

Formação continuada de professores da escola Educar SESC no município de Iguatu – Ceará

Continuing training of teachers at the Educar SESC school in the city of Iguatu - Ceará

DOI:10.34117/bjdv7n1-609

Recebimento dos originais: 22/12/2020

Aceitação para publicação: 22/01/2021

Evania Lima Sarmiento

Graduanda em Pedagogia pela Faculdades Integradas do Ceará
E-mail: evaniasarmiento@gmail.com

Samuel Ilo Fernandes de Amorim

Mestre pela Universidade Regional do Cariri
Professor na Faculdades Integradas do Ceará (UniFIC)
E-mail: samuel_ilo@hotmail.com

Diana Clementino de Oliveira

Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Professora na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)
E-mail: diana.sousa09@hotmail.com

Francisco Ivo Gomes de Lavor

Mestre em Sistemas Agroindustriais
Professor na Faculdades Integradas do Ceará (UniFIC)
E-mail: ivodilavor@gmail.com

Luziete Jorge da Silva

Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Professora na Faculdades Integradas do Ceará (UniFIC)
E-mail: luzietejorge@hotmail.com

RESUMO

A Formação Continuada de Professores é um processo de constante aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente que visa promover e garantir aprendizagens significativas aos educandos. A proposta desse trabalho foi analisar o processo de formação continuada dos docentes da Escola Educar Sesc no município de Iguatu - Ceará, a partir do seu Projeto Político Pedagógico e das contribuições de Paulo Freire. Trata-se de um estudo documental, descritivo, exploratório, com uma abordagem qualitativa. Utilizou-se uma consulta às ementas dos cursos de formação na escola (n=10), no período compreendido de janeiro de 2015 a janeiro de 2020. O método para análise dos dados foi a CHD (Classificação Hierárquica Descendente), a partir do software IRAMUTEQ, que identificou oito classes textuais, com base em seu corpus de análise, resultando em cinco eixos temáticos: i) Ação docente na perspectiva de um ensino contextualizado, ii) Processo de Alfabetizar, iii) Por uma escola inclusiva, iv) Relação Currículo-Escola e v) Gestão Educacional. Evidencia-se que a escola tem um papel de mediar o processo

formativo dos docentes e que este reflete diretamente em suas práticas, na perspectiva de as ressignificarem e criarem mais possibilidades para um ensino-aprendizagem inovador, contextualizado, crítico, reflexivo e significativo, pautado no pensamento freireano.

Palavras-chave: Formação Continuada, Educação, Ensino.

ABSTRACT

The Continuing Education of Teachers is a process of constant improvement of the knowledge necessary for the teaching activity that aims to promote and guarantee meaningful learning to the students. The purpose of this work was to analyze the process of continuing education of teachers at Escola Educar Sesc in the municipality of Iguatu - Ceará, based on its Political Pedagogical Project and the contributions of Paulo Freire. It is a documentary, descriptive, exploratory study, with a qualitative approach. It was used to consult the menus of training courses at school (n = 10), from January 2015 to January 2020. The method for data analysis was the CHD (Descending Hierarchical Classification), based on the software IRAMUTEQ, which identified eight textual classes, based on its corpus of analysis, resulting in five thematic axes: i) Teaching action from the perspective of contextualized teaching, ii) Literacy process, iii) For an inclusive school, iv) Curriculum relationship -School v) Educational Management. It is evident that the school has a role to mediate the training process of teachers and that it directly reflects on their practices, in the perspective of reframing them and creating more possibilities for an innovative, contextualized, critical, reflective and meaningful teaching-learning, guided in Freire's thought.

Keywords: Continuing education, Teaching, Education.

1 INTRODUÇÃO

A Formação Continuada de Professores é um processo de aperfeiçoamento constante dos saberes necessários à atividade docente com principal objetivo de promover e garantir aprendizagens significativas aos educandos. Além disso, traz reflexões sobre as diversas possibilidades de acesso ao conhecimento, permitindo ao professor pensar e repensar suas práticas pedagógicas a partir do contexto em que está inserido e da sua formação teórica (TOZETTO, 2017).

A proposta de formação continuada, a partir do PPP de uma escola, deve ser formulada e sistematizada a partir de um diagnóstico das demandas cotidianas de sala de aula, observando o perfil dos alunos e considerando temáticas que devem ser trabalhadas no intuito de amenizar os impactos causados por elas.

A partir dessa investigação, os gestores escolares devem oferecer espaços para discussões entre professores e pautar os assuntos a serem trabalhados. Nesse contexto, visualizar a relevância do papel do professor na busca incessante de uma aprendizagem efetiva para seus alunos e entender o papel desse professor como protagonista no processo, é fundamental para alcançar os objetivos propostos.

A pandemia da Covid-19 trouxe grandes desafios para o mundo inteiro. A atual conjuntura tem nos mostrando que precisamos nos reinventar todos os dias, rever conceitos, quebrar paradigmas, especialmente no âmbito educacional, visto como uma das áreas mais afetadas nesse novo cenário.

