional docente tendo por base as pesquisas de García (2009) e conclui que há uma intenção por parte do professor ao buscar sua formação continuada com objetivo de ampliar e melhorar suas práticas docentes. Na pós-graduação *stricto sensu*, com condições de espaço e tempo garantidas para diálogos e trocas de experiências e vivências dos professores, desafios e limitações, aspectos que precisam ser superados para que o desenvolvimento profissional docente possa avançar. Essa formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* fortalece o desenvolvimento profissional docente, contribuindo na reflexão da própria prática (profissionalidade) e na constituição da identidade do professor (personalidade).

Como exemplo dos reflexos dessa formação na pós-graduação *stricto sensu*, podemos mencionar a pesquisa de Mesquita e Fortunato (2023), em que fizeram um mapeamento das teses brasileiras com foco nos egressos da pós-graduação em educação, tendo como recorte temporal 2013 a 2021, utilizando como fonte de pesquisa o catálogo de teses e dissertações da Capes. Com o objetivo de encontrar os efeitos dos cursos de mestrado e doutorado, distribuídos nas diversas regiões brasileiras, para a formação das pessoas, os autores concluem, com base nas pesquisas selecionadas, que a formação traz benefícios e a consolidação da identidade profissional por oportunizar novos saberes e reflexões. Os autores ainda sinalizam as repercussões da pesquisa no trabalho docente e na propagação de novos saberes. No estudo realizado, os autores identificaram em algumas das pesquisas selecionadas a indicação de uma melhora na ocupação profissional e de

incentivo à pesquisa, aspectos que demonstram a relevância da formação em nível de *stricto sensu* para o desenvolvimento profissional do docente da Educação Básica.

Mesquita e Fortunato (2023, p. 16) concluem que “considerar os egressos como fonte de dados para estudos que englobam cursos de pós-graduação consiste em um instrumento de grande valia para trazer uma perspectiva efetiva das contribuições formativas, bem como das lacunas existentes ao longo do processo”. Em nossa pesquisa, percebemos os egressos como sujeitos que vivenciaram o processo de formação com suas aprendizagens e dificuldades, sob um olhar pessoal. Estes aspectos ajudam a problematizar sobre as melhorias necessárias no Programa, indicando pontos positivos a serem mantidos.

A formação continuada que vincula professores ao PPGE/UFPEL tem significado ímpar para todos que participam deste movimento formativo, pois reafirma o compromisso das instituições de ensino (em suas diferentes especificidades) com a valorização da Educação pública e dos professores. Tratamos aqui de uma formação cidadã que prepara para uma prática consciente.

Como exemplos dessa ampla contribuição e fortalecimento da Educação pública e de valorização profissional, trazemos os seguintes relatos: *“é uma grande contribuição do PPGE me fazer essa formação tão diversa” (P17). “Te dá aquela vontade de voltar a estudar, de estar ali junto, discutindo, pensando, produzindo conhecimento e construindo conhecimento” (P18).*

Nas escritas do questionário pré-grupo focal dos egressos encontramos outros registros sobre as contribuições e reflexos do PPGE/UFPEL na vida desses profissionais:

A FaE e o PPGE me formaram uma professora para ver o que não está necessariamente explicitado (P24).

Conhecimento de referencial teórico, reflexão e análise da minha prática, entendimento da organização escolar e das suas relações de poder e importância de continuar sendo uma professora pesquisadora (P18).

Contribuiu para minha formação e compreensão como cidadã (P21).

Foi um processo muito importante de repensar minha posição epistemológica e meus princípios didáticos, bem como a relação com outros seres humanos, respeitando a heterogeneidade que compõe qualquer tipo de grupo (P23).

Os registros desses docentes egressos mostram mudanças que ocorreram e como a formação reverberou nas suas percepções de mundo e na sua cidadania como pessoas e profissionais.

Ainda percebemos a importância dessa aproximação do professor da escola básica com universidade vista como fundamental para o processo de formação docente no relato de um professor sem pós - graduação e no relato de um egresso do PPGE/UFPEL:

O quão importante para nossa formação é qualquer troca. A gente estar aqui agora [grupo focal] é enriquecedor, eu penso dessa maneira. A gente estar aqui agora é enriquecedor, qualquer tempo que a gente tenha, não por nosso salário (a gente sabe que isso vai ser uma briga, não sei se eterna, entende), mas para nossa formação, para nosso desenvolvimento pessoal e profissional, eu acredito que é muito enriquecedor. Muito assim, acho que nos dá uma bagagem e é uma maneira de ver as coisas talvez até de outra forma, coisas que, às vezes, numa realidade tu não consegue agir de uma forma, daqui a pouco tu faz um curso e tu começa a olhar por outra visão por outra ótica, porque tu troca experiência com pessoas que já vivenciaram aquilo, tu troca informações com pessoas que estudaram mais sobre aquilo e essa gama, essa rede que vai se formando, traz muitos benefícios para nós enquanto profissional (P2).

A minha percepção de mundo, trocar ideias com outras pessoas, são as coisas mais legais que eu posso pontuar. Quando a gente está produzindo um trabalho, a gente vai no seminário, vai no congresso, aquilo faz uma mudança. Quando a gente escuta o outro faz uma diferença muito grande (P17).

Os egressos do PPGE/UFPEL sinalizam as contribuições do Programa para as suas práticas docentes (P17); professores sem pós-graduação *stricto sensu* reforçam a ideia de uma formação significativa nos espaços do PPGE/UFPEL (P2), sendo estas refletidas inclusive em sua personalidade e profissionalidade e no efetivo desenvolvimento profissional docente que ocorre durante toda a sua trajetória docente, de forma contínua, o que reforça a carreira docente e favorece a construção da identidade do professor em sua personalidade e profissionalidade.

Nóvoa (2011) traz a relação entre o que ensinamos e o que somos e, por isso, há necessidade de se pensar sobre uma formação voltada diretamente para o professor. Surge assim o pensar no professor enquanto indivíduo e membro de um coletivo, tendo como foco a valorização da parceria e a troca entre pares num ambiente de colaboração (Nóvoa, 2022).

O pesquisador Garcia (2009) conceitua o desenvolvimento profissional docente como um processo que ocorre ao longo da carreira docente, uma vez que é construído com base na vivência dos professores e compreende esse sujeito como alguém que se desenvolve de forma autônoma e colaborativa. O desenvolvimento

profissional docente ocorre de forma integrada e articula as trajetórias individuais com os processos colaborativos, dimensões fundamentais da formação continuada de professores que reforçam a pessoalidade e a profissionalidade docente.

