

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES- CELA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MED**

**MARIA DO ROSÁRIO GUEDES MONTEIRO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL:  
UM ESTADO DA ARTE (2013-2016)**

**RIO BRANCO**

**2017**

**MARIA DO ROSÁRIO GUEDES MONTEIRO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL:  
UM ESTADO DA ARTE (2013-2016)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

**Linha de pesquisa:** Formação de Professores e Trabalho Docente

**RIO BRANCO**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

M775f Monteiro, Maria do Rosário Guedes, 1965 -  
Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte  
(2013-2016) / Maria do Rosário Guedes Monteiro. – 2017.  
240 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco,  
2017.

Inclui referências bibliográficas e apêndice.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ednaceli Abreu Damasceno.

1. Professores – Formação. 2. Produção científica – Programas de pós-  
graduação. 3. Professores – Acre. I. Título.

CDD: 370

---

**MARIA DO ROSÁRIO GUEDES MONTEIRO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL:  
UM ESTADO DA ARTE (2013-2016)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ednacelí Abreu Damasceno  
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora  
PPGE/Ufac

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josenilda Maria Maués da Silva  
Examinadora Externa  
PPGE/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Miranda de Lima  
Examinadora Interna  
PPGE/Ufac

*Dedico aos meus pais Walfredo Guedes Monteiro e Magnólia Fernandes Monteiro (In memorian), pela educação e os valores fundamentais ao meu crescimento pessoal e profissional. Ao meu filho Márcio Guedes Cavalcante, pelo incentivo e a paciência pelas ausências nas tarefas de mãe, por ocasião da elaboração desse trabalho. Aos meus irmãos, que sempre torceram e vibraram com o meu sucesso: Nazaré, Eduardo, Conceição, Antônia, Luzia e Maria Lúcia. Em especial à minha orientadora Ednaceli Abreu Damasceno pelas contribuições nesta dissertação.*

## **AGRADECIMENTOS**

Sou muito grata a Deus, pela sua bondade, misericórdia e infinito amor, por ter permitido a realização desse sonho e superar todos os obstáculos ocorridos nessa jornada...

A minha família, sobretudo meu filho e irmãs, pela força, torcida e o incentivo nos momentos de alegria e nas situações difíceis no âmbito profissional que tive que enfrentar.

A minha querida professora e orientadora Ednacelí Abreu Damasceno, pela compreensão e paciência com minhas idas, vindas e deslizes durante a elaboração e a consolidação dos caminhos desse trabalho, com orientações rigorosas, firmes, claras e objetivas no percurso da pesquisa.

Aos membros da minha banca, as professoras doutoras Elizabeth Miranda de Lima (Ufac) e Josenilda Maués (UFPA/PBEB), pelas valiosas contribuições, para o formato final desse trabalho, que me deixou muito satisfeita e com a certeza do dever cumprido em relação à qualidade e aos objetivos profissionais dessa dissertação.

Às queridas professoras doutoras Elizabeth Miranda de Lima, Ednacelí Abreu Damasceno, Tânia Mara Rezende, Andréia Favilla e Lenilda Faria, pelos ensinamentos grandiosos e relevantes, que proporcionaram nosso crescimento intelectual e ético, aliado ao favorecimento da autonomia na perspectiva da cientificidade, que um trabalho dessa natureza requer.

Ao professor doutor Mark Clark Assem de Carvalho, equipe da Ufac e colaboradores externos, responsáveis pelo planejamento dos trâmites legais necessários à aprovação do Mestrado Acadêmico em Educação, tão sonhado e esperado pela comunidade local, bem como na coordenação do curso, pela eficiência na condução dos trabalhos.

A minha prima mestra Marliane Tamburini, pelas dicas e auxílio valiosos no início desse percurso e pelos incentivos essenciais, sempre acreditando no meu potencial e me motivando para que eu não desistisse desse sonho.

A minha chefe Silvana Assad, pelo acolhimento em seu setor, junto com minha coordenadora, Andrea Sena, pelo apoio recebido em meu novo trabalho, quando o excesso de tarefas e os desafios que um trabalho dessa natureza requer pesava.

A querida amiga Francisca Avelino, pela força, amizade, companheirismo com suas palavras de apoio e conforto que muito me ajudaram no enfrentamento das dificuldades no início do curso, pela mudança de trabalho e de foco desta pesquisa.

“Você não sabe o quanto eu caminhei  
Para chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu não cochilei  
Os mais belos montes escalei,  
Nas noites escuras de frio, chorei  
A vida ensina e o tempo traz o tom  
Para nascer uma canção  
Com a fé do dia-a-dia, encontrar a solução [...]”

(Trecho da Música: A Estrada. Toni Garrido, Lazio, Da Gama, Bino Falia).



## RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar o que revelam as pesquisas sobre formação continuada no Brasil, nas produções científicas dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídas por regiões do Brasil, no período de 2013 a 2016. A pesquisa foi realizada Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Ministério da Educação, tendo como corpus dissertações e teses referentes às etapas da Educação Básica. Para tanto, este trabalho tem como objetivos específicos: verificar a ênfase das temáticas abordadas acerca da formação continuada de professores nos trabalhos acadêmicos; descrever os referenciais teóricos predominantes, que subsidiaram e sustentaram as pesquisas; identificar as principais abordagens metodológicas, explicitando seus tipos de estudos e análises; e examinar quais os principais resultados indicados nas produções acadêmicas, identificando aspectos abordados e ignorados nas teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação das principais Universidades do País, sobre a Formação Continuada de Professores nas etapas da Educação Básica. Para isso, adotou-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa bibliográfica denominada “Estado da Arte”, com suporte teórico na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a partir de sua categorização, para posteriormente organizar a argumentação, a análise e a conclusão dos dados. Os resultados indicados demonstram que as pesquisas se concentram no Ensino Fundamental I, com ênfase em aspectos relativos às diversas disciplinas curriculares, com destaque para a Língua Portuguesa no aspecto alfabetização e letramento, predominantemente por meio do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e Matemática. Em seguida, aparecem as pesquisas versando sobre temas como práticas pedagógicas e experiências, destacando-se as sobre mediação por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e coordenação pedagógica. No mesmo patamar estão os estudos sobre análises e avaliações de políticas educacionais quanto a programas e projetos institucionais, e posteriormente as que abordam sobre as modalidades escolares, com a ascensão na Educação Inclusiva. Detectou-se prioridade das investigações no Ensino Fundamental anos iniciais e poucas nos anos finais, Educação Infantil e Ensino Médio. A respeito das metodologias que subsidiam as pesquisas, a abordagem de natureza qualitativa é a predominante, com várias vertentes do tipo etnográfica, dialética, descritiva, sócio-histórica, colaborativa, interpretativa etc, com os procedimentos operativos de estudo de caso, estudo bibliográfico e análise de conteúdo. Os tipos de instrumentos de coleta de dados mais utilizados são entrevista, análise documental e questionário. Os referenciais teóricos mais abordados são os de perspectiva crítica. Os resultados indicaram que as temáticas emergentes se referem às concepções, leitura, coordenação pedagógica, representações sociais, profissionalismo e os temas transversais sobre diversidade, gênero, sexualidade. Apresenta-se ainda como aspectos ausentes ou menos predominantes nas pesquisas de formação continuada as temáticas relativas a educação ambiental, identidade, autonomia, profissionalismo e inovação curricular. Observa-se que praticamente inexistem nesses estudos temas como pesquisa em colaboração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, saberes da experiência, condições de trabalho docente, valorização profissional, abordagens autobiográficas e do ciclo de desenvolvimento profissional da carreira do professor.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Estado da Arte. Teses e Dissertações.

## ABSTRACT

This work intends to analyze what research on continuing education in Brazil shows in the scientific productions of the main postgraduate programs in education of Brazilian universities distributed by regions of Brazil from 2013 to 2016. The research was carried out Database of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and the Ministry of Education, having as corpus dissertations and theses referring to the stages of Basic Education. For this purpose, this work has the following specific objectives: to verify the emphasis of the topics addressed on the continuing education of teachers in academic work; describe the predominant theoretical references, which subsidized and sustained the research; identify the main methodological approaches, explaining their types of studies and analyzes; and to examine the main results indicated in the academic productions, identifying aspects addressed and ignored in the theses and dissertations of the Graduate Programs in Education of the main Universities of the Country, on the Continued Formation of Teachers in the Basic Education stages. For this, the qualitative approach was adopted through a bibliographic research called "State of the Art", with theoretical support in the Content Analysis of Bardin (2016), from its categorization, to later organize the argumentation, analysis and conclusion of the data. The results show that research focuses on Elementary School I, with emphasis on practical aspects of the contents of the specific areas of the different curricular subjects, with emphasis on the Portuguese Language, specifically on the literacy and literacy aspect, predominantly through the Program Literacy in the Right Age (Pnaic) and Mathematics. Next, the researches appear on topics such as pedagogical practices and experiences, highlighting the mediation over Information and Communication Technologies (ICT) and pedagogical coordination. At the same level are the research on educational policies, institutional programs and evaluations, in addition to those that deal with school modalities, with the rise in Inclusive Education and Youth and Adult Education (EJA), and little research was found in Elementary School final years, Early Childhood Education and Secondary Education. Regarding the methodologies that subsidize the researches, the qualitative approach is the predominant one in the investigations with several slopes of descriptive exploratory type, intervention, historical cultural etc. The most used types of data collection instruments are: interview, questionnaire and documentary analysis. The theoretical references most approached are those of critical and critical perspective. The results indicated that the emerging themes refer to conceptions of continuing education, social representations, professionalism, as well as cross-cutting themes on diversity, gender, sexuality and racial prejudice. The topics related to environmental education, identity, autonomy, professionalism and curricular innovation are also presented as silenced or less predominant aspects in continuing education research. It is observed that there are practically none in these studies subjects such as research in collaboration, interdisciplinarity and transdisciplinarity, knowledge of experience, conditions and teaching work, professional valorization, autobiographical approaches and the professional development cycle of the teacher career.

Palavras-chave: Continuing Teacher Education. State of art. Theses and Dissertations.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Programas de pós-graduação em Educação consultados na pesquisa por regiões brasileiras .....	25
Quadro 2	Total de programas e cursos de pós-graduação em Educação por regiões brasileiras .....	29
Quadro 3	Programas e cursos de pós-graduação em Educação da região centro-oeste .....	29
Quadro 4	Programas e cursos de pós-graduação em Educação da região nordeste .....	29
Quadro 5	Programas e cursos de pós-graduação em Educação da região norte .....	30
Quadro 6	Programas e cursos de pós-graduação em Educação da região sudeste .....	30
Quadro 7	Programas e cursos de pós-graduação em Educação da região sul .....	31
Quadro 8	Programas de pós-graduação em Educação por regiões do Brasil e ano de fundação .....	32
Quadro 9	Resultado do refinamento por áreas de concentração em Educação ....	33
Quadro 10	Total de produções acadêmicas sobre FCP por instituições e ano .....	34
Quadro 11	Panorama geral da produção por universidade sobre formação continuada de professores (2013-2016) .....	35
Quadro 12	Dissertações e teses sobre formação continuada de professores, defendidas nos programas de pós-graduação em Educação por regiões brasileiras (2013-2016) .....	112
Quadro 13	Síntese do número de teses e dissertações sobre formação continuada de professores por área de concentração temática da Educação Básica por ano (2013-2016) .....	113
Quadro 14	Categorização das dissertações e teses sobre formação continuada de professores segundo subtemas e conteúdos estudados (2013-2016) .....	115
Quadro 15	Categorização das dissertações e teses sobre formação continuada de professores segundo temas (2013-2016) .....	117
Quadro 16	Visão geral das ênfases temáticas de FCP nas produções acadêmicas no Brasil (2013-2016) .....	118

Quadro 17	Ênfases temáticas sobre FCP na região sul (2013-2016) .....	119
Quadro 18	Ênfases temáticas sobre FCP na região sudeste (2013-2016) .....	120
Quadro 19	Ênfases temáticas de FCP na região centro oeste (2013-2016) .....	120
Quadro 20	Ênfases temáticas de FCP na região norte (2013-2016) .....	122
Quadro 21	Ênfases temáticas de FCP na região nordeste (2013-2016) .....	122
Quadro 22	Principais referências das pesquisas de pós-graduação em Educação sobre formação continuada de professores no Brasil (2013-2016) .....	126
Quadro 23	Principais referências teóricas em FCP da região sul (2013-2016).....	129
Quadro 24	Principais referências teóricas em FCP da região sudeste (2013-2016)	129
Quadro 25	Principais referências teóricas em FCP da região centro oeste (2013-2016) .....	130
Quadro 26	Principais referências teóricas em FCP da região norte (2013-2016) ...	131
Quadro 27	Principais referências em FCP da região nordeste (2013-2016).....	131
Quadro 28	Resultado geral da natureza das pesquisas, procedimentos operativos e instrumentos de coletas de dados das dissertações e teses das regiões do Brasil (2013-2016) .....	133
Quadro 29	Natureza da pesquisa e procedimentos operativos predominantes nas teses e dissertações sobre formação continuada de professores (2013-2016) .....	135
Quadro 30	Instrumentos de coletas de dados predominantes nas teses e dissertações sobre FCP (2013-2016) .....	135
Quadro 31	Resultados indicados sobre disciplinas curriculares nas pesquisas das teses e dissertações sobre FCP.....	140
Quadro 32	Resultados indicados nas pesquisas sobre formação continuada de professores com relação às práticas e experiências pedagógicas formativas .....	150
Quadro 33	Resultados indicados nas últimas pesquisas sobre a FCP no que tange às políticas educacionais .....	155
Quadro 34	Resultados indicados nas pesquisas sobre FCP quanto às modalidades de ensino EJA, Ensino Especial e Educação do Campo .....	162
Quadro 35	Síntese dos resultados indicados concernentes às concepções e representações sociais sobre a FCP.....	168

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA</b> .....	18
2.1 Problema, Objeto de Estudo e Objetivos da pesquisa .....	18
2.2 Abordagem Metodológica: o Estado da Arte .....	20
2.3 A Escolha das Fontes da Pesquisa .....	25
2.4 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa .....	36
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....	38
3.1 Contextualização Histórica da Educação e Formação Docente no Brasil.....	39
3.2 Formação Docente Inicial no Brasil.....	51
3.3 A formação Inicial e Continuada no Plano Nacional de Educação para 2014/2024.....	61
3.4 Desenvolvimento Profissional Docente: percursos de vida profissional e pessoal do professor .....	65
3.5 Desenvolvimento Profissional Docente e o Processo de Autonomia .....	73
<b>4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	79
4.1 Modelos e Concepções de Formação Continuada.....	79
4.2 Tendências e Perspectivas de Formação Continuada de Professores .....	91
4.3 O Paradigma do Professor Reflexivo.....	99
4.4 A Formação do Professor Pesquisador no Contexto Colaborativo Escolar .....	104
4.5 O Formador de Professores no Contexto Colaborativo e Reflexivo.....	107
<b>5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO PERÍODO 2013 A 2016: OS ACHADOS DA PESQUISA</b> .....	111
5.1 Temas mais Investigados nas Pesquisas Brasileiras sobre Formação Continuada de Professores.....	111
5.1.1 Temáticas mais enfatizadas pelas Pesquisas em Formação Continuada de Professores por Regiões Brasileiras .....	118
5.2 Referenciais Teóricos Presentes nas Pesquisas sobre Formação Continuada de Professores por Regiões do Brasil.....	124
5.3 Abordagens Metodológicas, Tipos de Estudo e Análises das Pesquisas sobre Formação Continuada de Professores.....	132
5.4 Principais Resultados das Produções Acadêmicas sobre Formação Continuada de Professores .....	137
5.4.1 Resultados das Pesquisas quanto às Áreas Específicas das Disciplinas curriculares e Temas Transversais .....	138

<b>5.4.2 Principais Resultados quanto às Práticas e Experiências Formativas .....</b>	<b>147</b>
<b>5.4.3 Principais Resultados das Pesquisas sobre Políticas Educacionais de Programas, Propostas e Projetos .....</b>	<b>154</b>
<b>5.4.4 Principais Resultados quanto às Modalidades de Ensino .....</b>	<b>160</b>
<b>5.4.5 Principais Resultados quanto às Concepções e Representações Sociais .....</b>	<b>166</b>
<b>5.4.6 Conteúdos Emergentes e Ausentes nas Pesquisas sobre Formação Continuada de Professores.....</b>	<b>171</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
<b>TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro organizador das áreas de concentração .....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro organizador dos temas por ano.....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro organizador dos subtemas e conteúdos.....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE D - Roteiro organizador da categorização dos conteúdos .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE E - Roteiro organizador das temáticas abordadas por região.....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE F - Roteiro organizador da síntese das temáticas por região.....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE G - Roteiro organizador dos referenciais teóricos por região.....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE H - Roteiro organizador da natureza da pesquisas, procedimentos operativos e instrumento de coleta de dados por região do país.....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE I - Roteiro organizador da síntese da natureza da pesquisa e procedimentos operativos predominantes.....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICE J - Roteiro organizador dos resultados indicados nas teses e dissertações sobre FCP .....</b>	<b>230</b>

## INTRODUÇÃO

O cenário da produção acadêmica nacional, veiculada nos periódicos e plataformas de produções acadêmicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que reúne as dissertações e teses, dão conta de nos mostrar uma quantidade muito significativa e um volume considerável de pesquisas sobre a temática na área da formação docente, em particular da formação continuada.

No entanto, apesar das questões sobre formação de professores já constituírem um campo que apresenta um objeto próprio com produção consolidada, ainda é profícuo, a realidade está sempre a indicar novas frentes do ponto de vista do refinamento temático, de novas delimitações e experimentações metodológicas, bem como de novas perspectivas teóricas capazes de subsidiar respostas aos novos problemas presentemente colocados.

O tema contíguo ao currículo vem experimentando a fertilidade de inúmeras outras formulações e abordagens, contudo, a formação docente é, do ponto de vista teórico, hegemonicamente tratada sob o espectro das formulações da tradição crítica. Quanto à formação continuada, contamos com um conjunto vasto de pesquisas, bem como de proposições que se colocam na perspectiva de torná-la produtora e enraizada nas diferentes realidades que constituem a trajetória do trabalho docente, a dinâmica escolar e os desafios da realidade circundante.

O tema da investigação apresentado pretende trazer à tona as ênfases e omissões da discussão sobre formação continuada no Brasil. O tipo de trabalho proposto, no formato de um estado da arte adequa-se ao intento de desvelar quais questões e problemáticas se apresentam em um contexto contemporâneo das pesquisas científicas na educação brasileira.

A escolha de um trabalho dessa natureza tem como expectativa trazer sínteses importantes para o campo da formação docente, bem como sinalizar um conjunto de outras investigações, que podem participar da consolidação da produção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

Com relação à temática em questão há, portanto, uma preocupação e uma atenção especial por parte de gestores educacionais em promover políticas de formação continuada de professores, embora estas não se apoiem plenamente em uma visão ampla de formação e sim em concepção de formação continuada como treinamento em serviço.

Nesse sentido, Nascimento (2007) explicita sua preocupação com os estudos sobre formação de professores, observando que são:

descuidados em relação a essa visão ampla relacionada à conjuntura, à interpretação do contexto, às lutas por significados e sentidos políticos, conceituais, epistemológicos, metodológicos e sobretudo, os interesses mercadológicos inseridos no campo da investigação (NASCIMENTO, 2007, p. 191).

Sendo assim, a formação de professores por vezes se submete aos ditames impostos pelos interesses de mercado das políticas educacionais das organizações multilaterais e agências financiadoras, elaboradas por “especialistas”, sem adequação ao contexto dos países. Isso se expressa nos documentos oficiais, conforme observa-se a seguir:

Em tais documentos, as concepções sobre o papel da educação e, em especial, da formação de professores/as diante das necessidades e transformações do mundo contemporâneo invariavelmente não contemplam os pontos de vista dos/as professores/as, seus saberes, experiências, ou seja, as falas daqueles/as que vivenciam o “chão da escola”, estando reduzidas, fundamentalmente aos representantes governamentais, empresariais e aos formuladores experts em políticas educacionais (NASCIMENTO, 2007, p.194).

Consoantes com estas questões, durante os 17 anos no percurso da minha atuação como formadora do Ensino Fundamental I vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) do Acre, especificamente na implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no Estado, no período de 2008 a 2012, muitos questionamentos se manifestaram no decorrer do processo, expressos em inquietações e buscas por uma formação que realmente estivesse coerente com as necessidades formativas dos professores.

Os desafios eram inúmeros, pois se tratava de um contexto de hierarquização de formação e saberes, que mobilizavam competências diferenciadas ao formador de professores. Para chegar até o professor o conteúdo das formações geralmente passava por uma rede que englobava um programa fornecido pelo Ministério de Educação (MEC), a Consultoria da Fundação Abaporu, contratada pela SEE/AC. Esta última era responsável pela formação dos formadores, os quais posteriormente, iriam ser multiplicadores aos do interior do Estado, que inicialmente assistiam as nossas formações, juntos com os professores no município e depois assumiriam o papel de formadores locais, contando com o assessoramento periódico da equipe de formadores da SEE.

As estratégias mobilizadas para uma formação da consultoria da SEE aos formadores certamente não seriam as mesmas com os do interior, que ainda não tinham as competências necessárias que a função requer, como por exemplo, a elaboração de pautas adequadas às necessidades do contexto. A formação com os professores também exigia procedimentos diferenciados dos que eram desenvolvidos nos cursos de formação com os formadores e essas transposições e adequações causavam muitas dúvidas e dificuldades ao papel de formador da



secretaria, tendo em vista o principal objetivo que era o êxito no desempenho dos alunos na sala de aula.

A preocupação central passou a ser com a formação dos professores do interior do Estado. Nos processos formativos, primava-se pelo desenvolvimento de competências consideradas como necessárias do ponto de vista da política educativa local, investindo em processos que se convertesse na real aprendizagem dos alunos.

Essas questões também despertavam uma preocupação relativa aos programas de formação continuada e sua coerência com o novo perfil exigido aos professores pelas reformas educacionais a partir dos anos 1990, que exigia uma concepção de formação mais ampla, processual de aprimoramento e desenvolvimento profissional.

É bastante comum na literatura a crítica às formações continuadas nas quais os professores são, por vezes, submissos à pedagogia das competências de interesses neoliberais, voltados para o mercado de trabalho, em detrimento do contexto, seus saberes e experiências, com processos formativos que não consideram a reflexão, a criticidade e a prática docentes, omitindo-se as fundamentações e as contribuições das ciências humanas para ajudar a compreender e solucionar os problemas da prática.

Portanto, essa oportunidade de aprofundar meus estudos sobre formação continuada de professores por meio da pesquisa e do estudo das dissertações e teses de vários programas de pós-graduação no Brasil, representa um grande desafio de mapear dimensões importantes referentes à produção acadêmica nessa área de conhecimento.

Nesse sentido, se consolidou o interesse nessa temática por meio de um estudo sobre o “Estado da Arte” das formações continuadas de professores no Brasil, com a finalidade de observar, criteriosamente, quais conhecimentos estão sendo destaques nas temáticas abordadas nas pesquisas sobre formação continuada de professores, os principais referenciais teóricos e os aspectos conceituais priorizados que fundamentaram as pesquisas, bem como suas principais abordagens metodológicas, os tipos de estudos e análises, examinando os resultados indicados nas produções científicas (teses e dissertações) no período de 2013 a 2016, com o intuito de compreender seus aspectos privilegiados e lacunas para analisar e tirar conclusões, que me ajudarão de forma significativa em minha atuação como formadora de professores e os que têm interesse no aprimoramento de programas de formação, políticas públicas ou prática formativa em formação continuada de professores.

Assim sendo, este estudo tem como problemática central: o que revelam as pesquisas sobre formação continuada no Brasil, no período de 2013 a 2016, no que diz respeito às principais temáticas abordadas, os referenciais teóricos mais utilizados, as abordagens

metodológicas predominantes e tipos de estudo, os resultados indicados nas pesquisas e os conteúdos abordados, emergentes e ausentes nas produções científicas (teses e dissertações) dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país?

Articulados a este problema principal, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar o que revelam as pesquisas sobre formação continuada no Brasil, no período de 2013 a 2016, no que diz respeito às temáticas abordadas, os referenciais teóricos mais utilizados, as abordagens metodológicas, tipos de estudo, os resultados indicados e conteúdos emergentes e ausentes nas produções científicas (teses e dissertações) dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país.

Para tanto, esse estudo tem como procedimento metodológico o “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, de caráter bibliográfico. O inventário e a descrição da produção acadêmica e científica de teses e dissertações sobre formação continuada de professores no Brasil foram delimitados no período de 2013 a 2016. Nesse sentido, procedeu-se uma pesquisa das produções sobre Formação Continuada de Professores dos programas de Pós-Graduação em educação de 10 universidades brasileiras, sendo duas em cada região do Brasil, que constam no banco da Capes/MEC. Os dados foram coletados pela catalogação dos resumos das teses e dissertações sistematizados por fichamentos, resumos, mapeamentos e quadros para posterior categorização dos conteúdos, análise e conclusão. O tratamento dos dados foi realizado pela Análise de Conteúdo (AC) apoiado em Bardin (2016). O percurso metodológico da pesquisa será tratado de forma mais detalhada em seção posterior.

O trabalho está estruturado em cinco seções, iniciamos com essa seção introdutória cuja finalidade é situar o leitor em relação à contextualização, definição do objeto de estudo, motivação para a escolha do tema, bem como a sua relevância, a questão problematizadora e objetivos da pesquisa.

A segunda seção, intitulada “Delineamentos da Pesquisa” tem como objetivo refletir sobre o problema, objeto de estudo e objetivos da pesquisa, a abordagem o “Estado da Arte” e o movimento acerca dos critérios orientadores da escolha das fontes da pesquisa, descrevendo como ocorrem seus procedimentos metodológicos.

A terceira seção, denominada “Formação de Professores no Brasil e Desenvolvimento Profissional Docente” contextualiza historicamente a formação docente no Brasil, introduzindo questões em torno da configuração do sistema de educação no Brasil, implicações das políticas de formação inicial de professores, a formação inicial e continuada no Plano Nacional de Educação, analisando concepções que tem o professor no centro do

processo educativo observando os fatores determinantes sobre os percursos de sua vida profissional e pessoal e o desenvolvimento profissional no processo de autonomia docente .

A quarta seção tem como foco a “Formação Continuada de Professores no Brasil” abordando sobre a formação continuada de professores quanto aos modelos e concepções, tendências e perspectivas no Brasil, destacando os fundamentos do paradigma do professor reflexivo, a formação do professor pesquisador no contexto colaborativo escolar e reflexões observando a importância da figura do formador nesse ambiente reflexivo de colaboração.

A quinta seção tem como título “Formação Continuada de Professores nas Produções Científicas no período de 2013 a 2016: os achados da Pesquisa” e discute as principais tendências das pesquisas brasileiras, as temáticas mais enfatizadas, os referenciais teóricos que sustentam as pesquisas, as abordagens, os tipos de estudos e análises, bem como os principais resultados das pesquisas sobre formação continuada de professores nas produções científicas e os conteúdos emergentes e ausentes nas pesquisas que poderão tornar-se futuros objetos de estudos dos programas de pós-graduação em educação das principais universidades do Brasil no período de 2013 a 2016.

Por fim, a última seção traz as conclusões do estudo, em que se retomam os objetivos da pesquisa, visando responder à questão problematizadora que fomentou a investigação em tela.

## **2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA**

Esta seção tem como objetivo realizar uma reflexão inicial quanto ao problema, objetos de estudo e objetivos da pesquisa, à abordagem metodológica e o tipo de estudo realizado, bem como descrever como ocorreu a organização da pesquisa, no que concerne aos procedimentos metodológicos percorridos na investigação e o movimento acerca dos critérios orientadores da escolha das fontes bibliográficas.

No primeiro momento constam aspectos sobre a problemática central, objetos de estudo e objetivos da pesquisa, bem como aspectos relativos à literatura sobre a abordagem metodológica e o tipo de estudo realizado, explicitando os fundamentos da pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa do Estado da Arte e a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin como suporte para a análise de dados. No segundo momento, na subseção denominada procedimentos metodológicos, será explicitado o desenvolvimento da pesquisa quanto às etapas percorridas para a análise dos dados. A última subseção desta parte trata dos critérios orientadores para a seleção das fontes bibliográficas, na qual descrevem-se as implicações concernentes à definição do universo da pesquisa, o recorte temporal, a forma de acesso e organização dos dados da investigação.

### **2.1 Problema, Objeto de Estudo e Objetivos da Pesquisa**

Este estudo tem como problemática central: o que revelam as pesquisas sobre formação continuada no Brasil, no período de 2013 a 2016, no que diz respeito às principais temáticas abordadas, os referenciais teóricos mais utilizados, as abordagens metodológicas predominantes e tipos de estudo, os resultados indicados nas pesquisas e os conteúdos abordados, emergentes e silenciados nas produções científicas (teses e dissertações) dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país?

Esse problema se desdobra em outras questões, tais como: a) qual a ênfase das temáticas abordadas e tendências nas pesquisas sobre formação continuada de professores, nas produções científicas do período de 2013 a 2016, nos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país? b) quais os principais referenciais teóricos e aspectos conceituais predominantes que subsidiam e sustentam as pesquisas sobre formação continuada de professores nas produções científicas do período de 2013 a 2016, nos principais programas de pós-graduação em educação de

universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país? c) quais as principais abordagens metodológicas, tipos de estudo e análises das pesquisas sobre formação continuada de professores nas produções científicas do período de 2013 a 2016, nos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país? d) quais os principais resultados indicados pelas pesquisas sobre formação continuada de professores e aspectos abordados e ignorados, que podem constituir-se em objetos de investigação em futuros trabalhos deste campo, presentes nas produções científicas dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país no período de 2013 a 2016?

Consoante com as questões apresentadas, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar o que revelam as pesquisas sobre formação continuada no Brasil, no período de 2013 a 2016, no que diz respeito às temáticas abordadas, os referenciais teóricos mais utilizados, as abordagens metodológicas, tipos de estudo, os resultados indicados e conteúdos emergentes e silenciados nas produções científicas (teses e dissertações) dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país.

Tem-se como objetivos específicos os seguintes:

a) identificar a ênfase das temáticas abordadas e tendências nas pesquisas sobre formação continuada de professores nas produções científicas do período de 2013 a 2016, nos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país;

b) descrever os principais referenciais teóricos e aspectos conceituais predominantes que subsidiam e sustentam as pesquisas sobre formação continuada de professores nas produções científicas do período de 2013 a 2016, nos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país;

c) identificar as principais abordagens metodológicas, tipos de estudo e análises das pesquisas sobre formação continuada de professores nas produções científicas do período de 2013 a 2016, nos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país;

d) examinar os principais resultados indicados pelas pesquisas sobre formação continuada de professores e aspectos abordados e ignorados, que podem constituir-se em objetos de investigação em futuros trabalhos deste campo, presentes nas produções científicas dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país no período de 2013 a 2016.

Nesse sentido, foram analisadas as temáticas que vêm sendo objetos de estudos pelos pesquisadores brasileiros, os conteúdos e tendências que são destaques, seus referenciais teóricos, suas principais abordagens metodológicas, os tipos de estudos e as análises dessas pesquisas, verificar os principais resultados das produções acadêmicas, observando aspectos abordados e ausentes e conseqüentemente, contribuir com futuras pesquisas, novas reflexões e perspectivas contextualizadas de formação continuada.

## **2.2 Abordagem Metodológica: o Estado da Arte**

Sobre o desenvolvimento desse estudo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa com a opção metodológica “Estado da Arte” em educação, realizada por meio de um levantamento das produções teórico-científicas a partir das leituras de amostragens dos resumos, estendendo-se à introdução, procedimentos metodológicos e conclusões, quando necessários para responder as questões acerca dos objetos de estudos das dissertações de mestrado e teses de doutorado dos programas de pós-graduação das universidades representativas de cada região do Brasil, presentes no Banco de dados da Capes, nas quais foram destacadas as contribuições oriundas dos estudos que abordam a temática Formação Continuada de Professores, concentradas no período de 2013 a 2016.

Concernente à revisão de literatura e quadro teórico, o “Estado da Arte”, é focalizado por Caregnato e Mutti (2006), como sendo:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores, (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção [...] dessas mensagens” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683).

De modo mais específico ao objeto de estudo em questão, Romanowski e Ens (2006), recomendam que a metodologia para se desenvolver pesquisas de “Estado da Arte” é caracterizada pela produção sobre um tema, indispensável para o processo de análise qualitativa de cunho descritivo e analítico.

Neste sentido, torna-se necessário procedimentos como:

definição dos descritores para direcionar as buscas, localização dos bancos de pesquisas, teses, dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas e biblioteca eletrônica, estabelecimento de critérios para a seleção do material, levantamento de teses e dissertações catalogadas, coleta do material de pesquisa das bibliotecas, leitura das publicações com elaboração de síntese, organização do relatório do estudo das sínteses, análise e elaboração das conclusões preliminares” (ROMANOWISKI; ENS 2006, p. 43).

Ainda sobre essa questão, no concernente a revisão da literatura Luna (1997), explicita que compreende os seguintes objetivos: determinar o “Estado da Arte” sobre o tema, as lacunas e empecilhos teóricos e metodológicos; fazer uma revisão teórica com o problema inserido em uma referência; elaborar uma revisão empírica metodológica, explicando questões referentes ao resultado e propostas; realizar uma revisão histórica sobre evolução de conceitos, temas e aspectos correlacionados ao problema da pesquisa inseridos num quadro teórico de referência, esclarecendo as determinações e as implicações das mudanças.

Nessa perspectiva denominada “Estado da Arte”, Ferreira (2002) ressalta que nos últimos 15 anos, no Brasil e em outros países, tem-se produzido de forma significativa pesquisas com essa denominação ou pesquisas do “estado do conhecimento” de caráter bibliográfico que trazem em comum:

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzida certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA 2002, p. 258).

Com efeito, o que move os pesquisadores, conforme Ferreira (2002), é o não conhecimento acerca da totalidade do conhecimento, tanto quantitativo quanto qualitativo em nível de Pós-Graduação pouco divulgado pelo desafio de conhecer o já produzido, buscar o que ainda não foi feito, dedicar-se à pesquisas de difícil acesso, que se avolumam rapidamente, e divulgar para a sociedade, com a opção metodológica de levantamento e avaliação do conhecimento sobre um tema, tendo como fontes básicas os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de pesquisa.

Dessa forma, são organizados catálogos que têm como objetivos permitir o rastreamento do conhecimento construído, orientar o leitor na pesquisa bibliográfica dos títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado de uma certa área, através dos dados de identificação bibliográficos e resumo, para divulgação abrangente dos trabalhos acadêmicos (FERREIRA, 2002).

Na mesma linha de Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), abordam que esse tipo de estudo possibilita a efetivação de um balanço de determinada área de conhecimento, ao procurar identificar aportes da construção teoria e prática, as restrições da pesquisa, as lacunas, experiências inovadoras que apontem alternativas aos problemas da prática e

reconhecer as contribuições da pesquisa para a área focalizada. Os objetivos desse tipo de pesquisa favorecem:

compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área em teses de doutorado e, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam analisar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; as relações entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições das pesquisas para as mudanças e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p. 39).

Além disso, esses trabalhos permitem categorizar e revelar enfoques e perspectivas, sendo necessário estudar as produções, congressos e periódicos da área. Nessa direção, Soares (2000, p. 9) destaca esses estudos como sendo necessários “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados obtidos”, além de possibilitar uma visão geral da produção da área, suas características, foco e lacunas existentes.

Alguns resultados de pesquisas do tipo “Estado da Arte” indicam a atenção dos pesquisadores à temática, aos temas ausentes, aspectos pontuais, abordagens e estudos realizados, técnicas mais utilizadas, questionamentos para novas pesquisas e encaminhamentos metodológicos do tipo: contribuições para o avanço da área e para o cotidiano escolar, relevância e consistência do conhecimento, consequências políticas, sociais e metodológicas, possibilidades de generalização, delineamento de políticas públicas e estratégias executadas sobre o tema. Seus limites são as variações nos formatos dos resumos, títulos difusos, dificuldades para análise de resumos restritos, acesso limitado a material de pesquisa, tempo para leituras, ausência de ambiente colaborativo entre pesquisadores. (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Sendo assim, a metodologia do “Estado da Arte” neste trabalho se ajusta à forma de abordagem qualitativa, caracterizada por Minayo (2007), como o estudo da história, suas relações, representações, crenças, percepções e opiniões das interpretações dos humanos, como um entendimento profundo de ligações entre elementos, visando a compreensão do objeto de estudo.

Sobre os objetivos da pesquisa qualitativa, Rocha e Deusdará (2005) ressaltam a captação do saber implícito no texto, a disponibilização de técnicas seguras e leituras aprofundadas visando afastar possíveis limitações da abordagem, tendo em vista a subjetividade do pesquisador favorecer os pré-conceitos na reflexão do objeto, em função de



sua proximidade com os fenômenos, bem como a necessidade de ir além do texto, sendo uma tarefa complexa, que requer domínio das técnicas da análise de conteúdo. Outro questionamento é a saturação de informações, quando há redundância na coleta de dados, pela ausência de técnicas estatísticas, portanto é necessário ficar atento para promover respostas potencializadoras de conhecimento em função dessas limitações.

Dentre as diversas técnicas existentes para organização e análise de dados numa abordagem qualitativa, destaca-se a Análise de Conteúdo como uma possibilidade que consiste em várias técnicas para descrever o conteúdo através de procedimentos sistemáticos, visando o levantamento de indicadores e inferências de conhecimentos. Oliveira (2009) enfatiza ser a escolha da técnica condicionada à pergunta e ao conhecimento do objeto que se pretende sistematizar. A formulação de perguntas da pesquisa é um fator primordial para a análise de conteúdo na produção das respostas, para não correr o risco de aplicar métodos inadequados às perguntas.

Dessa forma, os critérios da construção da pergunta qualitativa requerem complexidade e método que requer:

uma imersão prévia no ente com o intuito de compreender o ser e sua essência. A análise de conteúdo, neste cenário, emerge como técnica que se propõe à apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas “entrelinhas” do texto, com vários significados. Neste sentido a análise requer uma pré-compreensão do ser, suas manifestações, suas interações com contexto, e principalmente requer um olhar metuculoso do investigador (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 15).

No escopo deste texto, a Análise de Conteúdo prioriza o fornecimento de técnicas precisas e objetivas com vistas a descobrir o significado, com uma metodologia na qual se convergem a “[...] verificação prudente e a interpretação brilhante”, com o objetivo principal de ultrapassar a incerteza e enriquecer a leitura. Nesse sentido, em seu objetivo e concepção de ciência “[...] caberiam investigar e descobrir aquilo que a espontaneidade dos comuns, dos “desprovidos de técnicas seguras de leitura, não é capaz de encontrar” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 310). Cabe ao pesquisador ser observador imparcial para o estabelecimento da legitimidade das investigações, baseadas na objetividade e neutralidade, em detrimento de sua subjetividade, na perspectiva da descoberta e não na construção dos resultados desvinculados da pergunta norteadora, sendo estes como algo *a priori* ao projeto de pesquisa.

Sobre a Análise de Conteúdo enquanto método de análise de dados, Bardin (2016), focaliza como características a qualificação de vivências e percepções do sujeito sobre um

objeto e seus fenômenos, podendo ser utilizada para aprofundamentos de estudos quantitativos, sendo uma abordagem mais simples, porém complexa como método analítico, considerando sua relação com as perguntas do objeto.

Como possibilidades de aplicação da análise temática de conteúdo para efeito da categorização da pesquisa, Romanowski e Ens (2006), observam as seguintes etapas: levantamento dos resumos, divisão para leitura individual; leitura dos resumos para estabelecer categorias de análises; leitura do material para identificar o descritor na palavra chave; esclarecimento de dúvidas quanto aos resumos; releitura dos resumos para seleção daqueles que tratam do tema formação dos professores; análise dos conteúdos dos resumos e tabulação dos dados; organização e síntese dos dados em quadros; leitura analítica das informações contidas nos quadros; síntese geral; inferências, considerações.

Em face a estas reflexões acerca da importância do processo de categorização na pesquisa, de modo geral, percebeu-se clareza nas observações dos autores mencionados, aliada a uma convergência com relação aos princípios e normas que orientaram a organização das etapas, com a preocupação minuciosa no processo de classificação e agrupamento dos conteúdos em consonância com os indicadores previamente selecionados, observando os critérios da cientificidade, limitações e divergências, pelo fato dessa etapa ser considerada primordial para a análise e interpretação dos dados e os resultados da pesquisa.

Assim sendo, nesta pesquisa foram categorizadas as abordagens das temáticas relativas às teses e dissertações sobre formação continuada quanto aos referenciais teóricos; abordagens metodológicas e principais resultados de pesquisa. Nessa perspectiva, os conteúdos foram agrupados, conforme suas especificidades, através das leituras minuciosas dos resumos, introdução, capítulo metodológico e considerações finais das teses e dissertações sobre as produções nas modalidades de Educação Infantil Fundamental e Médio, para posterior análise dos respectivos conteúdos e conhecimentos privilegiados nas pesquisas, nas quais foi focalizada a sua descrição classificando-os e categorizando-os conforme os objetivos da pesquisa.

Posteriormente, foram analisados os dados já categorizados, com suas respectivas justificativas e considerações à luz da fundamentação teórica, contribuindo com isso para a obtenção de uma visão aproximada, com uma síntese da totalidade da produção científica dos conteúdos, que representaram os destaques dos conhecimentos desse período, observando quais conteúdos permaneceram, os novos elementos de inovações se apresentaram e a quais áreas e dimensões pertencem representando indicadores e referências para possíveis pesquisas sobre o tema formação continuada, considerando as modalidades investigadas.

### 2.3 A Escolha das Fontes da Pesquisa

A revisão bibliográfica adotada foi conduzida a partir da leitura e análise de fontes representativas das teses e dissertações sobre formação continuada de professores, circunscritas às produções e estudos que se referiam a esse tipo de formação voltadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, no período de 2013 a 2016. As produções acadêmicas (teses e dissertações), objeto dessa pesquisa, foram defendidas pelos programas de pós-graduação em educação de dez grandes universidades brasileiras, sendo as mais representativas de cada região do Brasil, contidas na Plataforma Sucupira da Capes, com acesso em maio de 2017.

O quadro 1 apresenta o resultado da seleção do universo desta pesquisa, que compreende os programas de pós-graduação em educação por amostragem das regiões brasileiras, por amostragem:

Quadro 1 – Programas de pós-graduação em Educação consultados na pesquisa por regiões brasileiras

<b>REGIÃO</b>	<b>PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>	
<b>SUL</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
	Universidade Federal do Paraná	UFPR
<b>SUDESTE</b>	Universidade de São Paulo	USP
	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
<b>CENTRO OESTE</b>	Universidade de Brasília	UNB
	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMG
<b>NORTE</b>	Universidade Federal do Amazonas	UFAM
	Universidade Federal do Pará	UFPA
<b>NORDESTE</b>	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFMT

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

No processo de revisão da literatura, foram destacadas as contribuições oriundas dos estudos que abordam a ênfase das temáticas em questão, Formação Continuada de Professores. Nesse sentido, foi realizado um levantamento das produções dos programas de pós-graduação em educação das principais universidades brasileiras, que constam no banco da Capes sobre formação continuada de professores, abrangendo as produções que envolveram a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio para uma análise referente às principais tendências, referenciais teóricos, abordagens metodológicas, tipos de estudos, principais resultados, indicando aspectos abordados e ausentes nas produções pesquisadas, sendo concentradas no período de 2013 a 2016.

Para a análise, realizou-se a coleta das informações necessárias nos resumos de cada produção científica sobre formação continuada de professores, cuja finalidade no site da Capes é divulgar de forma mais abrangente os trabalhos produzidos pelas universidades brasileiras.

Sobre isso Garrido (1993) discorre:

O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este importante papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa (GARRIDO, 1993, p.5).

Neste sentido, após leitura cuidadosa dos resumos, optou-se também para além disso, a ler outras seções de algumas produções, como a introdução, a seção metodológica e as considerações finais ou conclusão, quando necessários, considerando que há informações pertinentes nessa parte do trabalho, por vezes, omitidas pelos autores em alguns resumos.

A escolha do Banco de Teses e Dissertações da Capes como acervo documental justifica-se pela sua relevância como portal de divulgação científica para o nível superior. O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 1990 e tem como missão promover o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional de alto nível. É uma biblioteca virtual que disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa brasileiras o melhor da produção científica internacional e possui um acervo de mais de 37 mil periódicos com texto completo, 128 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

O acesso ao conteúdo do Portal de Periódicos é feito por meio de terminais ligados à internet localizados nessas instituições ou por ela autorizados. É livre e gratuito a professores, pesquisadores, alunos e funcionários vinculados às instituições participantes. O motivo da sua criação deu-se em função do déficit de acesso das bibliotecas brasileiras à informação científica internacional, pois seria demasiadamente caro atualizar esse acervo com a compra de periódicos impressos para todas as universidades do sistema superior de ensino federal.

A Capes tem como objetivos reduzir as desigualdades regionais no acesso à informação no Brasil; promover o acesso irrestrito de seus conteúdos aos usuários; compartilhar as pesquisas brasileiras em nível internacional; capacitar o público usuário na

utilização de seu acervo para ensino, pesquisa e extensão, desenvolver e diversificar o conteúdo considerando os interesses da comunidade acadêmica brasileira; ampliar o número de instituições usuárias, observando os critérios de excelência acadêmica e de pesquisa estabelecidos pela própria instituição e o Ministério da Educação.

A Capes é um modelo de consórcio de bibliotecas único no mundo, financiado pelo governo brasileiro e possui a maior capilaridade do gênero no planeta, cobrindo todo o território nacional. Atende às demandas dos setores acadêmico, produtivo e governamental e propicia o aumento da produção científica nacional e o crescimento da inserção científica brasileira no exterior. São atribuições da Capes, sobretudo no que diz respeito ao fomento, a avaliação e a regulação dos cursos de Pós-Graduação e desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, com objetivos voltados para o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como público alvo os estudantes, professores e pesquisadores de nível superior (PORTAL DA CAPES, acesso em 05/2017).

Nessa direção, as fontes da pesquisa deste trabalho, relativas ao número de teses e dissertações por universidades nas regiões do país encontram-se no Portal da Capes, na Plataforma Sucupira, contidas no repositório de teses e dissertações, que faz parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC, com o objetivo de facilitar o acesso às produções dos programas de pós-graduação do país. O site disponibiliza ferramenta de busca e consulta pelos trabalhos a partir de 1987, sendo as informações fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos fatos. A pesquisa no site é realizada por autor, título e palavras-chave. O uso das informações da referida base de dados e de seus registros está sujeito às leis de direitos autorais vigentes, atualizadas a cada ano.

Somente trabalhos referentes aos períodos de 2013 a 2016 estão acessíveis na íntegra no Banco de Teses e Dissertações. Segundo a justificativa do portal, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que, por algum motivo, não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. As produções defendidas em anos anteriores estão sendo incluídas aos poucos.

A obtenção da acessibilidade às teses e dissertações deu-se através de um cadastro na instituição, via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe/Ufac). Esta opção permitiu o acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos disponível para as instituições participantes, sendo provido por meio do nome de usuário e senha, verificado junto à equipe de TI ou da Biblioteca. Para utilizar a identificação por meio da CAFe, a instituição deve aderir a esse serviço provido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP).

A Comunidade Acadêmica Federada é um serviço de gestão de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras pela integração de suas bases de dados. Isso significa que, por meio de uma conta única, o usuário pode acessar, de onde estiver, os serviços de sua própria instituição e os oferecidos pelas outras organizações que participam da federação. Serviços de ensino a distância, acesso a publicações científicas e atividades de colaboração estão entre os maiores beneficiários das infraestruturas oferecidas por federações (RNP, 2017).

Na fase inicial da seleção dos trabalhos acadêmicos, foi realizado um levantamento inicial por ano, quanto ao número de teses e dissertações sobre formação continuada de professores (relativo aos trabalhos voltados para a educação Básica), produzidas entre 2013 a 2016, com critério de seleção definido a partir da observação das leituras dos resumos, com temas e palavras-chave, em que constaram como descritor geral “formação continuada de professores”, tendo como objeto de estudo todos os trabalhos desse período que compreendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio.

Em conformidade com os objetivos desta investigação, as informações relativas às delimitações das fontes da pesquisa foram acessadas na página inicial da Capes, por meio do ícone da Plataforma Sucupira, que direciona aos “Cursos Recomendados e Reconhecidos de mestrado profissional, mestrado (acadêmico) e doutorado avaliados com nota igual ou superior a ‘3’” (BRASIL, 2017).

O detalhamento de cada programa e de seus respectivos cursos traz informações de dados básicos: endereço, telefone, e-mail e instituição; avaliação, área básica e de concentração do programa; especificação dos cursos que estão em funcionamento; portarias de reconhecimento emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); dados quantitativos de do programa por área de avaliação, nota e região.

Neste espaço consta um quadro com dados quantitativos representando o total de Programas e Cursos de Pós-Graduação por região no Brasil. Este campo dá acesso aos quadros específicos de cada região do país com seus respectivos Programas de Pós-Graduação e todas as informações relacionadas anteriormente. Assim, os dados do quadro 2 forneceram as bases para as buscas das informações necessárias para a delimitação das fontes da pesquisa, o seu universo e o recorte temporal pelo acesso aos demais quadros de cada região.

Quadro 2 - Total de programas e cursos de pós-graduação em Educação por regiões brasileiras

Região	Total de Programas de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
<b>CENTRO-OESTE</b>	360	144	10	52	154	514	298	164	52
<b>NORDESTE</b>	889	398	16	148	327	1219	727	344	148
<b>NORTE</b>	248	117	4	49	78	328	196	82	50
<b>SUDESTE</b>	1951	409	41	384	1117	3076	1530	1161	385
<b>SUL</b>	939	311	11	155	462	1402	773	473	156
<b>Totais</b>	4387	1379	82	788	2138	6539	3524	2224	791

Fonte: Plataforma Sucupira da Capes

Legenda: ME = Mestrado Acadêmico

MF = Mestrado Profissional

DO = Doutorado

ME/DO = Mestrado e Doutorado

No quadro 3, exposto a seguir, consta o total de Programas e Cursos de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste. Dessa região foram selecionados os Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Mato Grosso (UFMT) e do Distrito Federal (UNB).

Quadro 3 - Programas e cursos de pós-graduação em Educação da região centro-oeste

UF	Total de Programas de Pós-Graduação em Educação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
<b>DF</b>	120	23	2	21	74	194	97	76	21
<b>GO</b>	107	49	3	19	36	143	85	39	19
<b>MS</b>	73	35	3	9	26	99	61	29	9
<b>MT</b>	60	37	2	3	18	78	55	20	3
<b>Totais</b>	360	144	10	52	154	514	298	164	52

Fonte: Plataforma Sucupira da Capes

Legenda: ME = Mestrado Acadêmico

MF = Mestrado Profissional

DO = Doutorado

ME/DO = Mestrado e Doutorado

O quadro 4 apresenta o total dos programas de Pós-Graduação em Educação e os cursos das instituições dos estados da Região Nordeste. Desse universo foram selecionadas as Universidades do Rio Grande do Norte (UFRN) e a de Pernambuco (UFPE).

Quadro 4 - Programas e cursos de pós-graduação em Educação da região nordeste

Continua

UF	Total de Programas de Pós-Graduação em Educação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
<b>AL</b>	41	22	1	8	10	51	32	11	8
<b>BA</b>	184	74	5	33	72	257	147	77	33
<b>CE</b>	129	46	2	27	54	185	101	57	27
<b>MA</b>	49	34	1	6	8	57	42	9	6

Quadro 4 - Programas e cursos de pós-graduação em Educação da região nordeste

Continuação

UF	Total de Programas de Pós-Graduação em Educação				Totais de Cursos de Pós-Graduação				
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
<b>PB</b>	112	55	4	12	41	153	96	45	12
<b>PE</b>	169	60	1	32	76	248	136	78	34
<b>PI</b>	42	29	0	5	8	50	37	8	5
<b>RN</b>	109	45	2	22	40	150	85	43	22
<b>SE</b>	54	33	0	3	18	72	51	18	3
<b>Totais</b>	889	398	16	148	327	1223	727	346	150

Fonte: Plataforma Sucupira da Capes.

Legenda: ME = Mestrado Acadêmico

DO = Doutorado

MF = Mestrado Profissional

ME/DO = Mestrado e Doutorado

O quadro 5, apresentado a seguir, refere-se ao total de programas e Cursos de Pós-Graduação em Educação dos estados da Região Norte do país, do qual foram selecionadas a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e a Universidade Federal do Pará (UFPA).

Quadro 5 – Programas e cursos de pós-graduação em Educação da região norte

UF	Total de Programas de Pós-Graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
<b>AC</b>	10	6	0	1	3	13	9	3	1
<b>AM</b>	62	31	1	9	21	83	52	22	9
<b>AP</b>	7	5	0	1	1	8	6	1	1
<b>PA</b>	115	44	3	25	43	159	88	46	25
<b>RO</b>	15	8	0	4	3	19	11	3	5
<b>RR</b>	14	9	0	3	2	16	11	2	3
<b>TO</b>	25	14	0	6	5	30	19	5	6
<b>Totais</b>	248	117	4	49	78	328	196	82	50

Fonte: Plataforma Sucupira da Capes

Legenda: ME = Mestrado Acadêmico

DO = Doutorado

MF = Mestrado Profissional

ME/DO = Mestrado e Doutorado

O quadro 6 indica a totalidade de programas de Pós-Graduação em Educação com seus respectivos cursos dos estados da região Sudeste, da qual foram selecionadas a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMT) e a Universidade Federal de São Paulo (USP).

Quadro 6 - Programas e cursos de pós-graduação em Educação da região sudeste

Continua

UF	Total de Programas de Pós-Graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
<b>ES</b>	77	29	1	18	29	106	58	30	18
<b>MG</b>	447	152	3	78	214	662	366	217	79
<b>RJ</b>	497	77	14	128	278	777	356	293	128



Quadro 6 - Programas e cursos de pós-graduação em educação da região sudeste

Continuação

UF	Total de Programas de Pós-Graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
<b>SP</b>	930	151	23	160	596	1533	751	622	160
<b>Totais</b>	1951	409	41	384	1117	3078	1531	1162	385

Fonte: Plataforma Sucupira da Capes.

Legenda: ME = Mestrado Acadêmico

DO = Doutorado

MF = Mestrado Profissional

ME/DO = Mestrado e Doutorado

Em seguida, o quadro 7 apresenta o total de Programas de Pós-Graduação e de Cursos que correspondem aos estados da Região Sul do país. Dessa forma, foram selecionadas para fazer parte da pesquisa dessa região a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Quadro 7 - Programas e Cursos de pós-graduação em Educação da região sul

UF	Total de Programas de Pós-Graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
<b>PR</b>	343	145	4	38	156	500	301	160	39
<b>RS</b>	416	109	4	76	227	643	336	231	76
<b>SC</b>	180	57	3	41	79	262	139	82	41
<b>Totais</b>	939	311	11	155	462	1405	776	473	156

Fonte: Plataforma Sucupira da Capes

LEGENDA: ME = Mestrado Acadêmico

DO = Doutorado

MF = Mestrado Profissional

ME/DO = Mestrado e Doutorado

São analisadas aqui as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades na esfera federal, bem avaliadas e consolidadas do Brasil, com no mínimo 10 anos de fundação dos respectivos cursos reconhecidos pela Capes, com uma representação por amostragem de duas instituições por cada região brasileira, no período de 2013 a 2016, conforme consta no quadro 8. O período selecionado deve-se ao fato de já existirem trabalhos anteriores nesse sentido e pela oportunidade de se obter uma visão atualizada do tema em questão.

Quadro 8 - Programas de pós-graduação em Educação por regiões do Brasil e ano de fundação

REGIÕES DO BRASIL	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO		ANO DE FUNDAÇÃO
SUL	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	1972
	Universidade Federal do Paraná	UFPR	1972
SUDESTE	Universidade de São Paulo	USP	1776
	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	1971
CENTRO OESTE	Universidade de Brasília	UNB	1974
	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	1988
NORTE	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	1977
	Universidade Federal do Pará	UFPA	2003
NORDESTE	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	1978
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	1978

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

Após a definição dos programas de Pós-Graduação em Educação e suas respectivas universidades, a etapa seguinte consistiu na execução dos refinamentos das produções acadêmicas. A acessibilidade às fontes ocorreu por meio do Portal de Periódicos da Capes, que direciona para a identificação do usuário via login, pelo acesso remoto da CAFe para a “Plataforma Banco de Teses e Dissertações”, na qual consta a busca no painel de informações quantitativas sobre estes trabalhos.

Para obtenção dos refinamentos pretendidos foram realizadas as seguintes filtragens:

- Busca aos resumos pela expressão “*formação continuada de professores*”, com o resultado de 986.864 para Formação Continuada de Professores (FCP).
- Recorte temporal de 2013 a 2016, com a obtenção de 295.995 produções acadêmicas em FCP, assim distribuídas por ano:

ANO	Nº DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS
2013	80.575
2014	76.277
2015	71.056
2016	68.087

- Área de Conhecimentos “*Educação*”, com o total de 16.991 trabalhos sobre FCP, distribuídos por ano, com o resultado dessa filtragem de 3.139 teses e dissertações:

ANO	Nº DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS
2013	4.630
2014	4.280

ANO	Nº DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS
2015	3.982
2016	3.077

d) Seleção das instituições, com a filtragem de *10 universidades*, sendo duas por região do Brasil, com o resultado de 3.216 trabalhos de FCP, distribuídos por ano:

ANO	Nº DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS
2013	829
2014	828
2015	780
2016	779

e) Refinamento da “Área de Concentração”, com as seguintes filtragens: *educação, educação básica, tecnologias, trabalho e movimentos sociais na Amazônia, educação, cultura e linguagem, educação, cultura e processos formativos, educação, teoria e prática de ensino, ensino e aprendizagem*, com o total de 3.139 produções em FCP, resultantes da filtragem do recorte temporal, distribuídos por ano:

ANO	Nº DE PRODUÇÃO ACADÊMICA
2013	813
2014	807
2015	776
2016	743

O quadro 9 demonstra o resultado do refinamento das áreas de concentração selecionadas especificamente para esta pesquisa, após a filtragem da grande área educação.