Vive-se um momento em que muitos professores foram subitamente retirados da sua rotina, se vendo obrigados a enxergar o espaço de sala de aula numa perspectiva diferenciada, exigindo, contudo, mudanças de postura que vão desde o seu planejamento até às práticas propriamente ditas. Essas, por sua vez, precisaram adquirir formatos totalmente diferentes do que habitualmente se tinha contato, como por exemplo, as aulas remotas que se tornaram indispensáveis nesse novo cenário.

Tudo isso trouxe a necessidade de um olhar mais apurado sobre as práticas pedagógicas, e com isso, estudar, se capacitar e se atualizar continuamente, tornou-se necessário, pois, os conteúdos curriculares por si só não são suficientes, desse modo é necessário que o professor adeque suas metodologias de modo que os alunos façam parte do processo, fazendo analogia dos conteúdos abordados ao contexto social.

Além disso, é preciso estabelecer um elo entre a relação teoria e prática para fomentar um projeto baseado em conhecimentos relacionados com a realidade posta. O saber fazer profissional está relacionado com a condução da prática escolar e se desenvolve por meio dos esquemas práticos, que se constituem em modelos de atividades de ensino, ligadas a um determinado conteúdo, que o professor coloca mecanicamente em ação na sua atividade profissional (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Atualizar-se é requisito indispensável para qualquer profissão, especialmente a de professor, uma vez que as exigências de um ensino mais eficaz estão cada vez mais presentes. A formação docente não pode ser entendida como um processo que se finda com a conclusão de uma licenciatura (ou outra graduação), ela precisa ser realimentada continuamente (TARDIF, 2014).

Paralelo a isso, é preciso refletir sobre essa formação, inicial ou continuada, não só em relação às teorias de aprendizagem e/ou desenvolvimento humano, mas, principalmente, considerar a interação entre os professores e as diferentes realidades apresentadas pelos alunos.

Sendo assim, é preciso repensar a formação continuada do professor, visando superar deficiências históricas de sua formação inicial. Nessa conjuntura, é importante que os gestores da educação tenham um novo olhar diante dessa problemática e disponibilizem o apoio pedagógico necessário para essa formação, uma vez que são os

docentes que estão mais próximos do contexto social e real dos alunos e que podem identificar as verdadeiras demandas para seu aperfeiçoamento profissional (OLIVEIRA; AMORIM; TAUCEDA. 2020).

Diante do exposto, emergiram os seguintes questionamentos: Quais os eixos temáticos que norteiam os cursos de formação de professores na escola Educar SESC? Em que medida a formação continuada de professores pode influenciar no processo de aprendizagem dos alunos? Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo geral analisar o processo de formação continuada dos docentes da Escola Educar Sesc no município de Iguatu - Ceará.

2 PERCURSO METODOLOGICO

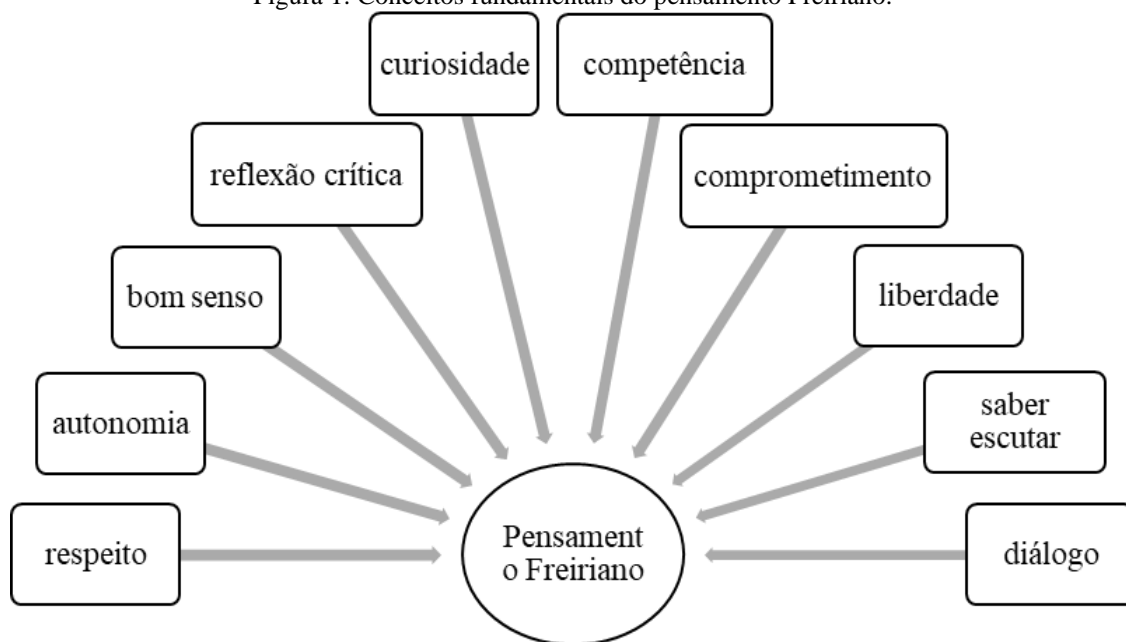
Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, documental e com abordagem qualitativa, realizado na Escola Educar Sesc, localizada no município de Iguatu, Ceará. A coleta de dados foi realizada de agosto a setembro de 2020, a partir de dez ementários dos cursos de formação para professores, no período compreendido de janeiro de 2015 a janeiro de 2020. Para tanto, somente foram consideradas as ementas que estavam disponíveis nos registros da escola.