5 DESAFIOS, LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO PPGE/UFPEL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, relacionamos as temáticas analisadas, buscando sistematizar os desafios e as limitações para a formação continuada na pós-graduação *stricto sensu* e as contribuições do PPGE/UFPEL para a formação de professores dos Anos Iniciais. Este esforço de síntese visa atender aos três objetivos específicos desta pesquisa:

- a) Identificar os desafios e as limitações para a formação continuada, em nível de pós-graduação em Educação, enfrentados pelos professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas;
- b) Sistematizar contribuições da pós-graduação em Educação para professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas;
- c) Refletir sobre as contribuições e as potencialidades da formação continuada realizada no âmbito do PPGE/UFPEL para os professores da rede pública municipal de Pelotas.

Percebemos que cursar a pós-graduação envolveu desafios e limitações que foram experienciados por professores da rede municipal de Pelotas, egressos do PPGE/UFPEL. Definimos desafios como as dificuldades dos professores que podem ser superados em sua individualidade e limitações como restrições externas que impedem a busca por formação continuada por parte dos professores.

Através dos relatos escritos (questionário pré-grupo focal) e orais (grupos focais), tanto de professores da rede municipal sem pós-graduação *stricto sensu* quanto de professores egressos do PPGE, percebemos certa desvalorização profissional em razão da ausência de garantia de tempo assegurado para a formação continuada, aspecto que precisa ser observado pela administração pública municipal.

Com base nos registros dos participantes da pesquisa, a valorização docente está diretamente ligada a questões pontuais e essenciais como: garantir liberação de tempo para fazer a formação pós-graduada, ampliar o tempo de formação no Programa, garantir investimento real no desenvolvimento profissional por meio de políticas de promoção e apoio a uma formação continuada de qualidade, em especial, em nível *stricto sensu*. As condições para assegurar uma formação de qualidade poderiam ser melhor definidas se pensadas em conjunto com os

professores, em ambientes de debate sobre a carreira profissional que incentivassem a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento docente.

Compreendemos a desvalorização profissional bem como o acesso à formação continuada como alguns dos desafios e limitações presentes entre os docentes da rede que não acessaram a pós-graduação e também como experiência compartilhada pelos egressos do Programa. Por isso, a falta de tempo foi relacionada à desvalorização profissional e, esta, com a falta de políticas públicas voltadas para a valorização da formação e exercício docente.

Os professores enfrentam a falta de tempo para dedicar-se à formação continuada e essa limitação pode ser resultado da carga horária de trabalho excessiva, que se estende para além do período em sala de aula, especialmente em torno das atividades de planejamento e correção de trabalhos escolares.

Por isso, pensando nas limitações, indicamos algumas consequências associadas à falta de tempo, que são a desatualização e a estagnação das práticas docentes. Ou seja, a falta de tempo para estudar e se aprimorar acaba impedindo que os professores incorporem novas metodologias e conhecimentos em sua prática. Além disso, há dificuldade em conciliar trabalho e estudo, o que leva à desmotivação e, em muitos casos, à desistência de buscar uma formação mais aprofundada. Surgem problemas de saúde física e mental decorrentes da sobrecarga de trabalho e da tentativa de conciliar a docência com os estudos, muitas vezes utilizando as madrugadas para as atividades acadêmicas, conforme relatado pelos professores participantes da pesquisa.

Ainda em relação ao tempo cronológico, uma evidência é a desconexão entre a legislação existente e a realidade vivenciada pelos professores. Embora leis como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os Planos Nacional e Municipal de Educação prevejam o direito ao afastamento ou a redução da carga horária para formação, na prática, isso não se cumpre na rede municipal de Pelotas. Retomamos aqui o Plano Nacional de Educação, meta 16, que prevê formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação. Portanto, os dados sinalizam uma falha do poder público municipal em garantir o cumprimento da legislação e em criar políticas de apoio à formação continuada. A mantenedora justifica a não liberação dos professores pela falta de profissionais substitutos; todavia, essa ausência de ação direta do poder público alimenta um ciclo vicioso que impede a qualificação docente.

Diante da falta de tempo e de apoio institucional, os professores desenvolvem estratégias para conseguir estudar, o que, paradoxalmente, reforça a desvalorização da profissão. Entre as estratégias identificadas, citamos: professores utilizam a "hora atividade" destinada ao planejamento e as faltas justificadas para poderem frequentar as aulas da pós-graduação. Ainda, alguns professores contam com a parceria e a flexibilidade da direção de suas escolas para organizar os horários, mas isso não é uma política institucionalizada, e sim uma solução pontual e informal no âmbito de cada escola, conforme o entendimento da gestão escolar. Ou seja, dependem da boa vontade das escolas e de seus gestores. Em alguns casos, para conseguirem se dedicar aos estudos, usam a estratégia de renunciar a carga horária. Nesse caso, os professores se exoneram de parte de sua carga horária e, conseqüentemente, tem diminuição do salário, o que também acaba tendo implicações nas condições para realizar os estudos na pós-graduação, que requer comprar livros, pagar inscrições em eventos e associações, custear as revisões de textos.

Desta forma, a desvalorização profissional tem consequências diretas e negativas para a carreira e a educação, aspectos trazidos nas análises. Entre as várias consequências, destacamos: a falta de reconhecimento e incentivo afasta os professores da busca por formação continuada de qualidade; a desvalorização do professor é vista como um meio de "tirar toda e qualquer qualidade que a escola pública pode ter", comprometendo a formação de cidadãos e profissionais; existe uma percepção de que outras esferas de governo (estadual, federal) oferecem melhores condições de afastamento remunerado para a formação, o que não é a realidade dos professores municipais, fato que gera o sentimento de desprestígio, baixa estima profissional e desestimula a busca por formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A desvalorização profissional destaca-se como uma consequência forte que afeta aos professores, tanto aqueles que já possuem pós-graduação *stricto sensu* quanto aos que almejam ingressar nela. A desvalorização é sinalizada por meio de evidências importantes, como: ausência de incentivo financeiro e de reconhecimento adequado para a formação continuada, somado ao fato de que a rede municipal de Pelotas não distingue financeiramente a pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o que desestimula a busca por formação mais aprofundada ou de longo tempo de duração. Os relatos dos professores

indicam que fazer uma segunda, terceira ou quarta pós-graduação não agrega valor salarial, pois benefícios anteriores foram "ceifados". Alguns professores também declararam que mesmo após a conclusão de uma pós-graduação *stricto sensu*, a atualização da ficha funcional não resultou em ganhos financeiros, sendo vista apenas como uma questão de reconhecimento pessoal ou para manter dados atualizados, sem impacto real na carreira.