Quadro 9 – Resultado do refinamento por áreas de concentração em Educação

REFINAMENTO POR ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	TOTAL
EDUCAÇÃO	451
EDUCAÇÃO	2.154
EDUCAÇÃO BÁSICA, TECNOLOGIAS, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMAZÔNIA	5
EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM	5
EDUCAÇÃO, CULTURA E PROCESSOS FORMATIVOS	70
EDUCAÇÃO, TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO	45

Continua

Quadro 9 – Resultado do refinamento por áreas de concentração em Educação

		Continuação
<b>REFINAMENTO POR ÁREA DE CONCENTRAÇÃO</b>		<b>TOTAL</b>
ENSINO E APRENDIZAGEM		46
EDUCAÇÃO		363

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

O Quadro 10 foi organizado a partir do resultado geral do refinamento das 10 universidades com a área de conhecimento educação juntamente com a área de concentração, apresentadas no quadro 9, com o objetivo de se obter uma visão específica da evolução da quantidade de produções por ano de cada instituição, envolvendo o recorte temporal pesquisado. A partir desse resultado foi feita a seleção das produções envolvendo o tema sobre formação continuada de professores da educação básica, conforme os delineamentos dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa explicitados a seguir.

Quadro 10 - Total de produções acadêmicas sobre FCP por instituições e ano

REGIÕES	INSTITUIÇÕES	2013	2014	2015	2016	TOTAL
SUL	UFRGS	131	134	130	87	<b>482</b>
	UFPR	84	93	105	126	<b>408</b>
SUDESTE	USP	124	150	152	152	<b>578</b>
	UFMG	115	120	119	143	<b>497</b>
CENTRO OESTE	UNB	79	77	79	61	<b>296</b>
	UFMT	96	68	82	60	<b>306</b>
NORTE	UFAM	25	03	33	15	<b>76</b>
	UFPA	44	44	42	61	<b>191</b>
NORDESTE	UFPE	9	12	12	13	<b>46</b>
	UFRN	38	76	53	92	<b>259</b>
<b>TOTAL</b>		<b>745</b>	<b>777</b>	<b>807</b>	<b>810</b>	<b>3.139</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

A partir desses refinamentos, foi realizada uma observação minuciosa dos 3.139 resumos contidos em 157 páginas, com 20 produções acadêmicas listadas por página, constando o nome do autor, tema, data, curso, instituição, biblioteca depositária e acesso ao resumo no Portal da Capes.

Para a seleção dos resumos foram observados e impressos todos os trabalhos, cujos temas referiam-se à *formação continuada de professores*, considerando-se também as palavras chave que contêm o nome “*formação continuada*”. Quando necessário, foram feitas leituras dos resumos, observando-se o objetivo do trabalho. Assim o resultado da pesquisa após essa minuciosa seleção totalizou 141 produções científicas.

O quadro 11 apresenta o resultado final do refinamento investigado nesta pesquisa, com o total exato de 141 produções científicas sobre formação continuada de professores,

sendo 109 dissertações e 32 teses, concernentes aos programas de Pós-Graduação em Educação de 10 Universidades por amostragem, representando 02 instituições por região do Brasil. As produções científicas selecionadas referem-se à Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação do Campo e temas recorrentes pertencentes às análises práticas e experiências formativas diversificadas, políticas e programas educacionais, conforme a classificação considerada pelos pesquisadores e objetivos da pesquisa.

Quadro 11 - Panorama geral da produção por universidade sobre formação continuada de professores (2013 a 2016)

UNIVERSIDADES	N.º DE DISSERTAÇÕES SOBRE FCP	N.º DE TESES SOBRE FCP	TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE FCP
<b>USP</b>	18	8	26
<b>UFPR</b>	21	1	22
<b>UFMT</b>	19	-	19
<b>UNB</b>	11	5	16
<b>UFRN</b>	6	9	15
<b>UFRGS</b>	8	6	14
<b>UFMG</b>	11	1	12
<b>UFAM</b>	7	1	08
<b>UFPA</b>	4	1	05
<b>UFPE</b>	4	-	04
<b>TOTAL</b>	109	32	<b>141</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

Observa-se neste quadro uma predominância quanto ao maior número de trabalhos na Universidade de São Paulo (26), em seguida na Universidade Federal do Paraná (23). Com menor expressão, posteriormente, temos a Universidade Federal de Mato Grosso (16), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (15), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (14), a Universidade Federal de Minas Gerais (12), a Universidade Federal do Amazonas (08), a Universidade Federal do Pará (05) e a Universidade Federal de Pernambuco (03).

Grande parte dos Mestrados em Educação pesquisados foram consolidados na década de 1970 (8), tendo (01) na década de 1980 e outro nos anos 2000, portanto apresentam maior quantidade de trabalhos. O maior número de dissertações encontra-se nos Programas de Pós-Graduação na seguinte sequência: UFPR (21), UFMT (19), USP (18), UFMG (11) UFRN (11). Em menor quantidade temos UFRGS (8), norte Ufam (7), nordeste UFRN (6), UFPE (4) e norte UFPA (4).

A maior parte dos cursos de Doutorados em Educação pesquisados foram criados nos anos 2000. Os mais antigos foram institucionalizados na década de 1970, no total de (03) e na

década de 1990 temos (02). As teses apresentam-se em quantidade bem inferior e estão em maior número na UFRN (9), seguida da USP (8), UFRJ (6) e UNB (5). Com apenas (01) tese temos a UFPR, UFMG, Ufam e UFPA.

## 2.4 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Em consonância com as premissas anteriores, a análise de dados desta pesquisa foi realizada em função da organização da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a partir de três etapas: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados obtidos e a interpretação*.

A *pré-análise* correspondeu à organização de procedimentos com objetivo de operacionalizar e sistematizar, da forma mais precisa possível, as ideias iniciais para o desenvolvimento das operações percorridas, com as escolhas dos documentos a serem analisados, a elaboração das hipóteses e objetivos e o planejamento de indicadores para fundamentação da interpretação.

Para isso foram necessárias as seguintes atividades: a *leitura flutuante*, com o intuito de observar os documentos, conhecer o texto e deixar levar-se pelas impressões imediatas para posteriores aplicações das técnicas. A *escolha do universo dos documentos* adequados à análise do problema selecionado, na qual observou-se a *regra da exaustividade*, levando em conta o todo dos elementos do corpus, considerando a *regra da representatividade*, momento em que se organizou a amostragem rigorosa do universo inicial para generalização, estando atento à *regra da homogeneidade*, com critérios para escolha de materiais singulares precisos, conforme a *regra de pertinência*, estando condizentes aos objetivos e como fonte de informações para análise.

Os procedimentos desta pesquisa resumem-se nos seguintes passos a partir de Bardin (2016):

- a) leitura flutuante para observação os documentos, conhecer o texto e deixar levar-se pelas impressões imediatas para definição do objeto de estudo;
- b) leitura e fichamento da literatura especializada sobre o tema como referencial teórico da pesquisa;
- c) preparação do material com as cópias dos resumos e espaços em branco para anotação de códigos ou fichas para marcação de contrastes.
- d) leitura minuciosa para agrupamento das categorias de análise do material;
- e) interpretação e análise dos dados brutos para codificação;

f) análise do material a partir do referencial teórico abordado na literatura especializada sobre o tema.

Para além desses procedimentos metodológicos adotados de forma geral visando manipular os dados encontrados nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, selecionadas duas que melhor representam as regiões, tomando como critério a longevidade de cada programa, passamos a detalhar, com mais especificidade, os critérios orientadores para a seleção do material que se tornou fonte desta pesquisa.

Esta seção teve como objetivo explicitar o processo de desenvolvimento desta pesquisa no que diz respeito ao problema, objeto de estudo e objetivos da pesquisa, a abordagem metodológica e o tipo de estudo realizado, bem como descrever como ocorreu a escolha das fontes de pesquisa e os procedimentos metodológicos percorridos na investigação.

Na seção seguinte serão abordadas questões relativas à formação docente inicial no Brasil, acerca das licenciaturas, currículos e políticas educacionais, suas práticas e prioridades, as implicações do Plano Nacional de Educação para a formação de professores da Educação Básica, visando compreender a configuração da formação de professores e desenvolvimento profissional dos professores no país sobre formação docente inicial e continuada como processos inter-relacionados e complementares.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Esta seção tem como objetivo abordar questões sobre o contexto educacional histórico brasileiro a partir de uma breve contextualização histórica da formação docente no Brasil. Aborda-se sobre a formação docente inicial no Brasil, acerca das licenciaturas, currículos e políticas educacionais, observando práticas e prioridades, bem como as implicações do Plano Nacional de Educação para a formação de professores da educação básica, com vistas a uma melhor compreensão da configuração da formação docente e desenvolvimento profissional dos professores no país, considerando que formação docente inicial e continuada são processos inter-relacionados e complementares.

A aprendizagem da docência compreende não só os processos de formação em que se dá a construção de saberes, mas trata-se de um processo complexo e contínuo que exige dos professores um movimento entre o pensar, o fazer e a reflexão sobre esse fazer, possibilitando-lhes experiências que ao longo do tempo vão sendo incorporadas ao seu desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, a discussão desta seção envolve considerações sobre a formação inicial e a formação continuada como processos de desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, encontra-se organizada em quatro subseções. Na primeira apresenta uma breve contextualização histórica da formação docente no Brasil. Na segunda será abordada as políticas de formação inicial de professores no Brasil a partir da discussão dos programas de formação e da legislação vigente, destacando as contradições, problemática e os desafios, as práticas e prioridades. Na terceira discute-se algumas implicações quanto as metas e estratégias referentes a formação inicial e continuada de professores contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio (2014/2024). Na quarta subseção aborda-se sobre o desenvolvimento profissional docente, tendo como elementos de análise as etapas da vida pessoal e profissional dos professores a partir de Huberman (1995), contextualizando historicamente as abordagens autobiográficas (NÓVOA, 1995) e as histórias de vida do professor (GOODSON, 1995). Na quinta e última seção, discute-se a questão do desenvolvimento profissional docente a partir de questões vinculadas à formação inicial e continuada, como a profissionalização, à profissionalidade e o processo de constituição da autonomia do professor com base em Contreras (2002).



### 3.1. Contextualização Histórica da Educação e Formação Docente no Brasil

Considerando que a compreensão das políticas educacionais está condicionada aos fatores históricos, políticos, sociais e econômicas do contexto, introduzimos com uma breve reconstituição de seis períodos concernentes trajetória histórica da formação docente no Brasil, emergindo de forma mais consistente após a independência, em meio a necessidade de expansão e organização para a instrução popular. Isso deu-se em função das transformações sociais brasileiras, culminando com significativas orientações pedagógicas no decorrer dos últimos dois séculos.

A história da formação docente brasileira, na visão de Savianni (2009), aborda seis períodos distintos: a) ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), com a Lei da Escola de Primeiras Letras até 1890; b) estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890-1932), tendo a Escola Paulista como modelo; c) criação dos Institutos de Educação (1932-1939), com as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932) e a de Fernando Azevedo em São Paulo (1933); d) implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação das Escolas Normais (1939-1971); e) substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica em Magistério (1971-1996); f) advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o Novo Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANNI, 2009).

No período colonial dos colégios jesuítas, aulas régias, reformas pombalinas e a criação dos cursos superiores com a vinda de D. João VI não houve preocupações explícitas com a formação de professores. Isso veio a ocorrer somente quando:

na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANNI, 2009, p. 144).

Com a promulgação do Ato Adicional em 1834, a instrução primária ficou sob a responsabilidade das Províncias, com a criação da primeira Escola Normal pelo Rio de Janeiro, em 1835, em Niterói, servindo de referência para a implementação pela maioria das Províncias ainda no século XIX, porém com existência intermitente, sendo essas escolas periodicamente fechadas e reabertas (SAVIANNI, 2009).

As Escolas Normais visavam à preparação de professores com uma formação específica e a preocupação predominantemente no domínio de conhecimentos para transmissão nas escolas de primeiras letras, desconsiderando-se a preparação didático-pedagógica. Esse viés normalista na formação docente, que só adquiriu uma certa estabilidade em 1870, permaneceu no decorrer do

século XIX, mesmo sujeito a contestações, sendo consideradas onerosas e ineficientes qualitativamente e insignificante quantitativamente, em função de um número reduzido de alunos formados.

Este fato culminou com o fechamento da Escola Normal de Niterói em 1849, substituída pelos professores adjuntos, uma espécie de ajudante do professor titular da classe, para aperfeiçoamento nas matérias e práticas de ensino, servindo de preparação para os novos professores. Porém não foi próspero esse modelo e deu-se continuidade às escolas normais, com a reabertura da pioneira de Niterói em 1859 (SAVIANNI, 2009).

O processo de *estabelecimento e expansão das escolas normais (1890-1932)* foi fixado a partir da reforma da instrução pública de São Paulo em 1890, com a justificativa de pecar por insuficiência em seu programa de estudo e carência de preparo prático dos alunos. Essa reforma foi marcada por dois vetores:

Enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal - na verdade a principal inovação da reforma, assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios prático, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANNI, 2009, p. 145).

Essa reforma serviu de referência para outros estados e principais cidades de São Paulo, as quais enviavam seus professores para fazer uma espécie de estágio nessa capital, em missões com os professores paulistas. Assim, o padrão Escola Normal expandiu-se em todo país.

A *organização dos institutos de educação em (1932-1939)* deu-se pelo fato da expansão do padrão da Escola Normal não ter alcançado avanços significativos, com a permanência do padrão dominante focado no domínio dos conhecimentos para transmissão. Uma nova etapa teve início com a implantação dos institutos de educação, vistos como:

espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também de pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANNI, 2009, p. 145).

Dessa forma, pelo decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores, tendo o currículo de disciplinas de cultura geral e como suporte o caráter prático do processo formativo, com uma estrutura de apoio envolvendo as escolas para experimentação, o instituto de pesquisas, bibliotecas, filmotecas, museus e radiofusão. Dessa

forma, incorporava-se as exigências da Pedagogia como conhecimento científico, buscando a consolidação do modelo didático-pedagógico de formação docente, corrigindo eventuais insuficiências e equívocos das antigas Escolas Normais (SAVIANNI, 2009).

*A organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação das Escolas Normais (1939-1971)*, deu-se por meio da elevação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível universitário, com a incorporação do paulista, a universidade de São Paulo, em 1934, e o carioca, a universidade do Distrito Federal em 1935. Ambas serviram de base para a organização dos cursos de formação dos professores das escolas secundárias de todo país, pelo decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que institucionalizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta universidade tornou-se referência para as demais escolas superiores com o paradigma:

resultante do decreto-lei nº 1.190 se estendeu para todo país, compondo o modelo que ficou conhecido como o esquema 3+1 adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos, ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira e um ano para a formação didática (SAVIANNI, p. 146).

O autor ressalta que a generalização desse modelo fez com que se perdesse o suporte de origem das escolas experimentais como referência para experimentação e pesquisa, fornecendo caráter científico aos processos formativos.

Essa orientação do ensino normal foi estendida ao âmbito nacional pelo decreto lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), dividindo o Curso Normal em dois ciclos, sendo o primeiro ginásial secundário de quatro anos, com objetivo de formar os professores primários em Escolas Normais e Institutos de Educação. O segundo ciclo tem duração de três anos, correspondendo ao ciclo colegial do curso secundário, com o objetivo de formar o professor secundário em Escolas Normais e nos Institutos de Educação (SAVIANNI, 2009).

Pode-se dizer que os cursos normais de primeiro ciclo tinham currículo semelhante aos dos ginásios, centrados nas disciplinas de cultura geral, das velhas Escolas Normais e os cursos do segundo ciclo contemplavam os fundamentos da educação das reformas da década de 1930. Ambos centraram sua formação no aspecto profissional restringindo-se as disciplinas e dispensando as escolas laboratórios, que no nível superior refletiu-se em uma situação dualista:

os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância,

representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para obtenção do registro profissional do professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (SAVIANNI, 2009, p. 147).

O aspecto pedagógico-didático incorporou os parâmetros da antiga fórmula dos conteúdos culturais-cognitivos, em detrimento da constituição de um novo modelo de processo de formação docente.

A *substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério (1971-1996)*, justifica-se pelo Golpe Militar de 1964, que exigiu adequações ao novo contexto do campo educacional, estabelecidas na legislação do ensino pela Lei nº 5.692/71, alterando a denominação do ensino primário e médio para primeiro e segundo graus, extinguindo-se as Escolas Normais. Estas escolas foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau pelo parecer nº 349/72, em 6 de abril de 1972, organizada em duas modalidades: uma de três anos (2.200 horas) para lecionar na 4ª série; outra com duração de quatro anos (2.900 horas), com habilitação ao magistério até o 6º ano. O currículo mínimo compreendia:

o núcleo comum, obrigatório em todo território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus e segundo graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando uma formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau (SAVIANNI, 2009, p. 147).

A formação dos professores do primário foi reduzida a uma mera habilitação, acentuando o quadro precário e preocupante, que levou o governo a instituir o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), visando revitalizar a Escola Normal, porém, apesar dos resultados positivos houve descontinuidade, tendo em vista um quantitativo restrito e o não aproveitamento dos formandos pelas escolas públicas.

A lei 5692/71 previu para as quatro últimas séries do 1º grau e para o 2º grau a formação de nível superior para professores, em licenciatura curta de 3 anos ou plena de 4 anos. Para Pedagogia, além da formação de professores, conferiu-se a habilitação dos especialistas em Educação, visando a administração da escola, os diretores, orientadores, supervisores e inspetores de ensino. Esse ordenamento motivou uma série de movimentos a partir de 1980 pela reformulação do Curso de Pedagogia e licenciaturas, adotando como lema o princípio da docência como identidade para os profissionais da educação, defendendo a formação nos cursos de Pedagogia para professores de Educação Infantil e séries iniciais do ensino de 1º grau.

O advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006) surgiu em meio a um contexto de promulgação da nova LDB, em 20 de dezembro de 1996, introduzindo ao Curso de Pedagogia e licenciaturas os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, sinalizando uma política educacional de nivelamento por baixo, com instituições de nível superior de segunda categoria, de formação aligeirada, barata e com menor duração, estendendo-se também as novas diretrizes aos cursos de Pedagogia.

Segundo Savianni (2009), nos dois últimos séculos, o que se tem em pauta no processo de formação docente no Brasil é um quadro de sucessivas mudanças e descontinuidades, porém sem rupturas, com a questão pedagógica, introduzida aos poucos, até a reforma de 1930, mas não encontrou:

até hoje um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANNI, 2009, p. 148).

Face à problemática da formação de professores nos dois últimos séculos analisada pelo autor, pode-se dizer que a educação brasileira sempre esteve condicionada às questões sociais do contexto, revelando interesses de grupos dominantes, que utilizam o sistema escolar como instrumento significativo de poder, em uma acirrada luta pelo controle educacional entre variadas linhas pedagógicas, que disputavam sua legitimidade no estado, em um jogo de interesses com convicções econômicas, políticas, sociais e filosóficas dos projetos dos agentes envolvidos para a reconstrução nacional, questões que também são analisadas por Libânea Xavier (1999), Bahia Horta (2012) Rosa Fátima (1998), 2008), entre outros.

Tais questões refletem fortemente no processo de implementação das políticas educacionais brasileiras, pois o que se tem em pauta nesse processo histórico são embates entre os grupos de poder e as entidades representativas da classe dos educadores. Nessa perspectiva o que se tem em tela é uma formação relativamente dualista, com dois modelos de formação nas universidades, de concepções que priorizam os aspectos cognitivos da cultura geral, voltados para interesses hegemônicos neoliberais para domínio de conteúdos e outra que enfatiza os elementos didático-pedagógicos para preparação efetiva dos professores, que representa os anseios e a luta das associações e entidades dos profissionais em educação. Essas questões relativas à teoria e prática é apenas uma das que atualmente ainda representam

um dilema na formação inicial nos cursos das licenciaturas das universidades brasileiras, que serão problematizadas a seguir.

Nesse contexto da formação de professores, a formação continuada, caminhava paralelamente, nas políticas educacionais na primeira República, porém foi no período pós Primeira Guerra Mundial que sua ênfase se fez presente por razões ideológicas, políticas e econômicas do contexto. Esta intensificação no cenário educacional brasileiro ocorreu a partir dos anos 1990, com a formação continuada considerada condição nuclear para a qualidade do ensino em diversos países, expressa nos documentos oficiais nacionais e internacionais.

Duas orientações de formação continuada coexistiram no decorrer dos anos 1970: a da reciclagem, visando a atualização dos professores, aos conhecimentos disciplinares, para aproximá-los aos conhecimentos científicos das universidades e ao treinamento dos professores no domínio das técnicas e aplicação de recursos de ensino. (CASTRO; AMORIM, 2015).

Em oposição a essa abordagem tecnicista, nos anos 1980 destacaram-se os movimentos que culminaram com a intensificação do processo de redemocratização do país e a participação mais intensa dos professores nas questões educacionais, os quais, o processo de formação continuada intensificou-se, como forma de responder às demandas relacionadas à dimensão política da prática docente (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Esse destaque no cenário educacional mundial justifica-se pela pauta político-educacional estabelecida pelas organizações multilaterais - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), das agências financiadoras internacionais Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial -, nas reformas do ensino no Brasil, bem como, em vários países da América Latina e regiões do mundo (NASCIMENTO, 2007).

Os documentos no âmbito internacional, reforçam a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações com vistas à “nova” economia mundial, para a qual a escola e os professores não estavam preparados. Destacam-se os do Banco Mundial (1995,1999, 2002), nos quais a formação continuada é enfatizada em seu papel renovador, como referência para as reformas educativas na América Latina (PREAL 2004), a Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI (UNESCO,1998); a declaração com princípios para as Américas (2001) e os do Fórum Mundial de Educação, justificado a necessidade das reformas para adequação da educação frente às novas necessidades emergentes (GATTI, 2008).

As organizações multilaterais investiram de forma significativa na educação, com financiamento de programas de formação continuada para professores, na lógica das políticas

mercadológicas e ideológicas do Banco Mundial, com base em sistemas educacionais considerados de “sucesso”, em omissão e detrimento da realidade dos países em sua maioria considerados pobres, criando empecilhos para quem defendia outras posições políticas ou perspectivas de transformações (ALVARADO-PRADA; A.C FREITAS; T.C. FREITAS, 2010).

Isso se expressa, nos documentos oficiais, conforme Nascimento (2007), demonstrou:

Em tais documentos, as concepções sobre o papel da educação e, em especial, da formação de professores/as diante das necessidades e transformações do mundo contemporâneo invariavelmente não contemplam os pontos de vista dos/as professores/as, seus saberes, experiências, ou seja, as falas daqueles/ as que vivenciam o “chão da escola”, estando reduzidas, fundamentalmente aos representantes governamentais, empresariais e aos formuladores experts em políticas educacionais (NASCIMENTO, 2007, p. 194).

Essa preocupação mundial com a formação de professores, segundo Gatti (2008), entrou em pauta pelas pressões da informatização no mundo do trabalho e consumo, e na constatação da precariedade do desempenho escolar de grande parte da população, mobilizando reformas curriculares e transformações na formação docente, tendo a formação continuada como prioridade no papel de preparação dos professores, com o objetivo de formar gerações para a “nova” economia mundial.

A autora observa a relevância de se analisar os fundamentos do discurso contraditório presente nos documentos dessas organizações multilaterais não governamentais, com propostas de “educação para todos”, a partir de conteúdos básicos de aprendizagem. Na exigência de uma nova postura frente as novas exigências sociais, ocorre um paradoxo entre a valorização enfatizada nas propostas oficiais e a realidade das condições dos professores, desvinculando-se de uma formação profissional e emancipatória do ser humano, como resultado de determinações sociais e históricas.

A globalização da cultura, da economia e tecnológica exigiram dos professores novas demandas de trabalho e reivindicações que as formações continuadas ocorressem somente nas universidades segundo Alferes e Mainardes (2011), analisando que as práticas ocorridas nessas instituições, nem sempre garantem uma formação continuada conectada com os problemas das escolas. Fica evidente uma contradição, quando o professor participa ativamente através do processo de reflexão, porém atrelado às competências:

as ideias de professor reflexivo e professor pesquisador supervalorizam a subjetividade no trabalho docente, enfatizando a individualidade do professor e sua

prática, em detrimento dos aspectos objetivos e coletivos. A partir destas discussões, é necessário conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (ALFERES; MAINARDES, 2011, p.8).

Nessa lógica estão as Orientações Curriculares Nacionais, nas quais são priorizados os aspectos competência e habilidades como foco nos cursos de formação continuada, estando atrelada à avaliação, regulação e controle do Governo Federal, relacionados a uma política de “valorização”, por meio do tripé responsabilização, performatividade e certificação, segundo Ball (2004).

Sobre esse aspecto Gatti (2008), alerta que a formação continuada, com a pedagogia das competências para os professores e alunos, tornou-se condição nuclear para atingir a qualidade de ensino e ser competitivo na sociedade. Nesse discurso neoliberal, melhoram-se as condições de vida e atinge-se a felicidade, pela qualificação ao conhecimento e o consumo, no qual priorizam-se valores materiais e econômicos, em detrimento da formação humana, enfatizando as competências e habilidades:

a discussão das competências a serem propiciadas por currículos escolares passa por muitas vertentes, umas enfatizando o cognitivo, outras incorporando aspectos relacionais humanos e afetivos, com posições colocadas contra a abordagem que quer tornar excessivamente operacionais aspectos do desenvolvimento e formação humanos que não são tão operacionais assim. Porém, nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular no Brasil (GATTI, 2008, p. 63).

No entanto, estas competências são contestadas pelas investigações científicas, que duvidam de sua relação como garantia de sucesso profissional. Essa conotação de competência e habilidade como domínio das técnicas e formação tecnológica para o trabalho docente adquiriu o rótulo de tecnicismo, com sentido ideológico e pejorativo, desconsiderando-se possibilidades transformadoras. Porém, essa ambiguidade e polissemia é pouco questionada e considerada apropriada por setores e gestões de políticas educacionais atuais nos âmbitos federal, estadual e municipal (GATTI, 2008).

O discurso da formação do professor com o perfil tecnológico das competências e habilidades para resolução de problemas, preparado para atuar na sociedade da informatização e da comunicação, muitas vezes representa, no interior das secretarias de educação a implantação de uma pedagogia neotecnista do Governo Federal, semelhante às tradicionais,



e de caráter compensatório, para regulação, controle e bonificação, geralmente aceitas de formas passiva pelos governos estaduais e municipais.

Em um resgate da dimensão macro nas políticas institucionais e escolares, a formação continuada já era parte significativa de interesses das políticas educacionais nacional e internacional desde a década de 1930, porém no que concerne a legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de novembro de 1996, no Artigo 62, aborda que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância”, incluída pela Lei n.º 12.056, de 2009, que acrescenta parágrafos ao Artigo 62 da LDB n.º 9.394/96.

O Artigo 62 A, em parágrafo único da Lei n.º 12.796 de 2013, altera a Lei n.º 9.394/96 sobre a formação dos profissionais, contendo o seguinte texto:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

Observa-se nesse Artigo 62 no texto, que trata da formação continuada e formação inicial, uma perspectiva de capacitação/complementação, utilizando-se o termo educação profissional (CASTRO; AMORIM, 2015). Garante-se a formação continuada aos profissionais de educação básica e superior em seus locais de trabalho, podendo configurar-se também em cursos de Pós-Graduação, mas deixa-se a critério de cada estado realizar esta formação.

Essa autonomia dada aos municípios favoreceu a intensificação de parcerias com as empresas privadas, com modelos contratuais de prestação de serviços encomendados, sem as devidas considerações aos aspectos contextuais escolares.

Pode-se dizer que a configuração desse Artigo nos remete a um discurso governamental de uma formação continuada vinculada ao setor privado, através da Educação à Distância (EAD), para a formação inicial de professores em massa, que ainda não possuíam nível superior. Portanto, a legislação, na verdade, é estabelecida para atender um problema de qualificação no Brasil, para os docentes que estavam atuando no sistema público sem qualificação.

Considera-se um avanço para a educação brasileira a definição pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), na Resolução n.º 02/2015 das Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores. Destaca-se o Capítulo III, no qual trata do egresso da formação inicial e continuada, no Artigo 7º, que deverá possuir:

um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015, p. 7).

De acordo com a Resolução n.º 2/2015, esses conhecimentos deverão permitir aos docentes da formação inicial e continuada conhecer a instituição educativa na complexidade, na promoção e na cidadania; promover a pesquisa, análise e aplicação de resultados educacionais; atuar como profissional na gestão de processos educativos e de instituições de educação básica.

O Artigo 7, parágrafo único, aborda que os projetos do curso e institucional devem abranger o estudo do contexto educacional, com ações nos diferentes espaços escolares, a valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem, o planejamento e execução de atividades formativas no ambiente escolar e outros espaços, aumentando a complexidade, conforme a autonomia do estudante, a participação nas atividades do planejamento, projeto pedagógico, reuniões pedagógicas e de colegiados.

Ainda no Artigo 7, consta analisar o processo pedagógico e de ensino-aprendizagem, ler e discutir os referenciais teóricos contemporâneos, analisar os conteúdos que fundamentam as diretrizes curriculares, os conhecimentos específicos pedagógicos, as concepções e dinâmicas didático-pedagógicas articuladas com a prática e a experiência dos professores, o desenvolvimento de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais, com a sistematização e registro de atividades em portfólios (BRASIL, 2015).

No Artigo 16 da Resolução n.º 02/2015, a formação continuada dos profissionais do magistério, 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 (BRASIL 2015, p. 13).

O projeto pedagógico das instituições deve considerar a formação continuada, os problemas e desafios do contexto no qual ela se insere, o acompanhamento a inovação, o conhecimento, a ciência e a tecnologia, o respeito ao espaço e tempo do professor para a reflexão crítica e aperfeiçoamento de sua prática, numa relação de diálogo e parceria, para

alavancar a qualidade da gestão de sala de aula e da escola, através de situações formativas com as modalidades:

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 (BRASIL 2015, p. 14).

Essas atividades formativas são de responsabilidade dos sistemas, redes, e escolas em atividades variadas ou cursos de atualização, com carga horária de no mínimo 20 e no máximo 80 horas, cursos de extensão ou de aperfeiçoamento *lato sensu* pela instituição superior, de no mínimo 180h de carga horária, com atividades formativas diversas, consoante com seu projeto pedagógico, de acordo com o CNE. O Artigo 2º do Capítulo 16, diz ainda que:

A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (BRASIL 2015, p. 14).

Observa-se como avanço dessas diretrizes para formação continuada de professores, a preocupação em considerar a instituição educativa em sua complexidade, a promoção da cidadania e da pesquisa, o estudo do contexto educacional, o trabalho coletivo na interdisciplinaridade, a reflexão e o aperfeiçoamento da prática, fatores que serão explanados com mais precisão num momento posterior, sobre os focos de interesses das últimas pesquisas científicas em formação continuada de professores que é o objetivo desse trabalho.

Considerando a importância das dimensões abordadas no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais, em um contexto educacional contemporâneo, no qual a educação necessita de uma revisão quanto ao seu papel social, essa legislação representa um grande avanço. Os resultados indicados das produções científicas desta pesquisa fornecerão indícios sobre até que ponto estes aspectos já estão sendo colocados em prática pelas esferas governamentais nos programas de formação continuada de professores.

Outra questão importante é observar se nos programas de formação omitem-se aspectos mais abrangentes contextuais, a valorização das experiências dos professores, o trabalho coletivo, o estudo de referenciais teóricos contemporâneos, com o professor tratado de forma isolada e atribuições cada vez mais complexas, sem que haja as devidas condições internas e a preparação para o enfrentamento das adversidades contextuais externas, como

bem afirma Santana (2011, p. 55): “Há um descompasso entre o que se propõe teoricamente e a prática efetivada”.

Por outro lado, no que concerne a legislação de forma mais consistente acerca de seus 20 anos de existência, muita coisa se tem feito nesse campo, com significativas contribuições para a qualidade do ensino, assim como alguns impasses que merecem um olhar mais atento e avaliativo sobre algumas ações nesse percurso, na visão de Gatti (2008).

Essas disposições sobre formação continuada de professores geraram debates e reivindicações pelos estados. O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), incorporou as despesas da formação dos professores com 60% para pagamento de professores e 40% para manutenção do ensino, representando um ponto forte de apoio com respaldo legal de recursos para o financiamento de cursos de formação em serviço aos professores não habilitados, com a “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação” (Artigo 70, LDB 9.394/96).

Isso refletiu no aumento da variedade e dos formatos de formação continuada, e entre os quais surgem os cursos de especialização genéricos e os de legitimação profissional, referendados pelo CES n.º 908/98 e o CNE, provocando insatisfações tendo em vista os cursos profissionais não habilitarem para as funções de sua especialização, valendo apenas como uma graduação, sem certificação profissional, para efeito de pontuação de carreira (GATTI, 2008).

Na trajetória da LDBEN Gatti (2008), destaca que a Portaria do MEC n.º 1.043, de 2003, implantou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com programas conveniados entre os entes federados e a instituição de uma rede nacional de pesquisas e desenvolvimento educacional, voltado para tecnologia e ampliação de cursos, causando polêmicas nos educadores, pelo fato de relacionar formação a certificação, com esta proposta modificada para uma possível formação continuada à distância, muito valorizada ultimamente nas políticas públicas de todas as esferas.

Gatti (2008) aborda que essa ampliação favoreceu o surgimento de cursos superiores à distância pela rede privada, resultando em uma reformulação das normas anteriores, pela preocupação com a qualidade, na Portaria MEC n.º 4.361/2014; Decreto n.º 5.5773/2006; Portarias n.º 1 e 2/2007, com a definição da regulação e avaliação dos cursos dessa natureza. Nessa perspectiva, o CNE elaborou a resolução n.º 1/2007, que regulamenta os critérios para os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* à distância.

Nesse contexto, de expansão exacerbada, surgiu também a preocupação do governo com o nível dos formadores, supervisores e tutores das instituições formadoras, com a

exigência de uma formação continuada específica para os que atuam e qualificação de mestres e doutores pela portaria do MEC n.º 81/2006, com o objetivo de “valorizar o magistério pela profissionalização da função docente e a melhoria da qualidade do ensino” (GATTI 2008, p. 67).

Apesar de significativas contribuições para a formação de professores, observa-se que alguns pontos que geraram polêmicas na legislação acabaram por ficar no esquecimento em alguns estados, como por exemplo a licença remunerada para aperfeiçoamento profissional continuado e outros, sendo alvos de críticas e resistências pelos estudiosos, como a multiplicação exacerbada da educação à distância, sua avaliação e qualidade, os cursos de especialização que não habilitam para a carreira docente.

Ressalvas à parte, no concernente a política de formação continuada de professores, se observa ser uma legislação emergente num contexto reformista neoliberal, legitimando essas reformas. No entanto, a preocupação com a qualidade e a qualificação da docência resultou na regulamentação das condições do curso à distância e a complementação da formação dos professores com ensino médio em exercício, proporcionando a graduação de milhares de professores em todo Brasil impossibilitados de obter a graduação pela distância e ausência de instituições superiores de formação nos locais, bem como oportunizou aos professores já graduados o aperfeiçoamento através dos cursos de especialização, fatores que resultaram na melhoria da qualidade do ensino, embora com algumas limitações.

### **3.2 Formação Docente Inicial no Brasil**

A complexidade do mundo contemporâneo tem se tornado cada vez mais um desafio para se pensar a escola com as configurações no século XXI, em meio a novas subjetividades e transformações, sobretudo para atender as demandas sociais, em um contexto marcado por desigualdades.

Gatti (2015) afirma que a sociedade humana hoje é densa, plural e complexa e exige desafios não triviais ligados à sobrevivência no planeta, que depende do uso adequado de informações de várias naturezas, que se colocam o direito à cidadania, com a socialização e apreensão dos conhecimentos, de forma consciente e clara, de seus condicionantes sociais. A educação torna-se vital para a aquisição desses conhecimentos sistematizados de base às novas gerações, fato que se constitui em elemento chave para definição do papel social da educação.

As necessidades advindas das transformações econômicas, sociais e políticas, em função da crise do capitalismo internacional, impôs um investimento na instrução popular com a ampliação da escolarização e a universalização da educação, para atender as demandas de mão de obra do mercado com a sua devida qualificação (SILVA; MORORÓ, 2013).

Nesse contexto, os autores reforçam que as organizações não governamentais multilaterais financiadoras, imbuídas de interesses mercadológicos hegemônicos, definiram metas a serem cumpridas pelos países da América Latina na educação, com a promessa de atingirem os padrões internacionais, pois a baixa escolaridade e o analfabetismo eram considerados um entrave ao desenvolvimento econômico, conforme os moldes dos países do primeiro mundo. Nessa perspectiva, a educação é vista como:

propulsora do desenvolvimento econômico e as políticas educacionais devem ser pensadas pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico. Desta forma, as reformas internacionais da atualidade têm configuração muito próximas, uma vez que estão baseadas no princípio de tornar a educação um dos motores do crescimento econômico, precisando aproximá-la do modelo empresarial a fim de que ela corresponda à lógica do mercado (SILVA; MORORÓ, 2013, p. 1).

A educação, sendo considerada como fator determinante para o desenvolvimento econômico, passou a ser planejada pelos organismos multilaterais, com reformas educacionais a todos os países com as mesmas configurações, direcionadas ao crescimento econômico, sob a lógica empresarial do mercado. As escolas passaram a atender um modelo gerencial em sua estrutura administrativa e pedagógica, com a formação de professores e conteúdos para atender as demandas da mão de obra qualificada para o mercado de trabalho a custos reduzidos. (SILVA; MORORÓ, 2013).

As reformas educacionais brasileiras foram influenciadas por essas recomendações, preconizadas pelas organizações multilaterais nos documentos internacionais, especificamente sobre formação de professores, a qual teve como marco o pensamento neotecnista dos anos 1990. Esses pressupostos foram predominantes nas orientações sobre conteúdos, habilidades e competências sob a ótica capitalista, posteriormente criticada e analisada, por omitir a dimensão política da educação, defendida pelos educadores e intelectuais nos anos 80, com a democratização do país.

Consoante com esses princípios neoliberais de internacionalização da economia, a partir dos anos 1990 a educação brasileira passou por reformas significativas na formação de professores de nível superior, sobretudo nas licenciaturas:

as reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003, p.94).

Dessa forma, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, em seu Artigo 62, garante a formação superior como condição para atuar na educação básica, nos cursos de licenciatura, estabelecendo um prazo no inciso 4 do Artigo 48, para que fosse oferecida a formação inicial a todos os professores que ainda não a possuíam no período de 10 anos, a partir da promulgação desta lei (SILVA; MORORÓ, 2013).

No que tange à definição dessas políticas educacionais de formação de professores, pode-se afirmar que, nos últimos 30 anos, tem sido objeto de acirrados debates entre os poderes constituídos e as entidades representativas da classe dos educadores brasileiros, com vastas produções na literatura, analisando a educação brasileira em uma perspectiva transformadora e atenta com as necessidades sociais emergentes.

Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Inep) de 2014 detalhados por Gatti (2015), demonstram ainda um quadro nada animador quanto ao desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, o que aumenta a responsabilidade na definição das políticas educacionais de formação de professores, considerando que a qualidade da formação inicial é umas das questões chave para a eficiência da educação básica.

No concernente ao nível superior, a autora ressalta em sua pesquisa alguns desafios ainda não superados acerca das licenciaturas, no currículo e nas políticas educacionais. Na formação dos docentes em exercício, constatou-se que grande parte não tem licenciatura na área que leciona, a procura pelos cursos de graduação é baixa, com percentuais de evasão superior a 50%. A carreira docente não tem atraído os jovens do ensino médio pelas dificuldades do mundo atual e falta de perspectivas de valorização profissional.

Contextualizando o histórico legal e institucional dos cursos de formação de professores, Gatti (2012) revela a força de uma tradição que persiste desde o início do século 20, apontando para o fato de que as reformulações não fizeram a diferença em seu aparato básico com cada especialidade profissional separada, sem articulação entre as ciências, além de uma divisão interna na formação das áreas das disciplinas e na pedagógica.

Segundo a autora, foi implantada uma nova configuração de currículo integrado com uma formação de base comum, definida pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 9.394/96 para

os professores da educação básica, referenciada pela Resolução n. ° 01 de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), porém essas intervenções não foram cumpridas e o Conselho teve que definir uma nova data para 15 de outubro de 2015, para os cursos se adaptarem às novas Diretrizes. Sobre essa formação, propondo-a com uma base comum, na realidade, estas disposições não tiveram efeito concreto:

da perspectiva das associações que representavam mais a perspectiva das instituições públicas colocava-se a questão de disputa política de grupos partidários, supostamente ideologicamente opostos. Porém, a resolução citada também traria a necessidade de reformulações internas às universidades públicas pela reestruturação radical dos cursos tradicionalmente existentes, licenciaturas isoladas entre si, ancoradas em departamentos disciplinares estanques. Traria implicações relativas à reestruturação de departamentos e atribuição ou redistribuição de cargos e horas/docência, o que sempre é área de disputas internas (GATTI, 2012, p. 6).

Sobre esse aspecto, em um novo estudo (GATTI, 2014) reforça que acerca da qualidade do currículo oferecido na formação, o que se tem em tela são os fundamentos para exercício da docência reduzidos em relação à formação disciplinar específica, com alguns limites e inexistência de uma abordagem interdisciplinar, com diretrizes cristalizadas e fragmentadas, verificando-se com isso que os esforços empreendidos pela União, Estados e Municípios com a implementação de políticas e programas ainda não estão satisfatórios para melhor qualificar a educação básica no Brasil.

O conceito básico que consta das orientações existentes sobre a formação de professores é:

que sua organização institucional deve ser realizada numa estrutura com identidade própria, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e permear toda a formação do professor (GATTI, 2014, p.38).

Nos últimos 20 anos, grandes esforços nacionais, regionais e locais foram direcionados para a formação docente, com programas de formação de professores em serviço, tanto inicial como a continuada, sendo o currículo regulado pela União e rede de ensino superior. Nos últimos 8 anos o MEC criou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que inclui formação inicial e continuada em vários programas, todos voltados para a formação inicial, complementar, conforme destaca Gatti (2013). A partir de 2015, o governo criou, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o programa Pró-Licenciatura, para ampliar a graduação em nível superior, exclusivamente para



formação inicial a distância de professores em serviço, com 55 cursos aprovados em 2006 e 78% em Instituições de Ensino (IES) públicas.

Esse programa foi criado em 2005 pelo Decreto n.º 5.800/06 , que institucionalizou os programas de formação à distância como política pública:

da formação superior em programas de educação a distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, é hoje o centro da política de formação em serviço. A criação do Programa Pró-licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (FREITAS, 2007, p. 1210).

A Capes reconfigurada como instância reguladora desse e dos demais programas voltados para a formação inicial e continuada de professores, com a alteração de sua estrutura, visa o desenvolvimento de metodologias inovadoras e a qualidade dos recursos humanos, integrando educação superior e básica e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sendo responsável pelo financiamento, e o Inep pela avaliação (FREITAS, 2007).

Nas propostas federais, e com caráter articulador, é implantado o PARFOR Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, articulando:

um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e IES públicas para ministrar cursos de licenciatura a professores que trabalham nas redes públicas e que ainda não têm formação no nível exigido pela LDB. Ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem disseminadas pelos estados e em muitos municípios, em associação com universidades públicas e também no contexto da UAB – Universidade Aberta do Brasil e o sistema Plataforma Freire (FREITAS, 2007, p.8).

Este programa tem adesão em todo território nacional e grandes potencialidades para as redes públicas de ensino, mas também fragilidades, comuns a todas as licenciaturas e específicos, reveladas em um relatório de avaliação feita por especialistas em vários estados pela Capes (FREITAS, 2007).

Outra ação importante para a formação inicial dos docentes é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid), fomentado pela Capes aos estudantes das licenciaturas com bolsas destinadas às experiências na Educação Básica, com grande adesão das instituições. Em 2009, os projetos de 89 instituições foram selecionados, em 2010 mais 31 instituições, e em 2011 foram 104 instituições com projetos aprovados. Esse programa tem efeitos significativos na preparação dos professores por associar a teoria à prática diretamente com as escolas, porém não é acessível a todos os estudantes.

Foi criada também a Rede Nacional de Formação Continuada para professores em serviço das redes públicas, que oferece cursos de diversas naturezas, incluindo as especializações e mestrados profissionais. No âmbito dessa política de formação de professores destaca-se a formação à distância, criada pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentada pelo Artigo 80, da Lei n.º 9.394/96, que equipara os cursos à distância aos presenciais. Essa modalidade se expandiu de forma numerosa, principalmente na rede privada de Ensino Superior, com grande parte destinada às licenciaturas, como observa Gatti (2013). No Censo da Educação Superior de 2009, esta autora constatou que 71% dos cursos de bacharelado são presenciais e 50% das licenciaturas são de modalidade à distância, com 78% das matrículas de cursos de formação de professores em instituições privadas.

Algumas propostas para o ensino superior tiveram seus reflexos nos cursos de licenciatura. Entre elas está o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, o qual:

embora dirigido a todos os cursos de graduação, esse programa teve efeitos na expansão da oferta de cursos de licenciatura pelas universidades federais, pela indução da proposta a que a universidade deve aderir. Observa-se isso pela oferta desses cursos em todas as novas universidades federais criadas, na ideia de interiorização dessas universidades, e na expansão que vem sendo feita em cursos noturnos e no aumento do número de matrículas (GATTI, 2012, p.7).

Esse programa tem recursos financeiros próprios, podendo ser liberados mediante a apresentação e aprovação de plano de reestruturação e expansão, conforme seus objetivos. Sobretudo na interiorização, houve aumento dos cursos noturnos e adesão de 54 universidades e de número de matrículas em 32% nas licenciaturas presenciais, porém nas propostas curriculares, os resultados não foram muito significativos na formação e conteúdos (GATTI, 2012).

Recentemente, em 18 de outubro de 2017, o Ministério de Educação (MEC) lançou nova Política Nacional de Formação de Professores, estabelecendo como fundamento uma Base Nacional de Formação Docente, que se encontra em elaboração e que, segundo o Ministro José Mendonça Bezerra Filho, norteará o currículo de formação de professores. Em linhas gerais, a nova política nacional de formação de professores apresenta as seguintes linhas de ação para a formação inicial: criação do Programa de Residência Pedagógica, com previsão de 80.000 bolsas; oferta de 250 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil; oferta de 20 mil vagas ociosas do Prouni para cursos de primeira e segunda licenciaturas. Para a

Formação Continuada tem-se: oferta de programas no âmbito do MEC; criação de uma plataforma de formação continuada; abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização para atender aos estados e municípios (PORTAL DO MEC. Acesso em 05 nov.17).

Tem-se no contexto atual, uma proposta de implementação de uma “nova” política nacional de formação de professores gestada pelo Ministério da Educação, sem o devido diálogo com as instituições formadoras, ou seja, as entidades representativas dos profissionais da educação. A exemplo das anteriores, a política apresentada pelo MEC não articula formação inicial, formação continuada, valorização e desenvolvimento profissional docente. E mais, essa “nova” política nacional de formação de professores, ignora a concepção de valorização dos profissionais da educação, prevista no Plano Nacional de Educação.

As pesquisas sobre políticas e práticas de formação de professores realizadas por Freitas (2007), dão conta de mostrar os impasses dos programas adotados pelo Governo Federal nos últimos 15 anos, sinalizando as “condições para uma política global de formação e profissionalização dos profissionais da educação” tomando por referência a base comum nacional, defendidas pela ANFOPE, observando algumas questões que merecem ser problematizadas no atual contexto.

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais articulada com a formação inicial, continuada e condições de trabalho, salário, carreira, tendo a concepção sócio-histórica do educador como orientadora, faz parte do ideário e lutas dos educadores pela educação pública nos últimos 30 anos, não realizada em função de uma sociedade marcada pela desigualdade e exclusão, inerentes ao capitalismo.

A má qualidade e inexistência de condições adequadas de trabalho é um problema que há décadas afeta o Brasil e toda América Latina, comprometendo a qualidade da educação pública, em função da redução dos investimentos públicos em educação ao longo dos anos, resultantes de políticas neoliberalizantes.

As diretrizes normatizadas para a carreira de professor pelo CNE, em 1997, não foram materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreiras, que poucos municípios possuem, no referente a:

uma política de valorização do magistério como profissão, com sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso de existência, uma carreira que deve necessariamente estruturar-se como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola (FREITAS, 2007, p. 1.205).

As condições de trabalho para o exercício pedagógico na escola demandam investimentos massivos, elevados na profissionalização, formação continuada e infraestrutura adequada à produção de conhecimento e formação científica consoante com as demandas da ciência, técnica cultura e trabalho contemporâneos. As políticas de formação têm perspectivas fragmentadas e diferenciadas de profissionalização e aprimoramento com as licenciaturas e formação de professores não priorizadas nos investimentos orçamentários.

A autora reforça ainda que há apenas um programa, além das bolsas estudantis, destinado à universidade pública (Pró-docência) na Secretaria de Ensino Superior (SESU), dotado e com objetivo de promover novas metodologias, acompanhamento e avaliação, porém com recursos insignificantes diante de outros programas.

Aos estudantes da escola pública são fornecidas bolsas (PROUNI) para instituições privadas, ou em programas municipais nos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de qualidades questionáveis em detrimento do seu acolhimento nas instituições públicas, onde a Bolsa Docência/Capes passa por processos seletivos, visando inserir os estudantes em escolas públicas com Ideb abaixo de 3.8. No Ensino Médio normal, a profissionalização coloca um numeroso contingente de jovens na perspectiva da profissionalização. No parecer de Freitas (2007), o que está em curso é uma política de formação de professores:

que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições, que se efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusivamente nas universidades, como projeto institucional, onde suas faculdades e centros de educação, articulados aos institutos, se constituem em lócus privilegiado para formação de qualidade elevada de todos os educadores (FREITAS, 2007, p. 1.207-1208).

Além disso, a escassez de professores é um problema estrutural e crônico, pela retirada da responsabilidade do Estado pela educação pública de qualidade e formação de educadores. Alternativas como complementação pedagógica em licenciaturas para bacharéis aprofundaram o quadro da desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação.

O que está em evidência é um divórcio das necessidades atuais da escola e a profissionalização da juventude, de modo que habilite os jovens plenamente à vida, pelo trabalho na escola pública. Essa situação poderia se reverter considerando que:

Apesar da vasta produção de conhecimentos na área sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, produzida no campo da formação de professores, que se esperava pudesse ser apropriada pelas políticas públicas no governo Lula, no período de 2002-2005, o que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional (FREITAS, 2007, p. 1207).

A configuração atual da formação de professores ainda é o modelo implantado na década de 1990, recomendado e subordinado pelos organismos internacionais, que ocasionou a criação dos Institutos Superiores de Educação, a diversificação e a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores em instituições privadas, muitas vezes sem o devido compromisso com a formação em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio de cursos de EAD com condição desigual, destacando-se nesse quadro o de Pedagogia, com inúmeras modalidades de bacharelados e habilitações, sem o compromisso com a educação básica.

Essa estratégia, uma forma de atender a demanda massiva emergente da população a custos reduzidos, desencadeou a introdução de tutores, mediadores da formação, alterando de forma radical a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior, por meio de polos presenciais nos municípios, com a presença circunstancial. É uma nova forma de organização da formação, em um modelo, desenvolvido à distância pelas mídias interativas e tecnologias da informação e comunicação, em projetos de curso que:

partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2009, p. 1.209).

A retomada da expansão de cursos normais em nível médio para formar professores de educação infantil é um retrocesso, consolidando uma política pública permanente, que exclui o direito à formação superior nas universidades. Observa-se as prioridades do MEC pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos em exercício à distância, em cooperação com os sistemas de ensino, feitos à distância, de custos reduzidos e limites no processo de ensino, por meio de movimentos diferenciados entre as IES, com rebaixamento dos estudos do campo das teorias pedagógicas no campo das Ciências da Educação e nas áreas específicas. (FREITAS, 2009).

A recente configuração da pós-graduação pela Capes, expressa esse movimento de secundarização do conhecimento teórico do campo epistemológico e mediação pedagógica dessa nova organização na pós-graduação da área, com:

a criação de cursos de pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática na área multidisciplinar, separados da área da educação na CAPES, com a abertura de mestrados profissionais na área da formação de professores, separados dos mestrados acadêmicos da área da educação (FREITAS, 2009, p. 1211).

Dessa forma, as novas proposições para as licenciaturas na educação à distância estão ancoradas na redução dos fundamentos epistemológicos e científicos e na prevalência de uma concepção conteudista e pragmática sob a lógica das competências.

O Pro-licenciatura retirou das universidades e dos centros e faculdades de educação as formulações das políticas e programas de formação de professores, ficando o papel das IES em segundo plano, sem maiores responsabilidades quanto à elaboração das propostas conceituais e metodológicas. Sua proposta conceitual e metodológica em parceria com a SEED/IES e sistemas de ensino aproxima-se da formação continuada, a partir do trabalho dos professores na escola pública e a retira da formação a base científica, fundamentada nas ciências da educação e teorias pedagógicas (FREITAS, 2009).

Observa-se nessas novas políticas de formação uma nova regulação da formação mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, estando a qualidade sendo medida pelos resultados dos índices do IDEB. A organização do caráter regulador do estado, para orientação das políticas de formação está condicionada a uma individualização do trabalho docente em função da mensuração, certificação e adaptação do professor aos processos formativos das reformas.

Há necessidade da apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada para lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material. Isso requer uma reformulação curricular com formação sócio-histórica e base comum nacional capaz de responder as necessidades atuais de formação por meio de uma política global de formação como condições para a formação unitária, geral, científica e multifacetada.

Diante dessa problemática, o que se tem em pauta é uma política de caráter sempre emergencial que:

no âmbito da formação caracteriza-se pela criação de Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação - normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância -

de modo a atender a crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2009, p. 1208).

Os pontos destacados a partir desse estudo, por si só já são indicativos de que ainda são muitos os desafios do governo para a implantação de uma política de formação docente, em uma perspectiva igualitária, universal, inclusiva e acessível a todos os professores, visando uma educação voltada para o seu papel social de formar o aluno em direção à aquisição dos conhecimentos necessários a sua inserção na sociedade com dignidade e cidadania.

Essa problemática da formação inicial apresentada indica que, apesar das ações empreendidas pelo governo na democratização da formação dos professores, não tirando o mérito dos avanços, nesse sentido, é urgente a reformulação das políticas educacionais acerca do currículo escolar da educação básica e superior no país de forma articulada, como adequação frente às novas necessidades da sociedade contemporânea. Esta pesquisa, com a fundamentação e os resultados disponibiliza subsídios que ajudarão nos estudos, com possíveis caminhos para pensar a profissionalização e equidade na educação brasileira.

### **3.3 A Formação Inicial e Continuada no Plano Nacional de Educação para 2014-2024**

As exigências da atual sociedade com relação à formação de professores, como alvo principal das políticas na América Latina, vêm mobilizando empresários e poder público no que tange à gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento. O Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014/2024, contendo as metas para elevar os níveis de aprendizagem nas diversas esferas do poder público, reflete as prioridades do Congresso Nacional com a educação na tramitação do Projeto de Lei n.º 8.035, do PNE a partir de novembro de 2010.

Os embates outrora travados entre as entidades representativas dos educadores e os poderes constituídos continuam em curso, no intuito de problematizar a persistência positiva entre concepções de educação, escola e formação da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb /2008) e a Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae) até a aprovação da Lei n.º 13.005, de 2014, que instituiu o PNE. Segundo Freitas (2014), tratar dos desafios da definição de políticas de valorização e formação docente requer:

tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e a escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária [...] (FREITAS, 2014, p. 428).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) vem se posicionando historicamente em favor de uma “política de valorização e profissionalização dos educadores, de base emancipatória com prioridade à formação inicial e continuada, as condições de trabalho e a carreira e remuneração dos profissionais em educação”, definindo caminhos para fortalecer a construção da identidade profissional dos docentes da educação básica e o aprimoramento da qualidade social da escola pública, problematizando “[...] a forma atual da organização escolar, as bases da educação escolar e da organização do trabalho pedagógico, o caráter da escola em seus vínculos com a vida social e o trabalho” (FREITAS, 2014, p. 428-429).

Desde 2013 o Conselho Nacional de Educação iniciou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para regulamentação de uma Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica Brasileira, aprovada em 2016 como documento orientador da construção do sistema nacional e do subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais em educação.

Com relação às metas do PNE para a formação inicial, como já vimos, são muitos os dilemas: a universalização da educação básica, a diferenciação dos cursos e diversificação de instituições superiores, a expansão do ensino superior público, marcada pela desigualdade na formação, com 42,9% (131.850) das formações concentradas em redes privadas, nas quais a pesquisa não se constitui em obrigação e as IES públicas com somente 33,9% (104.323) das vagas. Nessa perspectiva, a superioridade dos cursos de nível superior à distância é do setor privado, com 87,4 % das matrículas do curso de Pedagogia com as universidades públicas concentrando apenas 12,6% em cursos de Pedagogia à distância (FREITAS, 2014).

A autora problematiza a realidade atual, observando alguns descompassos relacionados ao que está previsto nas metas e estratégias referentes à formação inicial: o financiamento da bolsa estudantil como etapa transitória e a não alteração do quadro atual quanto à superioridade do setor privado, com relação ao número de vagas, a amenização parcial do déficit das áreas específicas, a ausência de um monitoramento dos estudantes, a garantia das condições de igualdade nas licenciaturas com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para todos os estudantes.