O material proveniente dessa busca foi organizado e transcrito no programa LibreOffice Writer, versão 5.4. Para processamento e análise dos dados foi utilizado o Software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) 0.7 alpha 2. Este software ancora-se no software R (R development core team, 2011) e possibilita a análise estatística sobre tabelas indivíduo/palavras e corpus textuais. O IRaMuTeQ permite diferentes análises, entre estas a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), utilizada nesse estudo, que proporciona à divisão do corpus em classes, compostas pelo agrupamento de palavras de acordo com sua associação e percentual de expressividade daquela classe com base no corpus textual (RATINAUD, 2012; CAMARGO; JUSTO, 2013).

Conceitos fundamentais do Pensamento Freiriano (Figura 1) subsidiaram a análise do material contido na CHD e possibilitaram a discussão das categorias temáticas oriundas das ementas dos cursos de formação docente ofertados na escola.

Quanto aos aspectos éticos, ressalta-se que não se fez necessária a apreciação ética, visto que todo o material utilizado foi documental, sem que houvesse nenhum risco e identificação de qualquer indivíduo, conforme preconiza a resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, em seu art.1º, parágrafo único, V (BRASIL, 2016).

Figura 1: Conceitos fundamentais do pensamento Freiriano.



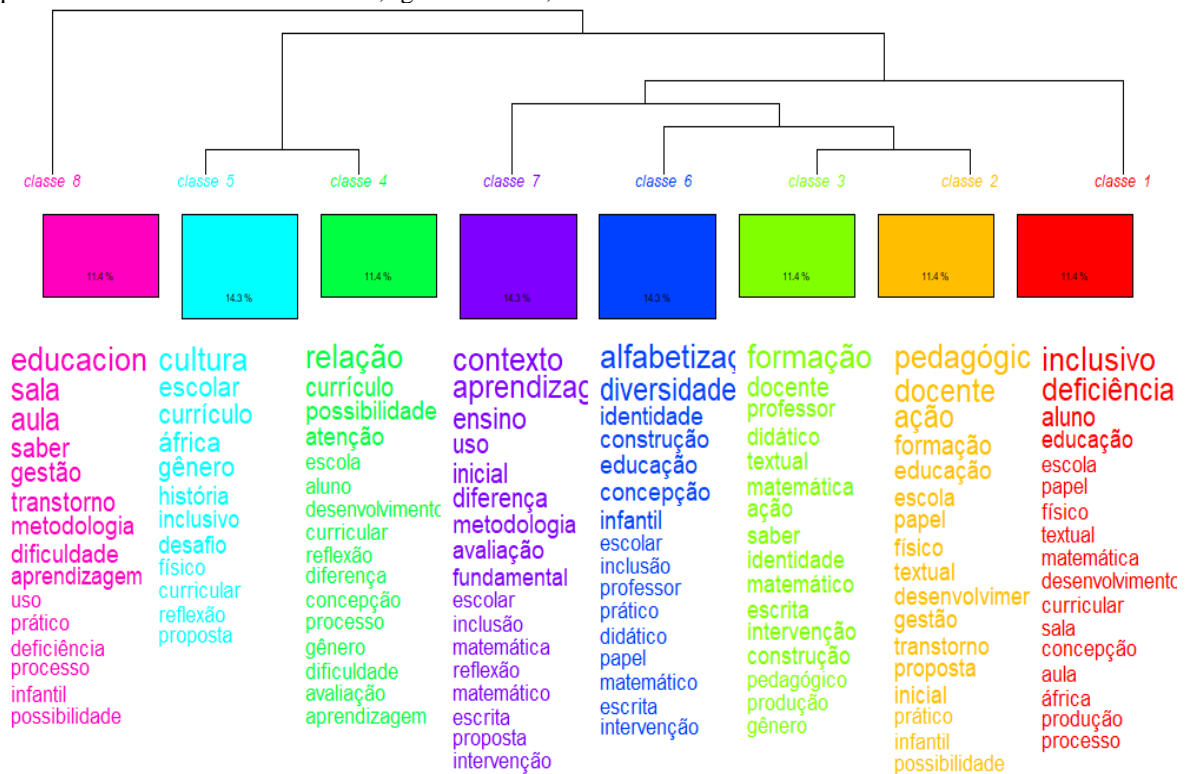
Fonte: Oliveira et al., 2020

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto às características do material analisado, o corpus foi constituído por 10 unidades de texto iniciais, convertendo-se em 45 unidades de contexto elementar (UCE), sendo 337 formas distintas, 1.099 ocorrências, formação de oito classes (subcorpus), nas quais 40 segmentos foram analisados, totalizando aproveitamento de 87,5% do material. Considera-se um bom aproveitamento do corpus textual, o índice de 75% ou mais (CAMARGO & JUSTO, 2013).