As formações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) também foram problematizadas pelos professores quanto à sua qualidade, relevância, continuidade e acessibilidade. Alguns docentes as descreveram como insuficientes, irregulares e novamente indicaram que muitas vezes não tem liberação para participação, além de, por vezes, nem chegarem ao seu conhecimento as atividades formativas que são propostas em tempo hábil para buscar liberação em suas respectivas escolas.

Apesar das limitações e dificuldades em acessar o PPGE/UFPEL ou de nele se manter, os professores mostram-se preocupados com a qualidade do seu trabalho e demonstram o desejo de buscar formação qualificada. Porém, nesse processo, também percebemos que a falta de condições estruturais parece gerar nos professores um sentimento de culpa, pois alguns deles vão se sentindo pessoalmente responsáveis por não conseguirem acessar a formação.

Embora os aspectos relacionados às limitações e aos desafios para acessar e permanecer na pós-graduação *stricto sensu* tenham sido mais referidos, o PPGE/UFPEL é reconhecido pelos professores como um espaço de formação de qualidade e é visto como um "real espaço de formação", em contraste com as ofertas da mantenedora, que, conforme relato de alguns professores, têm estado alinhadas às políticas neoliberais. Locatelli (2021) alerta para a massificação e flexibilização da pós-graduação *lato sensu*, com questionamentos sobre sua qualidade e mercantilização, e defende a ampliação do acesso a mestrados e doutorados como modo de valorização profissional desde que as condições básicas, como afastamento remunerado, sejam asseguradas.

Considerando os resultados obtidos nesta pesquisa, entendemos que a organização de espaços/tempo com estratégias de acesso e permanência dos docentes da rede municipal de Pelotas é necessária para garantir a qualidade da formação continuada desses profissionais e promover o afastamento de práticas formativas alinhadas às políticas neoliberais que prejudicam a Educação.

Percebemos a necessidade da formação continuada de professores ser garantida como direito profissional, o que requer garantia de condições para o seu pleno desenvolvimento e valorização da carreira docente. Ainda, com base nos dados, é possível perceber que os professores egressos estão comprometidos com sua formação continuada e entendem o espaço/lugar da universidade, em específico, o PPGE/UFPEL, como real formação, pois ali são nutridas relações entre docentes e discentes por meio de experiências e trocas refletidas e sistematizadas teoricamente.

A participação dos professores em programas de pós-graduação *stricto sensu*, como o Programa em Educação da UFPEL, é vista como fundamental para o desenvolvimento da sua capacidade de pesquisa, de reflexão crítica e de aproximação entre teoria e prática. Professores egressos relatam que a experiência os transforma em produtores de conhecimento e sujeitos ativos de sua prática, e isso é bem importante de trazer como um achado da pesquisa que, de certa forma, enriquece muito o estudo.

Os relatos dos professores participantes da pesquisa ainda evidenciam a qualidade dos profissionais (professores) e o compromisso com a pesquisa no PPGE/UFPEL. Esses elementos são considerados incontestáveis, especialmente pelos egressos, o que reforça a credibilidade do Programa como um espaço de excelência. Os impactos da formação no PPGE/UFPEL vão além da prática em sala de aula, influenciando na maneira como os professores se relacionam com colegas e alunos, e até mesmo como pensam e realizam processos de formação continuada em outros contextos. Como exemplo, podemos mencionar os professores que atuam em cargos de formação na SMED, ou seja, são egressos do Programa em Educação da UFPEL que seguem investindo e trabalhando como formadores de outros professores.

Desta forma, além de evidenciar as contribuições do PPGE/UFPEL para a formação dos professores dos Anos Iniciais, também foi possível perceber nos registros dos participantes uma relação com a construção de um professor pesquisador. A análise permitiu observar que a participação em processos de pesquisa é considerada como algo importante e vital para o desenvolvimento docente. Entre as justificativas, citou-se a aproximação universidade-escola, o fortalecimento da articulação teoria e prática e o aprendizado da pesquisa. Além de ser reconhecido como espaço de construção de uma comunidade de pesquisadores,

o PPGE/UFPEL é percebido como um espaço de aprendizagem e de trocas entre professores, estimulando a reflexão sobre a docência. Mesmo reconhecendo a dificuldade inicial com a pesquisa, muitas vezes não abordada na graduação, os egressos valorizam a experiência como transformadora e aplicável em seus locais de atuação.

Ao se construir como um professor pesquisador, por meio do acesso ao PPGE/UFPEL e, com isso, ampliando sua pessoalidade e profissionalidade, torna-se possível também a construção/desenvolvimento de uma identidade profissional. Em outras palavras, considerando os registros dos docentes, a formação em nível de pós-graduação contribui para a consolidação da identidade profissional, oferecendo novos saberes e reflexões que reverberam no trabalho docente e na propagação de novos conhecimentos.

Para que a formação continuada tenha reflexo na qualidade e no desenvolvimento profissional docente são necessárias políticas efetivas que assegurem o afastamento/redução de carga horária, além de uma indispensável política de valorização da carreira dos professores, reformulação do plano de carreira, por exemplo, com incentivos diferenciados para a formação em nível de *stricto sensu* e *lato sensu*, tendo em vista suas especificidades.

A partir dos dados e dos referenciais teóricos tratados, sistematizamos algumas ideias, inclusive com base no que os participantes indicaram em seus registros, que podem significar avanços possíveis em termos de condições para cursar a pós-graduação *stricto sensu*. São elas: a concessão de bolsas de estudo, equiparadas ao salário do professor, estratégia que permitiria aos docentes se licenciarem para se dedicar à pesquisa; a necessidade de um planejamento organizado por parte da rede para a liberação de professores para a pós-graduação, transmitindo maior autonomia para as escolas na organização de suas equipes, o que viria a facilitar a liberação de professores interessados na formação continuada.

Outra ideia é fortalecer o PPGE/UFPEL como espaço da formação continuada de professores da rede municipal de Pelotas. Os professores sem pós-graduação expressaram o desejo de uma continuidade na formação, sugerindo que o município e a universidade criem um elo para integrar e promover o acesso à pós-graduação, por exemplo, por meio da construção de parcerias institucionais. Ou seja, os participantes sugerem uma parceria entre a rede municipal (SMED) e a Universidade (PPGE/UFPEL) para garantir as condições mínimas para que os

docentes realizem pesquisas na área da Educação, superando a falta de suporte atual. Outro aspecto relaciona-se à necessidade de políticas consistentes e estímulos que promovam a participação dos docentes em atividades formativas, organizando espaços de reflexão e acesso à pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa mostra a Universidade como um agente potencializador da construção de saberes nas escolas, especialmente por meio da Pós-Graduação *stricto sensu*, a qual é reconhecida como espaço propício para a formação continuada dos professores por meio da pesquisa em Educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Porto Alegre, **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>. Acesso em: 28 out. 2024.