Ainda dessa meta questiona-se a efetivação de ações e políticas de acompanhamento ao professor no início de carreira em suas múltiplas dimensões, intensificar o regime de colaboração entre entes federados, garantia das condições formativas com princípios unitários de formação de professores com uma base nacional comum integrada entre os níveis de



ensino, construída pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a garantia da formação em exercício de professores em curso de pedagogia e a perpetuação das políticas emergenciais de formação superior em serviço (Meta12).

A formação continuada deve ser compreendida como uma extensão da formação inicial após licenciatura, com cursos de Pós-Graduação e projetos de extensão para todos os profissionais, na perspectiva do “fortalecimento da aproximação entre a formação básica e ensino superior, considerando as escolas são espaços privilegiados de formação, produção de saberes e conhecimentos” (FREITAS, 2014, p. 435).

Com relação à Meta 16, da formação continuada, a autora reforça que os desafios não são poucos: a urgência da continuidade da expansão do corpo docente das IES, além das licenciaturas, a formação continuada, a expansão dos cursos de Pós-Graduação para o desenvolvimento da escola pública, a preocupação da qualidade com uma política de formação de formadores da educação básica, a necessidade de estender os processos de acompanhamento e supervisão a todas as licenciaturas além da Pedagogia, a ausência de uma política de avaliação das licenciaturas e o rebaixamento das exigências formativas das IES privadas.

A ausência de uma política de avaliação das licenciaturas e pedagogia além do Enade, com comissões Inep e/ou da SESU, a dispersão de responsabilidades nas instâncias do MEC ocasionou no rebaixamento das exigências formativas nas licenciaturas das IES privadas. As atribuições da Capes da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, não foram cumpridas pelo Conselho Técnico Científico da Educação Básica. Isso é uma demanda histórica dos educadores, sociedade e estudantes que deve combinar com:

a expansão qualificada da oferta de cursos nas IES públicas e a urgente reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação, cuja revisão vem sendo constantemente pautada pela Anfope em seus encontros nacionais. Essa entidade continua na defesa da transformação das atuais licenciaturas em cursos de graduação plena de formação de professores, à luz da pedagogia e das ciências da educação, demandando a incorporação dos princípios da base comum nacional nas diretrizes nacionais de formação de todos os professores (FREITAS, 2014, p. 437).

Dessa forma ganha sentido a estratégia 15.7 do PNE, de garantir as funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior e a implementação das diretrizes curriculares, aliada a ideia da Anfope e entidades lutar pela deliberação da Conae/2010, ser incorporada como emenda ao PNE, como parte das diretrizes nacionais das políticas de formação e valorização discutidas Conselho Nacional de Educação (FREITAS, 2014).

Analisando os estudos de Gatti (2012) e Freitas (2014), constata-se que as observações apresentadas sobre o PNE são indicadores de que, em que pese os esforços empreendidos pelo governo no sentido da democratização na formação dos professores, não tirando o mérito dos avanços nesse sentido, ambas corroboram quando apontam que as políticas governamentais e as instituições continuam mantendo a força da tradição acadêmica, com as questões relevantes ficando esquecidas pela velha fórmula de melhor deixar do jeito que está, por envolver mudanças significativas na estrutura institucional, quanto à reformulação dos conteúdos curriculares, estendendo-se também à educação básica, que afeta interesses de grupos opostos.

Sendo assim, o que se tem em tela é um PNE para os próximos 20 anos com as metas e algumas estratégias limitadas, revelando um descompasso com as questões emergenciais da educação brasileira, problematizadas pelos estudiosos da área e das entidades representativas.

Realizando um paralelo dos estudos sobre a política e práticas de formação de professores adotadas pelo governo federal nos últimos 15 anos e o PNE proposto para 2014/2024, concorda-se que algumas questões merecem ser problematizadas a respeito da política atual de formação, conforme discorre Freitas (2007), no que tange a uma política global de formação e valorização dos profissionais de formação inicial e continuada, articulada com as condições de trabalho, salário, carreira, tendo a concepção sócio-histórica do educador como orientadora, com igualdade de oportunidades e condições entre as instituições de ensino e pesquisa.

Isso requer, conforme a autora, a consideração de uma vasta produção de conhecimentos elaborados pelas entidades e movimentos da área na definição da política educacional brasileira sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites para uma formação unitária, geral, científica e multifacetada na educação, na qual os professores busquem os fundamentos para, inseridos na realidade escolar, pensar sobre a prática com autonomia intelectual a fim de resolver os desafios que se apresentam na sala de aula.

Estas questões, segundo Freitas (2007), comprovam que ainda são muitos os desafios do governo para a implantação de uma política de formação docente em uma perspectiva igualitária, universal, inclusiva e acessível a todos os professores, visando uma educação voltada para o seu papel social de formar o aluno direcionado a aquisição dos conhecimentos necessários à sua inserção na sociedade com dignidade e cidadania.

Esta subseção teve como objetivo refletir sobre implicações e questionamentos quanto ao PNE para formação inicial e continuada dos professores para 2014/2014. A subseção seguinte pretende contextualizar a configuração do desenvolvimento profissional

docente, como um processo que pressupõe evolução e continuidade na aprendizagem da docência ao longo da carreira profissional a partir da análise das etapas da vida pessoal e profissional do professor.

### **3.4 Desenvolvimento Profissional Docente: Percursos de Vida Pessoal e Profissional do Professor**

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, aperfeiçoamento, aprimoramento do trabalho ao longo da carreira docente. Segundo Dias-da-Silva (1998), o desenvolvimento profissional docente, tendo como base o entendimento de um *continuum* de formação, em que a formação inicial é apenas o início de um processo de trabalho docente, que continuará por toda a carreira, é ainda recente.

A importância dada à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente só foi possível a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica presente até os anos 80 como paradigma de formação e da emergência de novos paradigmas educacionais, como a abordagem do professor reflexivo, abordagem autobiográfica e histórias de vida.

Em literatura recente Nóvoa (2008), Imbernón (2010) e Marcelo (2009) abordam o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao termo formação inicial e continuada. Marcelo (2009) define desenvolvimento profissional como evolução e continuidade, assim compreende esse processo pelo qual os professores desenvolvem suas competências profissionais por meio de experiências vivenciadas no contexto de trabalho – a escola. De fato, a palavra desenvolvimento pressupõe evolução e continuidade no processo de aprendizagem da docência ao longo da carreira profissional.

A aprendizagem por meio da experiência profissional é destacada por García (1999, p. 137) ao dizer que:

O conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

O referido autor compreende o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que possibilitam aos professores, a reflexão sobre o seu fazer e sua prática na escola, contribuindo para a melhoria e o aperfeiçoamento de sua profissão.

Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) compreende o desenvolvimento profissional docente como:

um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Oliveira-Formosinho (2009) amplia sua compreensão incluindo momentos de formação em formais e não formais. Tal perspectiva inclui não somente os cursos de formação continuada, mas também em momentos não planejados a este fim, pois os professores vão incorporando experiências ao seu desenvolvimento profissional, tanto da sua vida pessoal quanto profissional.

Fiorentini (2008, p. 4-5) compreende o desenvolvimento profissional docente também como um processo contínuo no qual está presente não só momentos institucionais, quanto pessoais e familiares. Seu entendimento acerca da expressão “desenvolvimento profissional docente” é de que é “um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”.

Entende-se, portanto, que há uma unidade de pensamento entre esses autores de que o desenvolvimento profissional docente é processual e inacabado, estendendo-se por toda a carreira do professor e de formas variadas. É um processo de auto-constituição profissional, abrangendo dimensões pessoais e profissionais ao longo de carreira docente.

A possibilidade de produzir conhecimentos mais adequados para compreender os professores como pessoas e como profissionais tem mobilizado, nos últimos anos, pesquisas sistemáticas em uma abordagem autobiográfica, com estudos que acreditam que, pelas histórias de vida, pode-se elaborar propostas novas sobre a formação de professores e a profissão docente, tendo o professor como um novo objeto de investigação profissional (NÓVOA, 1995).

A partir de 1984, a publicação da obra “O professor é uma pessoa” repercutiu progressivamente na literatura pedagógica com a ampliação de obras e estudos sobre:

a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, p. 15).

Nessa esteira, mudam-se os focos das pesquisas, colocando a formação dos professores com significativas discussões acerca do processo identitário da profissão docente,

em que cada professor sempre produziu, em sua maneira de ser professor, mesmo no auge da racionalização e da uniformização, pois a identidade não se constitui em um dado adquirido, um produto, mas em um lugar de lutas e conflitos, em construção “de maneiras de ser e estar na profissão”. O processo identitário caracteriza a dinâmica “como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA 1995, p. 17).

Surge daí a necessidade de conceber um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores, fazendo com que se apropriem de seus saberes e os trabalhem de forma teórica e conceitual. Considera-se que o processo identitário passa pela capacidade de autonomia na atividade e o sentimento no controle do trabalho do professor, portanto as opções que cada um tem na maneira de ser e ensinar revelam o modo de ensinar e ser, sendo impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

A utilização contemporânea das histórias de vida em uma perspectiva de abordagem autobiográfica é uma opção metodológica oriunda da insatisfação das ciências sociais. Relaciona-se com o saber produzido e com os processos de renovação nos modos do saber científico, sobretudo, devido à crise dos paradigmas hegemônicos da ciência. Esse amplo movimento social na produção literária e artística culminou com uma mutação cultural, fazendo reaparecer os sujeitos, a qualidade e vivência em relação ao instituído. A partir dos anos 1970, com as Ciências da Educação e da Formação inseridas nesse movimento, teve importância crescente no universo educacional os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas (NÓVOA, 1995).

Sobre a existência desse movimento educativo das histórias de vida, o autor ressalta a existência de uma enorme profusão de abordagens nesse aspecto, necessitando de um esforço de elaboração teórica com base na reflexão sobre as práticas e não óticas prescritivas e normativas.

Nessa perspectiva, observa-se que na literatura, o estudo sobre o ciclo da vida humana iniciou a partir dos anos 1950 e que o contexto dos anos 1960 foi de quase ausência em estudos sobre a carreira dos professores, até então, em sua grande maioria, focado na formação inicial e no início da docência. Esse movimento só veio analisar os fatores determinantes da carreira profissional a partir dos anos 1970, com as investigações que aplicaram a tradição psicossociológica ao estudo dos professores em Chicago.

Para esses estudos foram aplicados, progressivamente, dados conceituais e empíricos de diversas disciplinas, as quais subsidiaram interesses relacionados aos estudos biográficos, em geral, e especificamente à docência, com a combinação dos contributos das abordagens psicológicas e psicossociológicas referentes a carreira dos professores.

Sobre essa concepção Huberman (1995), um dos autores considerados referência, ficou fascinado e organizou questionamentos que se resumem basicamente em: se existem fases no ensino, nas quais todos os professores passam pelas mesmas etapas ou se os percursos diferem, qual a imagem que o professor tem de si em diferentes momentos de sua carreira; se eles se tornam mais ou menos competentes com os anos; se estão mais ou menos satisfeitos com sua carreira; se existem momentos de tédio, crise ou desgaste que lhe afetam; ou há uma aproximação cada vez maior da instituição que trabalham; quais acontecimentos da vida privada repercutem no trabalho escolar; o que se distingue, ao longo da carreira, os professores que chegam ao fim com sofrimento, dos que fazem com serenidade (HUBERMAN, 1995, p. 35-36).

As respostas a essas e outras questões relacionadas estruturaram as tendências gerais do ciclo de vida dos professores em uma perspectiva clássica da carreira e focalizaram que, conceitualmente, existem na literatura muitas maneiras de organizar o ciclo de vida profissional dos professores<sup>1</sup>, observando que o desenvolvimento da carreira é um processo, não uma série de acontecimentos, portanto não se pode falar em homogeneidade, linearidade e generalizações acerca dessas etapas. A pesquisa de Huberman (1995) se atém a estudar a carreira do docente secundário no percurso pedagógico, ao longo de sua vida em sala de aula, ou seja, seu ciclo de vida profissional, suas fases em situação de sala de aula em relação com a literatura geral, em seu desenvolvimento na idade adulta, obtendo-se os seguintes resultados descritos em etapas do ciclo de vida profissional do professor.

A fase inicial da exploração corresponde à *entrada na carreira*. Caracteriza-se de modo geral nos estudos em 2-3 anos dos anos iniciais da sala de aula, de forma um tanto homogênea, podendo ser uma sequência de fases, como um estado de *sobrevivência* e de *descobertas*. O aspecto *sobrevivência* implica no *choque real*, com a complexidade da situação profissional, as dificuldades pedagógicas e o distanciamento entre o ideal e o real em diversos aspectos. Quanto às *descobertas*, trata-se do entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação pela responsabilidade em fazer parte de um corpo profissional.

Constatou-se que esses aspectos (*sobrevivência e descobertas*) são vividos ora em paralelo, ora o segundo dar suporte ao primeiro, ou um ao outro se impõe com diversas características: indiferença, ou quanto pior melhor, serenidade, frustração. Abrangendo esses dois perfis está inserido o tema *exploração*, podendo ser em diferentes níveis, a depender dos parâmetros da instituição (HUBERMAN, 1992).

---

<sup>1</sup> Huberman (1995) contextualiza resumidamente essas abordagens. Ver p. 37-38.

A *fase de estabilização* corresponde a explorações provisórias, mas designa o estado do *comprometimento definitivo* ou da *estabilização* e tomada de responsabilidades. Implica na escolha de uma *identidade profissional* decisiva na afirmação do *eu*. Essa estabilização no ensino significa “a pertença a um corpo profissional e a independência”, que para muitos professores implica em *libertação* ou *emancipação*, afirmação de experiência perante os colegas e autoridades, acentuando seu grau de liberdade. Indica um sentimento de *competência* pedagógica crescente. Evoca confiança e *conforto*, mais preocupação com *objetivos didáticos*, mais disposição para enfrentar situações complexas ou inesperadas, na qual se atua mais eficazmente, com *flexibilidade*, *prazer*, *humor*, resumindo, de modo geral, essa fase representa a *consolidação pedagógica*, em termos positivo e de pleno agrado.

A *fase de diversificação* no discurso individual tende a divergir mais, é uma etapa de *experimentações e de variações*. Uma consolidação pedagógica que vinga seu impacto na turma. São lançadas “pequenas experiências, diferenciando os materiais didáticos, avaliação e agrupamento dos alunos, sequências do programa, etc. É a vontade de *maximizar* a sala de aula, com consciência mais aguda dos fatores institucionais, que impedem esse desejo, levando a tentativa de reformas, com condições de atacar as aberrações do sistema. Os professores são mais motivados, dinâmicos e empenhados nas equipes pedagógicas e reformas, lançando-se a novos desafios, com receio de não cair na rotina e conforme para manter o entusiasmo da profissão.

Esta fase caracteriza-se por difícil de apreender, e surge um grande número de casos, em um período longo no qual as pessoas se põem em questão inconscientemente do que está sendo posto, podendo ser uma *situação de rotina* ou *crise existencial*, *sensação de rotina*, *ausência de inovação*, com múltiplas facetas e explicações, que levam a crises em decorrência de experiências decepcionantes. O autor aponta essa etapa como o “*meio da carreira*”, geralmente dos 35 aos 50 anos ou 15º ou aos 25º anos de ensino, a qual consiste em fazer um *balanço da vida*, e encarar hipótese de mudar a carreira, porém isso não se aplica a todos, pois existem os aspectos contextuais, determinantes desses questionamentos.

Há indícios, que abordam esses fatores mais acentuados nos homens, iniciando aos 36 anos, podendo durar até os 55 anos, ligados à progressão da carreira. Nas mulheres chega por volta de 39 anos, até os 45 anos. É um período de *ativismo*, nos professores dos 45-55 anos como a fase de lamentos, sobre o tempo em que era mais ativo. Em contrapartida, pode-se evocar uma *grande serenidade* na sala de aula, sendo menos sensíveis e vulneráveis à avaliação dos outros, de se aceitar tal como é. Pode ocorrer um distanciamento do aluno, em grande parte, criados pela diferença grande de idade ou por pertencerem a gerações diferentes.

Os professores são descritos como *rezingões*, queixam-se da evolução e atitudes dos alunos e de seus colegas mais jovens de forma negativa. As mulheres deploram e os homens são mais aceitáveis. É a passagem da serenidade para o conservantismo, porém não tão simples, sendo os fatores sociais e políticos como influenciadores nessa questão. Os estudos empíricos gerais e investigações psicológicas clássicas apontam a relação entre a idade e o conservadorismo, que tende a uma rigidez, dogmatismo, prudência mais acentuada, com resistência as inovações e uma nostalgia do passado, na grande maioria dos professores, porém não na totalidade, com a necessidade de estudar os antecedentes, a história pessoal e do meio.

O *desinvestimento* ou fenômeno de recuo e interiorização é até considerado de certa forma positivo, tendo em vista que progressivamente, por motivo de dedicar mais tempo a si próprias, as pessoas vão se libertando sem lamentações, visando questões exteriores à escola e uma vida social com mais reflexões. Esse mesmo perfil, em parte, encontra-se no final da carreira, com a serenidade que denota o não investimento nos planos pessoal e institucional, um recuo de ambições e ideais em face a discordância de evoluções (HUBERMAN, 1992).

Com relação aos estudos clássicos do ciclo da vida humana que subsidiaram os estudos de Huberman (1992), o pesquisador traçou um modelo de síntese interpretativa da literatura empírica, um desenho da *sequência normativa* do ciclo de vida profissional do professor secundário, sem pretensões de definir um modelo linear ou monolítico, mas de *tendências centrais*, em uma representação esquemática desse percurso.

A abordagem do ciclo de vida profissional certamente, necessita de algumas considerações metodológicas relativas às fases e sequências, dando a conhecer possíveis críticas ou censuras. O pensamento do Nóvoa (1995) e Huberman (1992) permitem refletir a importância dessas abordagens, focadas na subjetividade dos professores, no sentido de se realizar uma investigação para conhecer as etapas de vida profissional do professor, no percurso de sua carreira e conhecer os momentos, as características, o perfil predominante em cada fase de suas atividades profissionais, compreendendo assim os elementos que estão em evidência, as suas necessidades subjetivas, ajustando-se aos processos formativos.

Contudo, é oportuno ressaltar a cautela a respeito do nível de generalizações sobre o grupo, procurando organizá-los por grau de aproximação, ouvindo o professor para observar possíveis limites e não cair na homogeneização dos paradigmas anteriores, que desconsideram as individualidades em formações desconectadas das reais necessidades dos professores.

Nos modelos tradicionais de formação, existe uma certa omissão com relação a variáveis em grupos diferenciados, referente aos fatores contextuais sociais e políticos, mais



especificamente considerando as histórias de vida pessoal e profissional dos professores, para definição das demandas formativas, conforme as definições do seu perfil, descritos e fundamentados no ciclo das etapas do desenvolvimento profissional, com vistas à ascensão das suas competências intelectuais, autonomia e emancipação.

É importante ficar atento à tendência a generalizações nos processos formativos, que remete a uma visão racionalista e reducionista do processo, ao desconsiderar as diferentes etapas do ciclo de desenvolvimento profissional, tão criticado pela literatura, que produz uma postura passiva e acrítica do professor diante da complexidade de dimensões envolvidas na ação educativa.

Assim sendo, no tocante ao papel de formador de professores acerca da hierarquização de saberes, com necessidades distintas de aprendizagens a serem contempladas nas formações, acredita-se que essa abordagem favorece o desenvolvimento e a emancipação intelectual dos formadores em propiciar uma formação mais adequada as necessidades dos professores, em um contexto institucionalizado de controle e regulação.

Dentre as principais abordagens que se destacam para centrar suas atenções no professor está a história de vida, de Goodson (1995), o qual considera importante para compreender o desenvolvimento desse profissional e do currículo adequadamente a necessidade de saber muito mais a respeito de suas prioridades, ou melhor, sobre suas vidas, ouvir sua voz. Essa concepção, juntamente com a abordagem autobiográfica, que explicita o ciclo de vida profissional do professor analisada anteriormente, se complementam e proporcionam possibilidades para melhor compreender as implicações no processo de formação profissional docente.

Como diretrizes conceituais de investigação educacional, é importante assegurar que a voz do professor seja ouvida em voz alta e articuladamente, edificando “noções de *professor auto-regulador, professor como investigador e de professor como um profissional de competências alargadas*” (GOODSON, 1995, p. 67). Por considerar o professor como investigador e a investigação-ação como posições valorativas e pontos de vistas defensáveis e viáveis, defende-se, em causa, um tipo de pesquisa colaborativa que tem como objetivo:

[...] dar igualdade e estatutos plenos ao professor, mas que utiliza como incidência inicial e predominante o exercício profissional do professor: trata-se de um ponto de partida muito pouco promissor, no sentido de promover a colaboração num trabalho coletivo (GOODSON 1995, p. 69).

A observação do trabalho do professor em sua vida profissional, se constitui em um ponto de partida valioso e permite um fluxo rico em diálogo e dados, permitindo maior

autoridade e controle da investigação. O que está faltando no mundo do desenvolvimento dos professores é a voz do professor:

tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Precisa-se agora de escutar, acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON 1995, p.69).

Procurando compreender o processo evolutivo das investigações sobre as vidas dos professores, Goodson (1995) observou que o modelo do *professor como investigador* e o *método investigação-ação*, apesar de produtivos e gerativos, a ênfase na prática era exagerada, portanto recomenda-se priorizar, por razões substantivas e estratégicas, uma investigação que detalhe *a vida e o trabalho do professor*. Os dados dos estudos autobiográficos sobre a vida dos professores, estrategicamente, requerem seu envolvimento em razão de que, constantemente, eles trazem questões de sua vida como problema mais relevante, quando se fala de currículo, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas. Acredita-se que a não utilização desses dados deve-se ao fato de que não se adaptam aos paradigmas existentes (GOODSON, 1995).

Observa-se, nesses argumentos, a mudança de postura na reconceitualização dos modelos de desenvolvimento profissional dos professores, nos quais estes passam do “*professor-como-profissional* ao *professor-como-pessoa*, como ponto de partida para o desenvolvimento” (GOODSON 1995, p. 73).

Ainda como razões, a incidência no ciclo de vida ajuda na compreensão dos elementos do ensino que dão origem a reflexões sobre como fatos particulares da vida incidem em nosso trabalho profissional e a importância de se compreender a vida das pessoas de forma detalhada.

Outros fatores importantes, na visão de Goodson (1995), são os estágios e as decisões referentes à carreira analisados a partir do contexto, haja vista que o trabalho e a vida dos professores cada vez mais dominam as atenções dos seminários e cursos sobre desenvolvimento profissional, cujo exemplo de trabalho nessa perspectiva são os estudos de Michael Huberman.

Dessa forma, esses estudos podem nos ajudar a ver o indivíduo na história de seu tempo inter-relacionando com a história da sociedade e, assim, compreender suas escolhas, contingências e opções, ou seja, “[...] histórias de vida, das escolas das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental” (GOODSON, 1995, p.75), fornecendo os elementos necessários para a compreensão reconceitualização do currículo

constituindo, assim, um novo modo de encarar o desenvolvimento e as relações de poder implícitas nas vidas dos professores (GOODSON, 1995).

O autor observa que essa abordagem só surtirá efeitos positivos se o professor se compreender como um investigador, juntamente com os pesquisadores externos, por meio de negociações, o que pode se constituir em situações de vulnerabilidade pela exposição, podendo se sentir inferior perante o investigador, porém seria mais confortável se ele falasse da própria vida, e se expusesse de forma mais cuidadosa, consciente e pessoalmente controlada.

A realização do estudo em pauta permite observar a importância de se considerar o professor no centro do desenvolvimento profissional e na formação docente, observando suas histórias de vida, ouvindo sua voz, sabendo sobre sua vida, com vistas à formação de um professor auto-regulador e sujeito de sua própria formação, com competências abrangentes como investigador de sua própria prática, a partir das informações de sua vida e de seu trabalho, pelo fato da observação de sua biografia, sua identidade e culturas influenciarem a prática e o ensino na sala de aula.

A possibilidade de priorizar o professor como pessoa, no ponto de partida ao seu desenvolvimento profissional demonstrou ser uma perspectiva inovadora e ímpar para sua formação, distinta dos paradigmas até então existentes.

Essa perspectiva de ouvir as histórias de vida do professor justifica-se pelo fato de ser muito comum em seus depoimentos em encontros pedagógicos escolares, ajudando-nos a compreender os elementos do ensino, cada vez mais presentes nos eventos de natureza educacional, permitindo analisar com critérios o professor em seu tempo, compreender suas escolhas, reconceituando o currículo, que representa uma nova maneira de encarar as relações de poder no desenvolvimento profissional docente, com o próprio professor sendo o investigador de sua vida.

### **3.5. Desenvolvimento Profissional Docente e o Processo de Autonomia**

O desenvolvimento profissional docente não está alheio às condições que envolvem o contexto de trabalho. É necessário entendermos numa perspectiva abrangente, envolvendo tanto as condições sociais, históricas e econômicas, quanto as diferentes experiências que levam o professor na direção de autoconstrução identitária individual e coletiva, de pertencimento a uma profissão. A aprendizagem da docência implica, portanto, uma tomada de decisão, uma tomada de consciência e uma ação. Essa dimensão é importante na

compreensão da constituição da formação intelectual emancipatória dos professores, do ponto de vista dos elementos constitutivos, para a sua autonomia profissional e institucional.

Entende-se que um ponto relevante, relativo ao processo de desenvolvimento profissional docente, é a clareza que se tem sobre a autonomia do ponto de vista da profissionalidade, como aborda Contreras (2002), o qual explicita que a autonomia, no contexto da prática de ensino, é uma construção permanente que conjuga vários elementos, tais como aspectos pessoais, de relacionamento, “[...] de compreensão, equilíbrio pessoal com a defesa profissional de valores educativos, e a independência de juízo com participação social” (p.193).

A autonomia do ensino se constitui em um direito trabalhista e uma necessidade educativa, por conseguinte, a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo

uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa desenvolver de acordo com certos valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática (CONTRERAS, 2002. p.195).

O autor observa que a compreensão do significado de autonomia profissional pode se transformar em uma perspectiva reducionista e equivocada, na medida em que se conclua que os docentes não tenham obrigação de prestar contas de suas decisões, bem como não deva considerar interesses de outros setores envolvidos no ensino, podendo levar sua interpretação como uma questão somente do ponto de vista legal e ao reconhecimento de certas competências como exclusividade profissional e território privado dos professores.

Essa autonomia, como uma não ingerência de estranhos, foi construída pelo direito de defender uma capacidade individual, com decisões competentes e atributo pessoal, que autorizariam a tomar decisões, ser reconhecidas e aceitas publicamente. É uma espécie de compromisso social unilateral, definido pelo grupo profissional, sob um suposto consenso social, porém constatou-se que a autonomia não se analisa por uma perspectiva individualista ou psicologicista, como uma capacidade dos indivíduos, é um atributo, um exercício, uma qualidade de vida circunstancial (CONTRERAS, 2002).

Assim, Contreras (2002) reforça que construir a autonomia profissional denota construção de vínculos com certos contextos, valores e práticas de cooperação. Portanto, a autonomia deliberativa do professor na sala de aula se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e suas realizações. Não se desvincula das pessoas que se trabalha, nem é padrão fixo de atuação, mas é abertura a compreensão e reconstrução contínua da identidade profissional ou de seu modo de realização em cada caso.

Nesse sentido, o modo de funcionamento da prática escolar pode reduzir a análise e a reflexão dos professores sobre sua sala de aula, dos conflitos internos, e reproduzir as pretensões de quem exerce uma influência maior no contexto do ensino, com as culturas racionalistas burocrática, meritocracia, coisificação de valores educacionais e instrumentalização da educação. Assim sendo, nessa perspectiva

a autonomia da maioria dos professores, a autonomia de seu espaço privado e individual de sala de aula, pode ser senão uma miragem que reflete tão somente a impossibilidade ou a capacidade de ultrapassar em sua visão da prática de ensino aquilo que limita sua compreensão da complexa trama que compõe a educação institucionalizada (CONTRERAS, 2002, p. 202).

Portanto, uma autonomia madura requer reflexão crítica, com a problematização das práticas, valores e instituições para que, de fato, a compreensão da autonomia, como processo de emancipação, possa ultrapassar as fronteiras ideológicas, com a tomada de consciência da real função do ensino e limites que se submetem à nossa prática e pensamento. Isso também implica em uma crítica às demandas da comunidade e a compreensão dos interesses de seus alunos se distanciando criticamente, de modo a permitir reconsiderar interesses e demandas entre outros que entram em conflito (CONTRERAS, 2002).

Esse distanciamento crítico, conforme Contreras (2002), é necessário para extrair sua capacidade de análise da sua convicção e o compromisso com valores expressos em uma vida individual e social da educação. Isso demonstra que a autonomia do professor se desdobra em princípios de obrigação moral e compromisso social, fundamentais ao seu trabalho, assim como a identidade profissional e vinculações sociais. Em uma concepção dinâmica, a autonomia dos professores envolve três dimensões: independência de juízo, distanciamento crítico e a compreensão de si.

A independência de juízo consiste em o professor resolver uma série de situações controversas, ambíguas e problemáticas pelas suas próprias convicções na solidão de seus atos profissionais; para a constituição da identidade no contexto das relações, a independência moral e intelectual construída no contexto das relações pessoal e profissional; conseguindo manter um certo distanciamento crítico, a maneira para se encontrar equilíbrio entre convicções e as exigências situações (HUBERMAN, 1992).

O distanciamento crítico nos permite que sendo conscientes da parcialidade de nossa compreensão dos outros, o favorecimento de uma compreensão de valores morais pelos quais “os indivíduos possam ser livres e iguais, em uma sociedade justa e democrática” (CONTRERAS, 2002 p.213). Isto requer a consciência da incompletude e insuficiência da

sensibilidade moral para captar as dimensões da vida humana, nem sempre compreendidas e aceitas por nós, uma qualidade da relação com os outros, mas também uma compreensão de quem somos. Tal perspectiva consiste em olhar o eu interior, o autoconhecimento para compreensão do mundo exterior, como fator fundamental ao desenvolvimento da autonomia.

Dessa forma “compreender a nós mesmos e a nossa circunstância é também parte de um processo de discussão e contraste com os outros” (CONTRERAS, 2002, p.214), consiste na relação do contraste com outras pessoas com vistas a elaboração de uma visão pessoal.

Face a estas considerações acerca da autonomia, percebe-se ser um processo dinâmico de definição e constituição pessoal que revela a nossa identidade profissional e a compreensão de que não pode se realizar, a não ser no seio da própria realidade profissional, influenciando seu processo de formação pessoal ou na definição e contraste entre outras pessoas e setores, que a formação da autonomia se constitui (CONTRERAS, 2002).

Pode-se afirmar, conforme o autor, que a compreensão da sociedade sobre os direitos de autonomia e identidade dos professores é recíproca, no sentido da democracia participativa, na qual a relação dos professores com o social se dá em três planos: representativo político-administrativo, o das relações com os diferentes setores sociais e o da relação com a opinião pública.

No entanto, Contreras (2002) explicita o que normalmente ocorre como uma relação de sobreposição, em que a autonomia se configura em uma clara separação de espaços, de relação dominação-submissão, na qual limita-se o grau de mediação dos professores sobre as diferentes expectativas do ensino e os interesses e necessidades sociais relativos à educação.

Esse tipo de relação exclui e impõe limites aos professores, com relação as suas competências e participação social, estabelecendo como interlocutores o aparelho administrativo, em uma relação que só estimula obediência, o engodo ou a desobediência, em detrimento da autonomia como compreensão, livre interpretação responsável dos diversos interesses sociais pedagogicamente considerados, constituindo-se em um entrave à autonomia (CONTRERAS, 2002).

O excesso de exigência e responsabilidades do controle externo sobre práticas e resultados reproduzem a burocratização, sustentada no princípio da desconfiança e na separação entre exigências de rendimento profissional externo e atuação do professor. Defende-se uma visão plena democrática, constituída em autonomias recíprocas entre professores e comunidade social, entendendo que seu peso não implica unicamente regulamentação e controle, mas em oportunidades de comunicação pública para o entendimento (CONTRERAS,2002).

A partir das reflexões do autor, é possível afirmar que a ausência de uma consciência sobre os conceitos, limites e possibilidades da autonomia do professor pode implicar em distorções no seu desenvolvimento profissional, em uma visão limitada e equivocada da autonomia, como delimitação de um modo próprio de definir o profissionalismo, sem interferências ou considerações de outros setores sociais imediatos e instâncias superiores, negando-se o caráter social da educação, os direitos e a percepção de necessidades elementares dos alunos.

Desse modo, fica evidente que a construção da autonomia implica em questões de natureza interna e externa, no contexto das relações sociais, na medida em que se problematiza a prática, valores e instituições e se exerce a autonomia como um processo de construção de emancipação e identidade, com a consciência dos limites do pensamento, que requer o distanciamento crítico, necessário à compreensão dos valores morais e dimensões da vida humana, nem sempre percebidos e até aceitos por nós, sendo fundamental para uma educação centrada na diversidade, no pluralismo e na democracia, representante dos interesses e necessidades sociais dos alunos.

Sendo assim, sobre essa ideia de se pensar a autonomia do ponto de vista das convicções da classe com formas próprias de agir e pensar, se produz uma visão reducionista do processo educativo, em detrimento da construção de uma autonomia em que haja reciprocidade entre escola e comunidade, de forma equilibrada e dialogada, e prevaleça possíveis controles e regulações institucionais, que impedem a autonomia e a capacidade de reflexão e ação dos professores sobre os objetivos do ensino, em um desenvolvimento profissional autônomo e emancipatório.

Esta seção apresentou uma breve contextualização histórica da educação e formação docente no Brasil, introduzindo o processo de configuração do sistema de educação, observando o estabelecimento da formação docente e continuada. Abordou-se sobre as políticas de formação inicial de professores no Brasil a partir da discussão dos programas de formação e da legislação vigente, destacando as contradições, os desafios, as práticas e prioridades.

Observou-se algumas implicações quanto as metas e estratégias referentes a formação inicial e continuada de professores contidas no Plano Nacional de Educação. Analisou-se acerca do desenvolvimento profissional docente, tendo como elementos de análise as etapas da vida pessoal e profissional dos professores a partir de questões vinculadas à formação inicial e continuada, como a profissionalização e a profissionalidade no processo de constituição da autonomia do professor.

Na seção seguinte será abordada a formação continuada de professores quanto aos tipos e modelos de formação, concepções, mapeamento dos estudos e tendências no Brasil com algumas implicações sobre os saberes e processos formativos, visando uma fundamentação sobre questões atinentes à temática no país.



## **4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Nesta seção dar-se-á continuidade à discussão realizada na seção anterior, em que se abordou a questão da formação inicial e o desenvolvimento profissional docente, entendendo que o conceito de formação de professores está articulado às ações e estratégias que tem como finalidade formar, desenvolver e qualificar os professores para o exercício profissional. Sendo assim, entende-se que formação continuada dos professores se constitui numa base importante como fator que alimenta o processo de formação inicial e o de desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, tem como objetivo analisar as concepções, os modelos e as tendências presentes em alguns estudos da formação continuada de professores, visando uma fundamentação sobre questões importantes para compreender e situar o contexto da formação continuada no Brasil.

Encontra-se organizada da seguinte forma: no primeiro momento, discute-se as concepções e modelos de formação continuada e para tanto, faz-se um resgate das terminologias empregadas a esse termo, “formação continuada”, na tentativa de compreender e refletir quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docentes; no segundo momento descreve-se as concepções de formação continuada na visão de diversos autores para compreender seus sentidos, implicações e fundamentos; no terceiro momento, visando situar-se sobre esse campo na realidade brasileira, discute-se as novas tendências, influências e perspectivas de formação continuada no Brasil; no quarto momento discorre-se brevemente a respeito dos paradigmas educacionais, abordando sobre os fundamentos do paradigma do professor reflexivo; no quinto momento fala-se da importância do professor se constituir em um pesquisador no contexto de colaboração escolar e, finalizando, será feita uma reflexão sobre a figura do formador de professores em um perspectiva colaborativa e refletiva.

### **4.1 Modelos e Concepções de Formação Continuada**

Os estudos sobre formação continuada vêm demonstrando a preocupação não somente com o espaço em que essa formação é realizada, mas, principalmente, com o modo como é concebida e praticada pelas políticas educacionais, pelas instituições formadoras, bem como pelos formadores de professores. Neste sentido, aponta-se nesta subseção um panorama dos

modelos e concepções de formação continuada presentes na literatura educacional, a fim de situarmos essa discussão teoricamente.

Quanto à concepção de formação continuada, percebe-se que na literatura a maioria dos autores se apoia em Chantraine-Demilly, (1995). Em sua abordagem, a formação continuada de professores não se constitui em um campo homogêneo. Existe uma variedade de concepções de formação diferentes em relação aos seus objetivos, conteúdos prioritários e métodos dominantes, que se confrontam e coexistem, por vezes inábeis.

Para se pensar em estratégias de formação e processo de formação implica ter clareza sobre alguns conceitos importantes: “modo de socialização os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social, e por formação os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer” (DEMAILLY, 1995. p. 142).

Assim as formações podem ser *formais*, os procedimentos de aprendizagem desligados do tempo e lugar na sociedade, adquiridos em uma instância especializada, de modo coletivo ou *informais*, as aprendizagens adquiridas em situações diversas: saberes comportamentais, por contato, imitação, com a experiência de um colega, etc. Quanto aos modelos de formação continuada, são classificados em quatro tipos:

A *forma universitária* se constitui em um modelo, no qual o formador-formando tem relações semelhantes aos das profissões liberais. No caso da formação continuada, a relação pedagógica é caracterizada pelas competências, prestígio e posições pessoais do formador, com a finalidade de transmitir o saber e a teoria, na qual mestres são os produtores do saber e se relacionam com os discípulos pelo saber, a ciência, a crítica e a arte. Este tipo de formação pode ser encontrado em alguns cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, entre outros.

A *forma escolar* é caracterizada pelo ensino de um poder legítimo, exterior aos professores, podendo ser Igreja ou Estado em organizações privadas ou não, com papel institucional. Os professores ou formadores tem de ensinar:

saberes que são definidos exteriormente num programa oficial, o lugar depositário da definição e da legitimidade dos programas, que pode ser o Estado ou os seus representantes hierárquicos (a autarquia o estabelecimento de ensino, ou qualquer outra instância legítima), mas em nenhum caso o professor ou os professores. Os formadores não podem ser considerados como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que exprimem, pois ambos relevam de uma obrigação à qual, do mesmo modo do que seus alunos, estão sujeitos (DEMAILLY 1995, p. 143).

Esse tipo de modelo de formação continuada é muito comum nos programas de formação implementados por instâncias superiores à escola e, em sua maioria, a frequência dos professores é obrigatória.

Na concepção de Silva (2000), tanto o modelo universitário quanto o escolar entendem a formação continuada como mecanismo de suprir o déficit, as lacunas, as deficiências deixadas pela formação inicial de professores e tem como objetivo uma atualização profissional desses trabalhadores.

A *forma contratual* corresponde ao modelo formativo-contratual em uma relação simbólica entre o formando e o formador, no qual o contrato é um polígono entre a instituição empregadora, o formador e a empresa cliente. É uma negociação entre parceiros sobre o programa pretendido, modalidades materiais e pedagógicas de aprendizagem. Esses contratos podem ser acordados entre o professor ou grupo de professores interessados e a instância formadora.

A *interativa-reflexiva* é uma forma que abrange as formações ligadas à “resolução de problemas reais”, com a ajuda mútua dos formandos ligados ao trabalho. A competência é a capacidade de resolver problemas com saberes e estatutos diversos, parcialmente produzidos e não transmitidos na relação pedagógica, postos em prática durante o processo formativo. As formações são acompanhamento de projetos ou grupos de investigação-ação:

qualquer maneira de aprendizagem em situação espaço- temporal dos momentos de ação e dos momentos de constituição de novas competências, acompanhada de uma atividade reflexiva e teórica, sustentada por uma ajuda externa; estes três aspectos permitem integrá-la, apesar de tudo, nos modos formais de socialização. Trata-se, portanto, de uma forma de tipo contratual (como modelo precedente), mas com frágil delegação à instância formadora (o que diferencia do modelo contratual) (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 145).

Nesse modelo o ambiente escolar é o principal espaço para a realização desse modelo de formação, pois é onde ocorre a interação professores/alunos e acontece a construção dos saberes docentes mediados pelos problemas da prática (COLLARES; MOYSÈS; GERALDI, 1999).

No entanto, Chantraine-Demailly (1995), ressalta que esses modelos não se encontram em estado puro e podem ser organizados em função de um *plano acadêmico de formação*, um catálogo de estágios apresentados para o desenvolvimento da formação sob o molde contratual. As *formações centradas na escola* possuem um dispositivo de negociação entre vários parceiros, com ações programadas de dinâmicas contratuais.

A maior parte da formação continuada funciona sob a *forma escolar*, que defende a legitimidade e a utilidade do saber, para justificar a formação. Outra forma que se opõe fortemente a essa é a concepção da formação continuada como *ato voluntário*, um processo de formação de modelo contratual. Da mesma forma do modelo escolar, se encaixa a *formação universitária*, para garantia das competências no âmbito da formação continuada. Esse modelo é oposto ao *interativo reflexivo*, o qual implica em opções diferentes de modalidades e recrutamento (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

Nestas formações o trabalho do formador é influenciado pelo modelo de relação simbólica de sua ação quanto ao:

tipo de relações que pode estabelecer com os estagiários, os contratos pedagógicos que pode celebrar, a eventual negociação de conteúdos, o modo de avaliação da eficácia da formação, bem como, em termos mais gerais, a natureza eventual do plano de formação e o tipo de controle que a escola pode exercer (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 151).

Dessa forma, o papel do formador consiste em aprender a situar-se com rapidez e segurança, identificando caminhos em relação ao estatuto da instituição e professores.

Na *forma escolar* os papéis são desempenhados hierarquicamente, com plano de formação predeterminado e saberes conhecidos antecipadamente, as funções dos atores definidas e os formadores pagos para transmitir saberes com profissionalismo exigido e os formandos obrigados a adquirir saberes.

Na *forma universitária* é cada um com sua consciência, sendo as negociações prévias à ação, podendo ter lugar no decorrer do processo e o plano de formação inadequado com relação às necessidades objetivas da formação.

No modelo interativo-reflexivo, formador e formandos são colaboradores e os saberes são produzidos em cooperação, a fim de resolver problemas práticos, ou seja, a negociação coletiva e contínua é ponto central da formação e sua avaliação. Nesse modelo são levantados dois problemas: a escolha do modelo de consulta compatível com o formador e a intervenção centradas nos problemas profissionais.

O quadro contratual é o caso mais complicado de dificuldades para o formador de professores em formação contínua, pois implica:

o desenvolvimento de competências específicas, que não são mobilizadas no contexto de sua formação inicial, tais como saber identificar pessoa de referência, o mediador, cliente principal e o cliente final. O formador não pode esquecer que, neste universo contratual escolarizado, beneficia de uma delegação institucional que não está inscrita nas linhas hierárquicas centrais: o formador tem uma legitimidade

flutuante e uma margem imprecisa de iniciativa profissional [...]. Além do mais, o formador confronta-se quotidianamente com a dificuldade cultural de implementar formas contratuais de trabalho no seio do sistema educativo (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 151).

A autora chama a atenção sobre à metáfora da formação continuada importada do mundo empresarial, como objeto de mudança para melhoria da qualidade do ensino, pode-se dizer que é imprecisa, em virtude da dificuldade em distinguir a atividade do trabalho e seus efeitos sociais como *produto*, pois trata-se de um conjunto de prestações de ensino com efeitos sociais de diversas formas, portanto a qualidade da natureza desse serviço prestado é realizada em ambientes vivenciais e interativos, nas quais estão envolvidas várias dimensões no processo de ensino.

No referente aos saberes profissionais do ponto de vista da formação, Chantraine-Demailly (1995), identifica: *competências éticas, saberes científicos e críticos, saberes didáticos, competências dramáticas e relacionais, saberes e saber-fazer pedagógicos e competências organizacionais*. Verificou-se que a lógica da formação contribui para fracionar os domínios, fazendo da maneira de ensinar a expressão de uma pessoa.

Como estratégia de mudança para a melhoria da qualidade, a formação, como um trabalho complexo e qualificado para ensinar crianças e adolescentes, passa pela *melhoria da qualificação e/ou as competências, a uniformização dos produtos e procedimentos das técnicas de fabricação, planos e procedimentos, o desenvolvimento de um modo de produção coletivo, o controle sobre as prestações e produtores e a modificação do contexto e as estruturas*. Os projetos de formação que visam a transformação e a melhoria das prestações requerem essas três dimensões de saberes: científico, pedagógica e profissional (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

Na discussão sobre qual modelo de formação mais eficaz, Chantraine-Demailly (1995) observa que depende das estratégias de mudança escolhidas, uma vez que os recursos das formações não são equivalentes quanto à concepção de trabalho do professor e transformações necessárias, nem quanto aos motivos que levam a modificar suas práticas.

No entanto pessoalmente, as formações mais eficazes, segundo a autora são:

no plano individual, as formações enquadradas na forma universitária são as mais eficazes, numa perspectiva aleatória, isto é, numa perspectiva afetiva e intelectual do encontro. [...] estágios sobre a não diretividade, teatro, dinâmica de grupo, (desenvolvimento pessoal) técnicas de inquérito (formação científica). No plano coletivo [...] as formações mais eficazes são do tipo interativo reflexivo. [...] suscintam menos reflexos de resistência perante a formação. [...] permitem gozar o prazer da fabricação autônoma das respostas aos problemas encontrados. [...] abordam a prática de maneira global, não a encarando como mera aplicação de um

somatário de saberes. [...] permitem inventar novos saberes profissionais, o que é indispensável hoje em dia, [...] uma vez que não há soluções pré-elaboradas que respondam adequadamente a maior parte dos problemas educativos e didáticos [...] (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 157).

Consideram-se outras posições que venham a ter benefícios, quer por situações contratuais ou escolarizadas e alerta-se para incoerências entre estratégias de mudanças adotadas e meios postos em execução ou no tipo de saberes profissionais visados e a natureza da relação mobilizada na formação (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

As contribuições da autora remetem à importância e à necessidade de se ter clareza sobre os tipos de formação continuada existentes, com relação a sua concepção e condicionantes quanto às formas, objetivos, papel das instituições envolvidas, tipo de formação oferecidas, função do formador e papel dos professores nesse processo.

Assim, é indispensável esse entendimento sobre a quem cada tipo de formação está a serviço e as suas configurações a quais interesses se destinam, com vistas ao desvelamento de suas ideologias, evitando-se com isso o cometimento de equívocos, contradições entre o que se pretende alcançar em relação às necessidades do contexto e dos professores e o que realmente se põe em prática. Dessa forma, não se corre o risco de comprometer os objetivos da formação, já que cada modelo tem seus próprios processos, consoantes com suas especificidades.

Baseado nesses quatro tipos de modelos de formação continuada propostos por Chantraine-Demailly (1995), Nóvoa (1995) os sintetiza em dois grandes grupos: estruturantes e construtivistas. Os modelos estruturantes de formação continuada de professores são aqueles previamente planejados e organizados a partir do princípio da racionalidade técnica em que o processo de formação centra-se na transmissão de conhecimentos e de informações, visando instruir o professor.

Esses conhecimentos geralmente são exteriores ao contexto profissional dos professores e são regulados institucionalmente pela frequência e desempenho dos formandos. Pertencem a este grupo os modelos de formação universitária e escolar proposto por Chantraine-Demailly (1995). Os modelos construtivistas de formação continuada de professores são aqueles que partem da reflexão contextualizada, articulando teoria e prática na construção de saberes produzidos a partir da ação docente. Há todo um contexto de colaboração entre formadores e formandos na resolução dos problemas práticos do cotidiano escolar (DALBEN, 2004). Neste grupo, Nóvoa (1995) inclui os modelos contratuais e os interativos-reflexivos.

Compreende-se que esses dois últimos modelos de formação continuada, os quais Nóvoa (1995) os classifica como modelos construtivistas, podem suscitar, de melhor forma, mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, por se tratar de modelos de formação que partem das necessidades e problemas identificados pelos próprios formandos (professores) do cotidiano da sala de aula, gerando assim, aprendizagens significativas a esses profissionais. Tais modelos são importantes como modelos teóricos de análise, pois na prática a formação continuada de professores não ocorre de maneira pura que possamos denominar um modelo ou outro. A formação ocorre de maneira mista, variada, num complexo processo de formas e representações contextualizadas ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor.

Observa-se uma conexão na compreensão dos autores sobre os modelos de formação construtivista de Chantraine-Demilly (1995) e o interativos-reflexivos de Nóvoa (1991). Ambos corroboram com a convicção de que não existe um modelo ideal de formação. Para Nóvoa (1991, p.20), “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos”. Da mesma forma, Chantraine-Demilly (1995) afirma a inexistência de formas no estado puro.

Nesse contexto, não importa muito o modelo de formação continuada nos qual ocorre vários programas de educação continuada, prevalecendo a concepção filosófica que orienta o processo de formação continuada, questão discutida a seguir.

A formação continuada de professores caracteriza-se como um tipo de formação diretamente ligada ao desenvolvimento profissional docente, e de forma geral, vem sendo considerada:

um conjunto de atividades que se realizam após a formação inicial, e que tem como objetivo desenvolver os conhecimentos e competências dos professores considerando a necessidade de uma etapa posterior à sua formação anterior para o seu aperfeiçoamento profissional (ALMEIDA, 2003, p. 17).

Essas atividades, realizadas na formação continuada, podem assumir diferentes concepções de formação, em que sobressaem a concepção clássica de cunho mais conservador, que considera o professor como sujeito passivo do processo formativo e baseia-se nos modelos de racionalidade técnica ou a concepção de caráter mais emancipatório, baseada na perspectiva crítico-reflexiva que procura envolver o professor de forma mais significativa, aponta-nos para a existência de duas grandes tendências conceituais da formação continuada de professores, que surgiram na década de 1990.

A primeira, de cunho mais conservador, considera o professor como sujeito passivo do processo formativo; a segunda, de caráter emancipatório, procura envolvê-lo na construção de seus processos formativos, sendo mais consistentes tanto na sua articulação teórica quanto na valorização das experiências vivenciadas pelos professores no cotidiano da docência.

Segundo Candau (1999), a concepção de formação continuada na perspectiva clássica, centrada na racionalidade técnica é desenvolvida com várias denominações, como: reciclagem, treinamentos e capacitações. Marin (1995) e Mendes Sobrinho (2006) concordam com Candau (1999) em relação a esses termos serem os mais comuns encontrados nos discursos para tratar da formação continuada de professores.

A análise do percurso dos termos e concepções sobre formação continuada por Marin (1995) compreende “reciclagem” para mudanças radicais no exercício da profissão; “treinamento” à realização de uma determinada tarefa; “aperfeiçoamento”, visa completar o que estava imperfeito, “capacitação” de tornar capaz e habilitar. No mesmo bloco foram inseridos “educação continuada, formação contínua e formação continuada” por designarem o mesmo eixo de conhecimentos dos profissionais em educação.

De forma mais abrangente, Costa (2004) concorda que *capacitação*, significa proporcionar capacidade mediante um curso; *qualificação* indica melhorar qualidades já existentes; *aperfeiçoamento* diz respeito a tornar os professores perfeitos; *reciclagem* é próprio de processos industriais; *atualização* quando intenciona informar as atualidades dos acontecimentos; *formação continuada* visa alcançar níveis elevados na educação formal; *formação permanente* visa à formação geral; *especialização* realiza-se em um curso superior sobre um tema específico; *aprofundamento* diz respeito a tornar mais profundo conhecimentos adquiridos; *treinamento* direcionado para aquisição de habilidades por repetição; *retreinamento* com a finalidade de voltar a treinar o já treinado; *aprimoramento*, melhorar a qualidade do conhecimento; *superação*, subir a outros patamares ou níveis; *desenvolvimento profissional*, focado na eficiência; *profissionalização*, tornar profissional por meio de um título ou diploma; *compensação*, suprir algo que falta.

Refletindo sobre a análise relacionada às significações dos termos feitos pelos autores, percebe-se um leque de possibilidades de denominações e sentidos sobre formação continuada, sendo cada um com objetivos e significados diferentes, a depender de um determinado contexto histórico e à concepção de educação do momento, portanto é importante estarmos atentos ao que está implícito nesses significados, desvelando seus verdadeiros pressupostos ideológicos, a quais interesses e concepções estão a serviço.



Nessa perspectiva, Nascimento (2007) afirma que na própria LDB n.º 9.394/96 constam os termos qualificação, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, para indicar a “formação continuada” com sentidos distintos e nem sempre coerentes com os contextos e implicações inerentes ao campo. Observa-se os equívocos cometidos por professores relativos aos usos inadequados das expressões, desconsiderando o contexto, as implicações e tradições já existentes no campo.

Com tantos sentidos, vale refletir se nos cursos de formação continuada oferecido existe clareza quanto à concepção de formação adotada, se são práticas formativas neotecnicistas, elaboradas por especialistas, impregnadas de interesses neoliberais, em detrimento de uma formação universal, cidadã participativa e contextualizada e, sobretudo, humana ou se reforça a ideia do termo “formação continuada”, que postula uma formação crítica reflexiva e de transformação social, em oposição à ideologia de formação profissional mercadológica observada por Nascimento (2007).

A concepção de formação continuada de professores na perspectiva emancipatória e crítico-reflexiva, denominada por Mendes Sobrinho (2006) como modelo contemporâneo, defende que a formação passe por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Nesta perspectiva, o “formar” não pode ser confundido com o “formar-se” (NÓVOA, 1995), sendo uma das grandes contribuições a consideração de três processos na formação de professores: a) desenvolvimento pessoal; b) desenvolvimento profissional; e c) desenvolvimento organizacional.

O processo de formação continuada do professor, baseado no desenvolvimento pessoal, significa dar voz ao professor, considerar suas histórias de vida e suas experiências e saberes práticos. Deve-se priorizar como conteúdos, durante a formação, suas práticas, seus saberes e experiências vivenciadas em seu trabalho crítico-reflexivo. “Por isto é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Essa concepção consiste em uma formação em que se valorizem práticas coletivas e reflexivas que podem contribuir para a emancipação e a autonomia profissional do professor. Estes assumem seu próprio desenvolvimento profissional:

no fundo, o que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual ou 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 reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio (NÓVOA, 1991, p. 28).

Para isto, é necessário que a escola se torne um espaço não só de trabalho, mas de reflexão sobre o trabalho, de formação profissional. E é neste sentido que Nóvoa (1995) acredita que mudanças nas escolas não dependem somente dos professores e de sua formação. Faz-se necessário que as organizações escolares e o seu funcionamento possam contribuir com as mudanças educacionais. A “gestão da escola deve ser democrática e as práticas curriculares participativas, com o objetivo de viabilizar a constituição de redes de formação contínua, considerando-se uma formação inicial já existente” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 83). Trata-se de assumir a formação continuada também pelo processo formativo na dimensão do desenvolvimento organizacional.

Nessa concepção de formação continuada, vários trabalhos têm se fundamentado, enfatizando o “pensamento do professor”, a “voz do professor”, as “histórias de vida dos professores”, dentre os quais foram já tratados nesta seção e na seção anterior deste trabalho, como Chantraine-Demailly (1995), Nóvoa (1992, 1995), Garcia (1988, 1992, 1995), Schön (1995), Gomez (1995), Zeichner (1995), Pimenta (1996), Candau (1999), entre outros.

Assim sendo, formação continuada implica em um campo polifônico tenso, “uma tessitura em movimento, em busca de sentidos e significados políticos, científicos e existenciais”, com uma “multiplicidade de implicações, significados e sentidos que ora disputam hegemonia e buscam responder sobre a educação docente” (NASCIMENTO, 2007, p. 198-199), considerando as diversidades de contextos, estudos e experiências nesse campo.

As reflexões dos autores nos remetem a uma preocupação desse cenário ainda como distante do real, considerando-se que ainda predominam modelos de formação que desconsideram os problemas da realidade escolar, sem que o próprio formador participe de sua elaboração, em que o professor se torne um mero executor de programas preparados pelos especialistas, com tendências de formação continuada elaboradas pelos sistemas públicos, conforme as políticas governamentais, adotadas na íntegra pelas escolas, sem um diagnóstico de seus interesses, reflexões e discussões de seus problemas.

Observa-se nas concepções analisadas, uma dimensão abrangente de formação continuada de professores, na qual se considera a complexidade e multiplicidade das áreas do conhecimento, às questões da prática, às experiências profissionais e ao conhecimento acadêmico, como o ponto de partida para a formação dos professores, na busca de soluções aos problemas da realidade. A prática será o resultado de saberes acadêmicos e pessoais, para compreensão dos fatores determinantes sociais, políticos e históricos que influenciam o processo educativo, numa perspectiva crítica e de autonomia docente.

Diante deste arcabouço, a concepção de formação assumida neste trabalho parte de abordagens críticas que focalizam o professor no centro do processo educativo, observando seu desenvolvimento autobiográfico que considera o ciclo de suas etapas profissional, bem como suas histórias de vida, visando a compreensão de sua subjetividade e a formação da identidade, sendo visto como um ser humano, sujeito pesquisador e produtor de conhecimentos contextualizados, relacionando-se com os saberes das ciências humanas e sociais, na perspectiva de sua autonomia intelectual e emancipatória em relação ao discurso mercadológico na educação, com capacidade de refletir sobre os problemas de sua prática em um processo de autoformação permanente.

Nesse sentido, fundamenta-se nos conceitos de formação resumidos por André (2002), como uma formação em serviço, capaz de estimular novas reflexões e meios sobre a ação profissional e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, com base na reflexão do professor sobre sua prática, ao longo da carreira profissional, no âmbito da instituição escolar.