Após o processamento e o agrupamento quanto às ocorrências das palavras, a CHD criou o dendrograma das classes (Figura 2), que além de apresentar as classes, demonstra a ligação entre elas, pois estão associadas entre si. Cada classe possui uma cor diferenciada e as UCE de cada uma possui a mesma cor da classe.

Figura 2: Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente das ementas dos cursos de formação dos professores da escola Educar SESC, Iguatu - Ceará, 2020.



Fonte: dados da pesquisa (2020).

A leitura da relação entre as classes realizada nesta etapa é feita da esquerda para a direita. No dendrograma, o corpus foi dividido em dois *subcorpus* e organização percentual dos segmentos pelas classes permitiu evidenciar a distribuição decrescente por aglutinação de segmentos de texto entre as classes. Dessa forma, observa-se que as classes com maior número de segmentos de texto analisados foram as classes 5,6 e 7, correspondendo 14,3%; as demais classes resultaram em 11,4% cada uma.

O programa gerou, a partir de uma primeira divisão, a classe textual 8. Em uma segunda subdivisão, formaram-se as classes 4 e 5, além da classe 1, com uma subdivisão englobando a classe 7, que após uma nova subdivisão, abarcou a classe 6, subdividida nas classes 2 e 3. Vale ressaltar que, neste estudo, utilizou-se como critério de seleção, as palavras que apresentaram χ^2 (qui-quadrado) igual ou superior a 3,84 (SOARES et al., 2018), por determinar a força associativa entre elas e as classes com palavras que contivesse $p < 0,0001$ (LAHLOU, 2012; OLTRAMARI;CAMARGO,2010). As demais palavras e classes foram desconsideradas na interpretação dos dados (Tabela 1).

Após a leitura exaustiva dos segmentos textuais, foi possível realizar a extração de cinco eixos temáticos que constituíram a base da formação dos professores na escola Educar SESC, a partir da associação entre as classes oferecida pelo *software*, sendo estes:

Ação docente na perspectiva de um ensino contextualizado (classes 2, 3 e 7), **Processo de Alfabetizar** (classe 6), **Por uma escola inclusiva** (classe 1), **Relação Currículo-Escola** (classes 4 e 5) e **Gestão de sala-de-aula** (classe 8).

Tabela 1: Perfil da CHD em cada eixo temático com as palavras associativas fornecido pelo *software* IRAMUTEQ, Iguatu, Ceará, 2020.

Eixo Temático	Palavras associativas	chix²	p<0,0001*
Ação docente na perspectiva de um ensino contextualizado (classes 2, 3 e 7)	Contexto	16,23	0,00011*
	Aprendizagem	12,73	0,00036
	Docente	11,29	0,00077
	Ensino	11,18	0,00082
	Ação	9,89	0,00166
	Avaliação	4,7	0,03008
Processo de Alfabetizar (classe 6)	Alfabetização	19,69	0,00011*
	Diversidade	16,23	0,00011*
	Identidade	7,35	0,00669
	Gênero	7,35	0,00669
	Construção	5,31	0,01891
Por uma escola inclusiva (classe 1)	Inclusivo	21,83	0,00011*
	Deficiência	18,03	0,00011*
	Aluno	9,89	0,00166
	Educação	4,27	0,03889
Relação Currículo-Escola (classes 4 e 5)	Relação	21,83	0,00011*
	Currículo	8,54	0,00347
	Escolar	6,39	0,01150
	Possibilidade	6,64	0,00998
Gestão de sala-de-aula (classe 8)	Educacional	25,43	0,00011*
	Sala	18,03	0,00011*
	Aula	18,03	0,00011*
	Saber	9,89	0,00166
	Gestão	9,89	0,00166

Fonte: dados da pesquisa (2020).

3.1 AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE UM ENSINO CONTEXTUALIZADO

A ação docente constitui uma parte do processo reflexivo da prática do professor e está intimamente ligada à atividade que este desenvolve em sala de aula, mediante um planejamento de qualidade e intencionalidade, visando obter resultados positivos no processo de ensino aprendizagem do aluno e garantindo que os conteúdos e as atividades consideradas fundamentais para formação do aluno sejam efetivados.

Nesse sentido, esta ação pedagógica deve se basear nos pilares ação-reflexão-ação, onde o aluno é posto no centro da aprendizagem e passa a se desenvolver, a realizar tarefas, trazer contextos, reflexões e seus conhecimentos prévios. Do exposto, e,

considerando que o processo de ensinar-aprender é coletivo e não individual, professor e aluno são sujeitos partícipes e dialógicos acerca das situações e experiências articuladas com o conhecimento sistematizado (GENÚ, 2018).