_____, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000200003>. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001210957>. Acesso em: 28 out. 2024.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de julho 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. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 jul. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 jul. 2024.

_____. **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: 10 jul. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012c. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

_____. **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 (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024> Acesso em: 29 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A M.M.R MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs). **Formação de Professores, tendências atuais**. São Carlos: UFSCAR, 1997.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Salvador, **Revista da FAEEBA**, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

COELHO, Ana Maria; DINIZ-PEREIRA, Júlio. Olhar o magistério no “próprio espelho”: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. Universidade do Minho Braga, Portugal, **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/740>. Acesso em: 28 out. 2024.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. São Leopoldo, **Revista Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, set./dez., 2008, p. 182-186. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2008.123.5324>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 28 out. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 127–142, 2015. DOI: 10.24220/2318-0870v20n2a2993. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2993>. Acesso em: 28 out. 2024.

_____, Júlio; GAMEZ, Ingrid; CORREA, Regina. Diferentes abordagens teóricas sobre o conceito de “práticas docentes”: primeiras aproximações. Pelotas, **Cadernos De Educação**. n. 68, 2024, p. 01-24. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27174> <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27174>

DUARTE, Arita. **O esplendor das rosas na universidade e na escola básica**: as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2022. Disponível em: <https://quaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9534?show=full&locale-attribute=en>. Acesso em: 28 out. 2024.

FARIAS, Isabel; JARDILINO, José; SILVESTRE, Magali. Pesquisa em rede e a formação do pesquisador em educação: uma experiência do Observatório da Educação (Obeduc) UECE/UFOP/UNIFESP. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 109–122, 2017. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v9i16.165>. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/17>. Acesso em: 28 out. 2024.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/v5n8>. Acesso em: 28 out. 2024.

GARCIA, Juliana; CUNHA, Maria Isabel. Formação de professores e prática pedagógica no contexto da docência: desafios, reflexões e possibilidades. **Revista Didática Sistêmica**, v.22, n.2, 2020, p. 169–177. DOI: <https://doi.org/10.14295/rds.v22i2.11806> Acesso em 28 out. 2024.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/220830>. Acesso em: 28 out. 2024.

GATTI, Bernadete. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/issue/view/158>. Acesso em: 28 out. 2024.

_____, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GEOPELOTAS. **Portal de Informações Geográficas da Prefeitura de Pelotas**. Disponível em: <https://geopelotas-pmpel.hub.arcgis.com/> Acesso em: 08 set. 2024.

GIL, Antonio. Questionário. In: GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 121-135.

HOBOLD, Márcia. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, 2017, p. 425–442. DOI: [10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JÄGER, Josiane. **Entre o programa delineado e a formação (des)dobrada: movimentos (trans)formativos do PNAIC-UFPeL**. Projeto de tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em revista**, Curitiba, v.37, 2021, p.01-21. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70684>

MESQUITA, Aline. FORTUNATO, Ivan. Estudos com egressos da Pós-Graduação em Educação: Mapeamento das Teses Brasileiras 2013-2021. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Vol. 31, Nº. 1, 2023, p.01-19. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7583>

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIRANDA, Alexandre. Legislação educacional. *In*: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/81-1.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça(org.). **Escola e aprendizagem da docência**: processo de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p. 47-114.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, [S.l.], v. 15, p.. 1-14, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15360.058. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15360>. Acesso em: 28 out. 2024.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

_____, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133 out./dez.2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

_____, António. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *In*: PROST, Antoine. **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

_____, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1999. p. 13-34.

_____, António. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acesso em: 28 set 2025.

_____, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

_____, António.; GANDIN, Luís Armando; ICLE, Gilberto; FARANZENA, Nalú; RICKES, Simone. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21170>. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, Juscilene. SANTOS, Emiliana. Ser professor: valorização do trabalho docente à luz da legislação brasileira. *In*: SOBRENOME, Nome. **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. p. 193-208.

PIMENTA, Selma. **Formação de Professores e Prática Pedagógica: Concepções e Contextos**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. **Lei nº 7.038, de 09 de março de 2022**. Fixa o piso salarial profissional nacional do magistério como vencimento básico para os cargos e empregos de Professor e Orientador Educacional, atualiza valores de vantagens funcionais, e dá outras providências. Disponível em : <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/pelotas/lei-ordinaria/2022/704/7038/lei-ordinaria-n-7038-2022-fixa-o-piso-salarial-profissional-nacional-do-magisterio-como-vencimento-basico-para-os-cargos-e-empregos-de-professor-e-orientador-educacional-atualiza-valores-de-vantagens-funcionais-e-da-outras-providencias> Acesso em 02 de abr. 2025

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. **Lei nº 3.198**. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Pelotas, 1989. Disponível em: <https://sapl.pelotas.rs.leg.br/norma/743>. Acesso em: 02 abr. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. **Plano Municipal de Educação**. Pelotas, 2015. Disponível em: <https://site.pelotas.com.br/educacao/portal/educacao/documentos/plano%20municipal%20de%20educacao%20de%20pelotas.pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **PPGE/UFPEL**. Linhas de pesquisa. Pelotas, 2025. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppge/linhas/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

RABELO, Francy; LIMA, Maria; FARIAS, Isabel. Pesquisa e formação: o GLEPDIAL e o desenvolvimento profissional docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 129–148, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16072>. Acesso em: 28 out 2024.

ROMANOWSKI, Joana. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educativo** [online], v. 12, n. 37, p. 905-924, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2012000300015&script=sci_abstract. Acesso em: 28 out. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

_____, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 25, n. 2, 2007. DOI: 10.5216/ia.v25i1.1697. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697>. Acesso em: 28 out. 2024.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 28 out. 2024.

SILVA, Anair Araújo de Freitas; ROCHA, Juliano. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: : um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal . **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1143–1155, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.3.61499>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/61499>. Acesso em: 28 out. 2024.

SILVA, Simone; HYPOLITO, Álvaro. Políticas curriculares para a formação docente e a fabricação da docência gerencialista. **Textura**, v. 24, n. 59, p. 78-101, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.24.59-4>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7288>. Acesso em: 28 out. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

ZANETTE, Marcos. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação do questionário *google forms*

Prezadas(os) professoras(es),

Gostaríamos de contar com sua valiosa colaboração respondendo este questionário. A sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória. Você possui plena autonomia para decidir se quer ou não participar.