Essa concepção é compartilhada pela Anfope que incorporou em suas lutas a “profissionalização do magistério brasileiro, defendendo historicamente uma política global de formação de professores, que melhor qualifique a formação inicial” (ANDRÉ, 2002, p. 308), e sistematize a formação continuada no país.

Assim sendo, em relação ao projeto de formação continuada esta associação entende que proporcione:

novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional (ANDRÉ, 2002, p. 309).

Nessa perspectiva, pensar em formação de professores para Pimenta (1996 p.84), “significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e continuada e que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em um processo coletivo de troca de experiências e práticas, vão constituindo seus saberes”, o que pressupõe a necessidade de uma articulação entre formação inicial e continuada, na qual a formação inicial está vinculada aos elementos contextuais do trabalho, pensando as disciplinas com base na prática.

A formação continuada, realizada também na escola, parte dos saberes e experiências adquiridas nas atividades do trabalho, articulando-se com a formação inicial, em que os professores poderão recorrer aos conhecimentos acessados na universidade para refletir de

forma mais aprofundada sobre a prática, tendo em ambas as modalidades de formação, interação entre práticas formativas e contexto de trabalho (LIBÂNEO, 1999).

Com base nessa perspectiva contemporânea de formação, crítico-reflexiva, neste trabalho defende-se uma teoria crítica de formação, por acreditar que o professor o formador de si próprio num processo de formação e autoformação, considerando suas histórias de vida e buscando nos fundamentos da educação uma teoria da formação profissionalizante mais humana, autônoma e emancipatória.

Nesse sentido, o termo formar implica em um processo que permeia toda a vida do ser humano, com possibilidade de aprendizagem permanente, em função das relações e interações na diversidade de ambientes culturais nos quais estamos imersos, portanto a formação requer a compreensão das múltiplas dimensões das diversas áreas dos conhecimentos “ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender” (ALVARADO-PRADA; L.E. FREITAS; C.A. FREITAS; 2010, p.369).

Em face a essas reflexões, pode-se afirmar que os principais desafios na atualidade estão em compreender o campo da formação continuada de maneira abrangente e contextualizada, observando as circunstâncias e interesses, para verificar se a ênfase da formação é em destrezas e técnicas descontextualizadas ou se é focada na compreensão da aprendizagem profissional do docente, desvelando qual tipo de concepções de formações está implícita nos programas de formação continuada de professores oferecidos e, o que isso significa para a prática docente.

Nos últimos dez anos, as iniciativas que abrangem o termo formação continuada no Brasil, analisados por Gatti (2008), dentre outros estudiosos, transformaram-se numa gama de possibilidades no interior desse rótulo, tanto é que cresceram significativamente em modalidades diversificadas e denominações, para as quais não consegue indicar com precisão uma base conceitual. De um modo geral o estudo no campo da formação de professores compreende qualquer trabalho que contribua para o desempenho profissional das mais variadas modalidades de atuação docente.

Assim sendo, reafirma-se a concepção de formação continuada assumida neste trabalho comunga com as teorias críticas que priorizam o professor no centro do desenvolvimento, numa abordagem de trabalho coletivo no desenvolvimento profissional, no qual valoriza-se as experiências e a reflexão sobre a prática, com vistas à reconstrução da identidade e autonomia no aprimoramento da docência, num processo de autoformação docente.

## 4.2 Tendências e Perspectivas de Formação Continuada de Professores

Alvarado-Prada (2001) estudando as experiências de formação continuada de professores no Brasil, Chile, Colômbia e Espanha observou que, em geral, as políticas de formação continuada são semelhantes no que se referem aos seus objetivos, propósitos e metodologias. Nesse campo de estudo e atuação existem inúmeras experiências nesses países, com riquezas de conhecimentos capazes de gerar novas aprendizagens concernentes à temática, a partir de seus contrastes. Observou-se também que nem sempre, esses países se deixam levar pelas políticas internacionais das organizações multilaterais financiadoras e que, mesmo a formação continuada sendo considerada condição essencial para a qualidade de ensino, outros fatores de sucesso, como a mudança de postura dos professores, transformam a rotina e o cotidiano da sala de aula.

Alvarado-Prada (2001) menciona a experiência da Colômbia, com atuação mais intensa através da organização sindical, estudo, pesquisa e conhecimentos das experiências dos professores. Porém, na Comunidade Europeia, percebe-se a forte tendência em treinamento de professores trabalhadores que executam o planejamento de instituições superiores e impedem os níveis de autonomia de muitos países, já que o Ministério de Educação tem apenas parte na responsabilização do treinamento de professores, tendo os países membros uma comissão para gerar políticas e projetos educacionais que garantam uma certa unidade.

Na Espanha existe uma “Rede de Formação” inicial e permanente de professores, de forma a atender, de maneira concreta, o local de trabalho, aliado aos Centros de Professores (CEP), com o objetivo de fomentar o profissionalismo, a renovação pedagógica e difundir experiências, juntamente com os Centros de Professores e Recursos - CPR (ALVARADO-PRADA, 2001).

No Chile, segundo Alvarado-Prada (2001), o Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigações Pedagógicas ocorre na própria região, com a colaboração dos profissionais, bolsas e a participação nos diagnósticos, planejamentos e avaliação, com os professores sendo protagonistas de sua formação.

No concernente às formações continuadas no contexto brasileiro Gatti (2008) observa serem de origem pública, nas esferas estadual, municipal, federal, organizações não governamentais, de fundações, instituições e consultorias privadas, com duração de meio dia até quatro anos. Surgiram em situações de emergência nos desafios colocados ao currículo da sociedade contemporânea, em função do aumento significativo do acesso dos jovens à escola

e às dificuldades impostas aos sistemas de ensino constatadas pelas pesquisas, emergindo com isso a necessidade e o discurso da atualização e da renovação.

Constatou-se que a formação continuada no Brasil surgiu no contexto dos países desenvolvidos como requisito para o trabalho, com a ideia da atualização permanente diante das mudanças dos conhecimentos e da tecnologia, incorporada nos setores profissionais da educação, por meio de políticas consoantes com problemas educacionais do nosso sistema, proporcionando uma base adequada para atuação profissional, em programas compensatórios, a fim de consertar a má formação anterior, de acordo com os propósitos iniciais/internacionais, com:

o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008 p. 58).

No entanto, em meio ao controle e interesses hegemônicos das políticas educacionais, nos últimos 20 anos, observa-se na literatura resistências dos teóricos e estudiosos da área, que procuram esclarecer essa política mercadológica por meio de pesquisas e projetos em favor da valorização do trabalho e saberes docentes, com planejamento participativo da categoria e o compromisso da inclusão e cidadania do educando.

Dessa forma, como principal pressuposto das novas tendências e novos caminhos de formação continuada, Costa (2004) argumenta que a busca da qualidade aliada aos princípios de cidadania e às novas necessidades do conhecimento, requer um olhar crítico criativo e um repensar da formação inicial, tendo em vista que as reformas recentes condizem com princípios filosóficos inovadores e fundamentos epistemológicos da pedagogia crítica, necessitando de respostas na complexa sociedade contemporânea.

Contrapondo a concepção clássica de formação continuada de professores, nas últimas décadas, vem-se desenvolvendo reflexões e pesquisas educacionais acerca de uma nova perspectiva, concepção e prática de formação, em que o professor exerce um papel mais ativo para que esta formação seja mais condizente com as reais necessidades profissionais que rodeiam o contexto do trabalho docente, com estudos delineiam novas tendências para a formação continuada.

Candau (1999) considera que o repensar da formação de professores no atual contexto passa por estas três dimensões: “a escola deve ser vista como *locus* de formação

continuada, a valorização dos saberes da experiência docente e a consideração do ciclo de vida dos docentes” (CANDAUI, 1999, p.70).

Tardif (1991) prima pela valorização do saber docente, no qual trabalha-se partindo da investigação dos saberes dos professores, sua natureza e origem para construção e reconstrução de saberes específicos nas relações estabelecidas com as ciências da educação.

Os estudos de Nóvoa (1991), denominados de abordagem autobiográfica, partem do pressuposto da escola como *lócus* de formação continuada do professor, na qual são colocados em evidência saberes e experiências docentes, em um processo de aprender, desaprender e elaborar novos aprendizados, descobertas e posturas em sua “*práxis*”, numa perspectiva dialética entre profissional e aprimoramento, em função de problemas e projetos coletivos, com todas as dimensões formativas da escola exploradas pela promoção de experiências internas, com reuniões pedagógicas, projeto pedagógico, formação contínua e avaliação construídos coletivamente. Nesse sentido:

a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos [...] “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes que os professores são portadores (NÓVOA, 1991, p. 30).

Huberman (1992) compreende a heterogeneidade do ciclo de vida profissional em sua complexidade, com interferências de múltiplas variáveis que inviabilizam a padronização da formação em lugares comuns a todos os profissionais, desprezando seus interesses e necessidades. Foi analisada a subjetividade de cada estágio da carreira docente, visando observar o nível de competência do professor ao longo dos anos, identificando cinco etapas não estáticas e lineares: entrada na carreira, sobrevivências e descobertas; estabilização, identificação profissional; a diversificação, buscas plurais e experimentações; a distância afetiva, serenidade e lamentação; o momento de desinvestimento, final de carreira profissional.

Dos vários movimentos educacionais que se tornaram tendências mais expressivas no contexto brasileiro, mediados por pesquisas, políticas e programas de formação de professores, ressaltamos o do professor reflexivo e do professor pesquisador que surgiram em contraposição ao paradigma de racionalidade técnica de formação.

Em sua concepção de formação continuada de professor, Imbernón (2016), destaca 5 eixos de atuação: 1) a reflexão prático-teórica por meio de análise, compreensão,

interpretação e intervenção da prática com geração de conhecimento; 2) a troca de experiências para atualização nos demais campos e melhoria da comunicação entre professores; 3) a associação da formação ao projeto da escola; 4) a formação como crítica a modelos individualistas, hierárquicas e excludentes; e 5) o desenvolvimento profissional conjunto da instituição educativa com vistas a transformação, tendo em vista experiências de inovação no âmbito escolar.

Observa-se uma preocupação do autor com uma prática formativa, na qual o professor é sujeito e objeto do conhecimento de sua formação, na proporção que analisa e produz conhecimentos sobre sua prática, em troca de experiências no coletivo, buscando o conhecimento nas demais áreas do conhecimento, para superação dos problemas da sua realidade contextual, visando práticas inovadoras. Percebe-se a postulação, de uma prática auto formativa e autônoma do professor, uma vez que ele mesmo é pesquisador e gerador de conhecimento através da reflexão prático-teórica, unindo conhecimento acadêmico e experiência.

Considerando as mudanças educacionais a partir do século XX, Imbernón (2016) observa que a concepção de docência deve superar a visão predominante no século XIX, de “mera transmissão de conhecimento acadêmico de onde de fato provém, e se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade: plural, participativa, solidária, integradora” (IMBERNÓN, 2016, p. 7).

O autor explicita que a educação ainda não conseguiu romper com as diretrizes de sua origem centralizadora, transmissiva, seletiva e individualista e defende a educação na vida e para a vida, para superação das desigualdades sociais, rompendo com enfoques “tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes”, com abordagens mais dialógicas, cultural-contextual, de dimensões mais comunitárias dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, a mudança de paradigmas de formação continuada prioriza o atual contexto educacional, a partir de uma análise minuciosa da realidade, considerando a complexidade com uma nova epistemologia e o modo de ver a prática docente, superando interesses de aplicação técnica ao profissional, no qual:

o profissionalismo está ausente, já que o professor se converte em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica. Isso provoca uma alienação profissional, uma desprofissionalização, que tem como consequências a espera de que as soluções venham dos “especialistas” cada vez mais numerosos, e uma inibição dos processos de mudança entre o coletivo, ou seja, uma perda de profissionalismo e um processo acrítico de planejamento e desenvolvimento de seu trabalho [...] (IMBERNÓN, 2016, p.55).



Para ocorrer uma transformação nesse paradigma de formação de professores Imbernón (2016) argumenta que é indispensável uma reflexão sobre as práticas docentes para compreender com clareza suas teorias implícitas, seu funcionamento e atitudes por meio de autoavaliações que permitam analisar criticamente pressupostos ideológicos, atitudes e valores, observando os esquemas predominantes, às teorias que os sustentam e, com isso, poder reconhecer que o professor é capaz de construir conhecimentos numa dimensão individual e coletiva.

É muito comum na literatura a crítica de formações com posturas individualistas, competitividade, ausência de diálogos, com atitudes de passividade pelos docentes diante do conhecimento, muito denunciado por teóricos que apontam o papel do professor de reprodutor de informações (VEIGA; et al 2015).

Concernente a essa problemática, é imprescindível, quando o assunto se trata de a formação docente, contemplar aspectos como reflexão sobre a ação, autonomia e a identidade profissional, defendidas por muitos estudiosos como fatores primordiais para a formação docente. Contudo, uma indagação é pertinente neste trabalho: como é construída a identidade profissional e a subjetividade do professor? Quais os pressupostos que norteiam a formação continuada desse sujeito? Para participar dessa discussão são relevantes as contribuições de Nóvoa, que expressou:

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2013, p. 14).

Nesse sentido, André (2016) discorre sobre a importância da clareza de ser um professor reflexivo partindo das questões filosóficas do tipo: o que é preciso para ser um professor reflexivo?

Essa orientação apesar de ter se tornado um chavão ou modismo na literatura e nos cursos de formações continuada, sendo objeto de crítica de alguns teóricos, André (2016) define como sendo professor reflexivo, aquele que se debruça de forma crítica sobre o que está sendo feito, em cujo ato ele deve ponderar sobre aquilo que é bom, com ênfase nos acertos, tendo a flexibilidade de operar com mudança para obter êxito naquilo que se espera. E nesse processo faz-se necessário registrar, rever as ações com base em leituras bem fundamentadas em discussões e práticas que emergem do contexto coletivo, sobre as quais, após as reflexões, devem ser efetuadas as mudanças necessárias. Sobre isso acrescenta:

Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem críticos e reflexivos (ANDRÉ, 2016, p.19).

Referente à importância de ser reflexivo, André (2016 p.19) argumenta a necessidade de “corrigir o que for preciso, a fim de melhorar a prática e possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos”. Sendo assim, a questão do professor reflexivo avançou, estendendo-se a responsabilidade ao coletivo escolar, na qual numa dimensão mais abrangente, toda escola se envolve numa reflexão crítica da realidade com vista a aperfeiçoá-la.

Sobre a reflexão da prática, Nóvoa (1995) aborda que:

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p.25).

Nessa perspectiva de reflexão abrangente, de não se perder de vista os condicionantes históricos, os contextos sociais e educacionais da prática docente, Veiga *et al* (2015) explicitam que as mudanças econômicas, políticas e sociais justificam as pedagogias propostas nas reformas e a formação de professores, fundamentadas nas lógicas das competências, em tese vista como mais dinâmica, abrangente e complexa, aliada a avaliação de resultados, porém essa proposta não tem alcançado as devidas aprendizagens dos conteúdos e habilidades, mas o aprender a aprender, muitas vezes voltadas para situações problemas desconectados da realidade.

De acordo com Paraíso (2004), outras correntes teóricas denominadas pós-estruturalistas ou pós-modernistas influenciaram consideravelmente as teorizações e as pesquisas em vários campos das ciências sociais e humanas no Brasil. Tais correntes, sintetizadas, representam as teorias pós-críticas em educação, as quais utilizam estratégias conceituais e analíticas e processos investigativos que se distinguem das teorias tradicionais e das críticas precedentes.

No estudo de Paraíso (2004) traçou-se um mapa representativo dos campos de estudos pós-críticos educacional brasileiro, compostos por linhas variadas e abertas a outras construções, incorporando variadas linguagens, oriundas de diversos autores e recebendo:

[...] influências da filosofia da diferença, do pós-estruturalismo, pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas,

pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc. as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfase em relação às pesquisas críticas. Suas produções invenções tem pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (PARAÍSO, 2004, p. 284-285).

Esses estudos introdutórios contagiaram muitas pesquisas, motivando o aparecimento de uma multiplicidade de trabalhos que pensam a educação, a pedagogia, o currículo e outras práticas educativas, utilizando outras categorias sobre pesquisa em educação no Brasil, para transgressão e subversão do que já estava estabelecido na educação.

Sendo assim, conforme Paraíso (2004), essas pesquisas pós-críticas têm como princípios: a desconsideração das explicações universais, totalidades, completudes ou plenitudes; não se preocupam com comprovações revelações ou descobertas sistematizadas na educação; não acreditam na autonomia ou na subjetividade do sujeito; não se interessam em modos certos de ensinar e formas adequadas de avaliar ou por conhecimentos legítimos.

Nessa perspectiva pós-crítica, no Brasil procura-se questionar o conhecimento, o sujeito, os textos educacionais, os tempos e espaços educacionais e a prescrição, “buscando implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurando fazer aparecer o que ainda não estava ainda significado” (PARAÍSO 2004, p. 287).

No Brasil, as linhas mais exploradas pelas pesquisas são aquelas atinentes às relações de poder na educação, a do sujeito com relação à subjetividade, a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação sobre conhecimentos, verdades e discursos. No entanto, nem todas proliferaram no território brasileiro, porém as linhas relações de poder de Michel Foucault às identidades subjugadas são estendidas e exploradas de diversos modos como aponta Paraíso (2004)<sup>2</sup>.

Como exemplo de pesquisa nessa linha pós-crítica, Rodrigues e Schnorr (2013) relatam uma experiência intitulada “Cartografias do ser sensível: um modo investigativo da pesquisa educacional sobre a formação de professores”, com o objetivo de problematizar a formação de professores imersa e tramada no cenário da atualidade, por meio de uma oficina denominada “Oficinas tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral”, utilizando uma abordagem cartográfica de pesquisa, um método que permite olhar para o processo em que a leitura e a escrita são ferramentas potentes na construção de uma estética professoral.

---

<sup>2</sup> A autora faz um breve esboço de como cada uma dessas linhas pós-críticas se expressam na educação no Brasil com suas ramificações. Ver Paraíso (2004 p. 290-295).

Nesta experiência “a educação é tratada como um conjunto de processos, pelos quais indivíduos se transformam ou são transformados por dispositivos culturais, elementos interdisciplinares, tanto da arte contemporânea como da filosofia da diferença”. Defende-se uma educação atenta com o dinamismo, na qual a realidade é uma produção resultante de “hibridismos e multiplicidades de imagens e discursos que se rearranjam de maneira insubordinada ao saber das ciências educativas” (RODRIGUES; SCHNORR, 2013, p. 71), tendo como inseparáveis conhecimento e vida.

O objetivo consiste em formar professores como criação de uma vida potente, em um tempo imerso por uma gama de conhecimentos tecnológicos, que aceleram o progresso trazendo complexidades para a vida social, com *experts* conhecedores dessa estrutura, que acabam prescrevendo a realização da prática docente, em detrimento do saber acumulado pela experiência da categoria professoral, sendo relegado a segundo plano.

Com isso, aposta-se no processo educacional que age no indivíduo, favorecendo a possibilidade de priorizar afetos, perceptos, funções e conceitos no ato de aprender, ao reunir ciências educativas, filosofia da diferença e arte contemporânea, com um arranjo heterogêneo nos processos formativos de professores, extraindo sensações na educação no ato de ler e escrever.

Essas percepções são mediadas pela escrita, uma ferramenta potente, aliada à leitura em diferentes planos, ou seja, ler e escrever em suas múltiplas linguagens de maneira rizomática aos saberes construídos na experiência de ser professor, ancorados na “percepção, linguagem, memória, pensamento, sensação, atenção e emoção, tornando-o sensíveis ao impensado” (RODRIGUES; SCHNORR, 2013, p. 74).

Trata-se de no tempo de sua produção, estar atento aos encontros, acontecimentos, pontos de sobreposição, recorrências, forças presentes, obviedades, velocidades e lentidão, associando filosofia da diferença a práticas estéticas e arte contemporânea, sendo vigilante ao dinamismo, no qual a realidade é absorvida quanto a hibridismos e multiplicidades em um rearranjo insubordinado nas ciências educativas, inseparáveis a produção de saberes docentes e a vida (RODRIGUES; SCHNORR, 2013).

Desse modo, fica evidente na fala dos autores que o contexto contemporâneo brasileiro é influenciado pela diversidade de influências e tendências em formação continuada, prevalecendo ainda, a perspectiva clássica, porém, embora ainda não em grandes dimensões e abrangências requeridas pelo contexto educacional, já existem influências de um campo razoável da literatura da área em níveis nacional e internacional, com tendências

críticas e pós-críticas que abordam a problemática da formação continuada de professores nas práticas formativas.

Dessa forma, nas leituras dos estudos sobre formação continuada de professores, constata-se que esta modalidade de formação tem sido objeto pautados por teóricos, se constituindo num campo abrangente de investigações, que refletem sobre concepções de saberes e trabalho docente, tendo em vista a predominância da formação continuada do professor reflexivo no processo educativo, conforme as tendências analisadas, sendo sujeito produtor de conhecimento e objeto de estudo de sua própria formação, em conexão com uma dimensão humanizada de educação, influenciadas pelos fundamentos do paradigma do professor reflexivo estudado no próximo item.

### **4.3 O Paradigma do Professor Reflexivo**

O paradigma do professor reflexivo está consoante com a concepção de formação assumida neste trabalho que partem de abordagens críticas focalizando o professor no centro do processo educativo, com capacidade para refletir e buscar soluções sobre os problemas de sua prática em um processo de autoformação permanente.

Compreende-se que tão importante quanto a escolha do modelo formal de formação, que requer clareza quanto a sua estrutura e formas, bem como suas implicações subjacentes ao tipo ideal, estando em conformidade com objetivos da instituição formadora e tipo de professor que se pretende formar é a convicção de que a concepção de formação continuada também é um ponto fundamental no processo de planejamento e execução da formação, visando sua coerência com os modelos de formação adotados a fim de não cometer contradição entre o que se pretende e o que se põe em prática. Daí a importância sobre a clareza do paradigma de educação que orienta o processo formativo docente.

Diferentes modelos e paradigmas concorrem em posições hegemônicas, orientando as práticas e políticas de formação no Brasil e em vários países do mundo. Essas abordagens estão baseadas no modelo da racionalidade técnica, prática ou na crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014).

No modelo da racionalidade técnica, todas as questões da prática educacional são resolvidas com base na aplicação do conhecimento científico e a problemática educacional é tratada como problemas “técnicos” os quais são solucionadas objetivamente por meio de estratégias racionais da ciência:

de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

Segundo o autor em uma grande parte dos países do mundo, com exceção a algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é baseado nessa lógica da racionalidade técnica.

Em contraposição a este paradigma está o modelo da racionalidade prática, que nega o conhecimento dos profissionais visto como “um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem, mesmo admitindo a existência de alguns “macetes” e técnicas. As discussões avançaram, procurando superar as barreiras postas por este modelo positivista de formação de professores, propondo novas formas de pensar a formação docente, rompendo com concepções tradicionais e dominantes:

discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola (PEREIRA-DINIZ, 2014, p. 38).

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada, por meio de reflexão sócio-histórica, projetando uma visão de futuro que se espera construir, com consequências sociais e políticas, afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo, em seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria entre os participantes, o meio que trabalha e o tipo de conhecimento para o qual se dá forma. Os professores adotam uma visão de racionalidade dialética:

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (PEREIRA-DINIZ, 2014, p. 41).

Conforme Diniz-Pereira (2014), no interior de cada paradigma são variadas as ramificações, pois nem sempre todas compartilham como os mesmos pressupostos. Enquanto no

modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema, alguns modelos no interior da visão técnica e prática também concebem o professor dessa forma, contudo:

tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40).

Coerente com essa perspectiva do paradigma da racionalidade prática de dimensão interpretativa, analisando os processos recorrentes de reformas educativas na América, Schön (1995), observa inadequações no hábito de culpar, escolas, professores e a regulação legislando sobre o que ensina, quando e por quem, e ainda testando o que foi aprendido para verificar a competência de ensinar dos professores. O autor denuncia a velha e conhecida política de reforma de regulação do centro para a periferia emanada do governo central, em um sistema de prêmios e punições sem interpretar as intenções subjacentes de “como as crianças aprendem a obter boas notas, em vez de aprenderem o conteúdo que são ensinados. (SCHÖN, 1995, p. 79).

Dessa forma, o debate com relação as intervenções situam-se em torno de três questões: quais competências ensinar as crianças, os tipos de conhecimentos e de saber-fazer são eficazes, quais formações são mais viáveis com as capacidades necessárias. É o momento de reexaminar essas questões em busca de uma nova epistemologia da prática profissional na educação, na qual a crise reflete um conflito entre “o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos”. (p. 81).

Estas questões, segundo Schön (1995), nos remetem a pensar sobre as duas formas de considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino, com a prioridade sobre a noção do saber escolar:

um tipo de conhecimento que os professores são supostos a possuir e transmitir aos alunos, os saberes como factos, teorias aceitas, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença nas respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como o movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento (SCHÖN, 1995, p. 81).

Dessa forma, agrupar objetos em seus contextos situacionais é diferente de agrupá-los em uma só categoria, portanto, o saber escolar é categorial e privilegiado. No entanto, quando o aluno tem problema na aprendizagem do saber escolar, geralmente é visto como um

problema seu. A estratégia de ensino com base no saber escolar é semelhante à concepção do conhecimento implícita nas reformas educativas. O governo tenta educar as escolas da mesma forma que estas educam as crianças (SCHÖN, 2014).

É possível uma segunda visão do conhecimento e do ensino pelos professores que dão razão ao aluno, reconhecendo nas crianças o conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano. Para o professor se familiarizar com esse tipo de saber tem de:

prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com saber escolar. Este tipo de conhecimento é uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1995, p. 82).

Dessa forma, nesse paradigma, o processo de reflexão, caracterizado como dar razão ao aluno, pode-se desenvolver em uma série de momentos em uma hábil prática de ensino, na qual o professor reflexivo permite ser surpreendido pelo fazer do aluno, reflete sobre este fato, pensando sobre a fala do aluno e procura compreender a razão pela qual foi surpreendido, reformula o problema suscitado e efetua uma experiência testando uma nova hipótese. É possível ainda fazer uma retrospectiva e refletir sobre a reflexão-na-ação, pensando no que aconteceu e observou, no significado e em possíveis novos sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, observação e descrição que exige palavras e representações múltiplas (SCHÖN, 1995

A reflexão-na-ação permite com que o professor entender a compreensão figurativa que trazida pelo aluno para a escola, subjacentes as às suas confusões e mal-entendidos sobre o saber escolar, portanto o professor ao auxiliar a criança na coordenação das representações figurativas e formais<sup>3</sup>, não deve considerar essa passagem do figurativo ao formal como um progresso, mas de ajudar a criança na associação dessas diferentes estratégias de associação. Uma outra característica da reflexão-na-ação consiste nas emoções cognitivas<sup>4</sup>, a qual

---

<sup>3</sup> O autor, juntamente com Jeanne Bambergue, designou por representações figurativas os agrupamentos situacionais, contextualizados: as relações que se estabelecem na maior proximidade possível das experiências cotidianas. As formais implicam referências fixas, tais como linhas, escalas, mapas com coordenadas, medidas uniformes de distância: numa palavra, o saber escolar (SCHÖN, 1995, p. 85).

<sup>4</sup> Israel Scheffler designou como confusão e incerteza e Raymond Hainer afirmou que só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela (SCHÖN, 1995, p. 85).



significa que a aprendizagem passe por uma etapa de confusão, portanto o professor reflexivo tem a tarefa de:

encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor a confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção a ao que as crianças fazem, então o professor ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação (SCHÖN, 1995, p. 85).

Em termos de interação do professor para a compreensão do aluno em uma matéria determinada, o autor ressalta como grande inimigo da confusão, a resposta dada como verdade única e certa, na qual o professor é quem sabe e o aluno aprende, excluindo-se com isso o lugar da confusão. Em uma dimensão de interação interpessoal do aluno com um grupo de alunos, se o professor se sentir ansioso com relação a sua autoridade a resposta provocará uma atitude defensiva e de reassumir a autoridade. Esse seu impulso deverá transformar-se em curiosidade, defendendo aquilo que acredita, mas convidar o aluno a desafiá-lo, de uma forma paradoxal, porém necessário se o professor quiser se desenvolver como um profissional (SCHÖN, 1995).

Certamente esse tipo de atitude vai confrontar com a burocracia escolar, tendo em vista que a escola está organizada à volta do modelo do saber escolar, com planos de aula organizado por informações a serem cumpridas em tempo pré-determinado, no qual os alunos serão testados para verificar se a quantidade de informação foi assimilada adequadamente. Do mesmo modo:

a progressão nos diferentes níveis representa uma passagem de moléculas mais simples do saber escolar para outras mais complexas. Os testes são feitos para medir este progresso, e os professores também são medidos pelos resultados de seus alunos, e promovidos, pelo menos em parte, de acordo com essa prática. O sistema burocrático regulador da escola é construído em torno do saber escolar (SCHÖN, 1995, p. 87).

Mediante ao saber regulador, esta visão do conhecimento ameaça a escola, na medida em que um professor tenta ouvir seus alunos e refletir-na-ção sobre o que aprende, entrando em conflito com a burocracia da escola. Contudo, a prática reflexiva eficaz depende da integração do contexto institucional, no qual o professor deverá estar atento à burocracia, com o apoio dos responsáveis escolares no sentido de encorajarem os professores a se tornarem profissionais reflexivos, criando espaços de liberdade favorável, onde a reflexão-na-ção seja possível. “Aprender a ouvir os alunos e aprender fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos, devem ser olhados como inseparáveis” (SCHÖN, 1995, p. 87).

Considerando as ideias do autor a partir do paradigma reflexivo, constata-se que esta concepção não se adequa aos modelos de paradigmas predominantes vigentes, que ora priorizam a racionalidade, técnica, ora valorizam a dimensão prática, ora aos aspectos histórico-sociais desligados da questão experiência e as etapas da carreira profissional, bem como histórias de vida do professor.

A abordagem do professor reflexivo, apesar de já influenciar e inclusive fazer parte dos Referenciais Curriculares Nacionais e da educação brasileira desde a década dos anos 1990, ainda existem bastante equívocos de compreensão dessa concepção, não conseguindo ainda se consolidar em uma prática na qual a reflexão-na-ação faça parte do cotidiano escolar, tendo em vista os parâmetros da racionalidade técnica ainda predominarem no país e oferecerem resistências aos processos escolares estabelecidos. Por outro lado, observa-se a possibilidade do professor, com apoio da gestão adotar métodos que escutem a voz dos alunos e reflitam sobre a sua visão simplificada, visando surgirem novas perspectivas a partir dos saberes dos alunos, na perspectiva de ajuda-los na elaboração dos conhecimentos universais. Para tanto, há necessidade de um aprofundamento consolidado dos professores nos fundamentos do professor reflexivo.

#### **4.4 A Formação do Professor Pesquisador no Contexto Colaborativo Escolar**

Esse modelo de formação reflexiva, conforme Imbernón (2016), requer o professor como pesquisador e representa uma mudança de postura em relação ao objeto do conhecimento, mais especificamente, acerca da relação com seu nível de autonomia diante dos conteúdos formativos, no sentido de passar de um perfil passivo e acrítico e reprodutor, para participativo e gerador de conhecimentos, tendo como foco sua própria prática pedagógica, por meio de indagações que têm a pesquisa como ferramenta na formação, podendo adotar diversas formas:

Pode ser uma atividade individual, ou realizada em grupos pequenos, ou efetuada por todos os professores de uma escola. É um processo que pode ser formal ou informal, e pode ocorrer na classe, em um centro de professores ou pode ser um curso na universidade (IMBERNÓN, 2016, p. 77).

A pesquisa ação, como uma importante ferramenta na formação do professor, se fundamenta na necessidade de detectar e resolver problemas e proporcionar seu crescimento individual, podendo ser diversificada com passos que se configuram com os seguintes elementos comuns: através de conversas e observação identificar um problema ou um tema de

seu interesse; propor formas diferentes de obter informações sobre problema; analisar os dados individualmente e em grupos; realizar as mudanças necessárias; buscar novos dados para analisar os efeitos das mudanças e prosseguir a formação com base na prática (IMBERNÓN, 2016).

Esse perfil investigativo favorece a aquisição de competências importantes para essa nova modalidade de formação, que muda o conhecimento do professor, valorizando o pensamento, a comunicação com decisões em grupos. A atuação como pesquisadores tem como vantagens as seguintes competências dos professores, uma vez que eles têm:

mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando, suas experiências os ajuda a colaborar mais com os outros e, por fim eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual, o concreto (IMBERNÓN, 2016, p.80).

O autor reforça ainda que tudo isso exige uma avaliação coletiva sobre os resultados, para observação se as medidas adotadas estão em acordo com o contexto e produzindo as mudanças necessárias, considerando o que de fato repercutiu na aprendizagem dos alunos, condição considerada essencial para os professores mudarem suas crenças.

Essa mudança de atitudes exige um novo perfil de professor como pesquisador reflexivo colaborativo, com uma formação intelectual integral e totalizante, a capacidade na formulação de questões pertinentes a sua prática, com objetivos previamente definidos para respondê-las.

Sobre essa questão da complexidade social e educativa Imbernón (2016) defende que ser um o motivo para a profissão docente se tornar menos individualista, na qual a coletividade supera a prática isolada, reduzindo a aplicação técnica à reprodução com competências limitadas na sala de aula. Essa modalidade colaborativa exige a construção de conhecimento profissional coletivo, fazendo uso de instrumentos facilitadores, cuja meta é a mobilização intelectual para aprender a refletir coletivamente por meio de pesquisas sobre a própria prática.

Nesse enfoque de formação continuada, Imbernón (2016) deixa bem claro a necessidade de que as formações ocorram a partir da escola para redefinição de conteúdos, estratégias, protagonistas e propósitos, de forma colaborativa entre os professores, com os seguintes pressupostos básicos: a) a escola é vista como lócus de “ação-reflexão-ação” capaz de viabilizar sua própria mudança e inovação com autonomia; b) a escola deve aprender reconstruir e modificar sua realidade cultural; c) apostar em valores como a interdependência, a abertura profissional, comunicação, publicidade, colaboração, autonomia, autorregulação e

crítica colaborativa. c) a colaboração como filosofia de trabalho; d) a participação, envolvimento, apropriação e pertença; e) respeitar e reconhecer os professores; f) redefinir e ampliar a gestão escolar.

Com base nessa concepção, o professor é o objeto de formação, considerado um profissional de educação com epistemologia, conhecimento e um quadro teórico construído com autonomia a partir de sua própria prática, por meio de atitudes de valorização, respeito, currículo formativo em torno das suas reais necessidades e aspirações, questionamentos mútuos, num processo que inclui a preparação, revisão, desenvolvimento e institucionalização (IMBERNÓN, 2016).

A instituição educativa passa a ter o papel de agente de mudança, do enfoque racional funcionalista e desvinculado da realidade escolar, ao enfoque fenomenológico crítico, com aspectos multidimensionais, tendo como condição básica para a formação:

a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola: entende-se como criação dos “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, bem como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para se atingir um objetivo; a criação de uma série de planos de ação para atingi-las e o estabelecimento de uma ação-reflexão conjunta para o desenvolvimento e a melhoria (IMBERNÓN, 2016, p. 89).

Esses princípios se apoiam em variáveis como a organização do trabalho pedagógico, reuniões, avaliação da escola, relação com a comunidade, cultura colaborativa com a participação de todos nas decisões compartilhadas por equipes e professores.

Consoante com esse enfoque, faz-se necessário frisar a clareza de concepção e princípios formativos defendidos por Veiga *et al* (2015), os quais compreendem a formação como um processo contínuo, que considera a história do sujeito e sua preparação para a vida pessoal e profissional, em um constante desenvolvimento de dimensões multifacetadas e socializadoras, que abrange o global, considerando a diversidade.

Portanto, nessa ótica, a compreensão do conceito de formação continuada tem um sentido mais abrangente, que envolve não apenas:

como atualização científica, pedagógica e cultural do professor e sim sobretudo como organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2016, p.72).

Em síntese, isso pressupõe alguns princípios capazes de tornar a escola um campo de possibilidades inovadoras com foco no desenvolvimento humano do professor: deve ser

contínua e progressiva, partir da experiência e da prática, estar conectada com a formação inicial à realidade, no trabalho coletivo, na organização e na criatividade, centrar-se na vida da escola, sendo compreendida em seu contexto histórico, num processo de cooperação, solidariedade autonomia para construção de “saberes e valores próprios”.

Nas ideias dos autores fica evidente que essa formação para o desenvolvimento humano do professor é condição essencial num contexto atual complexo e desafiador, no qual cada vez mais se acentua a desvalorização social do educador, a multiplicidade de atribuições e a responsabilização. Nesse sentido é primordial que se compreenda a concepção de educação implícita nas políticas educacionais brasileira e seus determinantes.

#### **4.5 O Formador de Professores no Contexto Colaborativo e Reflexivo**

Nesse modelo de processo formativo, colaborativo e reflexivo, que tem a escola como centro e a prática do professor como objeto de reflexão, sendo sujeito do processo de produção do conhecimento, a figura do formador é de significativa relevância como um articulador e mediador na instituição na qual, geralmente, é o coordenador da própria escola ou o formador da secretaria que assessora os coordenadores pedagógicos, sendo este último muito questionado pela literatura.

Segundo Souza (2007), quase não há estudos na literatura sobre a temática formador de formadores. São apenas repassadores de informações, em função da falta de contato no cotidiano com os docentes e de sua pouca experiência como professor, sendo seus cursos desinteressantes e longe da realidade dos docentes além de não existir ainda uma política que regulamente essa função. A maioria dos docentes formadores não tem a qualificação de professores, não estando preparados para serem “professor de professor”, conhecedores da complexidade da educação.

Conforme Imbernón (2016), o formador de professores surgiu inicialmente com a função de assessoria, como uma revisão da figura do “especialista” exterior à escola, que pouco a pouco foi se consolidando como um profissional com experiência escolar, fato este que fez que com essa função demorasse a ser aceita, reconhecida e institucionalizada quanto ao seu papel, por ser formado em técnicas de desenvolvimento e melhoria, fazendo com que retornasse à escola.

A figura do formador possui conotação de antigos paradigmas, que ressurgem com novas ideologias e enfoques, estando voltado para a assessoria pedagógica, planejamento de formação, trabalhos de gestão e administração da formação ou na equipe pedagógica. É

bastante polivalente, mas corre o risco de ser prescritivo e técnico, sem a decisão e participação dos professores, de cima pra baixo, com a volta da racionalidade técnica (IMBERNÓN, 2016). Este autor defende que o assessor de formação ou formador, deveria:

intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação (IMBERNÓN, 2016, p. 94).

Observa-se que o assessor é uma espécie de guia e mediador entre iguais, um amigo mais experiente, que ajuda a encontrar soluções dando pistas para superar as barreiras da docência e escolares e gerar um conhecimento elaborado mediante reflexão crítica, que requer a capacidade de comunicação e negociação, conhecimento da prática, técnicas, diagnóstico e analisar necessidades, favorecer tomada de decisões e proporcionar informações. Quando uma situação for diagnosticada, não dar uma solução uniforme, mas oferecer um determinado conhecimento a ser apropriado e internalizado para solucionar uma situação específica.

O autor reforça ainda que o assessor será capaz de diagnosticar democraticamente as necessidades e motivações dos professores e suas condições profissionais, sociais e culturais empregar estratégias de intervenção conforme as situações detectadas na observação.

A visão de Souza (2007) corrobora com a de Imbernón (2016) quando aborda que o papel do formador deve ser de propiciar aos professores a oportunidade de tornar-se um investigador de sua prática e possibilitar um amplo processo de reflexão epistemológica. Isso demanda uma série de exigências como:

saberes acadêmicos, pedagógicos, políticos, e outros que permitam fazer uma leitura de conhecimentos derivados da experiência dos docentes participantes da formação continuada. Devem ter habilidades, atitudes, hábitos, valores, conhecimentos, metodologias, além de respeito ao saber e conhecimento dos outros e não somente embasamento teórico (SOUZA, 2007, p.44).

Nessa concepção de formação continuada da literatura aqui analisadas, constata-se que o papel do formador, nas práticas formativas, não se confunde com estratégias de fornecimento de materiais iguais para todos os professores em forma de oficinas ou de diversas modalidades, para ser adotadas em sala de aula, bem como de acumulação de conhecimentos teóricos, mas trata-se de ajudá-los a refletir sobre sua prática, atualizando-se e buscando fundamentação nos conhecimentos acadêmicos, para avaliar e buscar soluções sobre

os problemas de sua sala de aula, num movimento constante de reflexão-ação-reflexão associando a teoria à prática.

Apesar de há muito tempo já existir na educação brasileira, oficialmente ainda há indefinições quanto a sua função, por ainda não existir sequer essa denominação “formador ou assessor de professores” na legislação, bem como as diretrizes específicas para o seu papel, confundido com a figura do coordenador pedagógico que, muitas vezes, por não ter o perfil adequado, uma boa parte resiste em se aceitar como formador da escola por excesso de atribuições, falta de segurança nessa função e inexistência de cursos específicos de preparação para formadores.

É uma questão que requer muita clareza de concepção de formação pois, da forma como está descrita suas atribuições pelo autor, a função desse profissional poderá retirar do professor a sua condição de sujeito responsável pela própria formação.

Outro empecilho são os cursos não darem os subsídios necessários para os formadores adquirirem as competências específicas da função, ficando solitários nessa transposição para a prática formativa. Isso acaba por cair no antigo risco do racionalismo tecnicista desta função, em uma nova roupagem de especialista, com preparação de atividades para aplicação na sala de aula, recebidas passivamente pelos professores, que se tornam dependentes e isento de autonomia intelectual para refletir e resolver sobre os problemas de sua própria prática.

A função do coordenador ou formador de professores, nesse novo modelo de formação colaborativa é muito complexa e desafiadora, na qual há necessidade da mobilização dos conhecimentos das diversas áreas, além da experiência escolar e a inserção na realidade da escola a fim de compreendê-la e poder ajudá-la de forma participativa entre os professores, na resolução dos problemas da prática. Isso implica em reconhecer que ainda temos muito o que melhorar nesse sentido.

Nesta seção abordou-se a questão da formação inicial e o desenvolvimento profissional docente, compreendendo o conceito de formação de professores articulado às ações e estratégias com finalidade formar, desenvolver e qualificar os professores para o exercício profissional, sendo a formação continuada dos professores se constituindo numa base importante como fator que alimenta o processo de formação inicial e o de desenvolvimento profissional docente. Assim, foram analisadas concepções, modelos e tendências presentes em alguns estudos da formação continuada de professores, visando uma fundamentação sobre questões importantes para compreender e situar o contexto da formação continuada no Brasil.

A seção seguinte tem como objetivo analisar o que revelam as pesquisas sobre formação continuada de professores no Brasil, no período de 2013 a 2016, com relação às temáticas, os referenciais teóricos, as abordagens metodológicas, tipos de estudos, os resultados indicados, conteúdos emergentes e ausentes nas produções científicas das universidades brasileiras por regiões do país.



## **5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO PERÍODO DE 2013 A 2016: OS ACHADOS DA PESQUISA**

Esta seção tem como objetivo analisar o que revelam as pesquisas sobre formação continuada de professores no Brasil, no período de 2013 a 2016, no que diz respeito às temáticas abordadas, os referenciais teóricos mais utilizados, as abordagens metodológicas, tipos de estudo, os resultados indicados, conteúdos emergentes e silenciados nas produções científicas (teses e dissertações) dos principais programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país.

Sua organização encontra-se dividida em cinco subseções. A primeira subseção apresenta uma visão geral das principais tendências nas pesquisas brasileiras sobre formação continuada nas produções acadêmicas por áreas de concentração, temas, subtemas e conteúdos. A segunda revela os referenciais teóricos e os aspectos conceituais predominantes apresentados nas pesquisas sobre formação continuada de professores. Na terceira aborda-se as principais abordagens metodológicas, tipos de estudo e métodos de análises encontrados nas pesquisas sobre formação continuada de professores. Na quarta e última apresenta-se e discute-se os principais resultados encontrados nas produções acadêmicas sobre formação continuada de professores.

Para a organização, interpretação e análise dos dados foram considerados os critérios dos autores na organização do resumo quanto às temáticas abordadas e os objetivos da pesquisa, que permitiram evidenciar, com base na categorização das temáticas dos trabalhos, as áreas de concentração, temas e subtemas organizados referentes aos conteúdos abordados, no período de 2013 a 2016.

### **5.1 Temas mais Investigados nas Pesquisas Brasileiras sobre Formação Continuada de Professores**

O objetivo dessa subseção é analisar os temas mais investigados nas pesquisas sobre formação continuada de professores no tocante às áreas de concentração, temas, subtemas e conteúdos abordados nas produções científicas do período de 2013 a 2016, nos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do Brasil.

O quadro 12 foi elaborado a partir das informações do quadro 10, visando demonstrar a quantidade de produções acadêmicas de teses e dissertações sobre formação continuada de professores, por região do país, no período de 2013 a 2016, totalizando 141 trabalhos, objetos de estudos dessa pesquisa.

Quadro 12 - Dissertações e teses sobre formação continuada de professores, defendidas nos programas de pós-graduação em Educação por regiões brasileiras (2013 a 2016)

REGIÃO	Nº. DE TESES E DISSERTAÇÕES				
	2013	2014	2015	2016	TOTAL
SUL	5	8	9	15	37
SUDESTE	8	8	9	13	38
CENTRO-OESTE	10	11	9	6	36
NORTE	5	-	4	4	13
NORDESTE	4	5	-	8	17
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>46</b>	<b>141</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

Observa-se uma predominância de produções quanto ao tema formação continuada de professores nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. A Região Sudeste é representada pelos programas de pós-graduação em educação da USP e da UFMG com o total de 38 produções acadêmicas, o que corresponde a um percentual de 27%; a Região Sul, representada pelos programas de pós-graduação em educação da UFRGS e UFPR, com o total de 37 trabalhos, o que corresponde a 26,2% da produção acadêmica; e a Região Centro-Oeste, representada pelos programas de pós-graduação em educação da UNB e UFMT, com o total de 36 produções acadêmicas, o que corresponde a 25,5%.

Com menor índice de trabalhos dessa natureza tem-se as regiões Nordeste, representada pelos programas da UFRN e UFPE e Norte, representada pelos programas da UFPA e UFAM, apresentando respectivamente, 17 e 13 produções acadêmicas, o que corresponde a 12,1% e 9,2% do total de 141 trabalhos com a referida temática.

Com relação ao interesse pela temática, por ano, observa-se um aumento considerável nas regiões Sul (15), e Sudeste (16), em 2016, enquanto que na Região Centro Oeste, em 2014 teve o maior número de produções (11), porém diminuiu significativamente em 2016 para (06). Na Região Norte as produções se mantiveram estáveis em torno de (04), enquanto que na região Nordeste aumentou consideravelmente para (08) trabalhos.

No decorrer de cada ano, com relação ao total, há um certo equilíbrio na quantidade de produções acadêmicas de pós-graduação em educação versando sobre o tema formação continuada de professores. De 141 produções científicas no período estudado: 32 produções são de 2013; 32 em 2014; 31 em 2015; aumentando em 2016 para 46 produções. Portanto, nos últimos 10 anos o interesse pelo tema em questão está em profícua ascensão, dada a sua relevância para as políticas educacionais, como um dos principais aspectos para a qualidade do ensino. Em 2008, Gatti já ressaltava a destacada atenção a esse tema, no campo educacional:

Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. [...]. Esse é um dos aspectos que, cremos, deverá ter futuros desdobramentos normativos, pois o suporte e o acompanhamento de cursistas em programas de formação continuada (presenciais ou a distância) começam a despontar como um problema que merece atenção especial (GATTI, 2008, p. 68).

A crescente produção científica no campo da formação de professores em 1990 e 2000 também trouxe à tona o aumento do interesse pela temática da formação continuada de professores nas investigações científicas (ANDRÉ, 2009).

Dando continuidade à análise, foi elaborado um roteiro (APÊNDICE A) para organizar as informações do quadro 13, o qual apresenta a quantidade de dissertações e teses sobre Formação Continuada de Professores da Educação Básica, distribuídas segundo as áreas de concentração, com o objetivo de observar a frequência das pesquisas em cada etapa e modalidades da educação básica.

Quadro 13 - Síntese do número de teses e dissertações sobre formação continuada de professores por área de concentração temática da Educação Básica por ano (2013-2016)

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	ANOS				
	2013	2014	2015	2016	TOTAL
EDUCAÇÃO INFANTIL	2	3	2	8	15
ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)	5	10	7	12	34
ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	1	-	2	2	5
ENSINO MÉDIO	3	2	-	7	12
EDUCAÇÃO ESPECIAL	1	3	2	4	10
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	3	-	1	2	6
EDUCAÇÃO DO CAMPO	2	-	2	2	6
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	8	7	10	5	30
POLÍTICAS EDUCACIONAIS	7	7	5	4	23
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>46</b>	<b>141</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

Entre os 141 trabalhos científicos, o maior interesse dos pesquisadores concentrou-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 32 trabalhos que representam (24,1%); Práticas Pedagógicas, totalizando 32 produções que corresponde a (21,2%); Políticas Educacionais são 23 trabalhos, correspondente a (16,3%).

Os de menor frequência referem-se à Educação Infantil com 15 trabalhos, correspondendo a (11,0%), Ensino Médio, com 12 produções referente a (8,5%); Educação Especial, com 10 trabalhos correspondente a (7,0%); Educação do Campo, com 6 produções, que corresponde a (4,9%); Educação Especial, com 6 trabalhos, correspondendo a (4,2%) e Ensino Fundamental anos finais, com 5 trabalhos que representa (3,5%).

Nas áreas de concentração por ano, observa-se que houve um aumento considerável de interesse nas modalidades de Educação Infantil (08), Ensino Fundamental anos iniciais (12), Ensino Médio (07) e Educação Especial (04) em 2016, enquanto que na Educação de Jovens e Adultos (02), Educação do Campo (02) mantiveram-se estáveis. Porém, apesar de em 2015 o maior número de trabalhos ter se concentrado em práticas pedagógicas (10), em 2016 houve diminuição para metade (05). Em políticas educacionais também diminuiu em menor frequência de (07) em 2014 para (04) em 2016.

Na coluna intitulada Áreas de Concentração a temática *práticas pedagógicas e políticas educacionais* estão separadas das modalidades de ensino em decorrência dos critérios e objetivos das pesquisas dos autores dos trabalhos, que analisaram esses aspectos sem indicação de uma etapa específica da Educação Básica.

O próximo passo consiste em obter uma visão específica em conteúdos dos blocos de cada tema, quais sejam: disciplinas curriculares, práticas pedagógicas, políticas de formação continuada de professores, modalidades e concepções, analisando suas prioridades com relação ao que foi produzido, cujos temas revelam o interesse nas pesquisas dos pós-graduados em educação no Brasil sobre formação continuada de professores no período estudado.

Sendo assim, o quadro 14 apresenta uma visão detalhada de como foi organizada a categorização dos conteúdos apresentadas no quadro 15, observando a frequência do trabalho entre os anos de 2013 a 2016, para se obter uma visão exata do nível de interesse dos pesquisadores com relação a cada tema por ano. Os subtemas e conteúdos foram agrupados por aspectos comuns, por meio do (APÊNDICE B), para chegar a categoria dos temas pelo roteiro organizador (APÊNDICE C). A categorização dos conteúdos seguiu os seguintes critérios estabelecidos conforme os temas e objetivos de cada trabalho:

- o tema disciplinas curriculares é relativo as diversas áreas do currículo incluindo-se os temas transversais;

- o tema políticas educacionais representa análises ou avaliação de programas propostas e projetos de governos nas esferas federal e estadual referentes a instituições públicas ou privadas de formação.

- o tema sobre práticas e experiências pedagógicas formativas são processos formativos pontuais e diversificados de formação continuada de escolas, secretarias ou instituições privadas contratadas pelo sistema público de ensino municipal, estadual ou federal de ensino.

- o tema modalidade educacional ficou distribuído entre Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo;

- o tema concepções e representação social também inclui percepções e sentidos, saberes, significados e fundamentações.

Quadro 14 - Categorização dos trabalhos sobre formação continuada de professores segundo subtemas e conteúdos estudados (2013 -2016)

SUBTEMAS E CONTEÚDOS	ANOS				
	2013	2014	2015	2016	TOTAL
<b>ALFABETIZAÇÃO</b>	3	2	1	7	<b>13</b>
<b>LEITURA</b>	3	1	2	-	<b>06</b>
<b>MATEMÁTICA</b>	2	4	1	3	<b>10</b>
<b>ARTES</b>	1	1	-	2	<b>04</b>
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	-	-	2	-	<b>02</b>
<b>CIÊNCIAS</b>	2	-	-	1	<b>03</b>
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	-	1	-	2	<b>03</b>
<b>PRECONCEITO RACIAL</b>	-	-	1	1	<b>02</b>
<b>GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL</b>	-	2	1	-	<b>03</b>
<b>MEDIAÇÃO POR TIC</b>	4	3	4	-	<b>11</b>
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	-	2	2	2	<b>06</b>
<b>PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS FORMATIVAS</b>	3	3	4	5	<b>15</b>
<b>PROGRAMAS DE FCP</b>	5	3	2	5	<b>15</b>
<b>PROJETOS E PROPOSTAS DE FCP</b>	1	4	3	4	<b>12</b>
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	1	1	3	4	<b>09</b>
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	2	-	1	2	<b>05</b>
<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	4	-	1	1	<b>06</b>
<b>PERCEPÇÕES, SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>	4	2	3	1	<b>10</b>
<b>CONCEPÇÕES, SABERES E SIGNIFICADOS</b>	1	2	1	2	<b>06</b>
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>42</b>	<b>141</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

Considerando a categorização por subtemas e conteúdos este quadro revela que entre os anos de 2013 a 2016, com relação ao tema *disciplinas Curriculares*, a prioridade dos pesquisadores refere-se ao conteúdo alfabetização e letramento com (14) produções e Matemática com (10) trabalhos. Com (05) produções constam o conteúdo sobre leitura. Temas como estes, nas avaliações oficiais, são ainda extremamente críticos na educação brasileira, apontados como principais causas de baixo desempenho dos alunos. Referente à Artes e Educação Ambiental são (04) trabalhos de cada um. Com (03) de cada, encontram-se Ciências e Gênero e Orientação Sexual. Com (02) trabalhos está o conteúdo Preconceito Racial.

No tema *Práticas e Experiências Pedagógicas Formativas* os destaques são para as práticas mediadas por TIC com (11) trabalhos e a Coordenação Pedagógica com (06) produções. Os demais (14) tratam-se de práticas e experiências pontuais e diversificadas de formação continuada de professores de escolas, secretarias ou instituições privadas formadoras.

No tema *políticas educacionais* a maioria dos trabalhos (15), trata de análises e avaliações de programas municipais e do governo federal de formação continuada de professores, enquanto (10) produções referem-se a projetos ou propostas de formação continuada de professores.

Com relação ao tema *modalidades educacionais*, são (09) trabalhos referentes a Educação Inclusiva, (06) estão relacionados a Educação de Jovens e Adultos e (05) sobre Educação do Campo.

Quanto ao tema *concepção e representações sociais* incluindo percepções e sentidos são (10) trabalhos. Relativo a concepções, saberes e significados encontram-se (08) produções.

O quadro 15 representa o resultado da categorização a partir do roteiro (APÊNDICE D) por meio dos critérios das temáticas comuns e objetivos dos trabalhos. A dificuldade nessa atividade foi o fato de um resumo pertencer a mais de uma categoria, causando dúvidas em qual se enquadraria, porém após uma revisão minuciosa quanto aos seus objetivos no resumo, resolveu o problema. Os cinco grandes agrupamentos de cada tema que possuem afinidades, considerando os agrupamentos, conforme as orientações de Bardin (2016), as quais foram categorizadas para subsidiar a análise de dados desta pesquisa, são os seguintes:

- a) as *disciplinas curriculares*, incluindo os temas transversais totalizam 46 trabalhos correspondentes a (32,3%);

- b) nas *práticas ou experiências pedagógicas formativas* de instituições são 32 produções representando (22,4%);
- c) as *políticas educacionais* compreendem os programas, projetos ou propostas governamentais têm 25 produções, que correspondem (18,0%);
- d) nas *modalidades de ensino* estão inseridas a educação do campo, educação de jovens e adultos e educação especial com 20 trabalhos, correspondendo a (14,1%);
- e) nas *concepções de formação continuada*, representações sociais, saberes ou fundamentações com 19 trabalhos, representando (13,3%).

Quadro 15 - Categorização das dissertações e teses sobre formação continuada de professores segundo temas por ano (2013-2016)

TEMAS	ANOS				TOTAL
	2013	2014	2015	2016	
<b>DISCIPLINAS CURRICULARES</b>	11	12	7	15	<b>45</b>
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	6	8	10	8	<b>32</b>
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b>	7	5	5	8	<b>25</b>
<b>MODALIDADES DE ENSINO</b>	7	1	5	7	<b>20</b>
<b>CONCEPÇÕES</b>	5	5	5	4	<b>18</b>
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>42</b>	<b>141</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

De modo geral, os dados observados sinalizam uma diversidade de produções teóricas nas pesquisas em formação continuada de professores, com temáticas já consolidadas na literatura educacional como políticas públicas, alfabetização e áreas curriculares. Outras ainda se encontram em ascensão, como desenvolvimento profissional, interdisciplinaridade, formação colaborativa, representações sociais, TIC e papel do pedagogo. Há ainda as necessitam ser exploradas nas pesquisas, tais como: práticas de leitura, identidade na docência, autonomia, repercussões das formações, avaliação, visando a emancipação intelectual na formação continuada dos professores.

Nos itens seguintes, essas temáticas serão analisadas por regiões brasileiras, observando os objetivos da pesquisa, no intuito de revelar o “Estado da Arte” das produções científicas no Brasil acerca das temáticas abordadas, os referenciais teóricos mais utilizados, as abordagens metodológicas, tipos de estudos, os resultados indicados e conteúdos emergentes e silenciados nas produções científicas (teses e dissertações) dos principais programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras.