Na visão de Freire (2001), para que essa ação docente e pedagógica seja efetiva, o diálogo entre os atores envolvidos no âmbito educacional é fundamental. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Dessa forma, o diálogo torna-se imprescindível no processo de ensino aprendizagem do aluno, perpassando pela ação docente, aproximando a relação teoria-prática e a formação docente, onde o educando se apropria dos conhecimentos, das descobertas e experiências, de forma democrática e coletiva, tonando-se sujeito protagonista da sua aprendizagem e da sua história, contribuindo para sua emancipação.

Nesse contexto, as práticas de formação docente devem priorizar o diálogo e valorizar os saberes adquiridos do professor durante sua trajetória, e nessa perspectiva entender a formação como um processo contínuo que permite ao ser uma aprendizagem humana e permanente, através das relações que acontecem nos ambientes em que se insere, seja no âmbito cultural, social, político, econômico, etc.

No cenário atual, muito tem se falado sobre um modelo de educação com fulcro na abordagem crítica e problematizadora, visando o empoderamento e emancipação do sujeito. Assim, o professor deve romper com o paradigma de um sistema tradicional e dominante, estar atento às demandas que chegam em sala, cotidianamente, percebendo as necessidades do aluno, o contexto em que está inserido, a escuta, a fala, enfim, as diversas situações que chegam e que precisam ser administradas, não bastando conteúdos e tecnologia.

3.2 PROCESSO DE ALFABETIZAR

A alfabetização é um processo que ocorre durante o decorrer da vida escolar, a partir das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, é importante o professor assumir o compromisso de buscar estratégias que desenvolvam as habilidades da criança nessa fase, desde a parte motora até o conhecer, ler e escrever (SILVA; LIRA, 2019).

No processo de alfabetização, professor e alunos ocupam um relevante papel no processo de construção do conhecimento. Durante esse percurso, é significativa a

importância dada aos trabalhos coletivos, à socialização dos conhecimentos, a interação entre os alunos e suas contribuições relativas à potencialização do desenvolvimento de um sujeito ativo e pensante no meio no qual está inserido.

Conforme Ribeiro (2003, p. 91), alfabetização “é o processo pelo qual se adquire o domínio das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia para exercer a arte e ciência da escrita”. Assim, alfabetização significa exercer e interpretar as práticas sociais da leitura e da escrita.

Além disso, é importante ressaltar que a alfabetização não está relacionada ao método, mas a uma concepção de alfabetização que oportuniza a democratização da cultura, a reflexão sobre o mundo e o lugar do homem, sendo este o sujeito ativo do processo de aprendizagem (FREIRE, 1996).

Sabendo que a alfabetização é o grande gargalo nas escolas, torna-se imprescindível a implantação de políticas públicas de educação para atender às exigências apresentadas por esse público, no tocante a uma qualidade de ensino efetiva, à formação permanente dos professores e a valorização do espaço escolar como lócus de construção de saberes docentes (SILVA; LIRA, 2019).

Nessa perspectiva, a formação contínua de professores constitui-se uma demanda urgente e uma ferramenta necessária ao desenvolvimento da carreira docente, já que propicia um ambiente valioso de discussão e reflexão, onde os professores tendem a avaliar sobre suas práticas pedagógicas e sociais, através de leituras, pesquisas e experiências de outros colegas, aproximando a prática à teoria e, especialmente, considerando os movimentos de sala de aula, as necessidades advindas dos alunos, respeitando a singularidade do aluno e do docente (SILVA; SOUZA, 2017).

Nesse sentido, a formação continuada deve atender as inquietações do professor para além dos conteúdos curriculares, levando em consideração as questões do cotidiano escolar, os desafios de sala de aula, a valorização do diálogo e troca de experiências dos professores, suas trajetórias, a leitura da cultura local e as pesquisas que podem auxiliá-los na reflexão crítica de sua prática, contribuindo para a constituição da identidade profissional e de seu protagonismo (FREIRE, 1996).

3.3 DIVERSIDADE E IGUALDADE DE GÊNERO – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ÂMBITO ESCOLAR.

Quando se pensa em diversidade remete-se à ideia de pluralidade. Dentro da sala de aula, esse conceito está bem presente, já que o ambiente escolar acolhe uma

diversidade de alunos, de diversos contextos, religiões, gêneros, etnias, conhecimentos e realidades diferentes.

Nesse sentido, o professor como mediador, deve buscar práticas que estimulem o respeito ao que é diferente, elucidando a importância de sermos todos diferentes, despertando no aluno um sentimento de valorização ao próximo, de acolhimento de outras ideias, de diferentes costumes, maneiras e singularidades que cada colega tem, reforçando a importância que cada cultura tem e como isso contribui para o aprendizado do coletivo (GONÇALVES, 2017).

É imprescindível que se discuta e se trabalhe com os alunos as questões de ordem social e cultural que envolvam esse tema, tendo em vista a dimensão que a diversidade representa e como pode afetar o comportamento ético do indivíduo. Assim é necessário investir em políticas educacionais que apresentem propostas para o desenvolvimento do trabalho com a diversidade (SOARES; MONTEIRO, 2019).