Esclarecemos que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Informamos que os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Os dados coletados por meio deste serão armazenados em drive online vinculado ao grupo de pesquisa. Ao terminar de preencher o questionário você receberá uma cópia de suas respostas em seu e-mail. Este questionário subsidiará o desenvolvimento de três pesquisas em andamento no PPGE sob a orientação da Prof^a. Dra. Marta Nörnberg, a qual pode ser contactada pelo endereço de e-mail martanornberg0@gmail.com.

As pesquisas em andamento são:

- **Quais são as bases e as fontes que contribuem para o conhecimento profissional da docência? Um estudo com professores dos Anos Iniciais** - Débora Wendler de Andrade - PPGE/UFPel; deborahartwig@gmail.com
- **Práticas docentes em tempos de pandemia covid19** - Juliana Andrade Lund - PPGE/UFPel; juliana.lundju@gmail.com
- **Desafios da formação continuada de professores dos Anos Iniciais na cidade de Pelotas** - Marcele - PPGE/UFPel; marceledsf@gmail.com

A qualquer momento você poderá solicitar a exclusão de suas respostas do banco de dados. Para isso, solicite via mensagem eletrônica para a orientadora responsável pelas pesquisas. Os resultados subsidiarão a produção de trabalhos acadêmico-científicos com divulgação em eventos e publicações e podem contribuir para a formulação de estratégias e políticas que fortaleçam a escola e o trabalho docente. Somos gratas pela sua participação!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(☐) **Concordo em participar desta pesquisa respondendo ao formulário**

(☐) **Não concordo**

E-mail:

Rede em que atua:

Unidade Federativa:

Município:

Sexo:

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não comentar

1. Você cursou o Magistério?

☐ Sim

☐ Não

2. Qual sua graduação?

☐ Pedagogia

☐ Letras

☐ Matemática

☐ Não possuo graduação

☐ Outra. Qual? _____

3. Sua Graduação foi

☐ Presencial

☐ EAD

4. Quantas especializações você possui?

☐ 1

☐ Até 3

☐ Até 5

☐ Mais de 5

5. Qual foi a última especialização? (Curso, instituição e ano)

6. Sua especialização foi

☐ Presencial

☐ EAD

☐ Algumas presenciais e outras EAD

7. Você possui

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Não possui

8. Qual a área do seu mestrado e qual ano de titulação? _____

9. Qual a área do seu doutorado e qual ano de titulação? _____

10. Há quanto tempo você trabalha como professora

☐ É meu primeiro ano

☐ 1 - 3 anos

☐ 4 - 10 anos

☐ 11 - 15 anos

☐ 16 - 20 anos

☐ Mais de 20 anos

11. Especificamente nos Anos Iniciais, você atua

☐ 1º ano - Manhã

☐ 2º ano - Manhã

☐ 3º ano - Manhã

☐ 4º ano - Manhã

☐ 5º ano - Manhã

☐ 1º ano - Tarde

☐ 2º ano - Tarde

☐ 3º ano - Tarde

☐ 4º ano - Tarde

☐ 5º ano - Tarde

12. Sua carga horária como concursada é de

☐ 20h

☐ 24h

☐ 30h

☐ 40h

☐ Não sou concursada

13. Possui Complementação de Carga Horária (CCH)?

☐ Sim

☐ Não

14. Qual a carga horária de CCH?

15. Você tem participado das atividades de formação continuada?

☐ SIM

☐ NÃO

16. As atividades das quais participou foram organizadas por?

☐ Pela própria escola

☐ Pela Secretaria Municipal de Educação

☐ Outro: _____

17. Quais foram as modalidades de formação continuada que participou?

☐ Curso

☐ Oficina

☐ Seminário

☐ Projeto

☐ Palestra

☐ Curso ou seminário on-line

☐ Outro: _____

18. Comente sobre essas atividades de formação continuada.

19. Em sua escola, realizam reuniões pedagógicas? Se sim, qual a periodicidade, como funciona a troca entre as docentes e como você avalia esse momento?

20. Dentre os seguintes programas, participou de algum?

☐ PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

☐ PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação de Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental

☐ PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

☐ PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

☐ Residência Pedagógica

☐ Tempo de Aprender

☐ Nenhum

21.Considerando as atividades formativas dos programas dos quais participou, assinale em que medida elas contribuíram para a sua formação, indicando numa escala de 1 a 5, em que 1 representa menor contribuição e 5 representa maior contribuição.

- Contribuiu para a formação profissional**
- Contribuiu para a formação pessoal**
- Contribuiu para os estudos sobre os conteúdos necessários para o ensino nos Anos Iniciais**
- Contribuiu para mobilizar novas ideias e conhecimentos para adaptar à minha sala de aula**
- Contribuiu para reflexão sobre a própria prática**
 - Contribuiu com estudos e leituras teóricas (livros, capítulos de livros, artigos, etc...)**
- Contribuiu para colocar em operação os conceitos, e procedimentos próprios da alfabetização no planejamento das atividades**
- Contribui proporcionando um espaço de socialização e troca de experiências com os demais professores**

22.Identificar com que frequência as fontes a seguir estão presentes na elaboração do seu planejamento. Indique, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa menor frequência e 5 representa maior frequência.

- Literatura pedagógica (do campo da Pedagogia, da Alfabetização, da Matemática)**
- Livro didático**
- Literatura Infantil**
- Apostilas e pacotes educacionais**
- Brincadeiras e recursos do campo das Artes**
- Jogos pedagógicos**
- Atividades disponíveis na Internet (blog, páginas de web, youtube)**
- Redes sociais**
- Materiais oriundos dos Programas de Formação Continuada**
- Cursos**
- Colegas**
- Planejamento compartilhado**

23. Caso as redes sociais estejam presentes na elaboração do seu planejamento, de que maneira elas contribuem? Indique, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa menor contribuição e 5 representa maior contribuição.

- Acessar materiais didáticos sugeridos por outros profissionais
- Acessar planos de aula disponibilizados
- Adaptar conteúdos/ atividades/ materiais que encontro nessas plataformas
- Assistir/ ouvir profissionais que publicam conteúdo sobre a docência
- Buscar atividades voltadas ao conteúdo da area/turma em que leciono
- Disponibilizar material educativo para os alunos

24. Coloque aqui o nome de páginas de internet (ou endereços) e redes sociais mais acessados para consulta:

25.Você já viu esse material na sua escola?



() SIM

() NÃO

26.Onde esse material se encontra?