### 5.1.1 Temáticas mais enfatizadas pelas pesquisas em Formação Continuada de Professores por regiões brasileiras

Em acordo com objetos de estudos da pesquisa, nessa subseção aborda-se as especificidades e ênfases em cada programa de pós-graduação e a frequência em que os assuntos aparecem, observando diferenciações, destaques e ausências das temáticas estudadas, realizando um balanço teórico comparativo entre as regiões, acerca das questões observadas.

As informações dos quadros 16, 17, 18, 19, 20 e 21 das regiões seguiram a lógica das temáticas categorizadas em 5 blocos, obtidas a partir da elaboração de dois roteiros, um geral (APÊNDICE E), e outro específico (APÊNDICE F), com o objetivo de verificar nas produções acadêmicas por região do Brasil, os destaques sobre formação continuada de professores nas teses e dissertações de mestrado das universidades brasileiras no país, no período de 2013 a 2016 a seguir.

O quadro 16 apresenta a visão geral da distribuição dos temas no Brasil, que culminou com a elaboração das sínteses por região, distribuídos nos agrupados em disciplinas curriculares, práticas pedagógicas, concepções e representações e modalidades educacionais.

Quadro 16 - Visão geral das ênfases temáticas de FCP nas produções acadêmicas no Brasil de 2013-2016

<b>TEMÁTICAS ABORDADAS EM FCP NO BRASIL 2013/2016</b>	<b>TOTAL</b>	
<b>DISCIPLINAS CURRICULARES</b>	47	33,3%
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	27	19,1%
<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO</b>	26	18,4%
<b>MODALIDADES EDUCACIONAIS</b>	25	17,7%
<b>CONCEPÇÕES/REPRESENTAÇÕES</b>	16	11,3%
<b>TOTAL</b>	<b>141</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

O resultado das pesquisas sobre formação continuada de professores no Brasil, acerca das principais temáticas nas pesquisas sobre formação continuada revela que 47 das produções científicas, compreendendo (33,3%), tratam dos conteúdos específicos das diversas disciplinas curriculares. Os 27 trabalhos que compreendem (19,1%) referem-se às práticas pedagógicas ou experiências formativas em contextos escolares das secretarias ou outras instituições de formação.

As modalidades educacionais em EJA, Educação do Campo e Educação Inclusiva, representam 26 produções, referentes a (18,4%) dos trabalhos. São 25 produções, que correspondem a (17,7%) dos trabalhos, tratando de políticas educacionais, programas das secretarias ou instituições de formação, incluindo avaliação de desempenho ou institucional.



As concepções, representações sociais ou fundamentações, contam com 16 trabalhos contabilizando (11,3%).

De modo geral, as atenções das formações continuadas centram-se em aspectos práticos das áreas específicas das disciplinas do currículo escolar, bem como em práticas e experiências formativas diversificadas. Há um razoável interesse em análises de políticas educacionais sobre programas, propostas ou projetos institucionais de FCP e pouca consideração aos fundamentos ou concepções, saberes e representações, além de uma quase inexistência às condições de trabalho docente, práticas inovadoras, relação teoria e prática, valorização profissional, identidade e profissionalismo.

Nas análises dos resultados por região serão considerados os temas das produções científicas que estão em primeiro, por ordem de prioridades das temáticas de cada região, descrevendo o detalhamento de seus conteúdos, visando observar com precisão os elementos pontuais ou comuns entre elas.

O quadro 17 demonstra que as temáticas mais abordadas na Região Sul, relacionam-se às áreas específicas das disciplinas curriculares, com 15 produções, representando (39,9%), distribuídas entre (05) trabalhos de Língua Portuguesa, relativos aos desafios, profissionalização, possibilidades e influências na alfabetização; (02) sobre exercício estético e livro didático em filosofia; (01) refere-se à formação colaborativa em arte; (01) concernente a resultados da FC em Matemática; (01) tratando de conceitos e metodologias em Ciências; (01) sobre profissionalismo em Educação Física para crianças; (01) refere-se a diversidade cultural e (01) demonstra o estado da arte em educação ambiental nas teses e dissertações.

Quadro 17 - Ênfases temáticas sobre FCP na região sul (2013-2016)

<b>TEMAS EM FCP NA REGIÃO SUL 2013/2016</b>	<b>TOTAL</b>	
<b>DISCIPLINAS CURRICULARES</b>	15	39,4%
<b>MODALIDADES EDUCACIONAIS</b>	07	18,4%
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	06	16,0%
<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO</b>	05	13,1%
<b>CONCEPÇÕES/ REPRESENTAÇÕES</b>	05	13,1%
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

O quadro 18 revela que a Região Sudeste também priorizou as disciplinas escolares, com 19 trabalhos, compreendendo (53,0%). Destes, são (04) em Língua Portuguesa sobre análise de práticas, saberes e efeitos e estudo longitudinal em alfabetização; (04) produções

referem-se a gênero, sexualidade, homofobia e igualdade racial; (03) relacionam-se a ciências e desenvolvimento profissional, projetos de trabalhos práticos e TIC em Ciências da Natureza; (03) produções tratam de Matemática, sobre materiais didáticos, conceitos e estratégias; são (02) os trabalhos que abordam Educação Física na inovação curricular e a escola de aperfeiçoamento de 1927-1945; (02) produções relacionam-se a artes sobre formação em Educação Infantil e saberes docentes em teatro; (01) apenas trata da disciplina História no manual de PNLD.

Quadro 18 - Ênfases temáticas sobre FCP na região sudeste (2013-2016)

<b>TEMAS SOBRE FCP NA REGIÃO SUDESTE 2013/2016</b>	<b>TOTAL</b>	
<b>DISCIPLINAS CURRICULARES</b>	19	53,0%
<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO</b>	7	19,4%
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	5	13,8%
<b>CONCEPÇÕES/REPRESENTAÇÕES</b>	3	8,3%
<b>MODALIDADES EDUCACIONAIS</b>	2	5,5%
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

O quadro 19 demonstra as ênfases da região Centro-Oeste, bem distintas das demais, com destaque em três temáticas, compreendendo as disciplinas curriculares, práticas pedagógicas e modalidades escolares.

Quadro 19 - Ênfases temáticas de FCP na região centro-oeste (2013-2016)

<b>TEMAS DE FCP NA REGIÃO C. OESTE 2013/2016</b>	<b>TOTAL</b>	
<b>DISCIPLINAS CURRICULARES</b>	8	21,6%
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	8	21,6%
<b>MODALIDADES EDUCACIONAIS</b>	8	21,6%
<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO</b>	7	18,9%
<b>CONCEPÇÕES/REPRESENTAÇÕES</b>	6	16,2%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

Nas disciplinas curriculares são 8 trabalhos, representando (21,6%), os quais referem-se à Língua Portuguesa, sendo (04) em alfabetização sobre gêneros textuais do Proletramento, contribuições da FCP para a prática, acervos de leitura (Pnaic) e práticas de leituras; em Matemática são (03) produções relativas às experiências na FCP do Proletramento, aprendizagem e dificuldades no ensino de frações; (01) trabalho trata de concepção e prática dos professores em Educação Física; sobre temas transversais são (02)

produções, uma sobre desafios em gênero e sexualidade e outra refere-se a autoformação do sujeito ecológico.

Em práticas pedagógicas e experiências formativas, dos 8 trabalhos, correspondentes a (21,6%), referem-se à prática do coordenador pedagógico e à formação de leitores (02); sobre a atuação profissional do Gestar II em Matemática temos (01) trabalho; relacionados à mediação por TIC tem-se gamificação para softwares educativos, ensino de Geometria, uso do PC no PROUCA com (03) trabalhos; com relação às atividades de leitura na FCP escolar são (02) produções.

As modalidades educacionais têm 8 trabalhos contabilizando (21,6%), sendo (03) em educação do campo sobre políticas, coordenação pedagógica e alfabetização e letramento no Pnaic; concernente EJA encontram-se (03) trabalhos relativos a política pública e trabalho dos formadores, fazer da coordenação pedagógica e inéditos viáveis em Matemática; (01) trabalho trata sobre educação inclusiva e currículo escolar na escola pública.

Essa região revelou-se distinta pela priorização de três aspectos, abordando uma multiplicidade em suas produções, contemplando várias dimensões do fenômeno educacional, no que tange as áreas das disciplinas, as experiências e práticas formativas, com atenção às políticas públicas.

Foram focalizados temas relativos às modalidades de Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva, acerca de seu currículo para a escola pública. Observa-se um destaque ao papel do coordenador pedagógico, alfabetização e letramento e formação de leitores, gêneros textuais, acervos e práticas de leitura. Contemplou-se também matemática no ensino de frações e geometria, inéditos viáveis e a prática no Gestar II, entre outras questões. As contribuições denotam um equilíbrio na proporção que contemplam aspectos diferenciados, favorecendo a compreensão do fenômeno educativo em sua complexidade.

O quadro 20 expõe a Região Norte priorizando políticas e programas educacionais com 4 trabalhos, correspondentes a (31,0%) para avaliação interna e externa da FC, implicações da política de FC na docência e profissionalização no magistério em 1993-2013. Uma exceção dessa região foi a não inclusão do tema concepções em suas pesquisas. No entanto, essa questão de avaliação da qualidade dos programas de formação, que se constitui uma dificuldade da maioria das secretarias, segundo pesquisas, foi contemplada somente por essa região.

Quadro 20 - Ênfases temáticas de FCP na região norte (2013-2016)

<b>TEMAS DE FCP NA REGIÃO NORTE</b>	<b>TOTAL</b>	
<b>MODALIDADE EDUCACIONAIS</b>	4	31,0%
<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO</b>	4	31,0%
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	3	23,0%
<b>CONCEPÇÕES/REPRESENTAÇÕES</b>	-	%
<b>DISCIPLINAS CURRICULARES</b>	2	15,0%
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

O quadro 21 aponta dois destaques da Região Nordeste: as práticas e experiências formativas, contêm 5 trabalhos, representando (29,4%), sendo (01) sobre ações de Matemática FCP nas redes; (01) referente ao uso das tecnologias do Proinfo; são (03) produções sobre necessidades formativas para a formação integral e alfabetização e práticas inovadoras no Ensino Médio.

Em modalidades educativas constam 5 trabalhos, referentes a (29,4%) em desafios na formação profissional de Matemática; concepções dos alunos na alfabetização da EJA (02); a educação inclusiva conta com (03) trabalhos, distribuídos sobre representação social e implicações, prática reflexiva e mediação fílmica na formação.

Observa-se nessa região uma preocupação em questões de concepção, representações sociais a reflexão, como aspectos essenciais e pertinentes a serem compreendidos pelos professores, quanto pelos próprios alunos, por estigmas sociais próprios dessa modalidade. Esses aspectos foram poucos contemplados nas demais regiões.

Quadro 21 - Ênfases temáticas de FCP na região nordeste (2013-2016)

<b>REGIÃO NORDESTE</b>	<b>TOTAL</b>	
<b>MODALIDADES EDUCACIONAIS</b>	5	29,4%
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	5	29,4%
<b>DISCIPLINAS CURRICULARES</b>	3	17,6%
<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO</b>	2	11,8%
<b>CONCEPÇÕES/REPRESENTAÇÕES</b>	2	11,8%
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

As produções científicas revelaram algumas afinidades entre as regiões do Brasil, as quais destacam contribuições abrangentes e relevantes, assim como alguns aspectos bem pontuais ou silenciados.

No tocante à Língua Portuguesa, com desafios ainda inúmeros em alfabetização, as pesquisas mostraram aspectos diferenciados e significativos entre as regiões do Brasil:

Com relação às prioridades existem algumas especificidades: enquanto a Região Sul destacou os desafios, profissionalização, possibilidades e influências na alfabetização a Região Sudeste analisou práticas, saberes e efeitos e um estudo longitudinal; a Região Centro-Oeste ressaltou os gêneros textuais, acervos e práticas de leituras, bem como analisou uma experiência de alfabetização e letramento do Pnaic no Campo. Ao passo que, a Região Norte analisou a prática do Pnaic a partir de possibilidades e rupturas na sala de aula e o gerenciamento aberto por meio de mediadores tecnológicos. Já a Região Nordeste preocupou-se com as repercussões do Pnaic no planejamento do professor e as necessidades de formação das professoras alfabetizadoras.

A Matemática foi alvo de preocupações nas Regiões Sul, com (01) trabalho relacionado aos resultados da formação continuada; e Sudeste, a qual contemplou (03) produções sobre recursos didáticos, conceitos e estratégias. Na Região Centro-Oeste os destaques foram para experiência na FCP do Proletramento, a atuação no Gestar II, aprendizagem e dificuldades no ensino frações, mediação por TIC em Geometria e os inéditos viáveis em EJA. No Nordeste a ênfase relacionou-se em (03) trabalhos sobre a construção do currículo de alfabetização em Matemática, as ações de FCP em Matemática nas redes de ensino e a formação docente profissional como desafios na EJA.

Observou-se uma tendência com relação ao tema transversal Diversidade de Gênero e Preconceito Racial. Na Região Sul registrou-se (01) trabalho sobre diversidade cultural, contudo a Região Sudeste se sobressaiu com (04) trabalhos referentes a gênero, sexualidade e homofobia e igualdade racial. A Região Nordeste também contemplou essa questão com (01) produção sobre gênero e sexualidade.

Ainda sobre os Temas Transversais ressalta-se, na Região Sul, uma produção sobre o Estado da Arte em Educação Ambiental, e na Região Centro-Oeste uma produção referente à autoformação do sujeito ecológico. Esses temas não foram investigados nas demais regiões.

Destacam-se a educação inclusiva e currículo escolar, atividades de leitura na FCP no contexto escolar na escola pública, práticas inovadoras no Ensino Médio como específicas na Região Nordeste. A preocupação com a inovação curricular em Educação Física e em analisar o livro didático de História no Manual do PNLD foi exclusiva da Região Sudeste. Outros aspectos serão abordados na subseção resultados indicados.

Quanto às escolhas das temáticas priorizadas ou não investigadas no país é importante salientar que a frequência dos temas tem a ver com as linhas de investigação dos programas de pós-graduação em educação de cada região brasileira.

## **5.2 Referenciais Teóricos Presentes nas Pesquisas sobre Formação Continuada de Professores por Regiões do Brasil**

Nesta subseção o objetivo é descrever os principais referenciais teóricos e aspectos conceituais predominantes, que subsidiam e sustentam as pesquisas sobre formação continuada de professores, nas produções científicas do período de 2013 a 2016, nos programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país, a partir das indicações de seus principais autores mais citados nas pesquisas das teses e dissertações analisadas.

O acesso ao número de citações foi feito pela ferramenta “ctrl + l” do *Word*, pelo nome dos autores, localizando o número de indicações, com a devida cautela aos de sobrenomes iguais. Em cada resultado foram verificadas a quantidade e os anos das obras indicadas na coluna do meio dos quadros, com o total de citações na última coluna, incluindo as que constavam somente o nome dos autores.

Foram considerados os autores com o mínimo de citações proporcionais nas regiões, sendo (04) no Sul, Centro Oeste e Nordeste. A Região Sudeste ficou com 02 citações e a Região Norte com (01). Ocorreram dificuldades com relação a não indicação dos aspectos conceituais e autores referencias ou o ano da obra, fontes documentais em uma boa parte dos trabalhos.

Houve dificuldades pela ausência de informações quanto ao desenvolvimento no referencial teórico nos resumos e indicação somente de autores, sem descrição de sua linha teórica ou vice-versa. Nesses casos, a solução estava prevista para estender a pesquisa à introdução, capítulo metodológico e considerações finais, porém o fator tempo foi impeditivo para a análise na íntegra de todos os trabalhos.

Isso evidencia a fala de Romanowski e Ens (2006) sobre os limites de um trabalho de natureza do Estado da Arte, nas variações nos formatos dos resumos, títulos difusos, dificuldades para análise de resumos restritos, acesso limitado a material de pesquisa, tempo para leituras, ausência de ambiente colaborativo entre pesquisadores. Esse tipo de pesquisa movimenta uma multiplicidade de informações que requer tempo e colaboradores externos, para se abordar na íntegra toda a sua riqueza.

Acredita-se que os aspectos acima relatados não comprometeram o objetivo específico desta parte do trabalho. Esses podem ser constatadas no (APÊNDICE G), que serviu de base para a organização dos quadros das regiões de números 22, 23, 24, 25, 26 e 27. Neles estão o resultado de 122 produções acadêmicas, de um universo de 141 trabalhos que

representam os principais referenciais teóricos utilizados nas produções científicas dos programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras no período de 2013 a 2016.

O quadro 22, exposto adiante, demonstra o resultado geral do Brasil, com prevalência para os autores estrangeiros considerados referências em formação docente, como Antônio Nóvoa (32), citado em trabalhos produzidos pelos programas de pós-graduação de todas as regiões, Tardif (31) e Imbernón (26). Com mais citações entre os brasileiros foram Paulo Freire (25), Franco (19), Carvalho (17), Pimenta (12), Garcia (12) e Moran (10).

Sobre essas prioridades nas referências, os estudos de Popkewitz (1995), abordam os problemas, paradoxos e as relações de poder envolvidos no nível do conhecimento, observando que a profissionalização dos professores precisa dar atenção às questões filosóficas e sociais no que tange a:

uma conceptualização do ensino acarreta um conhecimento de que aprendizagem do conhecimento está enraizada em relações de poder. Os sistemas de regras, distinções e categorias dos currículos privilegiam certos tipos de interpretação do mundo a partir de diferentes possibilidades. As regras do currículo também fornecem uma tecnologia de auto-regulação e autocontrole, uma forma de poder que tem implicações no modo como os indivíduos se gerem a si próprios, representam as regras, padrões e estilos de raciocínio, construindo assim fronteiras e possibilidades de ação cotidiana (POPKEWITZ, 1995, p. 47).

Essa questão fez surgir no autor as preocupações com o conhecimento em relação à responsabilidade profissional de compreender as diversas visões de mundo e operações práticas da pedagogia, a fim de produzir e reproduzir esse mundo (POPKEWITZ, 1995).

Considerando essas reflexões, observa-se a possibilidade nas razões das escolhas dos principais referenciais teóricos com relação às pesquisas das teses e dissertações e podem estar relacionadas aos seguintes aspectos: os modismos que geralmente afetam a área educacional; a relação com os referenciais utilizados pelos respectivos programas de pós-graduação; a utilização de referências consideradas chaves na discussão da temática em questão e conforme Popkewitz (1995), questões relacionadas a poder, de acordo com a visão de mundo e interesses dos pesquisadores.

Quadro 22 - Principais referências das pesquisas de pós-graduação em Educação sobre formação continuada de professores no Brasil (2013-2016)

<b>AUTORES</b>	<b>REFERENCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL ANO E QUANTIDADE DE CITAÇÕES POR OBRA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>NÓVOA</b>	1991 (2); 1992 (4); 1995 (4); 1997(5); 1998 (1);1999(5); 2002 (1); 2004 (1); 2006 (1); 2007(1); 2009(2); 2013 (1) + 4	<b>32</b>
<b>TARDIF</b>	1991 (3); 1996 (1); 2000 (3); 2004 (1); 2005 (3); 2007 (2); 2008 (1); 2009 (2); 2011 (1); 2012 (1); 2014 (1); + 4	<b>31</b>
<b>IMBERNÓN</b>	2002 (1); 2004 (4); 2006 (1); 2009 (6); 2010 (9); 2011 (7); 2013 (1); +5	<b>26</b>
<b>FREIRE</b>	1980 (1); 1983 (1); 1984 (1); 1991 (2); 1992 (1); 1993 (1); 1994 (1); 1996 (2); 1997 (1); 2000 (1); 2001 (2); 2005 (2); 2008 (4); 2009 (1); 2011 (2); 2015 (1)	<b>25</b>
<b>FRANCO</b>	2003 (1); 2005 (3); 2006 (1); 2008 (3); 2009 (2); 2011 (1); 2012 (8)	<b>19</b>
<b>CARVALHO</b>	2005 (5); 2006 (3); 2008 (3); 2012 (2); 2014 (3); 2015 (3)	<b>17</b>
<b>PIMENTA</b>	1999 (1); 2002 (1); 2005 (1); 2006 (3); 2012 (5)	<b>12</b>
<b>GARCIA</b>	1999 (5); 2009 (1); 2010 (1); 2012 (2); 2013 (3)	<b>12</b>
<b>MORAN</b>	1997 (2); 2000 (1); 2001 (1); 2007 (4); 2011 (1); 2012 (1)	<b>10</b>
<b>VEIGA</b>	1996 (1); 1998 (1); 2006 (1); 2009 (2); 2010 (1); 2012 (1); +2	<b>09</b>
<b>SOARES</b>	2000 (1); 2004 (1); 2006 (1); 2007 (1); 2011 (1); 2012 (1); +1	<b>07</b>
<b>TONET</b>	2005 (2); 2008 (2); 2012 (1); 2013 (1); 2015 (1)	<b>07</b>
<b>GIROUX</b>	1887 (1); 1997 (1); 1997 (3); 2003 (1); 2014 (1)	<b>07</b>
<b>VALENTE</b>	1995 (1); 1998 (1); 1999 (1); 2001 (1); 2003 (1); + 1	<b>06</b>
<b>PLACCO</b>	2001 (1); 2003 (1); 2008 (1); 2010 (1); 2011 (1); 2013 (1)	<b>06</b>
<b>LIBÂNEO</b>	1999 (1); 2001 (1); 2002 (1); 2002 (1); 2004 (1); 2006 (1)	<b>05</b>
<b>FORQUIN</b>	1992 (2); 1999 (2)	<b>05</b>
<b>ALARCÃO</b>	1996 (1); 2003 (1); 2010 (1); 2012 (1); + 1	<b>05</b>
<b>MOURA</b>	1978 (1); 2001 (1); 2004 (1); 2008 (1); 2010 (1)	<b>05</b>
<b>SAVIANI</b>	1988 (1); 2002 (1); 2012 (1); + 2	<b>05</b>
<b>SILVA</b>	2007 (1); 2008 (1); 2011 (2); 2014 (1)	<b>05</b>
<b>BALL</b>	2001 (1); 2005 (1); 2006 (1); 2011 (2)	<b>05</b>
<b>GADOTTI</b>	1995 (1); 2000 (1); 2002 (1); 2007 (1)	<b>04</b>
<b>MARX</b>	1983 (1); 2001 (1); 2008 (1); 2010 (1)	<b>04</b>
<b>ARENDT</b>	2010 (2); 2011 (2)	<b>04</b>
<b>MARTINS</b>	2018 (1); 2010 (1); 2012 (1); + 1	<b>04</b>
<b>ZEICHNER</b>	1993 (1); 1998 (1); 2002 (1); 2014 (1)	<b>04</b>
<b>RAMALHO</b>	2004 (1); 2008 (1); + 2	<b>04</b>
<b>ANDRÉ</b>	1986 (1); 2005 (1); 2011 (1); 2013 (1)	<b>04</b>
<b>BRITO E PURIFICAÇÃO</b>	2006 (1); 2008 (1); 2011 (2)	<b>04</b>
<b>KRAMER</b>	2008 (1); 2010 (1); 2011 (1) +1	<b>04</b>
<b>CANDAU</b>	2008 (1); 2011 (2); 2012 (1)	<b>04</b>
<b>JORDÃO</b>	2005 (1); 2013 (1); 2014 (2)	<b>04</b>
<b>CHARLOT</b>	2000 (1); 2005 (1); 2012 (1); 2013 (1);	<b>04</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

No total 09 trabalhos ancoram-se em Veiga, 07 em Soares, Tonet e Giroux, 06 em Valente, Placco e Soares, 05 em Libâneo, Forquin, Alarcão, Moura, Saviani, Silva e Ball; 04 em Gadotti, Marx, Arendt, Martins, Zeichener, Ramalho, André, Brito e Purificação, Kramer, Candau, Jordão e Charlot.

O campo da formação docente no Brasil é consolidado com inúmeras formulações provenientes da concepção crítica de trabalhos publicados em livros, revistas e periódicos da



área. Não desmerecendo os autores importantes internacionais, os autores referências, com estudos oriundos da realidade brasileira estão em segundo plano nas pesquisas em formação continuada. Como exemplo temos Saviani, Libâneo, Gadotti, Pimenta, André, Candau, Soares e Veiga.

Isso pode ser explicado também pelos modismos na educação, que em parte tem a ver com a nossa tradição de transferência cultural de outros países, pode ser também pela linha de pesquisa predominante nos programas de pós-graduação ou dos autores referências na literatura sobre o tema em tela.

A literatura sobre formação docente e desenvolvimento profissional no Brasil revela a preocupação dos teóricos com os aspectos reflexão sobre a autonomia e a identidade profissional como essenciais para a formação docente. André (2016), defende uma nova dimensão abrangente de responsabilidade do coletivo escolar, analisando a realidade, com vistas a aperfeiçoá-la, com apropriação pelos alunos dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva.

Em sua pesquisa sobre formação de professores André (2010), aborda que os estudos mais recentes revelam uma tendência de dar voz ao professor nos estudos dos pós-graduandos. Sobre a indagação para qual é o motivo de se investigar o que pensa o professor, suas representações sociais e saberes e práticas a autora esclarece:

investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. [...] deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e as medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010, p.176)

Nos estudos de Araújo, Araújo e Silva (2015), a concepção de formação do MEC, construída a partir de um esforço coletivo de intelectuais e pesquisadores com base em estudos, pesquisas e práticas, vem sendo questionada no âmbito das pesquisas dos programas de pós-graduação, após duas décadas:

a formação continuada como um processo de reflexão crítica sobre a prática educativa operou mudanças pouco significativas nas práticas formativas. [...] as Secretarias de Educação se pautam, em grande medida, em uma concepção liberal conservadora, também denominada de racionalidade técnica, apontando para a necessidade de mudanças dos modelos de formação continuada de seus professores, propostos pelo Estado e Município (ARAUJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 61).

O que se tem em pauta com relação às políticas de formação continuada de professores, Azevedo e Magalhães (2015), abordam sobre algumas leituras e escutas que persistem no panorama educacional brasileiro:

uma política de formação não deve coexistir a partir de ações isoladas e fragmentadas, que não reformulem a concepção de práticas pedagógicas concebidas através de cursos com atividades múltiplas e dissociadas da produção de conhecimentos. [...] o agravamento das condições de ensino em nosso país, especialmente no que se refere a formação inicial e continuada – resultado de uma política educacional autoritária, que tem sido criticada em diversos encontros, congressos, publicações e reuniões de educadores (AZEVEDO; MAGALHÃES, 2015, p. 26).

A concepção de Veiga e Viana (2015), compreende a formação como um processo contínuo, ao considerar a história de vida do sujeito e sua preparação para a vida pessoal e profissional, em um constante desenvolvimento de dimensões multifacetadas e socializadoras, que abrange o global, considerando a diversidade.

Pimenta (1996), pensa a formação inicial e continuada como um “continuum”, em um processo de autoformação na qual os professores reelaboram seus saberes iniciais no coletivo, pela troca de experiências e práticas, constituindo novos saberes.

Libâneo (1999) reforça essa articulação da formação inicial, com os saberes das disciplinas na universidade, vinculadas aos elementos contextuais da prática, a partir da formação continuada feita na própria escola, em detrimento de uma prática autoritária de formação denunciada por Paulo Freire (2001), com pacotes comprados de dosagem dos conteúdos, desrespeitando a criticidade, o conhecimento e a prática dos professores.

Entre esses autores estão as entidades representativas dos educadores, Anfope e Anped, no embate em favor de uma formação inicial e continuada com pesquisas e publicações que estimulam novas reflexões sobre a ação profissional e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, com base na reflexão ao longo da carreira profissional sobre sua prática na instituição escolar, defendendo uma política global de formação de professores na formação inicial.

As colocações dos autores demonstram a problemática da formação de professores e a abrangência das bases conceituais brasileiras, na preocupação dos teóricos e educadores com estudos de relevância ímpar para se pensar sobre os problemas da educação brasileira a partir de boas referências.

O quadro 23 representa os principais referenciais teóricos citados na região Sul do Brasil, tendo com relação à quantidade de citações Nóvoa com (16), Moran (10), Tardif (9),

Garcia (08) e Giroux (7). Com (06) indicações estão Franco, Imbernón e Valente. Esses autores abordam o desenvolvimento profissional e formação continuada, formação de professores e prática docente, ciclos de carreira docente e a formação de professores em educação infantil, currículo, projeto político pedagógico, função e atuação dos pedagogos na organização do trabalho pedagógico.

Quadro 23 – Principais referências teóricas em FCP da região sul (2013-2016)

<b>AUTORES</b>	<b>REFERÊNCIAS EM FC REGIÃO SUL ANO E Nº DE CITAÇÕES POR OBRA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Nóvoa</b>	1991(1);1995 (2) ;1997 (2);1999 (2); 2002 (3); 2007 (1) ;2009 (1); + 4	<b>16</b>
<b>Moran</b>	1997 (2); 2000 (1); 2001(1); 2007 (4); 2011 (1); 2012 (1)	<b>10</b>
<b>Tardif</b>	1991 (1); 1996 (1); 2000 (1); 2012 (4); + 2	<b>09</b>
<b>Garcia</b>	1999 (5); 2009 (1); 2012 (2)	<b>08</b>
<b>Giroux</b>	1987 (1); 1997 (3); 2003 (1); 2013(1); 2014 (1)	<b>07</b>
<b>Franco</b>	2005 (1); 2008 (1); 2012 (4)	<b>06</b>
<b>Imbernón</b>	2004 (1); 2010 (1); 2011(1); +3	<b>06</b>
<b>Valente</b>	1995 (1);1998 (1); 1999 (1); 2001(1); 2003 (1); +1	<b>06</b>
<b>Pimenta</b>	2002 (2);2006 (1); 2012 (1)	<b>05</b>
<b>Libâneo</b>	1999(1); 2001 (1); 2002 (1); 2004(1); 2006 (1)	<b>05</b>
<b>Forquín</b>	1992 (1); 1999 (3)	<b>05</b>
<b>Alarcão</b>	1996 (1); 2003 (1); 2010 (1); 2012(1); + 1	<b>05</b>
<b>Brito e Purificação</b>	2006 (1); 2008 (1); 2011 (2)	<b>04</b>
<b>Kramer</b>	2008 (1); 2010 (1); 2011; + 1	<b>04</b>
<b>Candau</b>	2008 (1); 2011 (2); 2012 (1)	<b>04</b>
<b>Franco</b>	2005 (1); 2012 (1)	<b>04</b>
<b>Jordão</b>	2005 (1), 2013 (1), 2014 (2)	<b>04</b>
<b>Charlot</b>	2000 (1); 2005 (1); 2013 (1); 2012 (1)	<b>04</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

O quadro 24 representa os referenciais teóricos predominantes na Região Sudeste, entre os mais citados temos Tardif (04), Dubar (3) Chartier (3) Nóvoa (3), os quais analisam sobre trabalho e profissão docente, formação em serviço, conceitos de identidade, saberes docentes, livros e leituras, círculos e protocolos. Nessa região, apesar da maior quantidade de trabalhos, uma boa parte dos trabalhos não apontou o ano das obras ou os autores nos resumos, indicando apenas os campos conceituais ou omitindo essa informação.

Quadro 24 - Principais referências teóricas em FCP da região sudeste (2013-2016)

Continua

<b>AUTORES</b>	<b>REFERÊNCIAS EM FCP REGIÃO SUDESTE 2013/2016 ANO E Nº DE CITAÇÕES POR OBRA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Tardif</b>	2000 (1); 2005 (1); 2014 (2)	<b>04</b>
<b>Dubar</b>	2009 (1); 2005 (2)	<b>03</b>
<b>Chartier</b>	2007 (3)	<b>03</b>
<b>Nóvoa</b>	(3)	<b>03</b>
<b>Pimenta</b>	1999 (1); 2012 (1)	<b>02</b>

Quadro 24 - Principais referências teóricas em FCP da região sudeste (2013-2016)

Continuação

<b>AUTORES</b>	<b>REFERÊNCIAS EM FCP REGIÃO SUDESTE 2013/2016 ANO E N° DE CITAÇÕES POR OBRA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Larrosa</b>	2002 (1); 2011(1)	<b>02</b>
<b>Moura</b>	2013 (2)	<b>02</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes.

O quadro 25 apresenta os referenciais teóricos prioritários na Região Centro-Oeste, com uma numerosa diversidade de autores referenciais, sendo os mais citados Freire e Nóvoa (16) Carvalho (14), Imbernón (13) e Tardif (12), Veiga e Franco (09), Soares e Tonet (7).

Quadro 25 - Principais referências teóricas em FCP da região centro-oeste (2013-2016)

<b>AUTORES</b>	<b>REFERÊNCIAS EM FC REGIÃO C. OESTE 2013/2016 ANO E N° DE CITAÇÕES POR OBRA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Freire</b>	1980 (1); 1983 (2); 1991 (2); 1992 (1); 1993 (1); 2000 (1) 2001 (1); 2005 (2); 2008 (2); 2009 (1); 2011 (1); 2015 (1)	<b>16</b>
<b>Nóvoa</b>	1991(1); 1992 (4); 1995 (1); 1997 (1); 1998 (1); 1999 (3) 2004 (1); 2007 (1); 2009; +2	<b>16</b>
<b>Carvalho</b>	2005 (3); 2006 (3); 2008 (3); 2014 (1); 2015 (1) +3	<b>14</b>
<b>Imbernón</b>	2006 (1); 2009 (3); 2010 (6); 2011; +2	<b>13</b>
<b>Tardif</b>	1991 (2); 2000 (1); 2002 (1); 2004 (1); 2005 (2); 2007 (1); 2009 (1); 2012 (1); +2	<b>12</b>
<b>Veiga</b>	1996 (1); 1998 (1); 2009 (2); 2006 (1); 2010 (1); 2012 (2); +1	<b>09</b>
<b>Franco</b>	2003 (1); 2005(1); 2006 (1); 2008 (2); 2009 (1); 2011 (1); 2012	<b>09</b>
<b>Soares</b>	2000 (1); 2004 (1); 2006 (1); 2007 (1); 2011 (1); 2012 (1); +1	<b>07</b>
<b>Tonet</b>	2005 (2); 2008 (2); 2012 (1); 2013 (1); 2015 (1)	<b>07</b>
<b>Placco</b>	2001 (1); 2003 (1); 2008 (1); 2010 (1); 2011 (1); 2013 (1)	<b>06</b>
<b>Moura</b>	1978 (1); 2001 (1); 2004 (1); 2008 (1); 2010 (1)	<b>05</b>
<b>Saviani</b>	1988 (1), 2002 (1); 2012 (3)	<b>05</b>
<b>Silva</b>	2007; 2008; 2011 + 1; 2014)	<b>05</b>
<b>Ball</b>	2001 (1), 2005 (1), 2006 (1); 2011(2)	<b>05</b>
<b>Gadotti</b>	1995(1); 2000 (1); 2002 (1); 2007(1)	<b>04</b>
<b>Marx</b>	1983 (1); 2001 (1); 2008 (1), 2010 (1)	<b>04</b>
<b>Arendt</b>	2010 (1); 2011; +1	<b>04</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes.

São autores da pedagogia crítica, que abordam conceitos de formação continuada de professores, formação docente e a relação com os saberes e práticas na escola, formação de professores com relação à relevância e frequência na visão de vários autores, contextos e cenários de formação e profissionalização docente, políticas e ações de formação continuada para profissionais em educação, práxis pedagógicas da coordenação e conceitos de alfabetização e letramento.

O quadro 26 aponta as principais referências da Região Norte, bem menor em relação as demais regiões, tendo (02) Carvalho, Lévy, Stainback; (01) Sasaki, Arroyo, Sacristán,

Diniz e Nóvoa, os quais abordam sobre os caminhos percorridos na educação inclusiva e práticas pedagógicas, relação teoria e prática, formação de professores, formação inicial e continuada: percursos da profissionalização docente e conceito de deficiência. Uma boa parte dos resumos omitiu os movimentos conceituais, nomes dos autores referências ou indicações apenas de fontes documentais, que nos remetem a necessidade e preocupação em elaborar bons resumos.

Quadro 26 - Principais referências teóricas em FCP da região norte (2013-2016)

<b>AUTORES</b>	<b>REFERENCIAS EM FC REGIÃO NORTE 2013/2016 ANO E Nº DE CITAÇÕES POR OBRA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Carvalho</b>	2012 (1); 2014 (1).	<b>02</b>
<b>Lévy</b>	(2)	<b>02</b>
<b>Stainback</b>	1999 (2)	<b>02</b>
<b>Carvalho</b>	2012 (1); 2014 (1)	<b>02</b>
<b>Sasaki</b>	1997 (1)	<b>01</b>
<b>Arroyo</b>	2013(1)	<b>01</b>
<b>Sacristán</b>	1999(1).	<b>01</b>
<b>Diniz</b>	2012 (1)	<b>01</b>
<b>Nóvoa</b>	2013 (1)	<b>01</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

O quadro 27 apresenta os referenciais predominantes na Região Nordeste com Imbernón (12), Freire (10), Nóvoa (06), estão Tardif e Pimenta (05), Oliveira, Garcia, Martins, Zeichener, Ramalho e André (04), que tratam de temas relativos à formação docente, prática reflexiva, diálogos, concepções, sentidos, avanços e desafios da formação continuada, constituição do professor reflexivo e ressignificação dos saberes da experiência, saberes docentes e tipos de formação.

Quadro 27 - Principais referências em FCP da região nordeste (2013-2016)

Continua

<b>AUTORES</b>	<b>REFERÊNCIAS EM FC DA REGIÃO NORDESTE ANO E Nº DE CITAÇÕES POR OBRA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Imbernón</b>	2002(1); 2009 (3); 2010 (2), 2011(5); 2013(1)	<b>12</b>
<b>Freire</b>	1984 (1); 1994 (1); 1996 (2);1997 (1); 2001 (1); 2002 (1); 2008 (2); 2011(1)	<b>10</b>
<b>Nóvoa</b>	1991 (1); 1995 (1); 1997 (1); 2002 (1); 2006 (1), 2009 (1)	<b>06</b>
<b>Tardif</b>	2007(1); 2008 (1);2011 (1);2009(1); 2012 (1)	<b>05</b>
<b>Pimenta</b>	2005 (1); 2006 (2); 2012 (2)	<b>05</b>
<b>Oliveira</b>	2004 (1); 2010 (1); 2011 (2)	<b>04</b>
<b>Garcia</b>	2010 (1); 2013 (3)	<b>04</b>
<b>Martins</b>	2008 (1); 2010 (1); 2012 (2)	<b>04</b>

Quadro 27 - Principais referências em FCP da região nordeste (2013-2016)

Continuação

<b>AUTORES</b>	<b>REFERÊNCIAS EM FC DA REGIÃO NORDESTE ANO E Nº DE CITAÇÕES POR OBRA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Zeichner</b>	1993 (1); 1998 (1); 2002 (1); 2014(1)	<b>04</b>
<b>Ramalho</b>	2004 (1);2011(3)	<b>04</b>
<b>André</b>	1986 (1); 2005 (1); 2011 (1); 2013(1)	<b>04</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

Observa-se nos referenciais teóricos brasileiros a predominância por concepções críticas que focalizam o professor no centro do processo educativo, com ênfase em suas práticas, fundamentadas em concepções que visam compreender sua subjetividade, com preocupação na formação da identidade profissional e a profissionalização, na qual o professor seja compreendido como um ser humano, sujeito e objeto de seu próprio conhecimento, a partir do estudo dos desafios do contexto escolar, buscando auxílio nos conteúdos universais, em uma perspectiva de formação autônoma, intelectual e emancipatória.

### **5.3 Abordagens Metodológicas, Tipos de Estudos e Análises das Pesquisas sobre Formação Continuada de Professores**

A finalidade dessa subseção é identificar as principais abordagens metodológicas, tipos de estudos e análises das pesquisas sobre formação continuada de professores, nas produções científicas do período de 2013 a 2016, dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país.

Para isso foram organizados dois roteiros: um geral (APÊNDICE H) e outro síntese (APÊNDICE I), sistematizando as principais abordagens metodológicas e os tipos de estudos das regiões brasileiras.

O quadro 28 apresenta o resultado da verificação de um universo de 94 trabalhos que representam a natureza das pesquisas, os procedimentos operativos e os instrumentos de coleta de dados predominantes nas análises sobre formação continuada de professores do período de 2013 a 2016.

Quadro 28 - Resultado geral da natureza da pesquisa, procedimentos operativos e instrumentos de coleta de dados das dissertações e teses das regiões do Brasil em FCP (2013-2016)

<b>NATUREZA DA PESQUISA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PROCEDIMENTOS OPERATIVOS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>INSTRUMENTOS DE COLETA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Qualitativa</b>	54	Estudo de caso	22	Entrevistas	89
<b>Qualitativa quantitativa</b>	12	Estudo bibliográfico	19	Análise documental	57
<b>Qualitativa etnográfica</b>	07	Análise de conteúdo	15	Questionários	34
<b>Qualitativa dialética</b>	03	Memórias	05	Observação	32
<b>Qualitativa descritiva</b>	03	Narrativas	04	Diários de campo	08
<b>Qualitativa sócio-histórica</b>	02	Pesquisa ação	03	Relatos	04
<b>Qualitativa colaborativa</b>	02	Materialismo histórico	03	Relatórios	03
<b>Qualitativa interpretativa</b>	02	dialético			

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

A sistematização desses dados revelou uma dificuldade relacionada à questão tempo para estender à pesquisa, à introdução e aos procedimentos metodológicos, em função da omissão sobre a natureza da pesquisa pelos autores nas teses e dissertações em 48 trabalhos. Isso não ocorreu com os instrumentos para coleta de dados, os quais permitiram observar e afirmar que a grande maioria utilizou a abordagem qualitativa como natureza da pesquisa, conforme mostra o quadro 28.

Neste quadro estão as informações com as quantidades dos tipos de abordagens metodológicas como o mínimo de 2 indicações. Com relação à natureza da pesquisa, são (54) pesquisas qualitativas, (12) produções qualitativas e quantitativas. Há ramificações do enfoque qualitativo dos tipos etnográfica (07), dialética (03), descritiva (02), sócio histórica (02) colaborativa e interpretativa (2).

A abordagem qualitativa predomina nas pesquisas brasileiras, desde que se questionou a validade científica das pesquisas quantitativas das ciências exatas, no paradigma positivista, pelo qual o “método de estudo dos fenômenos sociais deveria aproximar-se daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais”. (LUDKE; ANDRÉ, 1998, p. 6).

Despreza-se os fatores contextuais e o auxílio das diversas áreas das ciências humanas, culminando um certo preconceito com relação a esse tipo de enfoque e a quase total extinção do meio acadêmico, com priorização da pesquisa qualitativa. Assim, durante muito tempo, o fenômeno educacional foi estudado:

como se pudesse ser isolado, como se faz um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão (LUDKE; ANDRÉ, 1998, p. 2).

No entanto, a literatura questiona essa postura, alegando que os dados quantitativos podem ser grandes aliados para ajudar na interpretação do fenômeno educativo. Dessa forma, cada vez mais se entende o fenômeno educacional como:

situado em um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados a pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa, do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (LUDKE; ANDRÉ, 1998, p. 4).

Os resultados aqui indicam que no Brasil existe uma preocupação de abordar os dois enfoques, o qualitativo e o quantitativo nas pesquisas, além de uma diversificação quanto à natureza da abordagem, com vários subtipos nas pesquisas qualitativas, em uma dimensão inovadora, tendo em vista a complexidade e demandas do currículo escolar e as necessidades sociais da educação, em uma perspectiva crítica no âmbito da formação de professores.

Nesse sentido, no que tange às tendências das pesquisas sobre formação continuada de professores, vale reafirmar a multiplicidade de modalidades de formação continuada classificadas por Nascimento (2007), como “tradicional, crítica e pós crítica” sinalizando o uso de referenciais teórico-práticos, que prezam pela dimensão social, cultural e contínua do professor e denunciam o caráter oculto dos referenciais sobre as experiências e saberes docentes, condizentes com políticas de aspirações hegemônicas científica moderna, em contraposição a ideais de uma sociedade justa, inclusiva e democrática.

Portanto, o interesse em variações das pesquisas do tipo qualitativa é predominante, com tipos etnográfica, dialética, descritiva, sócio histórica, colaborativa e interpretativa, atraindo o interesse dos pesquisadores, e outras que rompem com as abordagens tradicionais, do tipo epistemológica, reconstrutiva, teórico prática e participante.

Nos tipos de estudos os procedimentos operativos revelam uma manutenção de processos já consolidados, com a entrevista liderando as atenções dos pesquisadores, juntamente com a análise documental, questionários, observação, estudo de caso e bibliográfico. Em ascensão estão a análise de conteúdo, diários de campo, memórias, narrativas e relatos e, com apenas uma indicação de cada, em uma gama de possibilidades e tendências inovadoras nas pesquisas brasileiras em formação continuada de professores.

O quadro 29 representa o resultado dos principais tipos de abordagens metodológica quanto à natureza da pesquisa e os procedimentos operativos utilizados nos estudos dos pós-graduandos para organização e análise dos dados das pesquisas das teses e dissertações sobre formação continuada de professores no período de 2013 a 2016 por regiões do Brasil.



Quadro 29 - Natureza da pesquisa e procedimentos operativos predominantes nos estudos e análises das teses e dissertações sobre FCP (2013-2016)

REGIÕES	NATUREZA DA PESQUISA	TOTAL	PROCEDIMENTOS OPERATIVOS	TOTAL
SUL	Qualitativa Qualitativa quantitativa	19 03	Estudos de caso	06
			Análise de conteúdo	03
			Narrativas	03
			Memórias	03
SUDESTE	Qualitativa	11	Estudo de caso	05
			Pesquisa bibliográfica	02
			Memória	02
CENTRO OESTE	Qualitativa Qualitativa etnográfica Qualitativa dialética	12 06 03	Estudo de caso	06
			Pesquisa bibliográfica	05
			Análise de conteúdo	01
NORTE	Qualitativa Qualitativa e quantitativa	05 03	Pesquisa bibliográfica	05
			Análise de conteúdo	03
			Estudo de caso	02
			Pesquisa de Campo	02
NORDESTE	Qualitativa Qualitativa e quantitativa	07 05	Análise de conteúdo	08
			Pesquisa bibliográfica	04
			Estudo de caso	03
			Materialismo dialético	02

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

O quadro 30 apresenta um panorama dos instrumentos de coleta de dados priorizados nas pesquisas das teses e dissertações sobre formação continuada de professores no período de 2013 a 2016. Há uma prevalência em todas as regiões pelas entrevistas, questionários, análise documental e observação, como instrumentos já consolidados nos programas de pós-graduação, porém sinalizando inovações como filmagens, gravações de áudios e outras em quantidade razoavelmente numerosa e diversificada.

Quadro 30 – Instrumentos de coleta de dados predominantes nas teses e dissertações sobre FCP (2013-2016)

Continua

REGIÕES	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	TOTAL
SUL	Entrevistas	18
	Questionários	14
	Pesquisa documental	11
	Observação	08
	Diários de campo	02
	Fichas de autoavaliação	02
SUDESTE	Entrevistas	19
	Pesquisa documental	11
	Observação	10
	Filmagens	05
	Diários de Campo	03
	Relatos	03
	Memória	03
	Gravações de áudio	03
	Relatórios	03

Quadro 30 – Instrumentos de coleta de dados predominantes nas teses e dissertações sobre FCP (2013-2016)  
Continuação

REGIÕES	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	TOTAL
<b>CENTRO OESTE</b>	Entrevista	27
	Pesquisa documental	18
	Observação	14
	Questionário	13
<b>NORTE</b>	Entrevista	06
	Pesquisa documental	06
<b>NORDESTE</b>	Entrevista	12
	Pesquisa documental	11
	Questionário	07

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

Pode-se reafirmar a constatação dos quadros de números 28, 29 e 30 que existem entre as regiões brasileiras praticamente as mesmas tendências, já cristalizadas, com relação à natureza da pesquisa, com predomínio para as abordagens qualitativa e qualitativa/quantitativa, sinalizando algumas ramificações que surgem como emergentes. Nos procedimentos operativos prevalecem o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo em todas as regiões. Nos instrumentos para coleta de dados das produções científicas foram priorizadas as entrevistas, questionários, análise documental e observação, já enraizados no país.

Detectou-se 50 tipos distintos de estudos entre procedimentos operativos e instrumentos de coleta de dados (APÊNDICE I), sinalizando possibilidades de crescimento em tendências inovadoras de análise, condizente com a observação de Nascimento (2007), ao abordar uma nova cartografia crítico-emancipatória no campo da formação continuada, que tem influenciado as propostas que circulam o mundo, considerando experiências, intervenções locais, integrando-se sentidos ontológicos e sócio culturais em rede e fluxo.

Nesse sentido, Paraíso (2004), enfatiza outras correntes teóricas denominadas pós-estruturalistas ou pós-modernistas que estão influenciando as teorizações e pesquisas em vários campos das ciências sociais e humanas no Brasil, sintetizadas em teorias pós-críticas, as quais utilizam estratégias conceituais analíticas e processos investigativos que se distinguem das teorias tradicionais e das críticas precedentes.

O resultado dos quadros 28 com a visão geral dos programas de pós-graduação pesquisados, e os quadro 29 e 30 discriminados por regiões, quanto a natureza das pesquisas os procedimentos operativos e os instrumentos de coleta de dados das análises das produções acadêmicas no país, conclui que existe uma predominância de procedimentos metodológicos já consolidados no país como a abordagem qualitativa, e em menor expressão a qualitativa

quantitativa, etnográfica, dialética e sócio-histórica e os instrumentos de coleta de dados já cristalizados como entrevistas, análise documental, questionário e observação.

No entanto, constatou-se que em ascensão já existem novas possibilidades com tendências diversificadas e perspectivas de inovação nas pesquisas científicas dos programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras no período de 2013 a 2016 em procedimentos operativos como diários de campo, análise de experiência, narrativas, análise biográfica, registros do memorial e com relação a natureza da pesquisa as abordagens qualitativa, sócio histórica, participante, epistemológica, reconstrutiva, teórico prática, descritiva e de intervenção.

#### **5.4 Principais Resultados das Produções Acadêmicas sobre Formação Continuada de Professores**

Esta subseção tem como objetivo examinar os principais resultados indicados pelas pesquisas sobre formação continuada de professores com relação aos aspectos abordados e ausentes, que podem constituir-se em objetos de investigação e futuros trabalhos deste campo, presentes nas produções científicas dos principais programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras, distribuídos por regiões do país no período de 2013 a 2016. Para organização desses dados, foi elaborado um roteiro (APÊNDICE J), com o objetivo de organizar os resultados indicados nas teses e dissertações pelos (05) blocos temáticos, categorizados para análise dos dados.

No primeiro momento apresenta-se os resultados indicados da temática disciplinas curriculares e temas transversais. Em seguida as pesquisas quanto às práticas e experiências formativas. Posteriormente serão demonstrados o tema de políticas educacionais: programas, propostas e projetos. Na sequência apresenta-se os trabalhos referentes às modalidades de ensino. Prosseguindo, consta a exposição do tema concepções e representações sociais. Finalizando, são apontados os aspectos abordados, emergentes e ignorados, que poderão constitui-se em futuros objetos de investigação e a conclusão da pesquisa.

O resultado das pesquisas em formação continuada de professores no período de 2013 a 2016 foi apresentado seguindo a lógica da categorização, a partir dos blocos temáticos comuns, considerando o objetivo de cada trabalho. Diante de um volume numeroso de informações, nesta subseção estão as sínteses dos resultados indicados das 141 produções científicas, contidos nos resumos das teses e dissertações sobre formação continuada dos programas de pós-graduação no Brasil no período de 2013 a 2016. Ficado ausentes dois (02)

trabalhos por não constarem essa informação no resumo. Uma (01) produção apresentou um corte nesta parte. Há equívocos quanto a elaboração do resultado indicado pelos autores de alguns resumos, que podem ser constatados nos quadros organizadores dos resultados indicados abaixo

#### **5.4.1 Resultados das Pesquisas quanto às Disciplinas Escolares e Temas Transversais**

Nesta subseção são apresentados o universo de 46 trabalhos das pesquisas sobre formação continuada de professores com relação às diversas disciplinas do currículo escolar, sendo (19) referentes à Língua Portuguesa sobre alfabetização, letramento e leituras, (11) em Matemática, (04) de Artes, (07) produções entre os Temas Transversais Educação Ambiental, Igualdade Racial e Diversidade de Gênero e Orientação sexual.

Esse agrupamento representa o movimento das produções acadêmicas que privilegiou a discussão sobre as disciplinas curriculares. Percebe-se que o enfoque dado nas formações continuadas acaba reforçando a organização curricular, com formações continuadas em disciplinas estanques, em um modelo de organização fragmentado, sem uma conexão entre as demais áreas do conhecimento e a realidade contextual, frente às necessidades sociais educacionais.

Analisando essa questão, Gatti (2014), enfatiza que isso ocorre pela:

ausência de uma política nacional específica, articulada para uma qualificação da formação inicial dos professores nas demais modalidades de ensino, que preze pela articulação entre teoria em prática, entre formação inicial e continuada onde se reconheça a escola como espaço necessário para a formação inicial e sejam levados em conta os saberes da experiência docente (GATTI, 2014, p. 35).

Tais fatores impedem a consolidação de uma formação continuada global, humanizada, contextualizada com os desafios curriculares educacionais. Pode-se inferir que as ações se tornavam esparsas e descontinuadas, com políticas de formação continuada incoerente com as necessidades do contexto escolar.

Contudo, para resolver esse problema, a Resolução nº 02, de 01 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” Brasil (1995, p. 1) considera:

a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Considerando os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica

e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2).

Observa-se que essas diretrizes poderiam transformar-se em um avanço significativo na legislação com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, com a articulação entre a Formação Inicial e Continuada, bem como para a Educação Básica, com princípios que prezam por uma formação teórica e interdisciplinar, o compromisso com o papel social da educação e a valorização dos profissionais do magistério, a gestão democrática, avaliação e regulação dos cursos, se realmente isso fosse colocado em prática em uma perspectiva de uma educação inclusiva e acessível a todos os alunos.

No entanto, apesar de ainda está muito recente para uma possível avaliação quanto aos seus resultados, o que se tem em tela são diretrizes ainda não consolidadas na realidade educacional brasileira, pois observa-se na literatura críticas a uma formação continuada atrelada ao currículo neoliberal, com a pedagogia das competências para o mercado de trabalho, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos professores.

Nesse sentido, os estudos de Hypólito; Vieira; Pizzi (2009), discutem os impactos dos processos de reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente das atuais políticas neoliberais, que afetam a identidade do professor:

o processo de intensificação do trabalho docente e suas novas configurações originadas no contexto das políticas neoliberais de reestruturação educacional, em termos de autonomia e fortalecimento do trabalho docente, a idéia que salta é que essas políticas tendem a favorecer uma intensificação do trabalho docente, com características diferentes dependendo do contexto em que ocorrem. Em um contexto mais conservador os processos de intensificação tendem a ser mais próximos do conceito clássico, com aumento de trabalho em sala de aula, práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e piores condições de trabalho (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 109).

Esse processo de intensificação e as mudanças comprometem a autonomia e trazem consequências para as práticas curriculares com exigências, que têm como base princípios gerencialistas, fazendo com que os professores incorporem processos de auto intensificação, aliada a meritocracia, desfavorecendo a sua capacidade de pensar e resolver os problemas da prática.

Os dados abaixo comprovam os resultados oficiais das avaliações institucionais, nas quais a alfabetização, a leitura e a matemática ainda consistem nos principais problemas com relação ao baixo desempenho nos alunos brasileiros com relação ao nível de proficiência inadequado à sua série, refletindo a ênfase dos pesquisadores nesses

aspectos. Em menor expressão estão as disciplinas de Artes com foco no Teatro e no Museu, Educação Física, com resultados sobre a valorização dos saberes da experiência e as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente.

Faz-se uma contextualização da escola de Educação Física em Belo Horizonte a partir de sua estruturação nos princípios da Escola Nova, embasados na Psicologia e na Fisiologia. Em Ciências, as conclusões mostram o desenvolvimento profissional relacionado aos seus motivos e sentidos, a importância dos trabalhos práticos, em uma perspectiva que aborda os aspectos teóricos, e a aquisição de novos conhecimentos com o uso das TIC.

Os Temas Transversais estão em ascensão, revelando que os cursos em Educação Ambiental apresentam limitações quanto à criticidade, já se observa valores para mudanças no comportamento ecológico e que a modalidade à distância se constitui em uma importante ferramenta teórico metodológica. Quanto à igualdade os resultados indicam que nem sempre os cursos são compreendidos pelas professoras, porém outro trabalho revelou mudanças e influências nos processos formativos que contribuíram para reflexão sobre atitudes discriminatórias. O gênero e orientação sexual se refletem de maneira diferenciada na subjetividade dos professores a partir das reflexões, com contradições, avanços e retrocessos. Há distanciamento entre o que se propõe e a prática e que nem todas receberam formação sobre gênero e sexualidade. A maioria dos profissionais demonstra preconceito em suas falas e a criança é considerada como problema.

O quadro abaixo apresenta os resultados indicados sobre disciplinas curriculares nas pesquisas das teses e dissertações sobre formação continuada de professores.

Quadro 31 - Resultados indicados sobre disciplinas curriculares nas pesquisas das teses e dissertações sobre FCP  
Continua

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional: o programa pacto nacional de alfabetização na idade certa. DISSERTAÇÃO - REGIANE APARECIDA MACIEL DOS SANTOS (2016).	O PNAIC é um agente de socialização profissional e contribui para a (trans) formação da prática pedagógica por meio das sequências didáticas com os gêneros textuais, uma vez que parecem ter sido incorporadas pelas professoras alfabetizadoras, em certa medida. As socializações que se estabelecem num determinado contexto poderão desencadear, perpetuar ou restringir certas práticas, principalmente se os processos de socialização dessas professoras forem amplos e diversificados.