A lei 9396/96, que estabelece as diretrizes da educação nacional, ratifica a necessidade de considerar a diversidade étnico-racial nas escolas, bem como garante o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1996).

Para isso faz-se necessário à construção de um currículo escolar com fulcro na pedagogia democrática, reconhecendo que os indivíduos são diferentes uns dos outros, pensando assim numa educação/escola que eduque todos com qualidade e sem distinção de classes, de raça, cor, gênero, orientação sexual ou se apresenta alguma deficiência, possibilitando assim a formação de valores e concepções diversificados (RAMALHO, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a necessidade de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, de promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, acolhendo e valorizando potencialidades de indivíduos e grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2014).

Dessa forma, é importante refletir como a formação continuada de professores pode intervir nesse processo de ensino aprendizagem do aluno, de modo que o docente tenha autonomia para desenvolver práticas voltadas para o respeito à diversidade e o direito de igualdade entre todos.

3.4 POR UMA ESCOLA INCLUSIVA

O processo de inclusão vem ocupando espaço nas escolas com discussões que tratam das transformações necessárias na educação, especialmente no que diz respeito ao olhar do professor em relação aos alunos que necessitam de atendimento específico.

A educação, na perspectiva inclusiva, vem buscando durante muito tempo a equidade educacional, respeitando à individualidade de cada educando e procurando desenvolver o seu potencial. Partindo dessa premissa, considera-se que a inclusão escolar exige a participação de diversos agentes que buscam alternativas para garantir uma aprendizagem efetiva no âmbito social e acadêmico.

O estudo de Souza e Rodrigues (2015) destaca que pensar em inclusão na escola é de estar aberto a singularidade de cada indivíduo tendo plena consciência de que esse é um processo que exige solidariedade e respeito a diversidade, e que a escola deve oferecer condições apropriadas para um ensino de qualidade e que atinja a todos com equidade para garantir que o processo educacional seja efetivo.

Nesse sentido, apesar de não se referir diretamente em inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola, pode-se entender que os oprimidos, na maioria das vezes, são os excluídos que buscam de sua inclusão, defendendo o direito de uma educação para todos, reforçando que a conscientização, a autonomia, a liberdade, o diálogo e a igualdade de direitos são aspectos da instituição educacional, e portanto, devem ser assegurados a todo cidadão (SANTOS et al., 2018).

Porém, ainda há muitos obstáculos que comprometem essa inclusão, no sentido de atender as necessidades apresentadas pelos educandos (BENITEZ; DOMENICONI 2015). Sendo assim, a formação continuada de professores é um forte aliado nesse processo, e deve apresentar propostas de práticas docentes que tenham o objetivo de desenvolver o aluno que possui deficiência ou não, na sua potencialidade, garantindo assim a inclusão e não apenas a sua inserção na escola regular (SOUZA, RODRIGUES, 2015).

Na perspectiva freireana, a discussão em torno da inclusão-exclusão é um processo que perpassa as relações sociais que o indivíduo faz parte. Nesse sentido, a escola deve contribuir para um ambiente sem opressão, valorizando as crenças e valores que cada educando carrega. Ademais, cabe ao professor desenvolver no aluno o ato de pensar, assumindo um papel fundamental de educar sem distinção ou preconceito (FREIRE, 1991).

3.5 RELAÇÃO CURRÍCULO-ESCOLA

Os debates sobre currículo escolar estão cada vez mais frequentes no cenário educacional, superando a ideia limitada/segmentada e ganhando contribuições político-pedagógicas em uma perspectiva crítico-emancipatória. Assim, as finalidades, as políticas e os conteúdos curriculares são pautados na busca de transformação social, no sentido de humanizar e libertar o indivíduo (MENESES; SANTIAGO, 2014).

Nessa perspectiva emancipatória, a escola tem a função de produzir uma atitude consciente na estruturação do currículo, baseada nas relações de vida habitual, desconsiderando a ideia de apenas ensinar os conteúdos disciplinares. Young (2014) mostra que o currículo faz parte de toda e qualquer instituição educacional, e que dentro do seu papel normativo ele se refere a normas e a valores morais.

Freire (2005) considera que não existe prática educativa sem objeto de estudo, no caso, os conteúdos, pois, estes são importantes para uma leitura crítica da realidade que desnude os conflitos sociais. Entendendo as crenças, as ideologias, os valores e as teorias pedagógicas que embasam as concepções dos educadores em relação ao currículo é possível observar como as práticas acontecem e quais impactos serão providos das reformas neste cenário.

Assim, constata-se que não há só uma concepção de currículo que baliza o pensar do educador, sendo importante a necessidade da qualificação dos professores, permitindo ampliar os saberes que são necessários, considerando especialmente o contexto escolar e dos alunos, promovendo clareza das concepções de currículo na disposição da prática pedagógica que intervenha de forma relevante nas reformas educacionais (LACERDA; SEPEL, 2019).