() Na sala de aula

() Na sala da orientação pedagógica

() Na biblioteca

() Na secretaria

() Na sala de recursos

() Outro: _____

27. Você já viu esse material na sua escola (Caixa de Acervo Literário PNBE)?



() SIM

() NÃO

28. Onde esse material se encontra?

() Na sala de aula

() Na sala da orientação pedagógica

() Na biblioteca

() Na secretaria

() Na sala de recursos

() Outro: _____

29. Você utiliza algum desse material?

() Jogos da Caixa - Acervo PNAIC

() Livros literários - Acervo PNBE

() Livros didáticos - Acervo PNLD

30. Você participou das ações formativas do PNAIC?

() Sim

() Não

31. Fale sobre o que ficou do PNAIC (aspectos positivos e/ou negativos, organização, encontros, materiais, conhecimento).

32. Os materiais disponibilizados pelo Programa PNAIC contribuíram: Indique, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa menor contribuição e 5 representa maior contribuição.

- para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais

- para mobilizar novas ideias e conhecimentos adaptando-os à minha sala de aula

- para a reflexão sobre a minha própria prática

- para colocar em operação conceitos e procedimentos próprios da alfabetização no planejamento das atividades
- para que eu refletisse sobre as especificidades do sistema de escrita alfabético
- para conhecer outras experiências de professoras alfabetizadoras
- para realizar a avaliação diagnóstica do que criança sabe sobre escrita
- para auxiliar no planejamento de estratégias que auxiliassem a criança a avançar em seu conhecimento sobre escrita
- para organizar situações de formação para leitura literária

33. Atuou em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial em escola pública municipal?

- ☐ em 2020 e 2021
- ☐ apenas em 2020
- ☐ apenas em 2021
- ☐ em nenhum dos dois anos

34. No ensino remoto e/ou no retorno ao ensino presencial, materiais e elementos de formação do PNAIC fizeram parte da sua prática? Comente:

35. No retorno ao ensino presencial, quais desafios encontrou em sua prática docente?

36. Comentários gerais.

Você aceitaria participar de outras etapas destas pesquisas?

- ☐ sim
- ☐ não

Você gostaria de receber uma notificação sobre os resultados das pesquisas?

- ☐ Sim, por favor.
- ☐ Não, obrigada (o).

Apêndice B - Questionário *google forms* pré-grupo focal Professores de Anos Iniciais sem pós-graduação *stricto sensu* da rede municipal de Pelotas

Informações e reflexões Pré Grupo Focal Docentes

Olá estimado (a) professor (a)!

Eu me chamo Marcele da Silva Fernandes e sou professora de Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas. Atualmente, curso o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marta Nörnberg e coorientação da Prof^a Dr^a Marcia Lorena Saurin Martinez.

A fim de nos prepararmos para a nossa roda de conversa (grupo focal), encaminho algumas questões que visam coletar informações e sistematizar reflexões prévias ao encontro. Informo que a sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória. Você possui plena autonomia para decidir se quer ou não participar.

Esclarecemos que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Informamos que os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, seja no texto da Dissertação ou em artigos e produtos dela derivados.

Ao terminar de preencher o questionário, você receberá uma cópia de suas respostas em seu e-mail. Este questionário subsidiará o desenvolvimento da pesquisa intitulada: Desafios e contribuições da formação continuada no desenvolvimento profissional docente de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Pelotas. A pesquisa tem como objetivo investigar os desafios de ingresso dos professores de Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFPel.

Desde já gostaria de agradecer por sua participação, que é fundamental para a pesquisa que conduzo na Linha 4 - Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas, do PPGE-UFPEL.

Abraços,

Marcele da Silva Fernandes

E-mail: marceledsf@gmail.com

Celular: (53) 984226811

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Nörnberg

E-mail: martanornberg0@gmail.com

Coorientadora: Prof^a Dr^a Marcia Lorena Saurin Martinez

E-mail: martinezmarcialorena@gmail.com

E-mail:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

() Concordo em participar desta pesquisa respondendo ao formulário

() Não concordo

1. Nome:

2. Data de nascimento:

3. Tempo de atuação na rede municipal de Pelotas:

() até 5 anos

() entre 5 e 15 anos

() entre 15 e 25 anos

() mais de 25 anos

4. Escola/setor de lotação atual (2025):

5. Área de atuação:

() Professor (a) de sala de aula - 1 turno

() Professor (a) de sala de aula - 2 turnos

() Direção ou coordenação da escola - 1 turno

() Direção ou coordenação da escola - 2 turnos

() Cargo ou função na Secretaria de Educação

() Professor (a) de atendimento especializado - AEE ou outro

() Outro:

Sobre sua formação:

Formação inicial: primeira formação para a carreira docente.

Formação continuada: formação realizada ao longo da carreira docente.

6. Sua formação inicial:

() Licenciatura em Pedagogia

() Licenciatura em Letras

() Licenciatura em História

() Licenciatura em Matemática

() Outro:

7. Sua formação inicial foi realizada em:

- () Universidade Pública Federal - presencial
- () Universidade Pública Federal - a distância
- () Universidade Pública Estadual - presencial
- () Universidade Pública Estadual - a distância
- () Instituição de Ensino Superior comunitária - presencial
- () Instituição de Ensino Superior comunitária - a distância
- () Instituição de Ensino Superior privada/empresarial - presencial
- () Instituição de Ensino Superior privada/empresarial - a distância
- () Outro:

8. A Instituição em que você realizou o seu curso de Formação Inicial (Ensino Superior) está localizada em qual Estado da Federação?

9. Escreva sobre as atividades de formação continuada mais significativa(s) que você realizou a partir dos anos de 2010. Se foram pagas ou cursadas na universidade, Secretaria de Educação ou escola, por exemplo.

Considerando cada uma das sentenças, indique o grau de contribuição atribuída às formações realizadas.

10. Considere a escala de 0 a 5, em que cada número representa:

0 - nenhuma contribuição

1 - pouquíssima contribuição

2 - pouca contribuição

3 - média contribuição

4 - alta contribuição

5 - altíssima contribuição

- Contribuiu para minha formação do ponto de vista metodológico.
- Contribuiu para minha formação do ponto de vista teórico.
- Contribuiu para melhor compreender o trabalho nos Anos Iniciais.
- Contribuiu para minha progressão de carreira.
- Contribuiu para a reflexão sobre a própria prática.

11. Avalie cada um dos motivos listados para buscar formação continuada (ao longo da carreira). Selecione o número que melhor expressa a sua concordância relativa ao motivo:

0 - não concordo

1 - concordo parcialmente

2 - concordo totalmente

- Progressão na carreira.
- Contribuir para a formação e discussão do trabalho pedagógico na escola.
- Ampliar meus conhecimentos gerais.
- Ocupar meu tempo.
- Conhecer outras metodologias de trabalho.
- Buscar soluções para problemas e desafios relacionadas à aprendizagem das crianças.
- Obrigatória pela mantenedora (SMED)

Sobre a formação continuada na Pós-graduação *stricto sensu*:

12. Você tem desejo de ingressar na Pós-graduação em Educação na UFPEL (curso de Mestrado e/ou Curso de Doutorado)? Se sim, quais expectativas você tem em relação ao curso?