Quadro 31 - Resultados indicados sobre disciplinas curriculares nas pesquisas das teses e dissertações sobre FCP  
Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
(Re) ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do Pnaic. DISSERTAÇÃO - BARBARA PEREIRA LEME BARLETTA (2016).	Os livros do PNAIC operam uma espécie de ordem de seus produtores para os professores. Os entendimentos e proposições da coleção não podem ser confundidos com palavras reproduzidas ou aceitas. Seu processo de leitura está sujeito a diferentes adesões, interpretações ou até mesmo a negações por parte de seus leitores
Alfabetização e gêneros textuais: uma análise das práticas docentes no âmbito do pró-letramento de Mato Grosso. DISSERTAÇÃO - MARCIA ORMONDE PORTELA DOS SANTOS (2013).	As professoras consideram o Programa Pró-Letramento, importante para a melhoria de qualidade na educação, com procedimentos didáticos, as quais sugerem ao alfabetizador um trabalho mais significativo com o uso da língua em situações reais,
Práticas de alfabetizadoras em formação pelo Pnaic: estudo do uso dos acervos de leitura. DISSERTAÇÃO - REGIANE PRADELA DA SILVA BASTOS (2013).	As alfabetizadoras apontaram mudanças em suas práticas depois da formação do PNAIC, com apropriação de estratégias pedagógicas sugeridas pelo Programa. Os textos foram utilizados com frequências variadas e com diferentes objetivos, em que foram trabalhadas a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a leitura e a produção de texto
O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (Pnaic). DISSERTAÇÃO - PAULA FRANCIMAR DA SILVA (2016).	Foram identificadas marcas da formação desenvolvida no PNAIC nas práticas das professoras, envolvendo aspectos da organização/planejamento do trabalho pedagógico que desenvolvem na escola, onde se destacam com a introdução de rotinas e espaços na sala de aula relacionados à inserção das crianças na cultura escrita.
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (Pnaic/2013) e os professores do Município de Castelo - ES. DISSERTAÇÃO - REGILANE GAVA LOVATO (2016).	A formação recebida no PNAIC possibilitou organizar o trabalho docente por meio de seqüências didáticas e leitura deleite. Observa-se um avanço em relação ao fazer docente, no sentido de repensar as práticas de alfabetização. As formações devem ser mais contextualizadas localmente, apresenta imprecisões conceituais na ressignificação das práticas das professoras de alfabetizar e letrar e excesso de avaliações permanente, formativa, diagnóstica e externa propostas pelo PNAIC e o Estado do ES.
Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos da formação docente. TESE - MARIA JULIA DE PAIVA ALMEIDA (2014).	São necessidades de formação dessas professoras: estudar o desenvolvimento cognitivo da criança; revisar os conceitos de alfabetização e letramento; revisar fundamentos da psicogênese da língua escrita; refletir sobre as práticas de leitura e literatura; refletir sobre a prática de planejamento diário; refletir sobre as condições materiais da escola e sobre a relação família/escola e contribuir para orientação de programas de formação do professor.
Me ensina o que você vê?” Avaliação da aprendizagem no final do ciclo de alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo Pnaic. DISSERTAÇÃO - PRISCILA BIER DA SILVEIRA (2016).	O PNAIC propõe uma concepção de avaliação formativa para a construção de mudanças na qualidade da educação. Na prática cotidiana da avaliação na escola, nem sempre coincidem. Algumas estão nitidamente na contramão das práticas avaliativas que historicamente serviram à classificação dos alunos, outras parecem aproximar-se delas.

Quadro 31 - Resultados indicados sobre disciplinas curriculares nas pesquisas das teses e dissertações sobre FCP  
Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>O ideário teórico metodológico do Pnaic: possibilidades de rupturas no chão da sala de aula. DISSERTAÇÃO - LILIA CHRISTIANE VANZELER VIANA (2016).</p>	<p>Identificamos no PNAIC a uniformidade e homogeneidade que, ainda hoje, compreende a dinâmica interativa do chão da sala de aula. As crianças são vistas de forma idealizada e homogênea. A linguagem trabalhada ainda é artificial, fragmentada e controlada. As práticas pedagógicas parecem se apresentar como rituais preocupados com a forma e com a norma e, assim, as crianças não vivem o ensino da leitura como prática social. As formações ainda, não estão dando conta de desestabilizar as concepções de alfabetização dos professores e não estão situadas no contexto sócio histórico de vivência das crianças.</p>
<p>A construção da docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade: possibilidades e influências da formação continuada. DISSERTAÇÃO - SONIA DE FATIMA RADVANSKEI (2015).</p>	<p>Ao trabalhar com a língua em sala de aula, as professoras apresentaram posições e interpretações de forma dialógica e responsiva na condução dos processos de alfabetização nas quais consideram as necessidades dos alunos, evidenciaram visões sobre ludicidade, outras formas de ler, buscando na literatura, na poesia, na arte e na música seus estilos de alfabetizar, sobre os espaços sociais dos alunos, ao construir processos mais interativos de alfabetização.</p>
<p>Alfabetização de crianças da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa-mg: um estudo longitudinal. DISSERTAÇÃO - JULIANA STORINO PEREIRA COSTA (2013).</p>	<p>Os dados evidenciaram que os resultados dos alunos se explicam por ocorrências de evasão e retenção e por condições que extrapolam as paredes das escolas. No entanto, evidenciaram também que o baixo desempenho no início da escolarização foi sendo superado ao longo dos anos, restando, ao final do período estudado, poucos alunos com persistência do mau desempenho.</p>
<p>Alfabetização e letramento em salas multifases da Educação do Campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). DISSERTAÇÃO - MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA (2016).</p>	<p>O trabalho com identificação de letras, sílabas e palavras para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a reflexão fonológica da escrita das palavras esteve maior evidenciado na prática da docente Val. Na prática de Lu e de Val ainda preponderam elementos de uma concepção mais tradicional do ensino da língua materna, mas ambas se esforçaram para garantir o avanço de seus alunos, tanto na leitura como na escrita, incorporando aspectos metodológicos do PNAIC. Apesar de estarem localizadas no campo, as professoras deram pouca ênfase ao contexto que os alunos estavam inseridos.</p>
<p>Leituras na formação contínua de professores: qual é o espaço na escola? DISSERTAÇÃO - JANE IRIS ARAUJO CABRERA PENASSO (2013).</p>	<p>Nas atividades de leituras em FC no espaço escolar há uma descontinuidade dos temas abordados nos encontros de formação, como pontual e fragmentada, bem como a ausência da partilha de experiências pedagógicas bem-sucedidas e de materiais sejam eles didáticos ou de aprofundamento teórico. O estudo de temas e a leitura de textos ocuparam um espaço secundário nas discussões propostas, com pouco uso no estudo como instrumento possibilitador do aprofundamento teórico dos membros participantes dos grupos de estudo e de reflexões sobre a prática pedagógica.</p>
<p>A questão da leitura na formação contínua de professores de língua portuguesa: o que leem, o que discutem? DISSERTAÇÃO - DANIELLE LOANA GONCALVES DE SOUZA (2013).</p>	<p>Os alunos possuem pouca proficiência em leitura, problemas de interpretação, ortografia, desinteresse e baixa autoestima. A formação possibilita o trabalho coletivo, bem como as trocas de experiências entre os pares. Os desafios a serem enfrentados relacionam-se ao reduzido salário e desvalorização profissional. As leituras auxiliam na reflexão sobre a própria prática, além de propiciar interação professor-professor, professor-aluno, porém para outros ocorre de forma aligeirada e propiciado pouca reflexão e relação com suas práticas docentes cotidianas, não correspondendo aos diagnósticos levantados.</p>



Quadro 31 - Resultados indicados sobre disciplinas curriculares nas pesquisas das teses e dissertações sobre FCP  
Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
Leitura na escola: as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes. TESE - CLAUDIA HELOISA SCHMEISKE DA SILVA (2013).	As contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes verificaram a utilização dos boletins da Prova Brasil e os indicadores do IDEB para a discussão dos resultados e a proposição de mudança para melhoria no ensino de leitura na escola, destacando a importância da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes.
Leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade. DISSERTAÇÃO - APARECIDO DERNEY (2014).	As práticas de leitura de língua portuguesa foram insatisfatórias na rede municipal de Sinop, onde leis federais restringiram o tempo de estudo, avaliação e planejamento do professor, nas quais os professores priorizaram a leitura para atender as necessidades escolares, adotando o livro didático como principal suporte de leitura e livros literários, hipertextos, jornais e revistas, como outras possibilidades. É necessário que o período reservado ao estudo, planejamento e avaliação se efetive num espaço de leitura, para pensar e transformar a prática profissional dos professores.
Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais. DISSERTAÇÃO - ELIANA SCARAVELLI ARNOLDI (2014).	A transformação do habitus docente por meio de dispositivos de formação continuada só se faz possível mediante determinadas condições. Professores submetidos a outras experiências formativas similares apresentam maior probabilidade de alterar suas práticas pedagógicas. A força da experiência socializadora secundária pode funcionar como um fator que dificulta fortemente a mudança das práticas, favorecendo a manutenção de uma perspectiva tradicional do ensino. A falta de condições objetivas no contexto profissional acarreta conflitos entre crenças e disposições para agir por parte dos professores, resultando em práticas frustradas ou apropriações superficiais que funcionam como travas à transformação do habitus docente. A socialização profissional, diante das forças das socializações primárias e secundárias e das condições contextuais de trabalho, no máximo, pode enfraquecer certas disposições docentes contribuindo, desse modo, para a formação de um habitus pedagógico híbrido (Setton).
Formação continuada de professores na área da Matemática inicial. TESE - ELIANE KISS DE SOUZA (2014).	Nos resultados da ANOVA uma diferença significativa do desempenho dos alunos, uma oportunidade para os professores construírem saberes sobre os conceitos matemáticos iniciais, mas a eficácia depende diretamente da concepção dos professores, do seu comprometimento com a aprendizagem e do trabalho a partir do nível conceitual dos alunos.
Estratégias docentes para o ensino de Matemática em turmas heterogêneas. DISSERTAÇÃO - GLAUCIA APARECIDA VIEIRA (2014).	A existência de uma gama de possibilidades e alternativas capazes de promover conhecimentos matemáticos em situações onde há heterogeneidade entre os sujeitos aprendizes.
Materiais didáticos na atividade de ensino de Matemática: significação dos artefatos mediadores por professores em formação contínua. TESE - RONALDO CAMPELO DA COSTA (2016).	Os materiais didáticos na FC por meio de artefatos mediadores em matemática contribuíram com o ensino nas capacidades do professor de interagir e de articular os diversos saberes e ações práticas para a escolha e o trabalho com materiais didáticos em sua atividade, com implicações curriculares.
Estudo e ensino de frações: aprendizagens e dificuldades docentes no processo de formação continuada. DISSERTAÇÃO - VANI TEREZINHA SIEBERT SILVA (2015).	Sobre o estudo e ensino de frações: aprendizagens e dificuldades na FC indicam que as professoras tiveram poucas oportunidades de acesso e atribuição de significado para o estudo de frações em suas trajetórias escolar, acadêmica e profissional, com dificuldades em lidar com as perguntas e respostas dos alunos; utilizar e compreender as proposições dos referenciais curriculares e representar geometricamente as frações impróprias.

Quadro 31 - Resultados indicados sobre disciplinas curriculares nas pesquisas das teses e dissertações sobre FCP  
Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>Não e que eu sei ser professora! Formação continuada e construção do currículo da Matemática para o ciclo de alfabetização. DISSERTAÇÃO - ADELE GUIMARAES UBARANA SANTOS (2013).</p>	<p>Na construção do currículo de matemática em alfabetização constatamos que a prática acontece dentro da própria instituição e tem como interesse, além da formação permanente dos seus professores, o desenvolvimento da escola e a aprendizagem dos alunos. Nos momentos vivenciados em contextos, vem sendo possível construir o currículo desta instituição e, conseqüentemente, a sua proposta curricular, na qual privilegamos a área da Matemática.</p>
<p>Desafios e contribuições do Pnaic Matemática para a prática pedagógica de professores da Rede Municipal de Curitiba. DISSERTAÇÃO - SIRLENE DE JESUS DOS SANTOS DA SILVA (2016).</p>	<p>Tanto na aplicação como no processo de formação do PNAIC Matemática as professoras relataram dificuldades em relação ao tempo e aos conteúdos matemáticos, tanto de sua parte, quanto da parte de alguns Orientadores de Estudos que não possuíam formação na área de Matemática. Nas contribuições da formação do PNAIC Matemática identificamos que a mesma contribuiu significativamente para que as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Curitiba pudessem ressignificar e ter um olhar reflexivo sobre suas próprias práticas pedagógicas.</p>
<p>Análise de uma experiência de formação continuada em Matemática com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. DISSERTAÇÃO - MÔNICA APARECIDA PIVANTE (2014).</p>	<p>Percebemos nas três categorias que as professoras buscaram conhecimentos e metodologias com o intuito de ministrarem aulas de Matemática de maneira mais prazerosa e significativa, superando dificuldades com alguns conteúdos, além de se apropriarem de nova forma de compreensão e percepção do ensino e da aprendizagem em matemática. Foi a partir do Pró-Letramento Matemática seus primeiros contatos com os princípios da Educação Matemática. Foi um curso de grande alcance, oferecido aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no DF. É necessária a continuidade das discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas acerca do ensino e aprendizagem matemática para professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação Básica.</p>
<p>A prática profissional de professores do Distrito Federal a partir do Curso Gestar II Matemática. DISSERTAÇÃO - DEIRE LÚCIA DE OLIVEIRA (2013).</p>	<p>Não foi possível observar envolvimento entre os professores participantes e os gestores e colegas das escolas com a proposta em curso. O contato com os princípios da Educação Matemática como um campo epistemológico e científico foi incipiente, necessitando de continuidade e discussão. O principal fator dificultante foi a autopercepção dos colaboradores como alunos e não professores em formação, que não buscaram refletir, adaptar e aplicar nas salas de aula o que experienciavam nas atividades do curso. Configurou-se como obstáculo ao uso do material a falta de leitura dos textos de referência que continham os aportes teóricos da proposta de formação. Foi possível perceber um distanciamento entre a proposta de formação e a prática pedagógica.</p>
<p>O professor em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos. TESE - NEUTON ALVES DE ARAÚJO (2016).</p>	<p>As ações formativas propostas pelo Projeto OBEDUC, de modo particular as AOE, no desenvolvimento coletivo de atividades de ensino, mediadas pelo processo de reflexão, impactaram na organização do ensino em Matemática. Em decorrência disso, ao tomarem consciência da importância da teoria, os professores, sujeitos desta pesquisa, passaram a agir de forma intencional frente aos desafios postos pela atividade pedagógica, o que implicou na apropriação de conceitos matemáticos.</p>

Quadro 31 - Resultados indicados sobre disciplinas curriculares nas pesquisas das teses e dissertações sobre FCP  
Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>Formação contínua em Matemática para professores dos anos iniciais no Brasil e em Portugal: caminhos para o desenvolvimento do conhecimento e da prática letiva. TESE - REGIS LUIS LIMA DE SOUZA (2014).</p>	<p>Os resultados evidenciam que os programas em causa contribuíram de forma significativa e diferenciada para o desenvolvimento profissional de cada uma das professoras analisadas, destacando-se três mudanças importantes nas suas práticas letivas: o modo como passaram a explorar a apresentação e a resolução das tarefas atentando para o respectivo grau de desafio, a valorização da comunicação matemática por meio do estabelecimento constante de questionamentos, e a organização dos alunos na sala de aula.</p>
<p>Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico: acontecimento e experiência no projeto Conexão Galpão/BH. DISSERTAÇÃO - REGINALDO DOS SANTOS (2014).</p>	<p>As significações sobre teatro dos professores participantes sofrem uma alteração após sua participação no PAFT, uma vez que suas explicações, seus conceitos, suas posições e comunicações passam a valorizar mais a experiência vivida do aluno no teatro, em relação ao olhar exteriorizado das associações anteriores à participação no PAFT.</p>
<p>Educação Infantil e Teatro: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. DISSERTAÇÃO - CIBELE WITCEL DE SOUZA (2016).</p>	<p>Os Cursos investigados não romperam ainda com propostas formativas que desconsideram o protagonismo e as criações de crianças, professoras, gestoras e formadoras, mas trouxeram alguns avanços e contribuições para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil fundamentada nas Artes, que só poderá ser construída quando forem consideradas as propostas educativas e infantis inventadas pelas professoras, meninas e meninos pequenos, a partir das Linguagens Cênicas.</p>
<p>Movimentos formativos na escola: entre experiências de docência e ensaios de teatro. DISSERTAÇÃO - FABIANO HANAUER ABEGG (2013).</p>	<p>Na vida na arte (teatro), na formação e na prática docente: não existe receita que garanta o resultado, não há um roteiro pré-estabelecido que sirva de garantia, não há modelo que nos permita escapar da imprevisibilidade, do inusitado, do inesperado, que surge a cada instante na vida e também na Educação.</p>
<p>Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do MUMA. TESE - SOLANGE DE FATIMA GABRE (2016).</p>	<p>A formação cultural inserida no processo de formação continuada, como formação colaborativa, é uma possibilidade de contribuir no desenvolvimento profissional de professores da infância e de profissionais do museu, necessário para que as crianças pequenas possam habitar o museu de arte.</p>
<p>Formação continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/MT: entre o ideal e o vivido. DISSERTAÇÃO - DANIELLE BATISTA (2015).</p>	<p>A formação é um processo imprescindível para o ser professor, sendo este concebido como mediador do desenvolvimento dos saberes e sujeito em constante formação. Todo processo construtivo reflete diretamente na sua ação dentro do seu ambiente de trabalho, na vivência, produção e partilha de conhecimento com os sujeitos de sua ação. A escola é um espaço fundamental para a formação docente, uma vez que nela podemos valorizar os saberes da experiência e atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente. Essa condição permeia a trajetória docente e reflete consideravelmente em todas as suas ações. Ao destacarmos a vida das professoras e dar voz a elas, constatamos que ambas têm um tempo de experiência relevante com atuação no campo da Educação Básica, com isso, mostraram parte considerável de sua realidade. Estas apresentam algumas características essenciais ao contexto da promoção dos saberes que nos trazem uma boa reflexão sobre a docência.</p>

Quadro 31 - Resultados indicados sobre disciplinas curriculares nas pesquisas das teses e dissertações sobre FCP  
Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>Gestando uma “profissão relativamente nova”: a Educação Física na Escola de Aperfeiçoamento (Belo Horizonte, 1927-1945. DISSERTAÇÃO - RAMONA MENDES FONTOURA DE MORAIS (2015).</p>	<p>A Educação Física foi estruturada em consonância com os princípios da Escola Nova. O conhecimento sobre a infância, o interesse do aluno como eixo do trabalho pedagógico, os saberes da Psicologia e da Fisiologia embasando o exercício docente, os jogos e a calistenia como práticas prescritas para as aulas sinalizam para o desejo de uma especialização do professorado. Conclui-se que, a par de outras iniciativas no período, a Escola de Aperfeiçoamento ajudou a gestar a formação superior em Educação Física.</p>
<p>Mediação discursiva em aulas de ciências: motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente. TESE - MARIA NIZETE DE AZEVEDO (2013).</p>	<p>Conclui-se que o desenvolvimento profissional do professor está relacionado ao conteúdo de seus motivos e sentidos, à capacidade de reversibilidade dos modos de mediação por ele adotados para realizar os seus objetivos e à dimensão coletiva e colaborativa de sua docência. Desse modo, a pesquisa pode contribuir com reflexões no campo teórico/prático da formação de professores no ensino de ciências, não apenas por evidenciar realizações e necessidades docentes em sala de aula, mas por destacar a construção da docência na amplitude da práxis, como condição essencial para o desenvolvimento profissional.</p>
<p>Projetos de trabalhos práticos no ensino de Ciências: uma experiência de formação continuada de professores da rede pública. DISSERTAÇÃO - LEONARDO OLIVEIRA BARBOSA (2016).</p>	<p>A dinâmica escolar dificultou tal desenvolvimento em sala de aula no período do curso. Nesse trabalho destaca-se a importância da formação continuada em projeto de trabalho prático para professores de Ciências Naturais numa perspectiva que aborda aspectos teóricos e de desenvolvimento de atividades escolares, o que, apesar de não ter ocorrido da maneira esperada pelos professores coordenadores da proposta, trouxe subsídios para pensar sobre a formação de professores levando em conta suas realidades escolares e suas demandas formativas. De posse destas reflexões e análises, elaboramos a segunda versão do curso (produto do Mestrado Profissional).</p>
<p>Estudo de caso referente a uma formação continuada de docentes para uso das TIC no Ensino de Ciências da natureza. TESE - GLADES MIQUELINA DEBEI SERRA (2013).</p>	<p>Após o curso de formação oferecido, algumas mudanças ocorreram para alguns docentes. Os entrevistados relataram transformações em suas práticas profissionais, como, por exemplo, identificar, avaliar e utilizar os recursos apresentados conforme suas necessidades. Considera-se portanto, que ocorreu a aquisição de novos conhecimentos referentes à utilização de diferentes estratégias de ensino com o uso das TIC. Entende-se a necessidade de se investir na formação continuada de docentes e gestores, na infraestrutura das escolas, na adoção de políticas públicas que tratem da capacitação tecnológica para professores, implementando um conjunto de ações para a melhoria da aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia docente; que suas escolhas sejam conscientes, coerentes e livres e assim possam contribuir para a educação de qualidade que tanto se almeja.</p>
<p>Análise de teses e dissertações sobre a formação de professores em Educação Ambiental para a conservação de recursos hídricos. DISSERTAÇÃO - CLAUDIA DANIELA CAVICHILO (2016).</p>	<p>Os cursos possibilitaram uma melhor compreensão da Educação Ambiental e da sua contextualização com os recursos hídricos, porém apresentaram limitações para a prática de criticidade, que indicam a necessidade de investir tanto em formação inicial, quanto continuada de maneira contextualizada, transversal, interdisciplinar e crítica, de maneira organizada, sem afetar a atividade escolar.</p>
<p>Práticas autoformativas na formação continuada do educador na perspectiva de um sujeito ecológico. DISSERTAÇÃO - ANGELA MARIA DE SOUZA. (2014).</p>	<p>Observou-se valores de abertura à mudança e a constituição de um comportamento ecológico, também denominado pró-ambiental, que se caracteriza por atitudes sustentáveis e biocêntricas, que podem promover benefícios revitalizando o sistema auto-eco-organizativo e funcionar como práticas preventivas. Este fato qualifica os relacionamentos pessoais, sociais e ambientais acoplando estruturas dantes separadas.</p>

Quadro 31 - Resultados indicados sobre disciplinas curriculares nas pesquisas das teses e dissertações sobre FCP  
Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
Formação continuada de professores: um estudo do curso de aperfeiçoamento em educação ambiental no município de Moju no ano de 2014. - DISSERTAÇÃO DEYSE DANIELLE SOUZA DA COSTA (2016).	O Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental, enquanto proposta pedagógica realizada na modalidade a Distância, como implementação da Política Nacional para a área da Educação Ambiental se constituiu, na concepção dos cursistas egressos, em uma importante ferramenta de instrumentalização teórico metodológica para os profissionais da Educação do município de Moju, que dela participaram.
A promoção da igualdade racial e a política da formação dos professores na educação infantil em Belo Horizonte. DISSERTAÇÃO - LISA MINELLI FEITAL (2016).	As reuniões, seminários, encontros e oficinas, dentre outras atividades, com as professoras que são definidas pelos gestores como processo de formação continuada para a promoção da igualdade racial, nem sempre são compreendidos pelas professoras. Ainda precisa ser assumida como eixo importante das políticas de formação das professoras da Educação Infantil.
Análise da formação dos/as professores/as diante da diversidade cultural na escola básica: novas dimensões do trabalho do/as pedagogo/as. DISSERTAÇÃO - ODETE DO ROCIO BUZATTO (2015).	Foram identificadas as mudanças e influências nas estratégias e atividades pedagógicas, nos processos formativos que contribuíram para a reflexão e o estudo dos preconceitos e atitudes discriminatórias presentes nas práticas, conhecimentos e saberes pedagógicos a partir da pesquisa-ação voltadas à formação para diversidade cultural pelos/as professores/as que compõem a Equipe Multidisciplinar.
Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "gênero e diversidade na escola"(GDE). DISSERTAÇÃO - OSMAR ARRUDA GARCIA (2015).	A maneira pela qual cada um (uma) apreendeu os conceitos do curso e (trans)formou sua subjetividade a partir das reflexões realizadas foi única, tendo diferentes intensidades. Os processos pelos quais se consolidam e reelaboram os próprios conceitos sobre gênero e diversidade sexual são contraditórios e marcados por pausas, avanços ou retrocessos.
A prática da leitura e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão sobre formação inicial e contínua de professores. DISSERTAÇÃO - KARINA VALDESTILHAS LEME DE SOUZA (2014).	Na prática diária da leitura docente às crianças há um distanciamento entre o que é proposto pela SME em seus guias e o que é realizado pelas professoras em sala de aula. Nem todas as professoras investigadas receberam uma formação acerca do gênero e da sexualidade, ainda há baixa oferta de títulos de literatura infantil envolvendo tais questões na sala de leitura da EMEF.
"Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos": desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. TESE - CLAUDIA DENIS ALVES DA PAZ (2014).	A maioria dos/as profissionais de educação demonstra preconceito em suas falas, mesmo quando, a princípio apresentam um discurso politicamente correto. A heterossexualidade aparece nos discursos como "a norma". A criança "problema" é encaminhada para direção da escola ou para orientação educacional, em seguida a família é convocada.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

#### 5.4.2 Principais Resultados quanto às Práticas e Experiências Pedagógicas Formativas

Nesta subseção o foco será aos resultados indicados nas pesquisas sobre formação continuada de professores referentes às práticas e experiências diversificadas, com ênfase em processos formativos do governo central, escolas, secretarias ou instituições formadoras.

Em um total de 30 produções sobre práticas e experiências pedagógicas formativas são (12) produções relativas a TIC, (06) tratam da coordenação pedagógica e (12) referem-se a experiências diversificadas com temas relacionados à resolução de problemas, pesquisa, prática pedagógica entre pares, documentação do processo formativo, trajetórias de egressos do magistério, necessidades e práticas inovadoras, papel e identidade do pedagogo, conflito no trabalho pedagógico, atuação do formador de professores e exercício estético filosófico na formação continuada.

As práticas mediadas por TIC, tema predominante neste agrupamento, ainda são uma preocupação que se constitui em um desafio na educação brasileira, com a realidade indicando muitos problemas, desde a falta de equipamentos e formação, até de acesso à internet.

Uma análise das ações e políticas de Informática na Educação realizada no Brasil, feita por Valente (2008, p. 20) nos permite afirmar que temos conhecimento e experiências sobre Informática na Educação instalados nas diversas instituições do País e uma abordagem muito particular de atuação, além de conhecimento acumulados e experiências nessa área que permitem ao Proinfo realizar atividades e metas planejadas, com diferentes elementos atuando no programa: multiplicadores, professores, técnicos e administradores.

Em uma breve visão histórica da Informática na Educação no Brasil, o autor ressalta que “o programa brasileiro de Informática na Educação é bastante peculiar comparado com o que foi proposto em outros países. No nosso programa:

o papel do computador é de provocar mudanças pedagógicas profundas, em vez de “automatizar o ensino” ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com a Informática. Essa proposta de mudança sempre esteve presente, desde o I Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado em Brasília. Todos os centros de pesquisa do projeto Educom atuaram na perspectiva de criar ambientes educacionais, usando o computador como recurso facilitador do processo de aprendizagem. O grande desafio era a mudança da abordagem educacional: transformar uma Educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma Educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender (VALENTE, 2008, p. 21).

Na pesquisa de Almeida e Prado (2008), no Brasil, os estudos sobre currículo ou tecnologias e educação:

se desenvolveram durante algum tempo desarticulados entre si, o que dificultou o enfoque globalizante na análise dos desafios e problemas emergentes no âmbito da educação que se realiza no meio de uma sociedade caracterizada pela cultura tecnológica. Tal dicotomia tem conduzido à produção de concepções teóricas e atividades nem sempre coerentes entre si. (ALMEIDA; PRADO, 2008. p.1).

Conforme as autoras a questão central é integrar tecnologias e currículo, que consiste em uma perspectiva de transformar escola e sala de aula em espaços de experiência, com ensino e “aprendizagem ativa, de formação de cidadãos e de vivência democrática, ampliado pela presença das tecnologias (ALMEIDA 2008, p.1). Esse fato sinaliza que o uso da informatização como uma ferramenta na educação, em favor da aprendizagem dos alunos, vai além da socialização e mediação de conhecimentos nas formações continuadas, podendo ser utilizada para compreensão das condições sociais, revelando possíveis interesses ocultos na utilização dos recursos tecnológicos.

Nesse cenário dos trabalhos que tratam de análises e avaliações das práticas e experiências pedagógicas formativas, emerge uma preocupação com a figura do coordenador pedagógico, no que tange ao seu papel de formador de professores. Imbernón (2016) concebe o formador como uma espécie de assessor de formação que:

deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprio e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação (IMBERNÓN, 2016, p. 94).

Nessa ótica, coordenador formador de professores seria uma espécie de assessor, um parceiro mais experiente, um guia e mediador para ajudar na solução de problemas, capaz de negociar, com conhecimento das técnicas, diagnosticando os problemas da realidade e as necessidades para favorecer a tomada de decisões e conhecimento da informação para realização da assessoria, ou seja, é uma espécie de facilitador do processo formativo dos professores. Em contraposição aos modelos contratuais de formação, que descarta qualquer possibilidade de transformação no contexto escolar, o papel do coordenador pedagógico, torna-se importante como formador de professores na escola, partindo de um contexto colaborativo na pesquisa ação onde “os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos que se deparam” (IMBERNÓN 1995, p. 87).

A falta de investimentos na formação do coordenador de professores se traduz na ausência de clareza quanto ao seu papel de formador e concepções de formação no contexto escolar, visando orientar os professores como sujeitos de sua própria formação na aquisição da sua emancipação intelectual, com capacidade de pensar e resolver os problemas da prática.

O quadro abaixo contém os resultados indicados nas pesquisas sobre formação continuada de professores com relação às práticas e experiências pedagógicas formativas.

Quadro 32 - Resultados indicados nas pesquisas sobre formação continuada de professores com relação às práticas e experiências pedagógicas formativas

Continua

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados. TESE - ALBINA PEREIRA DE PINHO SILVA (2014).	O projeto Um Computador por Aluno - UCA, constatou as precárias condições de infraestrutura física e logística das escolas, a padronização das ações formativas, a sobrecarga e fragmentação do trabalho docente, o distanciamento da proposta de formação com as reais necessidades dos professores, a falta de motivação e precária inclusão digital de professores e alunos na escola. Os usos das tecnologias móveis, do ponto de vista pedagógico, não se sustentam.
O uso do computador Prouca em seis escolas do Distrito Federal. DISSERTAÇÃO - WELINTON BAXTO DA SILVA (2014).	No Prouca, sugere-se a revisão do modelo de implantação das tecnologias digitais (distribuição e formação), para que se possa alcançar a efetividade desejável quanto ao uso de computadores que se utilizam de software livre e ferramentas colaborativas com acesso à Internet. Dessa forma, poderão favorecer à inserção das TIC em escolas públicas por meio da interação, cooperação e colaboração entre professores, alunos e comunidade.
Ensino de Geometria: concepções de professores e potencialidades de ambientes informatizados. DISSERTAÇÃO - CLEIA ALVES NOGUEIRA (2015).	O ensino da geometria no curso AMMSG, influenciou, de modo positivo, as concepções dos professores pesquisados, levando-os a conhecer e refletir sobre a utilização do computador e do GeoGebra como ferramentas pedagógicas. Constatou-se que é possível aprender e ensinar geometria de um modo divertido, prazeroso e dinâmico.
Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores. DISSERTAÇÃO - MARIA IONE FEITOSA DOLZANE (2015).	A pesquisa apresenta a carta cartografada do caminho realizado por um Programa de Formação de Professores, o Pnaic, no formato de gestão aberta com o auxílio de mediadores tecnológicos e aponta para novas práticas que reconfiguram o papel das instituições de ensino no que se refere à gestão de programas de formação com do uso de Tecnologias de Comunicação Digital, as TCD's, permitindo um trabalho transparente e participativo das ações a partir da gestão aberta em plataformas digitais.
Mediação tecnológica: repercussões na constituição da inteligência coletiva. DISSERTAÇÃO - MÔNICA CRISTINA BARBOSA PEREIRA (2015).	A pesquisa não traz uma conclusão fechada em si, mas, abre margem para sua continuidade com a exploração de outros aspectos concernentes à mediação tecnológica e suas repercussões na constituição da inteligência coletiva em formação continuadas.
Educação em tempos de dispositivos móveis: o que pensam os professores? Curitiba. DISSERTAÇÃO - MARLON DE CAMPOS MATEUS (2016).	A maioria dos professores busca desenvolver habilidades técnicas e pedagógicas que permitam o controle das tecnologias e seus efeitos. Há falta de formação continuada especificamente voltada para o uso de dispositivos móveis de forma integrada ao currículo e acesso restrito à internet sem fio.
Projeto um Computador por Aluno em Araucária - UCAA: investigando a prática dos professores. DISSERTAÇÃO - FABRICIA CRISTINA GOMES (2013).	Os resultados indicaram que os professores de Araucária reconhecem que o computador possibilita um novo jeito de aprender, no entanto encontram-se ainda em fase de apropriação das potencialidades que o laptop em sala de aula pode proporcionar e suas práticas centram-se no uso das tecnologias para melhorar práticas existentes e, em alguns casos, para promover mudanças pontuais.
Formação continuada para o uso de tecnologias em sala de aula: o que os professores querem. DISSERTAÇÃO - RENATE KOTTEL BOENO (2013).	Tanto o colégio investigado quanto os escalões superiores enquadrantes interessam-se em ofertar formação continuada para seus professores para aprimorar suas práticas docentes, e também foi verificado que tal instituição de ensino possui um programa de formação continuada oferecida a seu corpo docente. Quanto à identificação das necessidades de formação continuada, os professores demonstraram interesse em participar de cursos sobre o uso de tecnologias em sala de aula.



Quadro 32 - Resultados indicados nas pesquisas sobre formação continuada de professores com relação às práticas e experiências pedagógicas formativas

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
Tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa: refletindo sobre a formação continuada dos professores. DISSERTAÇÃO - WILSON CABRAL DE GODOY (2013).	O professor é aberto às Tecnologias Educacionais (TE) e está preocupado com a sua formação para esse uso. A pesquisa apontou várias questões-problema que envolvem o uso do laboratório de informática, revelando que há muito por fazer por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEED) para que o professor sinta-se motivado a incluir o uso do laboratório de informática no cotidiano da escola.
Formação do professor para uso da internet: o que querem os professores. DISSERTAÇÃO - MARCO AURÉLIO MIKOSZ (2013).	A formação técnica é ainda a principal necessidade dos professores a ser trabalhada em cursos de formação para uso da internet em sala de aula. Dentre outros pontos que a análise apresentou, verificamos também que o grupo, embora sem ter em sua formação inicial preparação para uso da internet, já vivenciou uma prática com seus alunos.
O uso da gamificação como estratégia didática na capacitação de professores para o uso de softwares educativos. DISSERTAÇÃO - BRUNO SANTOS FERREIRA (2015).	Para analisar os resultados, optou-se pela abordagem qualitativa do estudo de caso, que consiste em uma forma de aprofundar uma unidade individual em um contexto, que neste caso foi a constatação de que, em situações de aprendizagem, diferentes estilos de aprendizagem requerem diferentes estratégias para o uso da gamificação.
Uso pedagógico de tecnologias educativas: uma análise da formação continuada do PROINFO no Município de Garanhuns-Pernambuco Caruaru. DISSERTAÇÃO - DANIEL SILVA SANTOS (2014).	Os resultados da pesquisa indicam que, apesar de a proposta contar com boa direção teórica, a formação oferecida pelo Proinfo não atende aos objetivos estabelecidos em suas diretrizes.
A ação mediadora dos pedagogos na Hora-atividade de professores do Ensino Médio: novas dimensões de atuação. DISSERTAÇÃO - ALEXANDRO MUHLSTEDT (2016).	Há um avanço gradativo do entendimento e produção dos professores a partir dos objetivos da Hora-Atividade; demanda no aprofundamento da categoria “juventudes”, visando modificar estratégias e atitudes diante das singularidades e novos interesses dos estudantes; um movimento de constante interlocução e diálogo; - os pedagogos e professores, enquanto intelectuais e sujeitos sociais que se desenvolvem profissionalmente, conscientes de sua função social e mediadora na escola pública.
A práxis da coordenação pedagógica na escola. DISSERTAÇÃO - MARILDA DA SILVA RUDNICK (2014).	A investigação apontou como resultado a necessidade da definição de espaço de atuação para a coordenação pedagógica visando a concretização de um projeto educativo, por meio da formação continuada dos profissionais da educação e quais as ações da função necessitam ter mais objetividade.
O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho. DISSERTAÇÃO - SIMONE MOURA GONÇALVES (2016).	Constatou-se que a identidade formativa do coordenador pedagógico ainda está em processo de construção e que apesar de compreenderem suas atribuições formativas, sua rotina está marcada por um processo de intensificação de trabalho que contribui para sua alienação. As políticas de formação continuada, atendem apenas em parte às suas necessidades. As iniciativas contemplaram mais a dimensão individual, sendo preciso fortalecer a dimensão coletiva da formação, a qual precisa ser pensada em um contexto maior de desenvolvimento da escola, de seu projeto pedagógico, de seu currículo e da sua comunidade escolar, assim como da realidade social concreta, que é capitalista e possui múltiplas contradições.
Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos? DISSERTAÇÃO - MATILDES APARECIDA TRETTEL (2015).	A pesquisa evidencia a importância de um profissional habilitado em Pedagogia para o exercício da função de coordenador pedagógico. Esta evidência é percebida pela afirmação de vários coordenadores pedagógicos, assim como pelas indicações que apontam os teóricos que estudam a Pedagogia e as Ciências da Educação.

Quadro 32 - Resultados indicados nas pesquisas sobre formação continuada de professores com relação às práticas e experiências pedagógicas formativas

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica. DISSERTAÇÃO - JOSIMARA XAVIER (2015).	Verifica-se que o espaço/tempo da coordenação pedagógica é privilegiado para a formação continuada docente, assim, sua importância e organização não podem ser ignoradas; esse espaço/tempo pode favorecer o desenvolvimento pedagógico e docente. Sua estrutura atual favorece a formação continuada docente na escola a partir de suas reais necessidades, todavia ainda são muitos os desafios a serem enfrentados como a pouca valorização da conquista desse espaço/tempo, a falta de formação continuada do próprio coordenador pedagógico, pelo não reconhecimento da figura do coordenador pedagógico como formador, a pouca conscientização do coordenador da necessidade de se constituir como sujeito no seu espaço de atuação.
A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo. DISSERTAÇÃO - SANDRA REGINA BRITO DE MACEDO (2014).	O coordenador pedagógico é o profissional que atua no contexto escolar e tem como foco de intervenção a formação continuada de professores e a elaboração do Projeto Político Pedagógico. A complexidade é a característica da coordenação pedagógica. A formação continuada dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de 3 a 5 ofereceu contribuições para sua atuação profissional.
Formação de professores para o desenvolvimento da metodologia de resolução de problemas na educação básica. TESE - MARA ELISANGELA JAPPE GOI (2014).	O desenvolvimento de competências no processo de elaboração e resolução de problemas pode ser realizado em curso de imersão que envolva professores de diferentes áreas, em princípios de interdisciplinaridade, estudo extensivo, aprofundamento teórico e uso cotidiano da metodologia.
A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil: o caso da cidade de Curitiba. DISSERTAÇÃO - ROZANE MARCELINO DE BARROS (2014).	Houve avanços e aprimoramento da prática profissional, revendo algumas noções consolidadas e modificando sua atuação, olhando a criança de maneira diferenciada, identificando e reconhecendo suas reais necessidades, a acreditar no potencial que elas têm, a respeitá-las em suas limitações, a ouvir o que elas têm a dizer e a serem responsáveis pelo seu cuidado e educação.
A importância da pesquisa para a formação continuada na prática pedagógica dos professores no Ensino Básico. DISSERTAÇÃO - ROSANA MARTINS PIO (2016).	Ainda existem dificuldades na atuação profissional pela falta de condições objetivas e subjetivas adequadas à prática pedagógica, prejudicando a intencionalidade em desenvolver estudos e pesquisas na prática cotidiana, aumentando, com isso, a falta de autonomia, e a alegria dos profissionais. Há necessidade de uma nova postura profissional de todos os trabalhadores envolvidos com a educação, destacando como aspecto de relevância, a participação política e social desse professor na busca por uma educação de qualidade.
Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um Centro de Educação infantil paulistano. DISSERTAÇÃO - LIDIA SILVA GUIMARAES (2015).	Os tempos e espaços restritos de comunicação e de reflexão sobre as questões da prática revelaram-se determinantes da fragmentação dos planejamentos, os quais pouco articulados resultam em experiências que, além de descontínuas, interagem escassamente com as situações cotidianas, em um currículo pautado na lógica das disciplinas.
A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo. DISSERTAÇÃO - FLAVIANA RODRIGUES VIEIRA (2013).	Na formação continuada dos professores na educação infantil (creche) a documentação pedagógica é um elemento imprescindível nas propostas que se inspiram em uma pedagogia da escuta, da visibilidade e da comunicação entre crianças, professores e famílias. Os encontros de formação contribuíram para que os profissionais tenham condições de atuar como pesquisadores de suas práticas, a partir das suas próprias produções e também das criações infantis.

Quadro 32 - Resultados indicados nas pesquisas sobre formação continuada de professores com relação às práticas e experiências pedagógicas formativas

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
Trajetórias de egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A). (1993 - 2013). DISSERTAÇÃO - MIRNA DO CARMO RIBEIRO ORDONES (2013).	A trajetória de vida, com todos os acontecimentos que a pontuam, seus sucessos, seus anseios, seus momentos decisivos, deixa de ser uma experiência pessoal transformando-se em uma experiência social. Ao narrarem seus percursos de vida, os egressos do magistério forneceram elementos para se compreender de que modo as vivências no curso se enredaram nas tramas de suas vidas.
Programa Ensino Médio Inovador - Proemi no Maranhão: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís. TESE - HELIANANE OLIVEIRA ROCHA (2016).	Uma prática pedagógica inovadora pode ocorrer por meio de novas aprendizagens na formação docente. A criatividade é um dos componentes para o planejamento e desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e criativas no contexto da atividade docente. As necessidades formativas apresentadas pelos professores emergiram ao materializarem sua atividade prática profissional nos diversos contextos de atuação do Proemi.
O papel e a identidade dos pedagogos das escolas de Educação Integral no Município de Curitiba. DISSERTAÇÃO - VERA LUCIA FOFANO CHUDZIJ (2015).	No eixo formação observou-se que a formação inicial difere de acordo com a época e local em que os sujeitos da pesquisa foram formados e, em relação à formação continuada, houve uma avaliação positiva da formação ofertada pela mantenedora. Em relação à carreira profissional, foi possível observar mudanças significativas a partir do depoimento das pedagogas. No eixo rotinas escolares, em boa medida se identificou alterações, devido ao impacto da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas. No eixo avaliação do papel do pedagogo na escola de tempo integral foi possível perceber que houve mudanças significativas que acarretam dificuldades no desempenho profissional do pedagogo, principalmente devido ao acúmulo de atividades que decorrem das demandas cotidianas.
O papel do conflito no trabalho pedagógico na perspectiva dos professores das séries iniciais. DISSERTAÇÃO - LISBOA SANTOS ADALAYNE (2016).	Constatou-se que o professor ainda identifica conflitos, problemas e dificuldades que atrapalham seu trabalho pedagógico trazendo consequências para a sua realização.
O formador de professores da Educação Infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente. DISSERTAÇÃO - CAREN REGINA ADUR DE SOUZA (2015).	A pesquisa revelou que o formador de professores apresenta um conjunto de disposições específicas para a sua atuação advindas de sua trajetória docente somado ao seu habitus professoral e apresentam, ainda, um modus operandi específico, que constitui o habitus formador.
Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores. TESE - PALOMA DIAS SILVEIRA (2014).	Os resultados apontam para a criação de um “modo viajante” de estar na sala de aula, que se qualifica pela intervenção no espaço e no tempo do aprender e pelo aprender como dialogia.
O ensino de Língua Inglesa na rede municipal de Curitiba: o discurso dos professores sobre suas possibilidades e limites. DISSERTAÇÃO - MARCOS ALEDE NUNES DAVEL (2015).	Os resultados das análises se deram em função dos seguintes aspectos: a constituição docente, a atividade docente e a relação com a língua inglesa. Importantes para o delineamento da ideia de professor possível como um sujeito que circula entre as implicações da motivação, mediação e mobilização para produzir um ensino mais voltado à discursividade, num imbricamento entre o ideal e o real no contexto de produção das aulas de inglês na RME.

Quadro 32 - Resultados indicados nas pesquisas sobre formação continuada de professores com relação às práticas e experiências pedagógicas formativas

Continuação	
TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
A formação continuada dos professores de Filosofia da rede pública de ensino do Paraná entre os anos de 2004 a 2008: análise a partir do Projeto Folhas e do livro didático público de Filosofia. ALCEU CORDEIRO FONSECA JÚNIOR – DISSERTAÇÃO (2016).	A preocupação dessa pesquisa passou por reconhecer a existência do pensar filosófico na vida do professor de Filosofia que se estende até âmbito coletivo da formação continuada e como esta formação possibilitou um caminho possível de resistência e de fortalecimento profissional docente.
Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores (as) de Educação Física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas. TESE – LORENA DE FATIMA NADOLNY (2016).	As estratégias formativas oportunizaram relações epistêmicas e identitárias com o saber/aprender, as quais se refletiram em aprendizagens e desenvolvimento profissional. O sentido dado ao processo de formação continuada e às situações vividas nele por meio das estratégias formativas é que mobiliza o desejo do (a) professor (a) de aprender. E é aprendendo que o (a) professor (a) se desenvolve profissionalmente. Frente a essas constatações e considerações, na formação continuada as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores (as), pois agem como fontes de mobilização para o saber/aprender.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

### 5.4.3 Principais Resultados das Pesquisas quanto às Políticas Educacionais de Programas Propostas e Projetos

Neste item estão contemplados os principais resultados indicados nas pesquisas sobre formação continuada de professores, que representam as avaliações e análises de políticas educacionais com relação aos programas, propostas ou projetos de cursos de instituições nas diversas esferas de governo.

Dos 26 trabalhos sobre políticas educacionais, a maioria trata de análises e avaliações de políticas de formação continuada de redes municipais de ensino, compreendendo (14) produções. Em seguida são (04) sobre programas nacionais de formação continuada de professores. Posteriormente constam os projetos e políticas de formação continuada nas escolas com (04) produções. Referente a parcerias entre municípios e setor privado são (03) produções. Com relação a política estadual de formação continuada encontra-se apenas (01) trabalho.

Estas pesquisas são bastante pontuais, porém, entre os itens neste bloco que chamam a atenção estão as parcerias entre o público e o privado nas políticas de formação continuada. É fato que é cada vez maior a participação de setores privados nas políticas educacionais brasileiras, por meio de fundações empresariais.

Sobre esta questão Chantraine-Demilly (1995) esclarece sobre modelos contratuais como um fator de complicação para as competências do formador de professores pois implica:

o desenvolvimento de competências específicas que não são mobilizadas no contexto da formação inicial, tais como saber identificar a pessoa de referência, o mediador, o cliente principal e cliente final. O formador não pode esquecer que nesse universo contratual escolarizado, beneficia de uma delegação institucional que não está inscrita nas linhas hierárquicas centrais: o formador tem uma legitimidade flutuante e uma margem imprecisa de iniciativa profissional (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 151)

O formador de professores tem que apenas cumprir as determinações das instituições formadoras, dedicadas à formação permanente, que apresentam limitações aos seus clientes, com serviços encomendados em uma situação de concorrência no mercado, com organismos exteriores às empresas, desrespeitando a formação contínua com territórios hierarquicamente institucionalizados (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

Os resultados indicados nas últimas pesquisas sobre formação continuada de professores no que tange as políticas educacionais estão no quadro abaixo.

Quadro 33 - Os resultados indicados nas últimas pesquisas sobre formação continuada de professores no que tange as políticas educacionais

Continua

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
Políticas de formação continuada de professores: a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. DISSERTAÇÃO - ADILSON LUIZ TIECHER (2016).	A formação do PNEM representou um momento de fortalecimento da relação professor-aluno, de interação dos docentes das várias áreas do conhecimento, de empoderamento dos professores em questões que dizem respeito à escola, de (re) aproximação da Educação Superior com a Educação Básica, bem como de reflexão e atualização das práticas pedagógicas e curriculares.
Projeto colaborativo de avaliação do desempenho escolar: contribuições para a formação de professores da Educação Básica. DISSERTAÇÃO - RAILENE DOS SANTOS MENEZES (2015).	Evidenciamos que os professores explicitam indícios de um conjunto importante de contribuições, vindas de sua participação no projeto, quanto a saberes relativos à sua formação docente e a sua formação em pesquisa. Identificamos menções sobre: Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de sua produção; conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação; saber preparar, aplicar e analisar atividades de ensino e de avaliação; saber pesquisar; e atitudes de criticidade, curiosidade e interesse; e autonomia docente.
Diálogos entre o currículo e formação de professores: reflexões em torno do projeto-piloto EDUPESQUISA. DISSERTAÇÃO - KARLA RENATA FERRI (2016).	O projeto EDUPESQUISA, possibilita outras ações que atendam às necessidades que superem avaliações de larga escala, priorizando o professor nas necessidades da sua formação, fornecendo a ele a autoria da sua carreira e tornando a escola um ambiente de discussão curricular no qual sejam estabelecidos em continuidade trocas entre a experiência e o saber.

Quadro 33 - Os resultados indicados nas últimas pesquisas sobre formação continuada de professores no que tange as políticas educacionais

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
Políticas de formação continuada docente das Redes Municipais de Ensino da Região do Vale do Rio CAÍ/RS. DISSERTAÇÃO - DIEGO LUTZ (2013).	Os municípios que compõem a região Vale do Rio Caí/RS apresentam um plano de carreira bem estruturado, abrangendo desde a remuneração, a valorização e a possibilidade de ascensão na carreira durante a trajetória profissional docente.
Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). DISSERTAÇÃO - SILMARA DE FÁTIMA CARDOSO (2015).	Compreender os sentidos e propósitos das viagens em 1925-1927, como o deslocamento dos sujeitos para países estrangeiros, com a finalidade de estudar o seu sistema educacional nos ajuda no entendimento das influências, apropriações e possíveis leituras de um modelo de ensino estrangeiro no campo educacional brasileiro e na formação e atuação dos professores viajantes.
Formação continuada de rede: um estudo de caso da formação de professores no Município de Lagoa Santa. DISSERTAÇÃO - JOAQUINA ROGER GONCALVES DUARTE (2013).	A formação continuada de rede teve reflexos positivos na prática docente e na construção de saberes sobre os processos de aprendizagem referentes à aquisição da língua escrita; promoveu mudanças na cultura da escola, mobilizou todos os professores da rede de ensino e foi por eles apropriada como sendo inerente à sua função e ao seu desenvolvimento profissional. Precisam ser investigadas identificação das estratégias que consideram os saberes constitutivos da experiência e o cotidiano da prática em sala de aula, na interação entre professor e aluno, e as (re) significar à luz de teorias científicas.
A formação de professores no Programa Nacional do Livro Didático. TESE - MARCO ANTONIO SILVA (2014).	Nos primeiros editais do PNLD predomina a formação para professores técnico-reprodutores. Nos dois últimos, um discurso polissêmico e significativos apontamentos para formação de professores reflexivos. Nos Guias dos Livros Didáticos, há uma perspectiva técnico-reprodutora predominante nas edições 2005, 2008 e 2014. Não existe uma correspondência direta entre os Editais e os Guias dos Livros Didáticos.
Contribuição dos projetos universidade-escola na prática dos professores de Química da Educação Básica. DISSERTAÇÃO - FRANCIANE CRISTINA TOLEDO DUARTE (2016).	Embora as professoras tenham descrito algumas estratégias como sendo “sua maneira de ensinar” antes do Projeto Universidade/Escola, elas demonstraram mais segurança no trabalho, contribuindo também para a formação do professor supervisor, auxiliando na melhoria da sua prática, ampliando a apropriação das tendências contemporâneas de ensino e aprendizagem.
Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no polo 20 da UNCME-SP. DISSERTAÇÃO - GUSTAVO JOSE PRADO (2013).	A municipalização abriu espaço para autonomia na formulação de políticas educacionais para a educação básica, o que despertou grande interesse do setor privado para oferecer suporte técnico-pedagógico às secretarias de educação no fornecimento de material apostilado pelos grupos empresariais do setor educacional com sistema de ensino alinhado aos seus ideais de sociedade, os quais se centram num modelo de formação individual do professor e na transmissão de conteúdos preestabelecidos, constituindo-se em ação basicamente instrumental. É um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins não atendem às necessidades da prática pedagógica dos professores e da aprendizagem reflexiva dos alunos.