Para Saviani (2016), o currículo é posto como a relação dos assuntos de uma disciplina. Porém, há de se considerar o currículo como parte das atividades que se cumprem para um determinado fim. Assim, a escola deve contemplar todos os elementos que estão relacionados a ela, sendo o currículo a própria escola no seu total funcionamento, com o objetivo de promover a educação das crianças e jovens de forma científica, social e ancorada em uma constituição de sujeitos capazes de interagir com a sociedade de forma mais igualitária e cidadã.

Em relação a isso, emergem reflexões sobre o potencial formador do currículo escolar, o qual deve contemplar na sua grade a diferença de gêneros, considerando a pluralidade e identidade dos indivíduos, assim como a dispersão e circulação do poder nas relações sociais. A escola deve se preparar para o revés de enfrentamento às

diferenças entre os gêneros, elemento que deve ser adicionado ao currículo como componente da formação dos alunos (FREIRE, 2019).

3.6 GESTÃO DE SALA-DE-AULA

Nos dias atuais a escola tem aparecido em muitos debates, e dentre os assuntos discutidos muito se fala sobre os modelos de gestão escolar que atingem autonomia e legitimidade. Porém, em relação à gestão escolar as pesquisas mostram falhas no cotidiano da gestão e dos sujeitos que constituem o contexto escolar (OLIVEIRA; MENESES, 2018).

O conceito de gestão diz respeito à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Na perspectiva escolar, é um sistema que agrega pessoas, considerando a intenção das ações e interações sociais estabelecidas entre si e com o contexto sócio-político, de forma democrática nas tomadas de decisões (LIBÂNEO, 2007).

A gestão da sala de aula refere-se às ações desenvolvidas para criar e manter um ambiente de aprendizado efetivo (BROPHY, 2011). Isso implica em organização do espaço físico, estabelecimento de regras e manutenção da atenção dos alunos, além do engajamento dos alunos nas atividades de aprendizagem. Portanto, mesmo considerando que a gestão da sala de aula não seja o objetivo principal do professor, ela é fundamental para a obtenção dos resultados educacionais propostos.

Ainda nesse horizonte, essa gestão aponta para o conjunto de ações desenvolvidas pelo professor para a evolução de um ambiente favorável e estimulante à aprendizagem escolar e sócio emocional dos alunos. Inclui a gestão do espaço, tempo e atividades, além da gestão do comportamento/disciplina dos alunos (DJIGIĆ; STOJILJKOVIC, 2012). Ademais, fortalece a implementação de ações pedagógicas em consonância com a BNCC, a fim de assegurar a aprendizagem (RIBEIRO, 2020).

Nesse cenário, o professor pode assumir três diferentes estilos gerais de gestão de sala de aula: centrado no conteúdo da disciplina, centrado no ensino praticado pelo professor ou centrado na aprendizagem dos estudantes (BACON; ARRUDA, 2015), sendo tarefa essencial de cada professor realizar essa gestão (TARDIF, 2014).

Assim, é preciso estabelecer relações interpessoais positivas, ter disponibilidade para ouvir os alunos, para se aproximar deles, ser afetuoso, empático, demonstrar confiança, além disso, é preciso também ter humor e ser calmo na abordagem dos problemas, respeitando o aluno, sem dispensar a firmeza necessária para fazer cumprir as decisões tomadas.

No contexto escolar, saber administrar as emoções e desenvolver uma gestão de sala de aula propiciam um ambiente sadio e eficaz para favorecer uma aprendizagem cognitiva e seguro no campo disciplinar dos alunos (VALENTE, 2015). Válido é afirmar que o problema da indisciplina em sala de aula é um dos maiores obstáculos para um ensino de qualidade e isso pode indicar que o comportamento do professor é um determinante poderoso no estabelecimento de um ambiente escolar propício para o ensino e a aprendizagem, uma vez que alunos têm comportamentos diferentes diante de professores distintos (SILVA; MUZARDO; LIMA, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada é um processo inerente a todo profissional e deve fazer parte ao longo da carreira, complementando sua formação inicial, independente da área de atuação. Assim é fundamental que este profissional esteja sempre se qualificando e, especialmente a profissão de professor, requer inovações das práticas pedagógicas, de modo a atender as exigências da comunidade escolar e de toda a sociedade.

É possível dizer que a Escola Educar Sesc de Iguatu, a partir de seu projeto político pedagógico, promove formação continuada de seus professores, na perspectiva dos eixos temáticos estruturantes: ação docente, alfabetização, diversidade e identidade de Gênero, inclusão, currículo e gestão.

Nesse sentido, mediante os ementários das formações docentes, restou evidente que a escola adota os pressupostos de Paulo Freire no sentido de incentivar em suas atividades cotidianas e pedagógicas conceitos de: autonomia, ética, problematização, participação, dialogicidade, respeito, criatividade, curiosidade, criticidade e a comunicação.

Logo, a metodologia da escola é fundamentada em princípios comprometidos com uma visão crítica de mundo e de sociedade, onde o educando é o corresponsável pela construção de seus conhecimentos.