13. Quais são as dificuldades encontradas para acessar a Pós-graduação em Educação na UFPEL (curso de Mestrado/curso de Doutorado)?

14. Como você acredita que a pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado/Doutorado) poderia contribuir com o seu exercício profissional?

Sobre a roda de conversa:

15. Para você, a melhor forma de encontro para a Roda de Conversa é na modalidade:

- () presencial (na Universidade Federal de Pelotas)
- () on line (remoto)

16. O melhor horário para participar da roda de conversa é:

- () Entre segunda-feira e sexta-feira às 19h
- () No sábado às 9h

17. Em caso de ocorrer um segundo encontro de forma presencial, você gostaria de participar?

- () Sim
- () Não

18. Comentários:

Apêndice C - Questionário *google forms* pré-grupo focal Professores Egressos PPGE.

Informações e reflexões Pré Grupo Focal Egressos PPGE/UFPEL

Olá estimado (a) professor (a)!

Eu me chamo Marcele da Silva Fernandes e sou professora de Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas. Atualmente, curso o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marta Nörnberg e coorientação da Prof^a Dr^a Marcia Lorena Saurin Martinez.

A fim de nos prepararmos para a nossa roda de conversa (grupo focal), encaminho algumas questões que visam coletar informações e sistematizar reflexões prévias ao encontro. Informo que a sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória. Você possui plena autonomia para decidir se quer ou não participar. Esclarecemos que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Informamos que os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, seja no texto da Dissertação ou em artigos e produtos dela derivados.

Ao terminar de preencher o questionário, você receberá uma cópia de suas respostas em seu e-mail. Este questionário subsidiará o desenvolvimento da pesquisa intitulada: Desafios e contribuições da formação continuada no desenvolvimento profissional docente de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Pelotas. A pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFPel no trabalho docente dos professores.

Desde já gostaria de agradecer por sua participação, que é fundamental para a pesquisa que conduzo na Linha 4 - Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas, do PPGE-UFPEL.

Abraços,

Marcele da Silva Fernandes

E-mail: marceledsf@gmail.com

Celular: (53) 984226811

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Nörnberg

E-mail: martanornberg0@gmail.com

Coorientadora: Prof^a Dr^a Marcia Lorena Saurin Martinez

E-mail: martinezmarcialorena@gmail.com

E-mail:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

() Concordo em participar desta pesquisa respondendo ao formulário

() Não concordo

1. Nome:

2. Data de nascimento:

3. Tempo de atuação na rede municipal de Pelotas:

() até 5 anos

() entre 5 e 15 anos

() entre 15 e 25 anos

() mais de 25 anos

4. Escola/setor de lotação atual (2025):

5. Área de atuação:

() Professor (a) de sala de aula - 1 turno

() Professor (a) de sala de aula - 2 turnos

() Direção ou coordenação da escola - 1 turno

() Direção ou coordenação da escola - 2 turnos

() Cargo ou função na Secretaria de Educação

() Professor (a) de atendimento especializado - AEE ou outro

() Outro:

Sobre sua formação:

Formação inicial: primeira formação para a carreira docente.

Formação continuada: formação feita ao longo da carreira docente.

6. Sua formação inicial:

() Licenciatura em Pedagogia

() Licenciatura em Letras

() Licenciatura em História

() Licenciatura em Matemática

() Outro:

7. Sua formação inicial foi realizada em:

() Universidade Pública Federal - presencial

() Universidade Pública Federal - a distância

() Universidade Pública Estadual - presencial

- () Universidade Pública Estadual - a distância
- () Instituição de Ensino Superior comunitária - presencial
- () Instituição de Ensino Superior comunitária - a distância
- () Instituição de Ensino Superior privada/empresarial - presencial
- () Instituição de Ensino Superior privada/empresarial - a distância
- () Outro:

8. A Instituição em que você realizou o seu curso de Formação Inicial (Ensino Superior) está localizada em qual Estado da Federação?

9. Escreva sobre as atividades de formação continuada mais significativa(s) que você realizou a partir dos anos de 2010:

10. Considerando cada uma das sentenças, indique o grau de contribuição atribuída às formações realizadas.

Considere a escala de 0 a 5, em que cada número representa:

0 - nenhuma contribuição

1 - pouquíssima contribuição

2 - pouca contribuição

3 - média contribuição

4 - alta contribuição

5 - altíssima contribuição

- Contribuiu para minha formação do ponto de vista metodológico.
- Contribuiu para minha formação do ponto de vista teórico.
- Contribuiu para melhor compreender o trabalho nos Anos Iniciais.
- Contribuiu para a reflexão sobre a própria prática.

11. Avalia cada um dos motivos listados para buscar formação continuada (ao longo da carreira). Seleciona o número que melhor expressa a sua concordância relativa ao motivo:

0 - não concordo

1 - concordo parcialmente

2 - concordo totalmente

- Progredir na carreira.
- Contribuir para a minha formação e a discussão do trabalho pedagógico na escola.
- Ampliar meus conhecimentos gerais.
- Ocupar meu tempo.

- Conhecer outras metodologias de trabalho.
- Buscar soluções para problemas e desafios relacionadas à aprendizagem das crianças.
- Sair da Educação Básica

Sobre a formação continuada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL):

12. Você possui:

() Mestrado no PPGE/UFPEL

() Doutorado no PPGE/UFPEL

13. Por que procurou a formação na pós-graduação *stricto sensu* no PPGE/UFPEL?

14. De que forma foi garantido as condições de estudo? (Por exemplo: condições financeiras, de acesso, de tempo para frequentar as aulas, de deslocamento até a instituição de ensino, etc.) Você recebeu apoio ou ajuda de que tipo e de quem?

15. Que condições você julga importante de serem asseguradas? E quem deve assegurá-las?

16. Quais as contribuições da formação no PPGE/UFPEL para o seu exercício profissional como professor (a) da Educação Básica?

17. Após concluir a pós-graduação *stricto sensu* no PPGE/UFPEL, você atualizou a sua ficha funcional na Secretaria Municipal de Pelotas? Justifique sua resposta.

18. Durante o período de realização de sua formação em curso de Mestrado e/ou Doutorado no PPGE/UFPEL, qual era a sua escola de lotação? Se mudou, onde está lotado atualmente?