Quadro 33 - Os resultados indicados nas últimas pesquisas sobre formação continuada de professores no que tange as políticas educacionais

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>Fundações empresariais e escola pública: um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente. DISSERTAÇÃO - GRAZIELLE MEIRE DE ALMEIDA (2016).</p>	<p>Nas formações continuadas realizadas pela FV (Fundação Vale) no que se refere aos processos de intensificação e reorganização do trabalho docente, há uma possível tentativa de homogeneização da prática pedagógica, enfim foram refletidos sobre os limites as contradições, conflitos e intencionalidades, que se manifestam nestas formações. As fundações empresariais vão assumindo para si o discurso de melhoria da educação pública, sendo que as formações continuadas executadas pela FV são apenas uma face de uma complexa estrutura que se configura no cenário da educação pública nacional, no qual percebemos um esvaziamento do sentido político e democrático da educação.</p>
<p>Papel do município e relações federativas: atuação de municípios cearenses nas políticas de formação continuada de alfabetizadores. TESE - CLOTENIR DAMASCENO RABELO (2014).</p>	<p>O papel do Município se apresenta sentindo os efeitos das suas intervenções históricas, políticas e sociais. A ação dos governos municipais revela assimetrias que apõem um município com maior autonomia do que outro, de modo mais efetivo na produção e distribuição das políticas. Cuidar das políticas de formação continuada dos alfabetizadores não é papel municipal exclusivo, mas é assim assumido e exercido nas municipalidades com variados níveis de êxito. Esse papel é, na verdade, uma competência comum aos entes federados, no âmbito do federalismo cooperativo brasileiro</p>
<p>A formação continuada de professores do Ensino Fundamental: o PAR na rede municipal de ensino de São José do Campestre (2007-2011). DISSERTAÇÃO - HELLEN DE LIMA SILVA (2016).</p>	<p>No que concerne ao município de São José do Campestre, o PAR pode proporcionar mudanças significativas nas relações educacionais, em especial, no que se refere à formação continuada de professores, despertando os profissionais para a importância do estudo coletivo e para a elaboração de um plano de formação continuada dos professores. Do conjunto de ações de formação continuada solicitadas pelo município apenas uma ação, em Língua Portuguesa e Matemática foi implementada, demonstrando que as necessidades de formação docente da rede podem ter sido influenciadas pelas avaliações externas às escolas.</p>
<p>O Plano de Ações Articuladas e a formação de professores: repercussão das ações do Município de Mossoró-RN (2007-2011). TESE - FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO (2016).</p>	<p>Os resultados do estudo apontam contradições, limites e desafios nas políticas educacionais planejadas pela União, integrantes do PDE, a serem implementadas pelo ente municipal. Se, por um lado, o PAR aproximou os entes federativos, por outro fragilizou as relações federativas, reduzindo o poder de decisão dos governos subnacionais. Quanto à formação de professores, o programa complementou ações que estavam em andamento no município e outras que não foram contempladas no documento, mas obtiveram financiamento do MEC devido à adesão ao Compromisso Todos pela Educação. Desse modo, o modelo unificado das políticas formativas formuladas, excluía as necessidades formativas e as diversidades sociais, históricas e econômicas da realidade dos docentes, das escolas e dos sistemas de ensino.</p>
<p>Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo. DISSERTAÇÃO - ANDRESSA CHRISTINA TREVIZAN (2016).</p>	<p>A educação continuada pode ser um dos elementos constitutivos do processo de profissionalização docente, no entanto, sem outras ações conjuntas torna-se inviável a sua efetivação, pois esse processo está intimamente relacionado a uma gama de fatores sociais, econômicos e políticos e a níveis elevados de rigorosidade correlacionados à formação, organização e prestígio. É necessário investir na formação continuada de docentes e gestores, na infraestrutura das escolas, na adoção de políticas públicas que tratem da capacitação tecnológica para autonomia docente.</p>

Quadro 33 - Os resultados indicados nas últimas pesquisas sobre formação continuada de professores no que tange as políticas educacionais

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da Semec entre os anos de 2005 a 2011. DISSERTAÇÃO - MAURO ROBERTO DE SOUZA DOMINGUES (2013).</p>	<p>O modelo de avaliação externa da educação básica é relacionado com a competitividade entre escolas e professores, com a criação de padrões de aprendizagem com foco em algumas áreas do conhecimento, com a limitação dos currículos escolares e das formações dos professores, dentre outros. A relação da Prova Brasil com a política de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém se refletem nas orientações pedagógicas trabalhadas com os professores que atuam nas séries avaliadas pela Prova Brasil por meio do programa de formação de professores chamado de alfabetização matemática leitura e escrita, que se adequou totalmente às diretrizes, aos tópicos, aos temas e aos descritores dessa política de avaliação.</p>
<p>A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores. DISSERTAÇÃO - MARY JOSE ALMEIDA PEREIRA (2015).</p>	<p>A aproximação teórico-metodológica da formação continuada com uma tendência fundamentada na racionalidade técnica vê os professores como práticos tecnólogos do ensino. Há implementação da lógica de desempenho em torno do estabelecimento de metas, visto que as falas dos professores revelaram que o projeto contribui para a atuação profissional como apoio pedagógico, porém com atribuições de responsabilidades exigidas para além das condições de trabalho disponibilizadas pela secretaria de educação. Há também o controle do trabalho docente pelo direcionamento do seu fazer pedagógico, pelo cerceamento de sua autonomia diante de suas funções na elaboração do planejamento, da organização de suas salas e da capacidade de avaliar o processo de aprendizagem dos seus alunos.</p>
<p>A formação docente via Proinfantil: com a palavra os professores do Município de Manaquiri-AM. DISSERTAÇÃO - TATIANA DA SILVA ALMEIDA (2013).</p>	<p>As Diretrizes do Programa foram concebidas visando proporcionar aos professores cursistas os conhecimentos considerados relevantes ao exercício da docência na educação infantil. Vários entraves ocorreram e repercutiram na organização e desenvolvimento deste Programa. Quanto ao perfil dos professores, o Amazonas acompanha os dados nacionais com algumas nuances em relação aos demais estados. Quanto à repercussão do Programa, não se pode negar o seu impacto na vida pessoal e profissional dos professores, mas ficou na esfera subjetiva.</p>
<p>Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios. DISSERTAÇÃO - MARCELA OLIVEIRA SOGA (2014).</p>	<p>Tanto a formação quanto a prática pedagógica são imprescindíveis nesse processo de identificação com a atividade profissional e que a obtenção do título em nível superior elevou a autoestima das docentes e sua segurança para justificar suas práticas. O caráter provisório e fluido da identidade, visto que muitas das docentes tiveram suas vidas profissionais marcadas pela fragmentação e incerteza e, algumas delas, ainda desejem outro campo profissional. Ressalta-se a importância da estabilidade financeira proporcionada pelo serviço público na decisão das professoras em permanecer no magistério, área submetida a um alto nível de desprestígio, tendo em vista seus percursos marcados pela instabilidade financeira.</p>
<p>Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente. DISSERTAÇÃO - MARILENE NEGRINI DA SILVA (2015).</p>	<p>A pesquisa mostra que o estabelecimento de um compromisso com a aprendizagem como finalidade da gestão escolar resulta de investimento formativo realizado pelo sistema de ensino. O estudo pode contribuir com o reconhecimento desses profissionais como atores de valor legítimo na formação de professores.</p>



Quadro 33 - Os resultados indicados nas últimas pesquisas sobre formação continuada de professores no que tange as políticas educacionais

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>A política de formação continuada dos professores do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Município de Diamantino/MT. DISSERTAÇÃO - MICHELLE GRAZIELA DE OLIVEIRA NÓBILE (2014).</p>	<p>Não há uma formação específica para os professores do Ensino Médio desenvolvida pela rede estadual de ensino; e apontou falhas na formação oferecida aos profissionais da Educação Básica da rede estadual, principalmente durante a fase de planejamento, que não tem considerado a realização de um diagnóstico das reais necessidades de formação desses profissionais</p>
<p>Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR). TESE - SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE (2013).</p>	<p>O estudo concluiu que a elaboração do PAR no âmbito dos sistemas públicos de ensino contrariou importante princípio do Plano de Metas/PDE, que prevê a participação da comunidade escolar na construção do diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR dos municípios. Gestores escolares e professores desconhecem o PAR, assim como a formulação das ações de formação continuada dificultou a participação dos docentes na elaboração das pautas e na escolha de suas prioridades, não levando em conta as demandas apresentadas pelo espaço / tempo da escola e da sala de aula, sua cultura e seus saberes.</p>
<p>Política de formação continuada de professores em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente. DISSERTAÇÃO - EDNA COIMBRA DA SILVA (2014).</p>	<p>A política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Sorriso-MT se compõe de diversos programas advindos do governo federal, municipal e instituições privadas. Ganha destaque o Projeto “Sala do Professor”, uma formação <i>in lócus</i> que objetiva oportunizar ao professor uma formação que auxilie no seu trabalho, possibilitando que seja protagonista de sua formação, o que fortalece o trabalho docente, mas ao mesmo tempo, possui perspectivas que podem se caracterizar como influências gerencialistas. A formação continuada dos docentes da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT está hibridizada sob a influência de processos diferentes de formação.</p>
<p>Aperfeiçoamento de professores primários nos primórdios de Brasília: contribuições do INEP (1957-1964). DISSERTAÇÃO - VALÉRIA ROCHA MELO (2016).</p>	<p>Desde o princípio da constituição do sistema de educação pública na nova capital do país, houve empenho em se estabelecer políticas voltadas ao aperfeiçoamento profissional dos professores, sob a forma de orientação, cursos, seminários, estágios e outras modalidades de ações formativas, cuja execução esteve, inicialmente, a cargo da Companhia Urbanizadora da Nova Capital - NOVACAP, e, em seguida, foi assumida pela Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília - CASEB, sob a supervisão direta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.</p>
<p>A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no Agreste Pernambucano: um olhar sobre as ações. DISSERTAÇÃO - JOSÉ FELIX DA SILVA (2013).</p>	<p>As ações de formação continuada de professores nestas redes de ensino são, em maioria, programas e projetos propostos por organizações governamentais e não governamentais que identificamos como ações primárias. Elas são voltadas majoritariamente para a alfabetização e a correção do fluxo escolar, contemplando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Fora deste contexto, são raras as ações pontuais, que denominamos de secundárias, voltadas para o ensino de Matemática. Esse resultado pode estar relacionado à formação dos propositores e formadores, indicando a necessidade da implementação de ações de formação neste domínio.</p>

Quadro 33 - Os resultados indicados nas últimas pesquisas sobre formação continuada de professores no que tange as políticas educacionais

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. TESE - SUELI FANIZZI (2015).</p>	<p>Revela-se uma concepção de professor como um profissional de formação inicial deficitária, que necessita de orientações detalhadas sobre como ministrar suas aulas. Os encontros de formação continuada observados, por sua vez, consideram os professores como receptores ativos do texto dos documentos. A concepção de formação continuada de professores presente tanto nos documentos analisados como na prática formativa observada parte de contextos que não correspondem à vida da sala de aula, como é o caso das diretrizes curriculares definidas pela equipe da SME-SP. Não há uma aplicação prática e imediata daquilo que é apresentado nos textos oficiais, seja pelo formador ou pelas escolas; e nem mesmo que ocorre, por parte do professor, apropriação e uso direto, em sala de aula, das orientações recebidas em encontros de formação continuada.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

#### 5.4.4 Principais Resultados Quanto às Modalidades de Ensino

Esta subseção tem como objetivo revelar os principais resultados das dissertações e teses sobre formação continuada referentes às modalidades de ensino. Tratam-se de resultados indicados relacionados à formação continuada de professores, correspondendo a (09) trabalhos referentes a Educação Inclusiva, (06) produções sobre Educação de Jovens e Adultos e (05) tratando de Educação no Campo.

Essas temáticas se justificam pela sua importância de se constituir um fator de inclusão dos mais necessitados ao acesso ao saber universal, público e gratuito, como um meio de inserção social e de dignidade humana. Por sua relevância social necessitam de mais investimento nas pesquisas científicas. Sobre essa dimensão humana Gatti (2015 p.2) aborda “o direito à cidadania, a socialização e a apreensão dos conhecimentos que podem contribuir para a sobrevivência com dignidade e consciência clara de seus determinantes naturais e sociais”.

A busca dessa dignidade, muitas vezes se torna contraditória na educação inclusiva, pelo despreparo no trabalho com os alunos com necessidades especiais e, até mesmo, o preconceito. Relativo à formação continuada de professores para a Educação Especial em 2008 o MEC publicou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com a meta do “acesso a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2008, p. 8).

Como critérios para atuar na educação especial é base na formação inicial e continuada e conhecimentos gerais da docência e específicos da área, assim, a formação para atuação no atendimento educacional especializado deve aprofundar:

o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 17 - 18).

Observa-se na legislação o nível de complexidade e os muitos desafios de inclusão social de acesso ao saber como um direito universal requer nesta modalidade, como demanda a mobilização de interação para ultrapassar as barreiras da fragmentação e da sala de aula, em um caráter interdisciplinar e de parcerias com as diversas áreas, para um atendimento especializado.

A Educação do Campo, na visão de Molina e Jesus (2014), precisa estar amparada nos seguintes princípios:

assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana (MOLINA; JESUS, 2014, p.12).

As condições sociais e a realidade do campo precisam ser consideradas nas políticas públicas, estando contextualizadas com as reais necessidades desta modalidade de ensino. Santos (2008) ressalta que por vezes, omite-se:

os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o "universal seja mais universal", seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias (SANTOS, 2008, p. 48).

Dessa forma, pensar em formação para professores do campo requer antes importância de se compreender a Educação do Campo não como qualquer particularidade de dimensões pormenorizadas. Trata-se de uma boa parte da população do país responsáveis por

processos produtivos de sustentação da vida humana. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem um projeto social de campo, para sujeitos concretos, seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (SANTOS, 2008).

Essa questão também se reflete na EJA, na qual os alunos sentem na pele o estigma da exclusão por não ter tido acesso escolar na idade certa. Segundo Arroio (2006, p. 21) o foco para definição de uma política para a formação de jovens e adultos e para a formação do educador de EJA deve ser um projeto de formação com ênfase para os profissionais conhecerem a construção da história dos jovens e adultos populares:

não é a história de qualquer jovem, de qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados a sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (ARROIO, 2006, p. 21).

Portanto o perfil do formador de professores de EJA passa por princípios humanistas, para a compreensão das situações de exclusão, que demandam o conhecimento da trajetória social, racial, territorial dos jovens e adultos, para acertar projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição social, com trajetórias cada vez mais precarizadas.

No quadro abaixo estão os resultados indicados nas pesquisas sobre formação continuada de professores quanto às modalidades de ensino EJA, Ensino Especial e Educação do Campo.

Quadro 34 - Resultados indicados nas pesquisas sobre FCP quanto às modalidades de ensino EJA, Ensino Especial e Educação do Campo.

Continua

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
Formação de professores e educação do campo: questões e desafios no âmbito municipal. DISSERTAÇÃO - RAQUEL MERCEDES ALVES DOS SANTOS (2016).	Os professores da educação no campo têm acesso aos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e demais cursos ofertados pelas secretarias municipal e estadual de educação, alguns com a participação de instituições de ensino superior; já o acesso a cursos em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado) é restrito, dependendo, a maior parte, da iniciativa e disponibilidade de cada professor. Existe um trabalho em parceria com instituições de ensino superior, para o desenvolvimento de pesquisas e realização de cursos, eventos e outras atividades nos municípios e nas escolas onde a educação do campo se apresenta com maior visibilidade.

Quadro 34 - Resultados indicados nas pesquisas sobre FCP quanto às modalidades de ensino EJA, Ensino Especial e Educação do Campo.

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>Educação do Campo e da Floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/Ac. DISSERTAÇÃO - JOSE VALDERI FARIAS DE SOUZA (2013).</p>	<p>Pode-se perceber a forte influência e imposição à floresta, do modelo estatal hegemônico capitalista, pautado na dicotomia urbano/rural e na imposição de modelos educacionais com forte carga discriminatória frente aos saberes construídos no campo/floresta. Sua singularidade parte da concepção de que se vive em um país multicultural, heterogêneo, onde o povo adquiriu diferentes jeitos e olhares de manifestar seu pensamento, sua compreensão de mundo. Propugna-se a construção da escola do campo ensejada nos movimentos sociais, capaz de responder aos novos desafios, tensões e contradições presentes no campo/floresta, capaz e de elevar a consciência crítica dos trabalhadores.</p>
<p>Formação contínua de professores (as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014). TESE - HELOISA DA SILVA BORGES (2015).</p>	<p>A Educação do Campo, com seus pressupostos teóricos, contrapõe-se aos paradigmas das escolas liberal e neoliberal, por entender que a escola do campo é um espaço de formação de sujeitos, envolvendo as relações do mundo do trabalho do campo e os aspectos histórico, econômico, social político e cultural, tendo a pesquisa como matriz condutora do processo formativo. A formação do (a) professor (a) da Educação do Campo é contínua no enfoque da pesquisa-ação, perpassando pela interdisciplinaridade, tendo como foco a transdisciplinaridade em todo percurso formativo.</p>
<p>A política de formação continuada dos professores da Educação do Campo em Confresa-MT. DISSERTAÇÃO - DUARTE, TEREZINHA DE JESUS AIRES (2013).</p>	<p>A concepção de formação continuada presente em documentos oficiais, constituição de políticas, visa uma formação continuada de professores da educação do campo em busca de atualização e contextualização das práticas pedagógicas, que se fazem presentes na escola e potencializam as práticas docentes, ampliam e fazem avançar novas concepções em torno do papel do professor, da concepção de educação do campo, condições de exercício da campesinidade dos estudantes do campo, bem como um processo de organização específica das instituições educativas e adequação dos conteúdos escolares para práticas educativas mais envolventes, vinculados à realidade em que vivem e ensino de conhecimentos que valorizem o espaço social do campo e contribuam com o desenvolvimento socioeconômico, educativo e cultural da população campesina.</p>
<p>Cartografias da formação continuada professores e professoras do campo no contexto da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares. DISSERTAÇÃO - CLAUDIO BARBOSA VENTURA (2016).</p>	<p>Acreditamos na importância dessa pesquisa, pois cremos que os resultados aqui expressos podem contribuir na elaboração de um programa formativo que condiga com a realidade de professores de escolas do campo, de modo a alcançar maior qualidade educacional nesse território.</p>
<p>Formação continuada e Educação Especial: a experiência como constitutiva do formar-se. DISSERTAÇÃO - MAYARA COSTA DA SILVA (2015).</p>	<p>Há importância de levar em consideração os espaços dialogados de formação, principalmente quando tomamos como referência contextos de inclusão escolar. Isso possibilita aos professores de sala de aula regular e especializado compreender-se como coparticipantes do processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Destaca-se a importância do investimento em processos formativos que levem em consideração as práticas pedagógicas dos professores como espaços de produção de saberes.</p>
<p>Formação de professores do atendimento educacional especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo. DISSERTAÇÃO - ELAINE CRISTINA PAIXAO DA SILVA (2016).</p>	<p>O tema formação do professor da Educação Especial é complexo e desafiador para os professores, formadores e gestores. As formações continuadas no município têm fragilidades em relação a sistematicidade e continuidade das formações, com necessidade de transformação da prática docente no trabalho com alunos surdos, no paradigma da educação inclusiva, que busquem respostas aos desafios, por meio do estudo e da reflexão sobre sua prática, com formação e acompanhamento sistemático.</p>

Quadro 34 - Resultados indicados nas pesquisas sobre FCP quanto às modalidades de ensino EJA, Ensino Especial e Educação do Campo.

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>A formação continuada do professor para a educação de surdos da Rede Municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica. DISSERTAÇÃO - ROSEANE MODESTO CORREA (2013).</p>	<p>Na formação docente permanece uma fragilidade nos cursos de formação inicial o que não propicia aos futuros docentes o embasamento necessário tanto teórico, quanto prático para o atendimento de alunos com deficiências e, muito menos alunos surdos que têm a especificidade linguística, o que muitas vezes inviabiliza sua inclusão. A formação continuada passa a exercer papel fundamental no sentido de melhorar o fazer pedagógico dos docentes auxiliando na inclusão dos alunos com deficiência.</p>
<p>Prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar. TESE - PRISCILA FERREIRA RAMOS DANTAS (2016).</p>	<p>A prática reflexiva pode trazer contribuições para formação docente, promovendo o desenvolvimento profissional na medida em que provoca o questionamento sobre a própria ação de ensinar e desenvolve o autoconhecimento, autoanálise e auto avaliação conduzindo a um processo de revisão de concepções e reconstrução de práticas com vistas a inclusão escolar. A formação continuada vinculada ao fazer docente, por meio de atitudes colaborativas, críticas e reflexivas entre as professoras, tendo a escola como palco de sua efetivação, contribui para que os professores repensem e reelaborem suas ações.</p>
<p>Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública. TESE - MARCIA TORRES NERI SOARES (2015).</p>	<p>É importante alargar os diálogos, aprofundamento teórico do GCEI para a compreensão do currículo escolar e as especificidades de quaisquer estudantes, tenham ou não deficiência. Mudanças identificadas nas práticas de alguns professores, a exemplo da utilização da audiodescrição, de estímulos à participação dos estudantes com deficiência e uso de imagens, favoreceram ao desenvolvimento de outros estudantes ao se beneficiar de aulas mais instigantes e participativas. É importante discutir condições para/na escolarização de diferentes estudantes e o (re) pensar das práticas curriculares na escola e nisso reside um paradoxo, pois não se trata de minimizar o conhecimento específico no trato das necessidades de estudantes com deficiência, tampouco interessa-nos distanciar tais necessidades peculiares aos demais estudantes</p>
<p>Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará. TESE - TATIANA DE CASTRO OLIVEIRA (2016).</p>	<p>A pesquisa revelou o pensamento dos docentes da Educação Infantil da EAUFPA, sobretudo acerca de suas práticas pedagógicas diante do paradigma da inclusão, denunciando a fragilidade de suas formações, a questão da formação continuada sazonal no âmbito escolar, sendo esta assumida pelos próprios professores como autoformação. Ressalta-se que, embora evidente a necessidade expressa nas falas dos professores acerca da formação em serviço direcionada à educação inclusiva, a equipe avalia positivo o caminho delineado no espaço da Coordenação de Educação Infantil. Logo, é preciso muito mais que leis para trabalhar a inclusão educacional de crianças em situação de deficiência. É preciso mudar a cultura escolar, mudar a cultura de trabalho de quem atua nas escolas.</p>
<p>Se um professor-leitor-viajante: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar. DISSERTAÇÃO - LARISSA LIMA COSTA BEBER (2014).</p>	<p>Frente aos (des) encontros entre o professor e os alunos da inclusão, apostamos em um caminho em que o fazer docente decanta de uma certa arteficialidade de ler. A leitura, considerada como travessia, realiza-se em três tempos e posições: encontra-se com a desarmonia imobilizante que conduz a uma leitura cientificista; transita pelo enfrentamento do estranho e chega à leitura desconstruída, descontínua, que permite a constituição de práticas pedagógicas.</p>

Quadro 34 - Resultados indicados nas pesquisas sobre FCP quanto às modalidades de ensino EJA, Ensino Especial e Educação do Campo.

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>Estudo sobre o processo de mediação entre pares - tutores e professores-cursistas - com deficiência em curso de EAD. DISSERTAÇÃO - LISETE PORTO RODRIGUES (2015).</p>	<p>A modalidade mais empregada foi o Feedback, seguido da Informação, ambos de Suporte Suave e em terceiro lugar evidenciou-se o Questionamento, predominando o Suporte Moderado. Os resultados evidenciaram que o processo de interação entre pares de PCDs pode ser utilizado com êxito em salas de aula virtual, acrescentando ganhos na apropriação de conhecimentos, além de viabilizar para eles um campo de trabalho. Socializar este processo inclusivo é, também, uma das dimensões deste estudo.</p>
<p>Cinema e formação: problematizando o estigma na inclusão. DISSERTAÇÃO - SAMIRA FIGUEIREDO TAVARES (2016).</p>	<p>A ressignificação do olhar em relação à pessoa com deficiência apresentou-se como um processo complexo e contraditório, no qual verificamos que a leitura fílmica, mesmo em contexto formativo, não assegura, necessariamente, a mudança de posicionamento destes sujeitos, compreendendo um percurso não linear e inacabado que pressupõe, inclusive, o imbricamento dos sentidos atribuídos e da atuação social em diversos contextos. Assim, a apreciação fílmica, como provocação estética de um olhar que se volta para si mesmo, pode possibilitar a construção de relações dialógicas problematizadoras que põem em evidência valores que se tensionam na relação com o outro e consigo mesmo.</p>
<p>Vozes não silenciadas de alfabetizando jovens e adultos e suas repercussões na formação docente. TESE - CRISTINE TINOCO DA CUNHA LIMA ROSADO (2013).</p>	<p>Os jovens e adultos alfabetizando atribuem ao aprendizado significados próprios, relacionados às suas vivências. Reconhecem a complexidade do processo de aprendizagem da língua escrita valorizando a apropriação desta e das diversas experiências práticas de uso social. A percepção sobre o seu processo de alfabetização contribui para a consolidação da prática pedagógica de alfabetizar letrando. Os alunos assumem parte da responsabilidade do seu insucesso escolar, desconsiderando, parcialmente, as questões sociais e políticas que permeiam a problemática do analfabetismo. Muitos carregam os estigmas sociais em suas falas e vivências, os quais lhes imputam a visão depreciativa de si mesmos, como a de pessoas que fracassaram e que sofrem as penalidades da não alfabetização na idade própria. A voz do aluno, em um processo de formação continuada, ajuda a compreender suas visões e expectativas sobre a dinâmica escolar, iluminar possíveis estudos e novas práticas pedagógicas.</p>
<p>A política pública do estado de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho dos professores formadores da EJA. DISSERTAÇÃO - SAVIO ANTUNES DOS SANTOS (2013).</p>	<p>A Educação de Jovens e Adultos é marcada pela sua negação por séculos e pela sua recente inclusão no cenário oficial da educação brasileira. Ela se configura tanto no campo da educação popular quanto nos sistemas educativos, logo a EJA está localizada num ponto de tensão. Neste cenário a formação continuada se mostra como um caminho profícuo e necessário no desafio do entendimento das especificidades apresentadas nesta modalidade.</p>
<p>Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos. TESE - REJANE DE OLIVEIRA ALVES (2016).</p>	<p>As professoras dos anos iniciais de EJA construíram conhecimentos significativos a partir da utilização de situações-problema que permitiram a mobilização dos campos conceituais; estudaram e planejaram coletivamente as situações de aprendizagem envolvendo a conexão de saberes e as práticas de letramento, ampliando a concepção de Educação Matemática. A superação do trabalho individual e solitário, denominada de coordenações coletivas oportunizou o diálogo e o trabalho articulado e tornou-se na escola um espaço fértil para a constituição dos inéditos-viáveis e de aprendizagens significativas e contínuas, favoreceu a autonomia, a criatividade e a criticidade.</p>

Quadro 34 - Resultados indicados nas pesquisas sobre FCP quanto às modalidades de ensino EJA, Ensino Especial e Educação do Campo.

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da Matemática na EJA. TESE - TÁCIO VITALIANO DA SILVA (2013).	A formação inicial do professor de Matemática da EJA precisa ser reconfigurada de modo a formalizar a base de conhecimentos profissionais (dos conteúdos matemáticos da didática e dos saberes profissionais), que priorize planejar situações de aprendizagem dos conteúdos matemáticos considerando os conhecimentos prévios dos alunos. O conhecimento da matemática e as estratégias didático-pedagógicas a serem mobilizadas pelo professorado devem ser capazes de motivar o alunado de tal maneira, que estes sintam necessidade de incorporar, em seus conhecimentos, saberes matemáticos capazes de torná-los com maior chance de ter acesso aos benefícios sociais, econômicos e do mundo do trabalho
A prática da coordenação pedagógica dos centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis. DISSERTAÇÃO - DAVID, GLEIBIANE SILVA (2013).	A mediação da formação realizada pela coordenação pedagógica no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) sofre influências de determinações externas e internas. Não é uma tarefa simples, pois o/a profissional faz a formação com o coletivo da escola e depois realiza suas intervenções para que o trabalho aconteça por área de conhecimento. É um desafio constituir um espaço/tempo individualizado para que os/as coordenadores/as pedagógicos/as dialoguem com cada coordenadora de área. Esse momento de escuta, de diálogo, de reconhecer as necessidades dos professores e da coordenação de áreas é essencial para a organização do trabalho pedagógico.
Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos. DISSERTAÇÃO - LIAMARA APARECIDA TONIOLO JANZ (2015).	O pedagogo é potencialmente o mediador do processo de formação continuada dos professores dos CEEBJAS de Curitiba e pode, a partir de sua ação formativa, estimular a reflexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas nas escolas, possibilitando compreender o contexto social mais amplo e suas influências no ato de ensinar jovens e adultos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

#### 5.4.5 Principais Resultados quanto às Concepções e Representações Sociais

Nesta subseção, apresentam-se os resultados indicados nas pesquisas das teses e dissertações com relação às concepções, representações sociais, saberes, fundamentações ou significados sobre formação continuada de professores.

Os resultados dos trabalhos que tratam de percepções e sentidos da formação continuada totalizam (08). Sobre saberes e significados correspondem (05) produções. Com relação à representação social apresenta-se (03) trabalhos concernentes a concepções ou fundamentações encontram-se (03) pesquisas.

Esse bloco temático revelou como tendência a pouca atenção dos pesquisadores, porém com possibilidades de ascender em função de sua importância ao retratar a subjetividade, identidade, concepções e saberes do professor, uma significativa dimensão, pouco valorizada, quando se trata de formação continuada. Essa tendência, aos poucos vem recuperando sua importância, atraindo a atenção dos pesquisadores da área educacional.



Garcia (1995, p. 67) observa que o diagnóstico das necessidades do professorado é uma condição para desenvolver uma formação “ampla, flexível e planejada que corresponda as solicitações dos professores em matéria de conhecimentos, destrezas e atitudes”.

Essa concepção humanizante de formação se torna crucial, na medida em que leva em conta as representações sociais, saberes e colocando o professor no centro do processo em conexão com as demais dimensões do contexto educativo com uma concepção que se preocupa em se aproximar das necessidades formativas dos professores.

A abordagem que trata dos ciclos de vida profissional dos professores de Huberman (1995) as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional docente de Godson (1995), se constitui em uma importante ferramenta para compreensão das concepções, saberes e representações sociais dos professores. Nóvoa (1995), observa que:

é inegável que as histórias de vida tem dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso de uma grande variedade de enquadramento conceptuais e metodológicos . [...] é importante que esse movimento socioeducativo continue a enriquecer-se em termos de ação, caminhando, todavia, no sentido de uma integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas (NÓVOA, 1995, p. 19).

Contudo, a integração dessas abordagens na área de formação dos formadores não tem sido fácil do ponto de vista prático, pela ausência de uma teoria de formação que forneça o suporte sólido para modelos inovadores, práticas alternativas, o que acaba por prevalecer a fragilidade conceptual das Ciências da Educação. Isso provoca uma necessidade de afirmação dos paradigmas científicos dominantes que acaba dificultando novas perspectivas. (NÓVOA, 1995).

O quadro abaixo apresenta a síntese dos resultados indicados concernentes às concepções e representações sociais sobre formação continuada de professores.

Quadro 35 - síntese dos resultados indicados concernentes às concepções e representações sociais sobre formação continuada de professores

Continua

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. DISSERTAÇÃO - LIANE KELEN RIZZATO (2013).</p>	<p>A combinação de várias lógicas de ação e de vivências múltiplas das relações sociais levou os/as professores/as à manutenção do preconceito por identidade de gênero e por orientação sexual. Por outro lado, a empatia do/a professor/a com um/a aluno/a que se autorreconhece com orientação não heterossexual e, especialmente, a inclusão dessa vivência empática em suas reflexões sobre diversidade sexual mostraram-se fatores-chave para a superação de preconceitos e estereótipos relativos ao tema, com transgressões significativas dos padrões heteronormativos para pensar a sexualidade.</p>
<p>A práxis pedagógica e a formação de professores na escola pública. DISSERTAÇÃO - SOILA CANAM (2015).</p>	<p>O professor tem clareza sobre o sentido da educação na perspectiva cidadã e de sua importância na formação do estudante crítico e autônomo, muito embora, em sala de aula, alguns não consigam realizar o movimento entre o pensar e o agir. A formação do PSE, no campo utópico, representa um espaço de reflexão, porém a escola não consolidou uma proposta de formação que possibilite aos professores pensar e refletir sobre sua práxis-pedagógica. A incoerência entre discurso e ação é um desafio a ser superado por eles.</p>
<p>Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica. DISSERTAÇÃO - ALINE GASPARINI MONTANHEIRO (2015).</p>	<p>Os sentidos atribuídos à formação continuada e suas implicações na prática docente estão mais atrelados à singularidade do sujeito, isto é, à sua condição de sujeito ao desejo inconsciente do que às ferramentas trabalhadas nos cursos, em que pesa sobretudo a dita ciência pedagógica.</p>
<p>Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do Ensino Médio. DISSERTAÇÃO - ANA CLARA RAMALHO DO MONTE LINS DURVAL (2016).</p>	<p>Os professores do Ensino Médio construíram os seguintes sentidos da formação continuada: espaço de apoio, suporte e mediação da prática docente; constituição da reflexividade; espaço para coletividade e troca de experiência; busca da melhoria dos resultados escolares e valorização do profissional; ressignificação dos saberes da experiência docente. São, portanto, sentidos histórica e socialmente constituídos como resultado da mediação entre esses participantes e os contextos sobre os quais sua prática docente se desenvolve. Precisam estar norteados pela perspectiva emancipadora, por propostas que ponham em evidência a realidade da prática docente, o conhecimento produzido pelo professor e os contextos em que esta prática se desenvolve, promovendo o desenvolvimento profissional do professor, considerando a necessária ruptura com as concepções de processos formativos doutrinadores.</p>
<p>A política de formação continuada de professores em Mato Grosso: percepções de um grupo de professores/formadores do CEFAPRO. DISSERTAÇÃO - ISAIAS DE OLIVEIRA XAVIER (2013).</p>	<p>Os resultados obtidos nos permitem compor um quadro repleto de conflitos, fazendo-se presentes a condição inadequada para a prática formativa, resistência ao trabalho do CEFAPRO, desconhecimento da realidade das unidades escolares, divergência de concepções concernentes à formação continuada, seu uso como dispositivo da administração, entre outros. Apesar dos contratemplos apontados, os Professores/Formadores consideram a formação continuada como imprescindível à melhoria da qualidade da educação.</p>

Quadro 35 - síntese dos resultados indicados concernentes às concepções e representações sociais sobre formação continuada de professores

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente. TESE - ELIAS BATISTA DOS SANTOS (2013).</p>	<p>No contexto da formação docente, a produção pelo docente-aprendiz do sentimento de pertencimento ou não em relação ao trabalho conjunto está imbricada com o exercício da autonomia, a constituição do sujeito e pode, de maneira dialética e recursiva, alavancar a possibilidade de um processo transformador e autotransformador de desenvolvimento pessoal e profissional. O docente pode ou não produzir um sentimento de pertencimento tanto em relação à formação que acontece no interior da escola, quanto àquela que acontece fora do ambiente escolar, já que esta produção é complexa, subjetiva e multideterminada.</p>
<p>Representação social de professores da Educação Infantil de Angicos/RN sobre formação continuada. DISSERTAÇÃO - CARLINEIDE JUSTINA DA SILVA ALMEIDA (2013).</p>	<p>As RS das professoras de EI de Angicos/RN acerca da formação continuada se estruturam diante de três elementos-chave: conhecimento, aprendizagem e capacitação. Os discursos de algumas docentes não condizem com suas práticas. Alguns são conscientes de que seu reconhecimento profissional exige deles uma nova postura, um novo olhar para as práticas educativas realizadas no nível de ensino ao qual estão inseridos, outros continuam reproduzindo práticas assistencialistas.</p>
<p>Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva. DISSERTAÇÃO - ADEMARCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA (2014).</p>	<p>Os docentes têm duas representações sociais integradas – uma de educação inclusiva e outra de aluno com deficiência. A educação inclusiva e de aluno com deficiência embasados nas teorias e conceitos advindos dos cursos, o que caracteriza a formação continuada como um dos elementos que influenciam seus discursos e ações. A educação inclusiva como uma “educação para todos” e aluno com deficiência como alguém “anormal, diferente, mas capaz de aprender algo”. Uma proposta de formação no âmbito escolar, gestada a partir das necessidades docentes na pesquisa-ação colaborativa, propicia a (re) construção coletiva de saberes e fazeres, o compartilhamento de experiências, esperanças, descobertas e inquietações e o desenvolvimento da cooperação e da atitude para a reelaboração de estratégias que superem as dificuldades presentes no cotidiano docente à singularidade do sujeito, isto é, à sua condição de sujeito ao desejo inconsciente do que às ferramentas trabalhadas nos cursos, em que pesa sobretudo a dita ciência pedagógica.</p>
<p>Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática. TESE - MARISTELA FERRARI RUY GUASSELLI (2014).</p>	<p>Os saberes produzidos, ressignificados e/ou refletidos, no curso de formação continuada em educação especial, aqui analisados, no que se refere à prática de educação inclusiva, para decisão pedagógica, é uma ação complexa no contexto da educação básica e exige saberes de diferentes naturezas, que vão além do campo epistemológico e prático, pois incluem aqueles que estão alicerçados na cultura de cada docente.</p>
<p>Ressignificação do ato de ensinar: saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência. DISSERTAÇÃO - VIVIAN BOLDT GUZZELLI LISBOA (2016).</p>	<p>Os resultados mostram a importância da constituição dos saberes experienciais e profissionais para a docência na educação profissional de pessoas com deficiência e apontam para a existência de uma nova categoria de saberes docentes, que não foi considerada previamente pelos teóricos estudados.</p>
<p>Saberes e práticas docentes para a inovação curricular: uma análise das práticas da sala de aula. TESE - GEORGE KOUZO SHINOMIYA (2013).</p>	<p>Os resultados permitiram a construção de categorias para a elaboração de um conjunto de saberes necessários ao processo de inovação curricular dos professores, contribuindo para trabalhar com os processos de inovação: saber transpor os conteúdos específicos para a sala de aula, utilizar os recursos didáticos audiovisuais, organizar e planejar atividades.</p>

Quadro 35 - síntese dos resultados indicados concernentes às concepções e representações sociais sobre formação continuada de professores

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>Formação continuada de professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil. MANAUS. DISSERTAÇÃO - SUELEN MARIA COSTA PEREIRA (2016).</p>	<p>Se acreditamos que a experiência de vida e escolar do professor como aluno e as possíveis experiências profissionais anteriores contribuem para seu aprendizado, marcando suas representações pessoais, concepções e crenças – sobre a educação, a instituição escolar, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as relações educativas, os alunos, os conteúdos de ensino, as formas de ensinar e aprender – e tudo que compõe o repertório pessoal com o qual ele lida o tempo todo nas situações cotidianas, não há outra alternativa a não ser tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular. Nesse sentido, a transformação da prática pedagógica só é possível adotando uma postura que se fundamente na ação, reflexão, teoria e prática.</p>
<p>Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes. DISSERTAÇÃO - MENDES SOLANGE LEME DA SILVA (2014).</p>	<p>As práticas formativas de Formação Continuada das redes estadual e municipal de ensino são oferecidas a todos os profissionais da escola, e não há ainda uma formação com foco no professor iniciante, e, quanto à Formação Continuada das escolas particulares investigadas, de acordo com os depoimentos dos sujeitos, a formação encontra-se adormecida consistindo em apenas encontros para orientação e tira dúvidas. Em duas escolas da rede municipal, ocorre um acompanhamento diferenciado, voltado, em específico para o professor iniciante e isso acontece devido a um projeto de pesquisa do OBEDUC que se desenvolve na escola o qual será relatado na pesquisa.</p>
<p>As necessidades formativas de professores para o trabalho com a Educação Integral. DISSERTAÇÃO - FRANCISCO JOSÉ DIAS DA SILVA (2014).</p>	<p>Considerando a realidade de escolas do Ensino Fundamental da rede estadual na cidade de Natal-RN, este estudo investiga as necessidades formativas de professores nas instituições que atuam com o Programa Mais Educação, vislumbrando a relação educativa com os Macrocampos contidos nesse projeto nacional. Responder a essa indagação nos permite absorver o conceito dessas necessidades nos professores, além de verificarmos prioridades em relação à formação continuada do professorado para esta nova realidade pedagógica.</p>
<p>A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas. DISSERTAÇÃO - SONIA REGINA GUARALDO (2015).</p>	<p>A investigação aponta para a influência que as diferentes representações de gestores e professores, confrontadas especialmente ao contexto educacional dos sistemas de ensino, exercem uns sobre os outros, modificando-se. Nesse sentido, observa-se que nos contextos em que o conjunto de ações de formação contínua é provido em maior quantidade e, presumivelmente, em melhor qualidade, os professores tendem a representar a capacitação profissional em serviço como fonte de conhecimento pedagógico com vistas à melhoria da prática e os gestores a demonstrar maior grau de envolvimento e autonomia na condução desses programas.</p>

Quadro 35 - síntese dos resultados indicados concernentes às concepções e representações sociais sobre formação continuada de professores

Continuação

TÍTULO/AUTOR /ANO	RESULTADOS INDICADOS
<p>Professores de Língua Portuguesa: uma análise das concepções de formação contínua que norteiam os processos de desenvolvimento profissional na escola. DISSERTAÇÃO – RENATA RIBEIRO MONTEIRO (2015)</p>	<p>Ainda predomina uma visão pragmatista da formação à medida que esta é caracterizada como processo de atualização, aperfeiçoamento e capacitação docente. Na visão dos segmentos coordenação pedagógica e professores, os processos formativos implementados nas escolas apresentam caráter prescritivo, afetando a autonomia e a qualidade da formação docente. Os professores afirmaram que a formação pouco tem contribuído para as suas práticas docentes. Os sujeitos apontaram: discussões voltadas para temas mais gerais; descontinuidade nas temáticas abordadas; ausência de formação na área específica de atuação e, também, sobrecarga de trabalho, dificultando a participação nos encontros de estudos. Ainda não há consonância entre as concepções dos profissionais de Língua Portuguesa e o que a Política de Formação do Estado de Mato Grosso preceitua enquanto propostas formativas para esse segmento.</p>
<p>A formação continuada e o professor de língua portuguesa: relações, tensões e sentidos. DISSERTAÇÃO - NÚBIA RINALDINI (2016).</p>	<p>Pudemos constatar que os professores constroem significados somente com aquilo que conseguem relacionar em outros momentos e/ou lugares.</p>
<p>Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico. DISSERTAÇÃO – CACILDA RAFAEL NHANISSE (2014).</p>	<p>Os resultados apontam para uma formação continuada vivenciada a longo prazo num processo contínuo, que pode possibilitar à prática do professor atividades capazes de proporcionar ao aluno o prazer de aprender, através de práticas inventivas, abrindo a possibilidade de dar voz à criança e, conseqüentemente, a satisfação ao professor pela sua prática docente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Plataforma Sucupira da Capes

Após esta análise sobre os principais aspectos quanto às temáticas abordadas, os referenciais teóricos, as abordagens metodológicas e tipos de estudos utilizados adotados pelos pesquisadores, os principais referenciais teóricos adotados e os resultados indicados sobre formação continuada de professores no período de 2013 a 2016 nas teses e dissertações, em seguida serão abordados os conteúdos considerados emergentes e ausentes, que poderão tornar-se futuros objetos de pesquisas no campo da formação continuada de professores.

#### 5.4.6 Conteúdos Emergentes e Ausentes nas Pesquisas sobre Formação Continuada de Professores

Os resultados das teses e dissertações em formação continuada de professores no Brasil de 2013 a 2014 revelaram alguns aspectos abordados e ignorados, que podem constituir-se objetos de reflexões e investigação, em futuros trabalhos nesse campo da formação continuada.

Os destaques das pesquisas sobre formação continuada de professores no Brasil, no período de 2013 a 2016, estão centrados nas disciplinas do currículo escolar, na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas na sala de aula.

Essa ênfase às disciplinas escolares, por vezes, reflete uma organização curricular com disciplinas isoladas, em detrimento de uma visão de inter-relação, que permeia as diversas áreas do conhecimento, necessitando de uma revisão na forma de organização do currículo e a adoção de práticas interdisciplinares colaborativas na formação continuada.

Estes fatores devem estar contemplados nas formações continuada de professores, de modo a implementar parâmetros inovadores na prática das diversas áreas curriculares, uma importante questão ausente nestas pesquisas. Questões dessa natureza são de necessidade ímpar em um contexto complexo, frente às novas e crescentes demandas da sociedade contemporânea, essenciais para aquisição da autonomia e emancipação intelectual dos professores para se pensar e resolver os problemas da prática.

Um ponto comum em todas as regiões foi a ênfase na alfabetização e letramento com análises diversificadas das pesquisas, especificamente no PNAIC do MEC, criado em 2012, com a meta de alfabetizar as crianças de até 8 anos em três anos, mas ainda com problemas em cumpri-la, com o programa passando por várias alterações. Esse destaque, em todas as regiões brasileiras, justifica-se pelo fato de a alfabetização ainda se constituir um desafio. Tanto a alfabetização quanto a matemática, em nosso país, são prioridades e se inserem nos principais problemas nas avaliações da educação brasileira, portanto requerem muitas pesquisas e uma atenção especial nos estudos e investigações, tendo como ponto de partida a realidade escolar.

Uma análise dos dados da (ANA) em 2013, feita por Callegari (2015), chama a atenção para um problema grave com a alfabetização das crianças brasileiras. Na avaliação de 2,6 milhões de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em 55.000 escolas públicas, um em cada quatro alunos não sabe ler nem escrever corretamente um texto simples, piorando a situação nas regiões Norte e Nordeste, que para o autor, aos 8 anos, é um sinal de sérias dificuldades em sua trajetória educacional e de vida, bem como a desigualdade social e exclusão.

Por este motivo, ainda como tema emergente, considera-se as questões de leitura, como uma das principais dificuldades nas avaliações nacionais (IDEB) e estaduais. O papel do coordenador pedagógico também está nesse grupo, por se constituir em uma peça chave na formação continuada na escola, ainda em fase de consolidação e apresentando muitas dificuldades nas regiões brasileiras.

Pode-se dizer que os temas transversais estão inseridos no grupo dos emergentes, sinalizando interesse ascendente quanto a diversidade cultural, gênero, sexualidade, homofobia, preconceito racial e questões ambientais nos quais poucos trabalhos foram contemplados. Chama-se a atenção para esse fato, diante dos problemas de diversas naturezas que envolvem o conceito meio ambiente, uma questão crucial e de sobrevivência no planeta. Sua importância na educação em uma perspectiva interdisciplinar nesse sentido é inquestionável.

Assuntos relevantes e polêmicos como estes que causam problemas de divergências sociais, ficaram adormecidos desde a criação dos PCNs nos anos 2000. Após 15 anos, estão começando a atrair interesses nas formações continuadas. Um país permeado de pluralidade cultural, em grandes dimensões geográficas e diversidades regionais, temas como esses são de uma relevância ímpar na escola.

Nesse contexto, cabe lembrar as reflexões de Gatti (2015), ao afirmar que a sociedade humana hoje é “densa, plural e complexa, que exige desafios não triviais ligados à sobrevivência no planeta, a qual depende do uso adequado de informações de várias naturezas, que se colocam o direito à cidadania, com a socialização e apreensão dos conhecimentos de forma consciente e clara de seus condicionantes sociais. A educação torna-se vital para a aquisição desses conhecimentos sistematizados, de base às novas gerações, considerado elemento chave para definição de seu papel social.

Observando as atenções do movimento centrado nas disciplinas do currículo escolar, convém mencionar uma tendência questionada na literatura de privilegiar, nas formações, apenas uma dimensão do processo educativo, em detrimento das experiências contextuais, reflexões e fundamentações do conhecimento científico atualizado e a associação da teoria à prática visando a busca de soluções aos problemas da sala de aula. Assim, temas como saberes da experiência e profissão docente, práticas inovadoras, relação teoria e prática, condições de trabalho, valorização profissional e associação praticamente ficaram ausentes nestas pesquisas.

Nesse aspecto, a problematização de Santana (2011), é pertinente ao questionar se os programas de formação de professores omitem os aspectos abrangentes e contextuais, a valorização das experiências dos professores, o trabalho coletivo e o estudo dos referenciais teóricos contemporâneos, com o professor tratado de forma isolada e atribuições cada vez mais complexas. Sem as devidas condições e preparação para as adversidades contextuais externas e internas que a prática pedagógica requer, as formações poderão resultar em um descompasso da proposta pretendida e o que é realizado nas práticas formativas.

Sobre concepção, como tema emergente, observa-se um aspecto pontual na Região Nordeste a respeito de representação social, constituindo-se uma tendência nas demais regiões. Considera-se essa atividade como importante para a compreensão de conhecimentos prévios para fundamentação, podendo se constituir em elementos chave para valorização do professor. Essa perspectiva de refletir, visando repertoriar em função de sua subjetividade, a partir de suas necessidades formativas nas ciências da educação, é importante para a sua emancipação e autonomia intelectual.

Nesse sentido, ressalta-se as pesquisas sistemáticas em uma abordagem autobiográfica, com estudos que acreditam que, pelas histórias de vida, pode-se elaborar propostas novas sobre a formação de professores e a profissão docente, tendo o professor como um novo objeto de investigação profissional (NÓVOA, 1995). Essa abordagem poderá ajudar, de forma significativa, a compreender as concepções e representações do professor, objetivando o desenvolvimento de formações que prezem pela constituição de suas necessidades quanto à sua identidade docente e profissionalismo, tendo a docência no centro do processo educativo, mediante a complexidade do âmbito educacional.

No entanto, tema como este, que se preocupam com a subjetividade do professor, em conexão com o percurso de seu desenvolvimento profissional, constituindo-se em referências para se fundamentar e refletir a concepção e profissionalismo, ouvindo a voz do professor, estão ausentes nessas pesquisas, apesar de se constituir em uma abordagem que valoriza a docência, em uma visão de formação mais profissional e humanista, como parte fundamental, em conexão com as demais dimensões do fenômeno educacional

Nessa linha teórica, Imbernón (1995), em sua concepção de formação continuada, reforça a necessidade de uma prática auto formativa do professor pesquisador e gerador de conhecimento, por meio da reflexão prático-teórica, unindo conhecimento acadêmico e experiência, por meio de análise, compreensão e interpretação da prática com a geração de conhecimento. A troca de experiências e atualização nos demais campos associa a formação ao projeto da escola. Este tipo de formação é uma crítica a modelos individualistas, e seu desenvolvimento profissional é condizente com a instituição educativa, em uma perspectiva de transformação, com perspectivas de inovação curricular.

Com relação as modalidades educacionais, considera-se em profícua ascensão a educação inclusiva, a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, chama-se a atenção para a quase ausência de pesquisas no Ensino Fundamental anos finais, tendo em vista que uma boa preparação para o Ensino Médio se constitui em fator relevante.



Nesse sentido, também foram poucas as pesquisas para essa modalidade de ensino e o Ensino Fundamental anos iniciais.

As práticas mediadas por TICs, também sinalizam crescimento, com (10) produções. Identidade e profissionalização também estão nesse grupo, com (08) trabalhos, tratando de aspectos pontuais sobre o assunto.

Levando em conta que estas questões estão relacionadas ao fator inclusão social, a qualidade do ensino em um mundo globalizado, na sociedade da informação e do conhecimento, que tem exigido dos professores competências cada vez mais complexas, o papel social da escola precisa ser repensado, no sentido de ser um direito universal, pública, gratuita e de qualidade. Em um mundo marcado por desigualdades sociais, essa função crucial da educação tem sido cada vez mais difícil.

Em Nóvoa (1995), ressalta-se os desafios da escola contemporânea nos últimos vinte anos, na qual a educação em um contexto de reformas educacionais, requer cada vez mais dos profissionais da docência, atribuições diversificadas, cargas excessivas de trabalho, em meio a dispositivos de controle e regulações institucionais, sendo o professor responsabilizado perante a comunidade escolar.

Dessa forma, pode-se dizer que temas como esses considerados relevantes no atual contexto, também estão ausentes: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, condições de trabalho e valorização profissional, saberes e trabalho docente e inovação curricular, os quais condizem com demandas atuais educacionais e são indispensáveis para uma revisão do papel da educação e a compreensão da função do professor nesse novo contexto contemporâneo.

Nessa perspectiva, a abordagem que trata do ciclo de vida profissional do professor de Huberman (1995), ao descrever as etapas específicas, segundo as características comuns na atuação do professor, considerando experiências adquiridas, ajuda-nos a compreender as subjetividades e necessidades profissionais no decorrer de cada etapa da vida profissional na docência e a planejar formações continuadas coerentes com o atual contexto complexo e desafiador. Este tema, também, como um fator para a valorização e o desenvolvimento da profissionalidade do professor, não foi contemplado nestas pesquisas,

Pode-se dizer que estes resultados indicados se constituem em uma importante ferramenta para se repensar a problemática educacional, contribuindo com questões relevantes e favorecendo a novas perguntas, novos desafios e perspectivas de estudos e pesquisas em busca de uma formação mais humana e emancipatória do professor, visando uma educação universal e autônoma voltada para a inclusão social e cidadania.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articulado à problemática central e seu desdobramento às questões específicas deste estudo, pode-se afirmar que o objetivo geral desta pesquisa revelou as ênfases das produções científicas das teses e dissertações sobre formação continuada no Brasil, no período de 2013 a 2016, no que concerne as temáticas abordadas, os referenciais teóricos, as abordagens metodológicas e tipos de estudos, os resultados indicados, e os temas abordados e ausentes que poderão constituir-se em futuros objetos de pesquisas.

No que diz respeito às temáticas abordadas às atenções das formações continuadas nas disciplinas do currículo escolar, há um certo equilíbrio e um razoável interesse em pesquisas que tratam de práticas e experiências pedagógicas formativas pontuais e diversificadas, bem como em políticas educacionais de propostas, programas ou projetos institucionais. No entanto, existe pouca consideração aos fundamentos ou concepções, saberes e representações, além da quase inexistência de estudos das condições de trabalho docente, práticas inovadoras e interdisciplinares, relação teoria e prática, valorização profissional, identidade e profissionalismo docente.

Nos referenciais teóricos mais utilizados, constatou-se um campo da formação docente no Brasil já consolidado, com inúmeras formulações provenientes da concepção crítica de trabalhos publicados em livros, revistas e periódicos da área, porém as prioridades das pesquisas no Brasil foram para as referências importantes no âmbito internacional. Os autores de renome, com relevantes estudos oriundos da realidade brasileira, estão em segundo plano nas pesquisas em formação continuada.

Nesse sentido, observa-se a predominância por concepções críticas que focalizam o professor no centro do processo educativo, com ênfase em suas práticas, fundamentadas em teorias que visam compreender sua subjetividade, com preocupação na formação da identidade profissional e a profissionalização, na qual o professor seja compreendido como um ser humano, sujeito e objeto de seu próprio conhecimento, a partir do estudo dos desafios do contexto escolar, buscando auxílio nos conteúdos universais, em uma perspectiva de formação autônoma, intelectual e emancipatória.

Nas abordagens metodológicas, tipos de estudo, constatou-se que existem entre as regiões brasileiras praticamente os mesmos procedimentos já cristalizados, com predomínio para as pesquisas de natureza qualitativa e qualitativa/quantitativa, com algumas variações surgindo em contexto emergente, tipo exploratória descritiva, qualitativa intervenção, qualitativa histórico cultural, etc. Nos tipos de estudos e análises das produções científicas são

priorizados procedimentos operativos de estudos de caso, estudo bibliográfico e análise de conteúdo. São priorizados instrumentos de coleta de dados de entrevistas, análise documental, questionários e observação.

Conclui-se que existe uma predominância de procedimentos metodológicos consolidados no país, mas constatou-se que, em ascensão, existem novas possibilidades com tendências diversificadas e perspectivas de inovação nas pesquisas científicas, das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras no período de 2013 a 2016.

Constatou-se, através dos principais referenciais teóricos das produções científicas, que a literatura brasileira se constitui em campo consolidado e abrangente de pesquisas, com publicações que estudam as diversas dimensões teóricas e práticas curriculares, as quais favoreceram, nas pesquisas, a compreensão do fenômeno educativo de uma forma multifacetada e complexa, com as contribuições das diversas áreas das ciências humanas conectadas à realidade brasileira.

Observa-se a necessidade desses referenciais, que subsidiaram as pesquisas, fazerem parte também das formações continuadas de professores. A apropriação desses conhecimentos em uma perspectiva de aproximação da totalidade, de forma interdisciplinar, na qual os processos formativos se constituam em uma reflexão sobre os problemas da prática, a partir das contribuições das diversas áreas das ciências da educação, se constitui em um desafio e uma necessidade dos pesquisadores brasileiros, diante de um contexto multifacetado e complexo, para adequação às demandas sociais da problemática da educação contemporânea.

As necessidades crescentes com relação ao trabalho docente, em função das reformas e políticas educacionais nos últimos 20 anos, com exigências diversificadas, atribuições, responsabilizações, avaliação e regulação trabalho do professor cada vez mais intensificadas, a desvalorização social e a falta de condições são partes de uma problemática que não se esgota, estando sempre sujeitas a novas proposições e desafios imersos nas diferentes realidades que constituem a trajetória do trabalho docente, a vida das escolas e os desafios da realidade emergente.

Nesse sentido, os resultados indicados nestas pesquisas trouxeram à tona alguns temas ausentes na discussão da formação continuada no Brasil, que poderão culminar com novas investigações e sínteses importantes para o campo da formação docente, bem como abrir portas para um conjunto de outras pesquisas, que participam da consolidação dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

É fato que a formação continuada é um instrumento indispensável para o alcance da melhoria da qualidade do ensino. Os resultados indicados nas pesquisas revelaram experiências tanto positivas e favoráveis, quanto desfavoráveis a um processo de formação autônoma e de emancipação intelectual do professor.

A clareza da concepção de formação com relação ao ideal de sociedade, educação, tipo de professor e alunos que se pretende formar, deve estar consoante com os modelos, referenciais teóricos e procedimentos didáticos utilizados, para não cair no paradoxo entre os objetivos pretendidos para a formação e o que se põe em prática.

Revelou-se também nestas pesquisas a necessidade de se repensar os modelos de formações e desenvolvimento de políticas educacionais, com formações continuadas de professores pontuais, compensatórias e descontínuas, que desconsideram a complexidade do fenômeno educativo, focalizando as atenções essencialmente, ora aos aspectos práticos ou da experiência, ora aos reflexivos ou de fundamentações, alertando que essas dimensões devem estar articuladas no processo formativo. Do contrário, corre-se o risco de um descompasso, ao priorizar um ou outro aspecto, ficando à margem as devidas reflexões sobre os problemas da prática, fundamentadas nos conhecimentos científicos para a solução dos desafios educacionais.

A consideração nessas formações, da busca ao conhecimento universal, atualizado das ciências humanas das universidades, em uma parceria para ajudar na atualização científica e a fundamentação para se pensar e resolver os desafios da prática pedagógica, é uma dimensão que não fica bem clara se existe nessas pesquisas e consiste em uma necessidade emergencial.

A formação continuada poderá se tornar uma importante ferramenta na prática pedagógica dos professores, em uma perspectiva de contexto colaborativo e interdisciplinar de pesquisa no interior da escola, entre os professores. Essa dimensão de interdependência relacional entre os conteúdos das disciplinas, poderá ajudar a compreender melhor a abrangência e os desafios, buscando auxílio no conhecimento universal para pensar e buscar soluções aos problemas da prática. Na proporção que se considera os componentes prática, experiência e teoria em sua abrangência e complexidade, torna-se favorável a compreensão do fenômeno educativo de uma forma mais aproximada possível da totalidade, pela observação cada área do conhecimento.

Dessa forma, estas pesquisas contribuíram para revelar alguns temas emergentes e ausentes, os quais se constituem em elementos relevantes para o avanço da qualidade da

formação e educação, em favor de práticas pedagógicas emancipatórias e humanizadas na docência, em favor da inclusão social ao saber e cidadania.

Temas como saberes da experiência e profissão docente, práticas inovadoras, relação teoria e prática, condições de trabalho, valorização profissional e associação praticamente ficaram ausentes nestas pesquisas.

Ainda como temas emergentes considera-se as questões de leitura, tendo em vista ser uma das principais dificuldades nas avaliações nacionais (IDEB) e estaduais. O papel do coordenador pedagógico também demonstra crescimento, por se constituir em uma peça chave na formação continuada na escola, ainda em fase de consolidação e apresenta dificuldades e indefinições nas políticas educacionais.

Pode-se dizer que os temas transversais estão inseridos no grupo dos emergentes, nos trabalhos, sinalizando interesse ascendente sobre a diversidade cultural, gênero, sexualidade, homofobia, preconceito racial e questões ambientais, as quais foram de menor frequência entre os temas transversais. Diante dos problemas de diversas naturezas que envolve o conceito meio ambiente, sendo uma questão crucial e de sobrevivência no planeta, sua importância na educação em uma perspectiva interdisciplinar é inquestionável no contexto escolar.

Ressalta-se ainda as pesquisas sistemáticas em uma abordagem autobiográfica, com estudos que acreditam que, pelas histórias de vida, pode-se elaborar propostas novas sobre a formação de professores e a profissão docente, tendo o professor como um novo objeto de investigação profissional. Tema relevante como estes estão ausentes nestas pesquisas, apesar de se constituírem em uma abordagem que valoriza o professor, em uma visão de formação mais profissional e humanista, colocando a docência no centro do processo educativo em conexão com as demais dimensões do fenômeno educacional.

Sobre a dimensão concepção, como tema emergente, observa-se um aspecto pontual em algumas regiões na questão representação social, se constituindo uma tendência. Pode-se dizer que temas como estes, considerados relevantes no atual contexto, também estão ausentes: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, condições de trabalho e valorização profissional, saberes e trabalho docente e inovação curricular, os quais condizem com demandas atuais educacionais e são indispensáveis para uma revisão do papel da educação e a compreensão da função do professor nesse novo contexto contemporâneo.

Nessa perspectiva, a abordagem que trata do ciclo de vida profissional do professor, em função de suas etapas específicas, segundo as características comuns na atuação do professor, considerando experiências adquiridas, ajuda-nos a compreender as subjetividades e

necessidades profissionais no decorrer de cada etapa da vida profissional na docência e a planejar formações continuadas coerentes com o atual contexto complexo e desafiador. Esse também foi um tema ausente, apesar de importante para a compreensão da subjetividade do professor quanto à valorização de cada etapa de sua vida profissional na perspectiva de investir na sua autonomia e identidade profissional.