Dessa forma, fica claro que a formação continuada de professores é um instrumento necessário para sua prática pedagógica, tendo em vista a promoção da qualidade da aprendizagem dos educandos, além de contribuir para construção de sujeitos e transformação social. Contudo, as políticas dessa formação devem alinhar-se de forma interdisciplinar com outros cenários educacionais, visto que o problema da aprendizagem e sua qualidade requerem intervenções para além de um processo formativo, conteudista e fragmentado.

REFERÊNCIAS

BACCON, A.L.P; ARRUDA, S.M. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Práxis Educativa**, vol. 10, núm. 2, jul/dez, pp. 463-487, 2015.

BENITEZ, P.; DOMENICONI. C. **Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35, 1007-1023, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, 2016.

BROPHY, J. **History of reserch on classroom management**. In: EVERTSON, C.M.; WEINSTEIN, C.S. *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge, 2011.

CAMARGO, B.V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: **Um software gratuito para análise de dados textuais**. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

DJIGIĆ, G.; STOJILJKOVIC, S. Protocol for classroom management styles assessment designing. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 45, 65-74. 2012.

FREIRE, E. C. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental**. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. 2019, vol.100, n.255, pp.405-422. Epub Sep 12, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

GENÚ, M. S. **Abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica**. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 55-70, 2018.

GONÇALVES, A. **Diversidade e inclusão na educação**. XII Congresso Nacional de Educação – Formação de Professores; Contextos, Sentidos e Práticas – IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE – VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017.

LACERDA, C. C; SEPEL, L. M. N. **Percepções de professores da educação básica sobre as teorias do currículo**. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 45, e197016, 2019.

LAHLOU, S. **Text mining methods: an answer to Chartier and Meunier**. *Papers Soc Represent* [Internet]. 2012. Available from: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20_39.pdf

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2007.

MAGALHÃES, L.K.C; AZEVEDO, L.C.S.S. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan/abr., 2015.

MENEZES. M. G; SANTIAGO, M. E. **Contribuição do pensamento de paulo freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014.

OLIVEIRA, D.C. AMORIM, S. I. F. TAUCEDA, K. C. **Uma Aproximação das Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa no Ensino de Ciências na Ótica do Docente: Limites e Contribuições.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 7, p. 53279-53295 jul. 2020.

OLIVEIRA, D.C. et al. **Metodologias ativas no ensino de ciências da natureza: significados e formas de aplicação na prática docente.** Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v.9, n.2, 2020.

OLIVEIRA. I.C.; MENEZES, I. V. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar.** Cadernos de Pesquisa. v.48, n.169, p.876-900, jul/set.2018.

OLTRAMARI, L.C.; CAMARGO, B.V. **Aids, relações conjugais e confiança: um estudo sobre representações sociais.** *Psicol Estud (Maringá)* [Internet], 15(20):275-83. 2010.

RAMALHO. L. S. **Diversidade cultural na escola.** Rev. Diversidade e Educação, v.3, n.6, p. 29-36, jul./dez. 2015.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ:** Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires (computer software) [Internet]. 2009. Available from: <http://www.iramuteq.org>.

RIBEIRO, M. D. A gestão escolar e a gestão da sala de aula: desafios e possibilidades a partir da BNCC. **Revista de Educação ANEC**, 48(161), 142-157. 2020.

RIBEIRO, V.M.(Org). **Letramento no brasil.** São Paulo: Global, 2003.

SANTOS. J. H et al. Pensar educação inclusiva em uma perspectiva freiriana. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS**, v. 4, n. 2, p. 129, jan., 2018.

SAVIANI. D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação.** Campinas: Autores Associados. 2016.

SILVA, F.L; MUZARDO, F.T.; LIMA, E.M. Observando a gestão da sala de aula em uma turma de 9º ano. **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau. vol. 11, n. 3, p.795-809, set./dez. 2016.

SILVA. A; SOUZA. A. G. **Formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC: contribuições para as práticas de ensino da leitura e da escrita.** Revista de Educação Universidade federal de Pernambuco, Caruaru, v.3, n.4, 2017.

SILVA. J. B; LIRA. A. S. **Práticas de alfabetização nas séries iniciais.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 01, Vol. 01, pp. 81-88. Janeiro de 2019.

SOARES, A.K.S et al. Perspectivas de futuro em crianças: estudo qualitativo por meio do software Iramuteq. Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology (IJP), v. 52, n. 3, p.358-369, 2018.

SOARES, Z. P; MONTEIRO, S. S. **Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

SOUZA, A.L.A. S.; RODRIGUES,M.G.A.**Educação inclusiva e formação docente continuada.** XII Congresso Nacional de Educação-Educere, III Seminário Internacional de Representações Sociais Educação – SIRSE Grupo de Trabalho - Diversidade e Inclusão 2015.

TARDIF. M; LESSARD. C; LAHAYE. L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação, n. 4, p. 215-233. 2014.

TOZETTO, S.S. **Docência e formação continuada.** Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e educação. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. 2017.

VALENTE, S. F. Gestão da Sala de Aula: um estudo com Professores do 1.º Ciclo. **Dissertação** de Mestrado em Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-58, v. 9, 2011.

YOUNG. M. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.