Sobre sua pesquisa (Dissertação e/ou Tese):

19. Qual é o título da sua dissertação e/ou tese?

20. Quem foi o/a seu/sua orientador/a no mestrado e/ou doutorado?

21. Qual ano de ingresso e de conclusão do mestrado e/ou doutorado?

22. Em qual linha de pesquisa do PPGE você desenvolveu a sua pesquisa?

() Linha 1 - Filosofia e História da Educação

() Linha 2 - Narrativas (auto)biográficas, Cultura Escrita, Linguagem e Inclusão

() Linha 3 - Currículo, Políticas Educacionais, Profissionalização e Trabalho Docente

() Linha 4 - Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas

() Linha 5 - Saberes Insurgentes e Pedagogias Transgressoras

() Outro

23. Por que escolheu essa linha de pesquisa do PPGE/UFPEL?

24. Quais as reverberações da pesquisa (Tese ou Dissertação) por você realizada para:

- sua formação pessoal
- sua formação profissional
- sua atuação/exercício profissional na escola em termos de ensino e pesquisa
- sua carreira profissional

25. Como a experiência de formação no PPGE/UFPEL reverbera na sua prática atualmente?

26. Caso tenha concluído o Doutorado, porque continuou a pós-graduação no PPGE/UFPEL após o mestrado?

Sobre a roda de conversa:

27. Para você, a melhor forma de encontro para a Roda de Conversa é na modalidade:

- () presencial (na Universidade Federal de Pelotas)
- () on line (remota)

28. O melhor dia e horário para participar da roda de conversa é:

- () Entre segunda-feira e sexta-feira às 19h
- () No sábado às 9h

29. Em caso de ocorrer um segundo encontro de forma presencial, você gostaria de participar?

- () Sim
- () Não

30. Comentários:

Apêndice D - Convite para participação do grupo focal (professores que não cursaram a pós-graduação *stricto sensu*)

Estimados professores,

Envio este email para fazer um convite. Me chamo Marcele da Silva Fernandes, sou professora de Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas e mestranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, sob orientação da Profª. Drª. Marta Nörnberg e coorientação da Profª Drª Marcia Lorena Saurin Martinez.

Desenvolvemos a pesquisa intitulada: **Desafios e contribuições da formação continuada no desenvolvimento profissional docente de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Pelotas** que tem como objetivo investigar os desafios de ingresso dos professores de Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFPel.

Gostaríamos de contar com sua participação na pesquisa por meio de uma conversa (grupo focal), a qual se dará de forma **on-line**, em dia e horário a ser combinado. A conversa no grupo focal será conduzida a partir de questões abertas cujas contribuições suas serão tomadas como dados para posterior análise.

Importante afirmar que a sua adesão e participação é voluntária. E assegurar que a qualquer tempo você é livre para retirar-se da pesquisa, sendo garantido por nós o não uso de seu material (oral ou escrito).

Grata pela atenção,

Marcele da Silva Fernandes

E-mail: marceledsf@gmail.com

Celular: (53) 984226811

Orientadora: Profª. Drª. Marta Nörnberg

E-mail: martanornberg0@gmail.com

Apêndice E - Convite para participação do respectivo grupo focal (professores que cursaram a pós-graduação *stricto sensu* no PPGE)

Estimados professores,

Envio este email para fazer um convite. Me chamo Marcele da Silva Fernandes, sou professora de Anos Iniciais da rede municipal de Pelotas e mestranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marta Nörnberg e coorientação da Prof^a Dr^a Marcia Lorena Saurin Martinez.

Desenvolvemos a pesquisa intitulada: **Desafios e contribuições da formação continuada no desenvolvimento profissional docente de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Pelotas** que tem como objetivo investigar as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFPel no trabalho docente dos professores.

Gostaríamos de contar com sua participação na pesquisa por meio de uma conversa (grupo focal), a qual se dará de forma **on-line**, em dia e horário a ser combinado. A conversa no grupo focal será conduzida a partir de questões abertas cujas contribuições suas serão tomadas como dados para posterior análise.

Importante afirmar que a sua adesão e participação é voluntária. E assegurar que a qualquer tempo você é livre para retirar-se da pesquisa, sendo garantido por nós o não uso de seu material (oral ou escrito).

Grata pela atenção,

Marcele da Silva Fernandes

E-mail: marceledsf@gmail.com

Celular: (53) 984226811

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Nörnberg

E-mail: martanornberg0@gmail.com

Apêndice F - Roteiros para grupo focal professores que não acessaram a pós-graduação *stricto sensu*

Grupo focal com professores que NÃO possuem pós-graduação *stricto sensu*:

I - Apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa

II - Apresentação dos participantes do grupo focal

Nome

Área de atuação/ lotação

Formação

Tempo de atuação na Rede Municipal de Pelotas

III - Tema orientador da conversa: Formação continuada de professores

- Questões orientadoras:

Por que os professores não se aproximaram da pós-graduação *stricto sensu*?

Quais motivos/razões impedem o seu ingresso na pós-graduação?

Quais os desafios de ingresso dos professores de Anos Iniciais da rede pública municipal de Pelotas na Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas?

Quais os reflexos de fazer uma formação continuada ou não para o plano de carreira dos professores?

IV - Eu e o Programa de Pós-Graduação em Educação

Você tem desejo de ingressar na Pós-Graduação em Educação na UFPEL?

Se sim, quais expectativas você tem em relação ao curso?

Como você acredita que a pós-graduação poderá contribuir com seu exercício profissional?

Apêndice G - Roteiros para grupo focal professores que acessaram a pós-graduação *stricto sensu* no PPGE

Grupo focal com professores que possuem pós-graduação *stricto sensu*:

I - Apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa

II - Apresentação dos participantes do grupo focal

Nome

Área de atuação/ lotação

Formação

III - Tema orientador: Formação continuada de professores

- Questões orientadoras:

Porque procurou a formação na pós-graduação *stricto sensu* no PPGE?

De que forma foi garantido as condições de estudo?

Que condições julgam importante serem asseguradas?

Quais as contribuições da formação no PPGE para o seu exercício profissional?

A ficha funcional foi atualizada após cursar a pós-graduação *stricto sensu* no PPGE? Por que?

Segue com lotação na mesma escola? Se mudou, onde está lotado atualmente?

Quais as reverberações da sua pesquisa (Tese ou Dissertação) para:

- tua formação pessoal, como pessoa

- tua formação profissional

- tua atuação/exercício profissional na escola em termos de ensino e pesquisa

- tua carreira profissional

Quais disciplinas ou experiências vivenciadas no Programa te mobilizam no desejo de ampliar o seu conhecimento sobre a formação docente?