Conclui-se, a partir dessas reflexões sobre os aspectos abordados, emergentes e ausentes nas regiões do Brasil, que a realidade está sempre a indicar novas frentes do ponto de vista do refinamento temático, delimitações, experimentações metodológicas, bem como de perspectivas teóricas capazes de subsidiar respostas aos novos problemas colocados, contextualizadas nas diferentes realidades que constituem a trajetória de trabalho docente, a vida das escolas e os desafios da realidade contemporânea e complexa.

Dessa forma, conclui-se também ser necessário, pela importância dos conhecimentos revelados sobre formação continuada de professores nas regiões brasileiras e a possibilidade de fomentar novas pesquisas, ainda não contempladas, bem como buscar novos elementos aos conhecimentos já consolidados, que estudos dessa natureza, do estado da arte em educação, ocorra com frequência no cotidiano das universidades, se consolidando nos programas de pós-graduação em educação das universidades do Brasil, em especial, na Universidade Federal do Acre.

## TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS

ABEGG, Fabiano Hanauer. **Movimentos formativos na escola: entre experiências de docência e ensaios de teatro**. 2013 97 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <[<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)>. Acesso em: 3 maio.2017.

ALMEIDA, Carlineide Justina da Silva. **Representação social de professores da Educação Infantil de Angicos/RN sobre formação continuada**. 2016 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 5 maio.2017.

ALMEIDA, Ediana Rodrigues de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. 2003, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, Brasil. Disponível em: <[<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)>. Acesso em: 5 maio2017.

ARNOLDI, Eliana Scaravelli. **Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais**. 2014. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. **O Plano de Ações Articuladas e a formação de professores: repercussão das ações do Município de Mossoró-RN (2007-2011)**. 2016 265 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

ALMEIDA, Maria Julia de Paiva. **Análise de Necessidades de Formação: uma Prática Reveladora de Objetivos da Formação Docente**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

ALMEIDA, Tatiana da Silva. **A formação docente via Proinfantil: com a palavra os professores do município de Manaquiri-AM**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Ufam, Manaus, Brasil. Disponível em: <[<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)>. Acesso em: 11 maio2017.

ALVES, Rejane de Oliveira. **Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação de jovens e adultos**.2016 307 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 9 maio2017.

ARAÚJO, Neuton Alves de. **O professor em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos**. 2016 188 f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

AZEVEDO, Maria Nizete de. **Mediação discursiva em aulas de Ciências: motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente**. 2013 272 f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do plano de desenvolvimento da escola (PDE) ao plano de ações articuladas (PAR)**. 2013 497 f. Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 17 maio2017.

BARLETTA, Barbara Pereira Leme. **(Re) ensinando a alfabetizar: estudos sobre os livros de orientação pedagógica do PNAC**. 2016. 109 f. Dissertação. Mestrado em Educação. USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 13 maio2017.

BATISTA, Danielle. **Formação continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/MT: entre o ideal e o vivido**. 2015 255 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

BARBOSA, Leonardo Oliveira. **Projetos de trabalhos práticos no ensino de Ciências: uma experiência de formação continuada de professores da rede pública**. 2016 224 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

BARROS, Rozane Marcelino de. **A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em centros municipais de educação infantil: o caso da cidade de Curitiba**. 2014 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, UFPR, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 8 maio2017.

BOENO, Renate Kottel. **Formação continuada para o uso de tecnologias em sala de aula: o que os professores querem**. 2013 129 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores (as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Ufam, Manaus, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 3 maio2017.

BUZATTO, Odete do Rocio. **Análise da formação dos/as professores/as diante da diversidade cultural na escola básica: novas dimensões do trabalho do/as pedagogo/as**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 7 maio2017.



CAVICHIOLO, Claudia Daniela. **Análise de teses e dissertações sobre a formação de professores em educação ambiental para a conservação de recursos hídricos**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 29 maio2017.

CASTRO, Sandra Mara de. **Análise da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Formação do professor alfabetizador**. 2015 217 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

CARDOSO, Silmara de Fátima. **Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 13 maio2017.

CANAM, Soila. **A práxis pedagógica e a formação de professores na escola pública**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Mato Grosso, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 3 maio2017.

CHUDZIJ, Vera Lucia Fofano. **O papel e a identidade dos pedagogos das escolas de Educação Integral no Município de Curitiba**. 2015 159 f. Mestrado Profissional em Educação, Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

COSTA, Ademarcia Lopes de Oliveira. **Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul - Acre**. 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 23 maio2017.

COSTA, Deyse Danielle Douza da. **Formação Continuada de Professores: um estudo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental no município de Moju no ano de 2014**. 2016 144 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

COSTA, Juliana Storino Pereira. **Alfabetização de crianças da rede municipal de ensino de Lagoa Santa-MG: um estudo longitudinal**. 2013 122 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

COSTA, Ronaldo Campelo da. **Materiais didáticos na atividade de ensino de matemática: significação dos artefatos mediadores por professores em formação contínua**. 2016. 141 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 18 maio2017.

CORREA, Roseane Modesto. **A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica Roseane Modesto Corrêa Manaus - Amazonas 2013**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Ufam, Manaus, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 22 maio2017.

DAVID, Gleibiane Silva. **A prática da coordenação pedagógica dos centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Prática Reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016. 331 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 19 maio2017.

DAVEL, Marcos Alede Nunes. **O ensino de Língua Inglesa na rede municipal de Curitiba: o discurso dos professores sobre suas possibilidades e limites**. 2015 132 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

DERNEY, Aparecido. **Leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de Língua Portuguesa durante a Hora-Atividade**. 2014. 125 f. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Rondonópolis, Brasil, Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 19 maio2017.

DOLZANE, Maria Ione Feitosa. **Estratégias Pedagógicas e Gerenciamento Aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Ufam, Manaus, Amazonas, Brasil. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 3 maio2017.

DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. **As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da Semec entre os anos de 2005 a 2011**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 14 maio2017.

DURVAL, Ana Clara Ramalho do Monte Lins. **Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do Ensino Médio**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Caruaru Brasil. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 14 maio2017.

DUARTE, Franciane Cristina Toledo. **Contribuição dos projetos Universidade-Escola na prática dos professores de Química da Educação Básica**. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte,

Brasil. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> >. Acesso em: 17 maio2017.

DUARTE, Terezinha de Jesus Aires. **A política de formação continuada dos professores da Educação do Campo em Confresa-MT.** 2013 170 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

DUARTE, Joaquina Roger Goncalves. **Formação continuada de rede: um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa.** 2013 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

FANIZZI, Sueli. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

FERREIRA, Bruno Santos. **O uso da gamificação como estratégia didática na capacitação de professores para o uso de softwares educativos.** 2015 94 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira. **Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?** 2014 176 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

FERRI, Karla Renata. **Diálogos entre o currículo e formação de professores: reflexões em torno do projeto-piloto EDUPESQUISA.** 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino). Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

FEITAL, Lisa Minelli. **A promoção da igualdade racial e a política da formação dos professores na educação infantil em Belo Horizonte.** 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

GARCIA, Osmar Arruda. **Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "gênero e diversidade na escola" (GDE).** 2015.162 f. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

GABRE, Solange de Fatima. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do MuMA'** 28/07/2016 228 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, UFRS, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

GODOY, Wilson Cabral de. **Tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa: refletindo sobre a formação continuada dos professores**. 2013 121 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

GOI, Mara Elisangela Jappe. **Formação de professores para o desenvolvimento da metodologia de resolução de problemas na Educação Básica**. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

GOMES, Fabricia Cristina. **Projeto um computador por aluno em Araucária. UCAA: investigando a prática dos professores**. 2013 148 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, BRASIL. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

GONCALVES, Simone Moura. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho**. 2016 149 f. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva: epistemologia e prática**. 2014 193 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

GUARALDO, Sonia Regina. **A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas**. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

GUIMARAES, Lidia Silva. **Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano**. 2015. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 22 maio2017.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Práticas de alfabetizadoras em formação pelo Pnaic: estudo do uso dos acervos de leitura**. 2016 172 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

BEBER, Larissa Lima Costa. **Se um professor-leitor-viajante: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar**. 2014 undefined f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

JANZ, Liamara Aparecida Toniolo. **Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos'** 2015 118 f. (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

JUNIOR, Alceu Cordeiro Fonseca. **A formação continuada dos professores de Filosofia da rede pública de ensino do paran  entre os anos de 2004 a 2008: an lise a partir do Projeto Folhas e do livro did tico p blico de Filosofia.** 2016 162 f. (Mestrado em Educa o). Universidade Federal do Paran , Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

LOVATO, Regilane Gava. **O Pacto Nacional pela Alfabetiza o na Idade Certa – (Pnaic/2013) e os professores do munic pio de Castelo.** 2016. 204 f. Disserta o (Mestrado em Educa o). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 25 maio2017.

LISBOA, Vivian Boldt Guazzelli. **Ressignifica o do ato de ensinar: saberes docentes na forma o profissional de pessoas com defici ncia.** 2016 118 f. 9 (Mestrado em Educa o). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

LUTZ, Diego. **Pol ticas de forma o continuada docente das redes municipais de ensino da regi o do Vale do Rio Ca /RS.** 2013. 102 f. Disserta o (Mestrado em Educa o). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 28 maio2017.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **A contribui o da forma o continuada para a atua o dos coordenadores pedag gicos da Educa o Infantil de S o Bernardo do Campo** 2014 (Mestrado em Educa o). Universidade de S o Paulo, S o Paulo, Brasil, Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

MATEUS, Marlon de Campos. **Educa o em tempos de dispositivos m veis: o que pensam os professores? Curitiba 2016.** 2016. 75 f. Disserta o (Mestrado em Educa o). Universidade Federal do Paran , Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

MENEZES, Railene dos Santos. **Projeto colaborativo de avalia o do desempenho escolar: contribui es para a forma o de professores da Educa o B sica.** 2015 196 f. Mestrado em Educa o. Universidade de S o Paulo, S o Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

MELO, Valeria Rocha. **Aperfei amento de professores prim rios nos prim rdios de Bras lia: contribui es do INEP (1957-1964).** 2016 117 f. Mestrado em Educa o. Universidade de Bras lia, Bras lia, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

MIKOSZ, Marco Aurelio. **Formação do professor para uso da internet: o que querem os professores.** 2016 93 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

MONTEIRO, Renata Ribeiro. **Professores de Língua Portuguesa: uma análise das concepções de formação contínua que norteiam os processos de desenvolvimento profissional na escola.** 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Rondonópolis. Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

MONTANHEIRO, Aline Gasparini. **Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica.** 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

MORAIS, Ramona Mendes Fontoura de. **Gestando uma “profissão relativamente nova”: a Educação Física na Escola de Aperfeiçoamento (Belo Horizonte, 1927-1945).** 2015 140 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

MUHLSTEDT, Alexandre. **A ação mediadora dos pedagogos na Hora-Atividade de professores do ensino médio: novas dimensões de atuação.** 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 24 maio2017.

NADOLNY, Lorena de Fatima. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores (as) de Educação Física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas.** 2016 147 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

NHANISSE, Cacilda Rafael. **Formação continuada em serviço: Enunciados dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico.** 2014. 114 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central UFRGS, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

NOGUEIRA, Cleia Alves. **Ensino de geometria: concepções de professores e potencialidades de ambientes informatizados.** 2015. 155 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

NOBILE, Michelle Graziela de Oliveira. **A política de formação continuada dos professores do Ensino Médio de uma escola estadual do município de diamantino/MT'.** 2014 176 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

OLIVEIRA, Deire Lucia de. **A prática profissional de professores do Distrito Federal a partir do curso Gestar II Matemática** 2013 141 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016 undefined f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

ORDONES, Mirna do Carmo Ribeiro. **Trajetórias de egressos do Magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A) - (1993 - 2013)**. 2013. 104 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de. **Alfabetização e letramento em salas multifases da Educação do Campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016.191 f. (Mestrado em Educação). Universidade federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

PAZ, Claudia Denis Alves da. **"Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos": desafios da formação continuada em gênero e sexualidade**. 2014. 221 f. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

PAULA Francimar da Silva. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)**. 2016. 152 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

PRADO, Gustavo Jose. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: O processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME-SP**. 2013.130 f. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

PEREIRA, Monica Cristina Barbosa. **Mediação tecnológica: repercussões na constituição da inteligência coletiva**. 2015. 128 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da secretaria municipal de educação de Belém: o Projeto Expertise sob o "olhar" dos professores**. 2015. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

PEREIRA, Suelen Maria Costa. **Formação continuada de professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil. Manaus** 2016 109 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

PIVANTE, Monica aparecida. **Análise de uma experiência de formação continuada em Matemática com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2014 147 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

RADVANSKEI, Sonia de Fatima. **A construção da docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade: possibilidades e influências da formação continuada.** 2015. 154 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

RABELO, Clotenir Damasceno. **Papel do município e relações federativas: atuação de municípios cearenses nas políticas de formação continuada de alfabetizadores'** 29/07/2014 351 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente.** 2013. 278 f. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

RINALDINI, Nubia. **A formação continuada e o professor de língua portuguesa: relações, tensões e sentidos.** /2016. 176 f. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima. **Vozes não silenciadas de alfabetizando jovens e adultos e suas repercussões na formação docente.** 2013 325 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

RODRIGUES, Lisete Porto. **Estudo sobre o processo de mediação entre pares - tutores e professores-cursistas - com deficiência em curso de EAD.** 2015 176 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

RUDNICK, Marilda da Silva. **A práxis da coordenação pedagógica na escola.** 2014 111 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. Brasil. Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.



SANTOS, Adele Guimaraes Ubarana. **Não é que eu sei ser professora! Formação continuada e construção do currículo da Matemática para o ciclo de alfabetização.** 2013. 140 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SANTOS, Adalayne Lisboa. **O papel do conflito no trabalho pedagógico na perspectiva dos professores das séries iniciais.** 2014 107 f. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SANTANA, Cristina Fátima Pires Ávila. **A política de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho da Prova Brasil.** 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas e Gestão da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SANTOS, Daniel Silva. **Uso pedagógico de tecnologias educativas: uma análise da formação continuada do Proinfo no Município de Garanhuns- Pernambuco Caruaru.** 2014 176 f. (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SANTOS, Elias Batista dos. **O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente.** 2013. 285 f. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SANTOS, Marcia Ormonde Portela dos. **Alfabetização e gêneros textuais: uma análise das práticas docentes no âmbito do Pró-letramento de Mato Grosso.** 2013. 202 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SANTOS, Raquel Mercedes Alves dos. **Formação de professores e Educação do Campo: questões e desafios no âmbito municipal.** 2016. 136 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SANTOS, Regiane Aparecida Maciel dos. **Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional: o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.** 2016. 200 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SANTOS, Reginaldo dos. **Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico: acontecimento e experiência no projeto Conexão Galpão/BH.** 2014. 130 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SANTOS, Savio Antunes dos. **A política pública do estado de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho dos professores formadores da EJA**. 2013. 107 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SERRA, Glades Miquelina Debei. **Estudo de caso referente a uma formação continuada de docentes para uso das TIC no ensino de ciências da natureza**. 2013. 159 f. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SHINOMIYA, George Kouzo. **Saberes e práticas docentes para a inovação curricular: uma análise das práticas da sala de aula**. 2013. 168 f. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Albina Pereira de Pinho. **Formação continuada de professores para o projeto uca: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados**. 2014. 335 f. (Doutorado em Educação). Universidade federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Francisco Jose Dias da. **As necessidades formativas de professores para o trabalho com a Educação Integral**. 2014 143 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Hellen de Lima. **A formação continuada de professores do Ensino Fundamental: o PAR na rede municipal de ensino de São José do Campestre (2007-2011)**. 2016. 155 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske da. **Leitura na escola: as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes**. 2013. 210 f. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Elaine Cristina Paixao da. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo**. 2016. 262 f. (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Edna Coimbra da. **Política de formação continuada de professores em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente**. 2014 119 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Hellen de Lima. **A formação continuada de professores do ensino fundamental: o PAR na rede municipal de ensino de São José do Campestre (2007-2011)**. 2016 155 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Jose Felix da. **A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no agreste pernambucano: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de Matemática**. 2013 106 f. (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Marco Antonio. **A formação de professores no Programa Nacional do Livro Didático**. 2014. 321 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação Continuada e Educação Especial: A Experiência como Constitutiva do Formar-se**. 2015. 126 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Marilene Negrini da. **Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente**. 2015 279 f. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014 121 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVEIRA, Priscila Bier da. **“Me ensina o que você vê?”: Avaliação da Aprendizagem no final do Ciclo de Alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo PNAIC**. 2016. 141 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio grande do sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores**. 2014 231 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Welinton Baxto da. **O uso do computador PROUCA em seis escolas do Distrito Federal**. 2014. 134 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Sirlene de Jesus dos Santos da. **Desafios e contribuições do Pnaic matemática para a prática pedagógica de professores da Rede Municipal de Curitiba'** 2016 111 f. (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017

SILVA, Tacio Vitaliano da. **Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da Matemática na EJA.** 2013. 245 f. (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SILVA, Vani Terezinha Siebert. **Estudo e ensino de frações: aprendizagens e dificuldades docentes no processo de formação continuada.** 2015.189 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SOARES, Marcia Torres Neri. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública.** 2015. 325 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SOGA, Marcela Oliveira. **Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do Pec-Municípios.** 2014 undefined f. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SOUZA, Angela Maria de. **Práticas autoformativas na formação continuada do educador na perspectiva de um sujeito ecológico.** 2014. 128 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SOUZA, Caren Regina Adur de. **O formador de professores da Educação Infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente.** 2015 120 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SOUZA, Danielle Loana Goncalves de. **A questão da leitura na formação contínua de professores de Língua Portuguesa: o que leem, o que discutem.** 2013.157 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato GROSSO, Rondonópolis, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SOUZA, Eliane Kiss de. **Formação continuada de professores na área da Matemática inicial.** 2014.173 f. Doutorado em Educação.Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SOUZA, Cibele Witcel de. **Educação infantil e Teatro: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP'** 12/09/2016 109 f. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São

Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SOUZA, Karina Valdestilhas Leme de. **A prática da leitura e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão sobre formação inicial e contínua de professores**.2014 undefined f. (Mestrado em Educação) Universidade de São paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SOUZA, Regis Luis Lima de. **Formação contínua em Matemática para professores dos anos iniciais no Brasil e em Portugal: caminhos para o desenvolvimento do conhecimento e da prática letiva**. 2014 463 f. (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

SOUZA, Jose Valderi Varias de. **Educação do Campo e da floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/Ac**. 2013. 143 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

PENASSO, Jane Iris Araujo Cabrera. **Leituras na formação contínua de professores: qual é o espaço na escola?** 2013. 173 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

PIO, Rosana Martins. **A importância da pesquisa para a formação continuada na prática pedagógica dos professores no Ensino Básico**. 2016.187 f. (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino). Universidade Federal do paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI no Maranhão: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís**. 2016. 260 f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

TAVARES, Samira Figueiredo. **Cinema e formação: problematizando o estigma na inclusão**. 2016 100 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

TREVIZAN, Andressa Christina. **Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo**. 2016. 204 f. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

TIECHER, Adilson Luiz. **Políticas de formação continuada de professores: a experiência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná**. 2016.183 f.

(Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

TRETTEL, Matildes Aparecida. **Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?** 2015 106 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

VENTURA, Claudio Barbosa. **Cartografias da formação continuada professores e professoras do campo no contexto da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares.** 2016 107 f. (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

VIEIRA, FLAVIANA RODRIGUES. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo.** 2013. 247 f. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

VIEIRA, Glauca Aparecida. **Estratégias docentes para o ensino de Matemática em turmas heterogêneas.** 2014. 200 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

VIANA, Lilia Christiane Vanzeler. **O ideário teórico metodológico do Pnaic: possibilidades de rupturas no chão da sala de aula.** 2016. 241 f. (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade Federal do Pará, Cametá, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

XAVIER, Isaias de Oliveira. **A política de formação continuada de professores em Mato Grosso: percepções de um grupo de professores/formadores do CEFAPRO.** 2013 137 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

XAVIER, Josimara. **A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica.** 2015. 168 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 17 maio2017.

## REFERÊNCIAS

- ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jeferson. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, **A formação continuada de professores no Brasil**. Maringá, 2011. p. 1 - 13. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/1/001.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo1. **Ministério da Educação e Cultura**, Brasília, p.1-4, 2008. Disponível em: <[http://decampinasoeste.edunet.sp.gov.br/tics/Material de Apoio/Coletania/unidade4/Desafios\\_e\\_possibilidades.pdf](http://decampinasoeste.edunet.sp.gov.br/tics/Material_de_Apoio/Coletania/unidade4/Desafios_e_possibilidades.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- ALMEIDA, Carlineide Justina da Silva. **Representação social de professores da Educação Infantil de Angicos/RN sobre formação continuada**. 2016 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ >>. Acesso em: 5 maio 2017.
- ALMEIDA, Ediana Rodrigues de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. 2003, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, Brasil. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ >>. Acesso em: 5 maio 2017.
- ALVARADO-PRADA, L. E.. Formação continuada de professores: Experiências em alguns países. **Revista On Line Biblioteca Joel Martins**, Faculdade de Educação Unicamp, v. 02, p. 01-20, 2001.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C. ; FREITAS, C. A. . Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, p. 367-387, 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo? dd1=3614&dd99=view>>. Acesso em: 20 maio 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília-df: Inep Mec, 2002. 366 p. (Série estado do conhecimento n.º 06). Disponível em: <[https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie\\_estado\\_conhecimento2.pdf](https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2016.
- \_\_\_\_\_. (Org.), Marli André. **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papyrus, 2016. 282 p. (Prática Pedagógica).
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 277 p. Tradução de Luiz Antero Neto e Augusto Pinheiro.

BRASIL. **Cursos Recomendados/Reconhecidos**. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução n.º 2 de 1 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: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm)>. Acesso em 17 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, 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. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores**. Matrizes de Referência – anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/ressen/2015/resolucao-2-28-maio-2015-780902-publicacaooriginal-147111-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 mar. 2015.



\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015. (2001).

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 3 ed., 1999.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 4, n. 15, p.689-684, 13 out. 2006. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 17 maio 2016.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a formação continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p.37-55, 2015. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p.13-18, abr. 2014. Disponível em: <[http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/\\_repositorio/2015/12/pdf\\_ba8d5805e9\\_0000018457.pdf](http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_ba8d5805e9_0000018457.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2016.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de Formação Contínua. In: NÓVOA, António et al (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Nova Enciclopédia, 1995. Cap. 7. p. 139-158. (Temas de Educação).

COLLARES, C. A.; MOYSÈS, M. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**. Ano.20, nº 68, Dezembro de 1999.

CONTRERAS Domingo, José. A autonomia e seu contexto. In: DOMINGO, José Contreras. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. Cap. 7, p. 189 – 226.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação continuada de professores - novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Rio Grande do Norte, n. 20, p.63-75, dez. 2004. Mensal. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Concepções de Formação de Professores**. FAE. UFMG. Fórum Permanente de Formação continuada de professores. Seminário 2004.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos Cedes. Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28240>>. Acesso em: 12 jun.2017.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António et al (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Nova Enciclopédia, 1995. Cap. 3, p. 77-91.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Mensal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Helena Costa Lopes de. PNE e a formação de professores: Contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p.427-466, 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1203-1230, out. 2007. Mensal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

GARCÍA, C.M. **Formação de Professores - Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

\_\_\_\_\_. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. A Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento: revista de educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p.1-18, 2015. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/254>>. Acesso em: 21 out. 2017.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994. 297 p.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. São Paulo: Porto Editora, 1992. Cap. 3. p. 63-78. (Coleção Ciências da Educação).

HYPÓLITO M, A.; VIEIRA S, J.; PIZZI V, C, L. Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, Jul/Dez 2009.

HURBERMAN, Michaél. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. Cap. 2. p. 31-62. (Coleção Ciências da Educação).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. (Coleção Questões da Nossa Época). Tradução Silvana Cobucci Leite.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p. Tradução Juliana dos Santos Padilha.

LIBÂNEO, José Carlos. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada: notas preliminares. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999. Cap. 3. p. 76-89. (Questões da Nossa Época).

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1997. Disponível em < <https://www.passeidireto.com/arquivo/22781294/luna-planejamento-de-pesquisa>> Acesso em 20 jul. 2017.

MARCELO, C. G. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 2009.

MARIN, Alda. Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 1995, n. 36.

MENDES Sobrinho, José Augusto de Carvalho. Formação Continuada de Professores: modelos clássicos e contemporâneos (ISSN: 1518-0743). **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), Teresina, v. 11, n.15, p. 75-92, 2006. Disponível em: < <http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2015/revista%2015.pdf#page=75>. Acesso em: 12 out.2016.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Formação Continuada de Professores: uma reflexão sobre campo, políticas e tendências. **Educação & Linguagem**, Bahia, v. 16, p.189-209, 2007. Semestral. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/133>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: Gatti, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Unesp, 2013, p. 199-210.

\_\_\_\_\_, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores.** Porto, Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). Os professores e sua história de vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. Cap. 1. p. 11-30. (Coleção Ciências da Educação). Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira.

\_\_\_\_\_. (coord.) - **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10451/4758> > Acesso em: 13 abr. 2017

\_\_\_\_\_. Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, J. F. Desenvolvimento profissional de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto, 2009, p.221-284.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, v. 34, n. 122, p.283-303, 2004. Bimestral. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf//cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perpec. Diál.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 1, n. 1, p.34-42, 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>> Acesso em 25 de maio de 2017.

POPKEWITZ, Tomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António et al (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Nova Enciclopédia, 1995. Cap. 1. p. 35-50.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.305-322, 7 2005. Semestral. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2005000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010)>. Acesso em: 09 mar. 2016.

RODRIGUES, Carla Gonçalves; SCHNORR, Samuel Molina. Cartografia do ser sensível: Um modo investigativo da pesquisa educacional sobre a formação de professores. **Calidoscópio**, São Leopoldo - RS, v. 11, n. 1, p.70-75, abr. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.08>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, 2006. Quadrimestral. Disponível em: <<https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu (mg), v. 40, n. 14, p.143-155, 2009. Quadrimestral. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 15 dez.2017.

\_\_\_\_\_. Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p.11-26, 2005.

SILVA, Renê; MORORO, L. P. Os desafios da formação docente e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. **Cadernos Anpae**. Recife: Anpae, 2013. v. 17.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>, 2000>. Acesso em: 05 maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Manual de Normalização de Documentos Científicos de acordo com as Normas da ABNT**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015. 327 p. Revisão final Maria Simone Utida dos Santos Amadeu, et al.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. **Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior**. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2015. 138 p.

XAVIER, Libânea Nacif. **O Brasil como laboratório**: Educação e Ciências Sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais – CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 114-138.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro organizador das áreas de concentração em modalidades da educação básica (Quadro 13)

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	ANOS				
	2013	2014	2015	2016	TOTAL
EDUCAÇÃO INFANTIL				1	1
			1	1	2
				1	1
				1	1
				1	1
		1			1
			1		1
	1				1
		1			1
				2	2
			1		1
			1	1	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>15</b>
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS		1			1
	1	2	2	6	11
	2	4	1	3	10
		1			1
			1		1
	1				1
	1			1	2
				1	1
			2		2
				1	1
		1	1		1
	1			1	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>34</b>
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	1				1
				1	1
			1		1
			1		1
				1	1
<b>SUBTOTAL</b>	<b>1</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
ENSINO MÉDIO				1	1
	1			1	2
		1		1	2
		1		1	2
	1				1
	1			2	3
			1	1	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>12</b>
EDUCAÇÃO ESPECIAL				1	1
				1	1
		1			1
	1			1	2
		1			1
				1	1
		1	1		2
<b>SUBTOTAL</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1			1	2
	1				1
	1				1
			1	1	2
<b>SUBTOTAL</b>	<b>3</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>				1	1
			1		1
			1		1
	2			1	1
				1	1
<b>SUBTOTAL</b>	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>		1			1
	1				1
	3	2			5
	1	1	2		4
				2	2
			1		1
		1			1
			1		1
				1	1
				1	1
			1		1
			1		1
		1			1
	3	1	3		7
<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>30</b>
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b>		1			1
	1			1	2
	1				1
	2				2
			1	1	2
		1		2	3
		1			1
	1	1			2
		1			1
			1		1
	2				2
		1		1	
	2	2		4	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>23</b>
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>46</b>	<b>141</b>

**APÊNDICE B - Roteiro organizador das áreas de concentração por tema por ano (Quadro 14)**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	TEMAS	ANOS				
		2013	2014	2015	2016	TOTAL
ENSINO INFANTIL	Igualdade racial				1	1
	Teoria e prática			1	1	2
	Inclusão				1	1
	Representação social				1	1
	Educação física				1	1
	Habitus profissional		1			1
	Formador de prof.			1		1
	Documentação	1				1
	Coordenação Pedagógica		1			1
	Arte				2	2
	Filosofia		1			1
	Avaliação				1	1
Repercussões	1				1	
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	Conflito		1			1
	Alfabetização e Letramento	1	2	2	6	11
	Alfabetização Matemática	2	4	1	3	10
	Teatro		1			1
	Educação física			1		1
	Qualidade	1				1
	Ciências	1			1	2
	Qualificação				1	1
	Políticas públicas			2		2
	Profissionalização				1	1
	Representações			1		1
	Relação dialógica		1			1
Leitura e gênero		1			1	
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	Matemática	1				1
	Coordenador Pedagógico				1	1
	Prática reflexiva			1		1
	Língua inglesa			1		1
	Língua portuguesa				1	1
ENSINO MÉDIO	Sentidos				1	1
	Inovação Curricular	1			1	2
	Coordenação Pedagógica		1		1	2
	Política		1		1	2
	Artes	1				1
	TIC	1			2	3
	Filosofia				1	1
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Cinema e formação				1	1
	Prática reflexiva				1	1
	Currículo			1		1
	Representação social		1			1
	Educação de surdos	1			1	2
	Epistemologia e prática		1			1
	Saberes docentes				1	1
	Experiências		1	1		2
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Matemática	1			1	2
	Concepções	1				1
	Formadores	1				1
	Coordenação Pedagógica			1	1	2
	Cartografia				1	1
EDUCAÇÃO DO CAMPO	Coordenação Pedagógica			1		1
	Interdisciplinaridade			1		1
	Alfabetização e letramento				1	1
	Políticas	2				2
	Formação				1	1
	Autoformação		1			1
	Subjetividade	1				1
	Leitura/escrita	3	2			5
	Gênero/sexualidade	1	1	2		4



<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	Educação ambiental				2	2
	Concepção			1		1
	Práticas formativas		1			1
	Coordenação Pedagógica			1		1
	Pesquisa				1	1
	Currículo				1	1
	Matemática conceitos				1	1
	Educação física			1		1
	Experiências			1		1
	Saberes construídos			1		1
	Ciências		1			1
	TIC	3	1	3		7
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b>	PNLD		1			1
	Público e privado	1			1	2
	Formação em rede	1				1
	Avaliação	2				2
	Projetos			1	1	2
	Federalismo		1		2	3
	Mais Educação		1			1
	Política de FCP	1	1			2
	Identidade		1			1
	Sentidos			1		1
	Desenvolvimento Profissional	2				2
	Papel do pedagogo			1		1
TIC		2	2		4	
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>46</b>	<b>141</b>

**APÊNDICE C - Roteiro organizador da categorização em subtemas e conteúdos (Quadro 14)**

SUBTEMAS	CONTEÚDOS	2013	2014	2015	2016
Avaliação interna ou externa	Política de avaliação externa e formação de professores	1			
	Avaliação das Políticas de FCP pelos professores			1	
	Contribuições do projeto colaborativo de FCP sobre avaliação do desempenho escolar			1	
	Avaliação do coordenador pedagógico de seu processo formativo: perspectiva e limites				1
	Práticas avaliativas de aprendizagem do PNAIC pelas professoras				1
Programas e Políticas Educacionais	Os aspectos da FCP no PAR				1
	O PAR e repercussões na FCP				1
	A qualidade da FCP no âmbito do PAR	1			
	Parceria entre município e setor privado na FCP	1			
	Relações federativas do município nas políticas de FCP		1		
	Fundações empresariais e escola pública na FCP				1
	Políticas públicas de FC e implicações no trabalho docente E.I				1
	Políticas de FCP no PACTO do E.M				1
	Aperfeiçoamento de professores primários pelo INEP em Brasília no período de 1957-1964				1
	Narrativas de formação de professores na Europa e E.U.A em 1925-1927				1
	Formação continuada e profissionalização docente pós LDBEN 9394/96				1
	Educação física na escola de aperfeiçoamento em 1927 -1945			1	
	Repercussões do PROINFANTIL na formação e prática dos professores	1			
	Política pública municipal de FCP e implicações no trabalho docente		1		
	Trajectoria profissional de egressos do magistério na formação inicial e continuada	1			
FCP no PNLD de história		1			
Políticas, práticas e necessidades formativas no E.M.		1			
Propostas e cursos de secretarias de educação	Estudo de caso sobre FCP em rede	1			
	Diálogo entre currículo e FCP				1
	O papel da documentação no processo de FCP de uma creche	1			
	Magistério e identidade docente no percurso de FCP		1		
	Estratégias formativas e desenvolvimento profissional de educação física para crianças				1
	FCP de filosofia no livro didático e projeto Folhas				1
	Contribuições do projeto Universidade-Escola na prática dos professores de Química				1
Educação inclusiva	Repercussão da FCP para alunos surdos	1			
	Elos entre pesquisa, inclusão e FCP			1	
	Representação social na FCP de educação inclusiva		1		
	Currículo escolar e educação inclusiva na			1	
	Mediação fílmica e inclusão escolar na FCP				1
	FCP para atendimento especializado a alunos surdos				1
	Uma experiência de FP no contexto da inclusão escolar		1		
	Processo de mediação entre pares com deficiência em EAD			1	
	Epistemologia e prática na FCP para educação inclusiva		1		
	Prática reflexiva na FCP para inclusão escolar				1
	Saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência				1
Práticas pedagógicas inclusivas na FCP de E.I				1	
Educação de Jovens e Adultos	Concepções de alunos sobre EJA	1			
	Os inéditos-viáveis na FCP de matemática na EJA				1
	Prática da coordenação pedagógica na FCP em EJA				1
	Formação docente profissional em matemática na EJA	1			
	Legitimidade da CP e reconhecimento do papel do pedagogo na FCP de EJA			1	
	O papel e a identidade do pedagogo na FCP de EJA			1	

Educação do Campo	Um olhar dos saberes da FC do campo do programa Asas da Florestania	1			
	Alfabetização e letramento na educação do Campo pelo PNAIC				1
	Políticas de FCP de educação no Campo	1			
	Significados de educação no Campo produzidos na FCP				1
	Questões, desafios e orientações da FC na educação no campo				1
	Possibilidades e limites na FCP do campo na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar			1	
	Análise da prática de FCP pela coordenação pedagógica em escolas do Campo			1	
Matemática	Aprendizagem e dificuldades no ensino de frações na FC			1	
	Resultados da FC de matemática no desempenho dos alunos		1		
	FCP e construção do currículo de matemática em alfabetização	1			
	Análise da experiência FCP de Proletramento em matemática		1		
	Materiais didáticos no ensino da matemática na FC				1
	Estratégias docentes no ensino de matemática em turmas heterogêneas na FCP		1		
	Desenvolvimento profissional da FCP em matemática em Brasil e Portugal		1		
	A FCP em redes no ensino da matemática	1			
	Políticas públicas de FCP em matemática			1	
	Aprendizagem de conceitos matemáticos na FCP				1
Concepções e Representações Sociais	Desafios e contribuições do PNAIC de matemática para a prática				1
	Práticas profissional da FCP no Gestar II de matemática	1			
	Percepção do professor sobre autonomia na FCP	1			
	O papel e identidade do pedagogo na escola de tempo integral				1
	Sentidos sobre FCP pelos professores do E M				1
	Representação social de professores sobre FCP na E I				1
	Percepção do conflito no processo pedagógico na FC		1		
	Saberes construídos na FCP de diretores e coordenadores			1	
	Sentidos da FCP para os professores			1	
	Representações da FC de professores e gestores			1	
	Concepção e prática pedagógica do professor de educação física			1	
	Saberes e práticas para inovação curricular em FCP de física	1			
	Motivos e sentidos no desenvolvimento profissional em ciências com base na FCP	1			
	Políticas estaduais de FCP e percepções dos professores	1			
	Percepções e opiniões dos profissionais atuantes em E I		1		
Percepções e avaliação do processo de FCP e prática dos professores		1			
Exercício estético filosófico na FCP para construção de conceitos		1			
Limites e possibilidades do ensino da língua inglesa na FCP no discurso dos professores			1		
FCP nos aspectos conceituais e metodológicos na resolução de problemas em ciências		1			
Práticas Pedagógicas Mediadas por TIC	Repercussões de mediação tecnológica na FC			1	
	Análise da PFC do projeto UCA		1		
	Práticas no projeto UCA	1			
	Dispositivos móveis e percepções dos professores na FC				1
	Formação para uso da internet: o que querem os professores				1
	Uso da tecnologia na FCP de língua portuguesa	1			
	Uso pedagógico de tecnologias educativas na FCP: o que os professores querem	1			
	Uso de Softwares educativos na FCP			1	
	Uso do computador nas escolas (PROUCA)		1		
	Ensino de Geometria em ambiente informatizado			1	
	Análise da FCP sobre o uso de tecnologias do PROINFO		1		
	Estratégias pedagógicas de gerenciamento por mediadores tecnológicos no PNAIC			1	
Artes	Estudo de caso sobre TIC em ciências da natureza	1			
	Saberes docentes em teatro na FCP		1		
	Formação colaborativa em Arte				1
	Movimentos formativos e ensaios de teatro na escola	1			
	Propostas formativas de educação infantil e teatro na FC				1

Análise de Práticas e Experiências Formativas	Importância da pesquisa e FC para prática				1
	Mediação do pedagogo na Hora atividade no E M				1
	Práticas formativas sobre o olhar dos professores iniciantes		1		
	Necessidades formativas em educação integral na FCP		1		
	Análise da prática da CP na escola		1		
	Análise do papel do pedagogo como CP			1	
	Contribuições da FCP para a prática dos CP em E I		1		
	Relação teoria e prática como objeto de reflexão na FCP			1	
	Projetos e trabalhos práticos no ensino de ciências na FCP				1
	Necessidades formativas e práticas inovadoras na FCP do Ensino Médio				1
	A atuação do formador de professores em E.I a partir do habitus e experiência			1	
Alfabetização e Letramento	Análises de práticas e saberes docentes do PNAIC				1
	Análise dos livros de orientações do PNAIC				1
	Contribuições da FCP no aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento		1		
	Práticas de alfabetização e gêneros textuais do Proletramento	1			
	Análise de propostas do PNAIC para formação do alfabetizador			1	
	Repercussões do planejamento do professor do PNAIC na prática				1
	Práticas alfabetizadoras de leitura no PNAIC				1
	Contribuições das práticas de FCP em letramento		1		
	Prática pedagógica a partir do PNAIC: possibilidades e rupturas				1
	Necessidades formativas de professoras alfabetizadoras para FCP		1		
	Estudo longitudinal sobre o projeto de FCP em alfabetização	1			
	Possibilidades e influências da FC na construção da docência das alfabetizadoras			1	
Profissionalização na interface com o PNAIC				1	
Língua Portuguesa	Práticas de leitura em língua portuguesa na FCP	1			
	Contribuições da CP no ensino de leitura na escola	1			
	A prática de leitura na FCP de língua portuguesa		1		
	Relações, tensões e sentidos na FCP de língua portuguesa				1
	Concepções de FC e desenvolvimento profissional na escola em LP				1
	Socialização e práticas profissionais de leitura e escrita na FCP		1		
	A prática de leitura nos grupos de estudos na escola	1			
Temas Transversais	Percepções sobre gênero, sexualidade e homofobia nos relatos na FCP	1			
	A promoção da igualdade racial e a política de FCP				1
	Análise da experiência de FCP sobre gênero e diversidade sexual			1	
	Práticas de leitura e relações de gênero e sexualidade na formação inicial e contínua		1		
	Contribuições e limites da política Nacional de Educação Ambiental de FCP				1
	Práticas autoformativas do sujeito ecológico na FCP		1		
	Análise de teses e dissertações em Educação Ambiental na FCP				1
	Saberes sobre diversidade cultural na FC				1
Desafios da FC em gênero e sexualidade		1			
FCP sobre diversidade cultural, preconceito racial e sexualidade			1		

## APÊNDICE D - Roteiro organizador da categorização dos conteúdos segundo os temas e objetivos de cada trabalho sobre FCP (Quadro 15)

<b>DISCIPLINAS CURRICULARES E TEMAS TRANSVERSAIS</b>	
1.	Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional: o programa pacto nacional de alfabetização na idade certa.
2.	(Re) ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do Pnaic.
3.	Alfabetização e gêneros textuais: uma análise das práticas docentes no âmbito do pró-letramento de Mato Grosso.
4.	Práticas de alfabetizadoras em formação pelo Pnaic: estudo do uso dos acervos de leitura.
5.	O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (Pnaic).
6.	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (Pnaic/2013) e os professores do Município de Castelo - ES.
7.	Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos da formação docente.
8.	Me ensina o que você vê? Avaliação da aprendizagem no final do ciclo de alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo Pnaic.
9.	O ideário teórico metodológico do Pnaic: possibilidades de rupturas no chão da sala de aula.
10.	A construção da docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade: possibilidades e influências da formação continuada.
11.	Alfabetização de crianças da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa-MG: um estudo longitudinal.
12.	Alfabetização e letramento em salas multifases da Educação do Campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).
13.	Análise da proposta do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa para a formação do professor alfabetizador.
14.	Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?
15.	Leituras na formação contínua de professores: qual é o espaço na escola?
16.	A questão da leitura na formação contínua de professores de língua portuguesa: o que leem, o que discutem?
17.	Leitura na escola: as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes.
18.	Leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de língua portuguesa durante a hora-atividade.
19.	Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais.
20.	Formação continuada de professores na área da Matemática inicial.
21.	Estratégias docentes para o ensino de Matemática em turmas heterogêneas.
22.	Materiais didáticos na atividade de ensino de Matemática: significação dos artefatos mediadores por professores em formação contínua.
23.	Estudo e ensino de frações: aprendizagens e dificuldades docentes no processo de formação continuada.
24.	Não e que eu sei ser professora! Formação continuada e construção do currículo da Matemática para o ciclo de alfabetização.
25.	Desafios e contribuições do Pnaic Matemática para a prática pedagógica de professores da Rede Municipal de Curitiba.
26.	Análise de uma experiência de formação continuada em Matemática com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
27.	A prática profissional de professores do Distrito Federal a partir do Curso Gestar II Matemática.
28.	O professor em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos.
29.	Formação contínua em Matemática para professores dos anos iniciais no Brasil e em Portugal: caminhos para o desenvolvimento do conhecimento e da prática letiva.
30.	Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico: acontecimento e experiência no projeto Conexão Galpão/BH.
31.	Educação Infantil e Teatro: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP.
32.	Movimentos formativos na escola: entre experiências de docência e ensaios de teatro.
33.	Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do MUMA.
34.	Formação continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/MT: entre o ideal e o vivido.
35.	Gestando uma “profissão relativamente nova”: a Educação Física na Escola de Aperfeiçoamento (Belo Horizonte, 1927-1945).
36.	Mediação discursiva em aulas de ciências: motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente.
37.	Projetos de trabalhos práticos no ensino de Ciências: uma experiência de formação continuada de professores da rede pública.
38.	Estudo de caso referente a uma formação continuada de docentes para uso das TIC no Ensino de Ciências da natureza.
39.	Análise de teses e dissertações sobre a formação de professores em Educação Ambiental para a conservação de recursos hídricos.
40.	Práticas autoformativas na formação continuada do educador na perspectiva de um sujeito ecológico.
41.	Formação continuada de professores: um estudo do curso de aperfeiçoamento em educação ambiental no município de Moju no ano de 2014.
42.	A promoção da igualdade racial e a política da formação dos professores na educação infantil em Belo Horizonte.
43.	Análise da formação dos/as professores/as diante da diversidade cultural na escola básica: novas dimensões do trabalho do/as pedagogo/as.
44.	Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "gênero e diversidade na escola"(GDE).
45.	A prática da leitura e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão sobre formação inicial e contínua de professores.
46.	"Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos": desafios da formação continuada em gênero e sexualidade.
<b>PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS FORMATIVAS</b>	
1.	Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados.
2.	O uso do computador Prouca em seis escolas do Distrito Federal.
3.	Ensino de Geometria: concepções de professores e potencialidades de ambientes informatizados.
4.	Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores.
5.	Mediação tecnológica: repercussões na constituição da inteligência coletiva.

6. Educação em tempos de dispositivos móveis: o que pensam os professores? Curitiba.
7. Projeto um Computador por Aluno em Araucária - UCAA: investigando a prática dos professores.
8. Formação continuada para o uso de tecnologias em sala de aula: o que os professores querem.
9. Tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa: refletindo sobre a formação continuada dos professores.
10. Formação do professor para uso da internet: o que querem os professores.
11. O uso da gamificação como estratégia didática na capacitação de professores para o uso de softwares educativos.
12. Uso pedagógico de tecnologias educativas: uma análise da formação continuada do PROINFO no Município de Garanhuns-Pernambuco Caruaru.
13. A ação mediadora dos pedagogos na Hora-atividade de professores do Ensino Médio: novas dimensões de atuação.
14. A práxis da coordenação pedagógica na escola.
15. O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.
16. Coordenação pedagógica na escola: E para pedagogos?
17. A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica.
18. A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo.
19. Formação de professores para o desenvolvimento da metodologia de resolução de problemas na educação básica.
20. A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil: o caso da cidade de Curitiba.
21. A importância da pesquisa para a formação continuada na prática pedagógica dos professores no Ensino Básico.
22. Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um Centro de Educação infantil paulistano.
23. A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo.
24. Trajetórias de egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A). (1993 - 2013).
25. Programa Ensino Médio Inovador - Proemi no Maranhão: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís.
26. O papel e a identidade dos pedagogos das escolas de Educação Integral no Município de Curitiba.
27. O papel do conflito no trabalho pedagógico na perspectiva dos professores das séries iniciais.
28. O formador de professores da Educação Infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente.
29. Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores.
30. O ensino de Língua Inglesa na rede municipal de Curitiba: o discurso dos professores sobre suas possibilidades e limites.
31. A formação continuada dos professores de Filosofia da rede pública de ensino do paraná entre os anos de 2004 a 2008: análise a partir do Projeto Folhas e do livro didático público de Filosofia.
32. Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores (as) de Educação Física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas.
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PROGRAMAS PROPOSTAS E PROJETOS</b>
1. Políticas de formação continuada de professores: a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio no Paraná.
2. Projeto colaborativo de avaliação do desempenho escolar: contribuições para a formação de professores da Educação Básica.
3. Diálogos entre o currículo e formação de professores: reflexões em torno do projeto-piloto EDUPESQUISA.
4. Políticas de formação continuada docente das Redes Municipais de Ensino da Região do Vale do Rio CAI/RS.
5. Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927).
6. Formação continuada de rede: um estudo de caso da formação de professores no Município de Lagoa Santa.
7. A formação de professores no Programa Nacional do Livro Didático.
8. Contribuição dos projetos universidade-escola na prática dos professores de Química da Educação Básica.
9. Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no polo 20 da UNCME-SP.
10. Fundações empresariais e escola pública: um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente.
11. Papel do município e relações federativas: atuação de municípios cearenses nas políticas de formação continuada de alfabetizadores.
12. A formação continuada de professores do Ensino Fundamental: o PAR na rede municipal de ensino de São José do Campestre (2007-2011).
13. O Plano de Ações Articuladas e a formação de professores: repercussão das ações do Município de Mossoró-RN (2007-2011).
14. Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo.
15. As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da Semec entre os anos de 2005 a 2011.
16. A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores.
17. A formação docente via Proinfantil: com a palavra os professores do Município de Manauquiri-AM.
18. Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios.
19. Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente.
20. A política de formação continuada dos professores do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Município de Diamantino/MT.
21. Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR).
22. Política de formação continuada de professores em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente.
23. Aperfeiçoamento de professores primários nos primórdios de Brasília: contribuições do INEP (1957-1964).
24. A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no Agreste Pernambucano: um olhar sobre as ações.
25. Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
<b>MODALIDADES DE ENSINO</b>
1. Formação de professores e educação do campo: questões e desafios no âmbito municipal.

2.	Educação do Campo e da Floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/Ac.
3.	Formação contínua de professores (as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014).
4.	A política de formação continuada dos professores da Educação do Campo em Confresa-MT.
5.	Cartografias da formação continuada professores e professoras do campo no contexto da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares.
6.	Formação continuada e Educação Especial: a experiência como constitutiva do formar-se.
7.	Formação de professores do atendimento educacional especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo.
8.	A formação continuada do professor para a educação de surdos da Rede Municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica.
9.	Prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar.
10.	Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública.
11.	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará.
12.	Se um professor-leitor-viajante: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar.
13.	Estudo sobre o processo de mediação entre pares - tutores e professores-cursistas - com deficiência em curso de EAD.
14.	Cinema e formação: problematizando o estigma na inclusão.
15.	Vozes não silenciadas de alfabetizando jovens e adultos e suas repercussões na formação docente.
16.	A política pública do estado de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho dos professores formadores da EJA.
17.	Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.
18.	Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da Matemática na EJA.
19.	A prática da coordenação pedagógica dos centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis.
20.	Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos.
<b>CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>	
1.	Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente.
2.	A práxis pedagógica e a formação de professores na escola pública.
3.	Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do Ensino Médio.
4.	A política de formação continuada de professores em Mato Grosso: percepções de um grupo de professores/formadores do CEFAPRO.
5.	O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente.
6.	Representação social de professores da Educação Infantil de Angicos/RN sobre formação continuada.
7.	Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática.
8.	Ressignificação do ato de ensinar: saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência.
9.	Formação continuada de professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil. MANAUS.
10.	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes.
11.	As necessidades formativas de professores para o trabalho com a Educação Integral.
12.	A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas.
13.	Professores de Língua Portuguesa: uma análise das concepções de formação contínua que norteiam os processos de desenvolvimento profissional na escola
14.	Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica.
15.	Representação social de professores da Educação Infantil de Angicos/RN sobre formação continuada.
16.	Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva.
17.	A formação continuada e o professor de língua portuguesa: relações, tensões e sentidos.
18.	Formação continuada em serviço: Enunciados dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico.

**APÊNDICE E - Roteiro organizador das temáticas mais abordadas por regiões do Brasil (Quadros 16 a 21)**

<b>TEMÁTICAS ABORDADAS POR REGIÃO NO BRASIL NAS DISSERTAÇÕES E TESES</b>					
<b>2013-2016</b>					
<b>REGIÃO SUL</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
Diversidade cultural quanto ao preconceito racial e orientação sexual			1		1
Papel e identidade do pedagogo na escola integral			1		1
Questões, desafios orientações da FC na educação do campo				1	1
Desafios e contribuições do PNAIC para a prática				1	1
Profissionalização na interface com o PNAIC				1	1
Limites e possibilidades do ensino da LP no discurso dos professores			1		1
Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo na FCP de EJA			1		1
A atuação do formador de professores em E.I a partir do habitus e experiência			1		1
Elos entre pesquisa, inclusão e FCP			1		1
Possibilidades e influências da FC na construção da docência das alfabetizadoras			1		1
Análises das propostas do PNAIC para formação do alfabetizador			1		1
Percepções e opiniões dos professores atuantes na E.I.		1			1
Uso das tecnologias nas aulas de língua portuguesas	1				1
Uso das tecnologias nas aulas na FCP: o que os professores querem	1				1
Práticas do projeto UCA	1				1
Políticas públicas municipal de FCP e implicações no trabalho docente	1				1
Movimentos formativos e ensaios no teatro	1				1
Aspectos conceituais e metodológicos na resolução de problemas em ciências		1			1
Análise do PFC do projeto UCA		1			1
Percepções e avaliação do processo de FCP e prática pelos professores		1			1
Uma experiência de FP no contexto da inclusão escolar		1			1
Resultados da FC no desempenho dos alunos em matemática		1			1
Exercício estético filosófico na FCP		1			1
Processo de mediação entre pares com deficiência na EAD			1		1
Epistemologia e prática na FCP para educação inclusiva		1			1
Saberes docentes e práticas profissionais para pessoas com deficiência				1	1
Formação colaborativa em arte				1	1
Prática avaliativa da aprendizagem do PNAIC pelos professores				1	1
Diálogo entre currículo e FCP				1	1
A importância da pesquisa e da FCP para a prática				1	1
Análise de teses e dissertações em educação ambiental na FCP				1	1
Estratégias formativas e desenvolvimento profissional de educação física para crianças				1	1
Mediação do pedagogo na Hora atividade do E.M				1	1
A FCP de filosofia no livro didático e projeto Folhas				1	1
Educação e dispositivos móveis nas percepções dos professores				1	1
Políticas de FCP no PACTO do E.M				1	1
Formação do professor para o uso da internet: o que querem os professores				1	1
<b>SUBTOTAL</b>	<b>05</b>	<b>08</b>	<b>09</b>	<b>15</b>	<b>37</b>
<b>REGIÃO SUDESTE</b>					
Saberes práticas para inovação curricular em educação física	1				1
Motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente em ciências na FCP	1				1
O papel da documentação no processo de FCP de uma creche	1				1
Parceria entre município e setor privado na FCP	1				1
Políticas públicas de FCP em matemática			1		1
Narrativas de FP na Europa e EUA em 1925-1927			1		1
Práticas pedagógicas entre pares na Educação Infantil			1		1
Representações da FCP pelos professores e gestores			1		1
Sentidos da FCP para os professores			1		1
Contribuições do projeto colaborativo sobre avaliação do desempenho escolar			1		1
Saberes construídos na FCP de diretores e coordenadores			1		1
Sentidos da FCP para os professores				1	1
Estudo de caso sobre TIC em ciências da natureza	1				1
Significados da educação de campo produzidos pela FCP				1	1
Formação continuada e profissão docente pós LDB 9394/96				1	1
Análise de práticas e saberes docentes no PNAIC				1	1
Percepções sobre gênero, sexualidade e homofobia para FCP	1				1



Práticas de leitura e relações de gênero e sexualidade na FI e FC		1			1
Magistério e identidade docente no percurso da FCP		1			1
Socialização e práticas profissionais de leitura e escrita na FCP		1			1
Desenvolvimento e conhecimento profissional da FCP em matemática, para professores de Brasil e Portugal		1			1
Contribuições da FCP para a prática do coordenador pedagógico em educação infantil		1			1
Propostas formativas de educação infantil e teatro na FCP				1	1
Materiais didáticos no ensino da matemática na FCP				1	1
Relações, tensões e sentidos na FCP de LP				1	1
Aprendizagem de conceitos matemáticos na FCP				1	1
Análise da experiência de FCP sobre gênero e diversidade sexual na escola			1		1
FCP para o atendimento especializado em surdos				1	1
A promoção da igualdade racial e a política de FCP				1	1
Fundações empresariais e escola pública na FCP				1	1
Contribuições do projeto Universidade-Escola na prática dos professores de Química				1	1
FCP no manual do PNLD de história		1			1
Organização dos saberes docentes em teatro na FCP de séries iniciais		1			1
Estratégias docentes no ensino da matemática para turmas heterogêneas na FCP		1			1
Educação Física na escola de aperfeiçoamento em 1927-1945				1	1
Estudo longitudinal sobre o projeto de FCP em alfabetização	1				1
Estudo de caso sobre os efeitos da FCP de rede sobre a prática profissional de alfabetização e letramento	1				1
Projetos e trabalhos práticos no ensino de ciências na FCP				1	1
<b>SUBTOTAL</b>	<b>08</b>	<b>08</b>	<b>08</b>	<b>14</b>	<b>38</b>
<b>REGIÃO CENTRO-OESTE</b>					
Análise da prática do coordenador pedagógico na escola		1			1
Políticas, discursos, práticas e necessidades formativas no E.M.	1				1
Concepções de FC e desenvolvimento profissional na escola em língua portuguesa			1		1
Desafios da FC em gênero e sexualidade		1			1
A qualidade da FCP no âmbito do PAR	1				1
Prática profissional do Gestar II de matemática	1				1
Contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes	1				1
Percepção do professor sobre autonomia e formação docente	1				1
Políticas de formação continuada de professores na educação do campo	1				1
Política estadual de FCP na percepção dos professores	1				1
Política pública de FCP para EJA no trabalho dos formadores	1				1
Análise de práticas em alfabetização e gêneros textuais do Proletramento na FCP	1				1
Política pública municipal de FCP e implicações na formação e trabalho docente		1			1
A prática da coordenação pedagógica na FCP de EJA				1	1
Os inéditos-viáveis na FCP de matemática na EJA				1	1
Avaliação dos CP sobre seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho				1	1
Aperfeiçoamento de professores primários nos primórdios de Brasília em 1957-1964				1	1
Uso da gamificação na capacitação para utilização de Softwares educativos na FCP		1			1
Ensino de geometria: concepções de professores e potencialidades de ambiente informatizado			1		1
Análise da experiência de FCP no Proletramento em matemática nas práticas pedagógicas		1			1
Análise da prática de FCP no espaço tempo da coordenação pedagógica em escolas do campo		1			1
Percepções do conflito no processo pedagógico na FCP		1			1
Contribuições da FCP no aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento		1			1
Concepção e prática na FCP dos professores de educação física			1		1
Análise do papel do pedagogo como coordenador pedagógico	1				1
A relação teoria e prática como objeto de reflexão na FCP			1		1
Aprendizagem e dificuldades no ensino de frações no processo de FCP			1		1
Práticas alfabetizadoras de formação no PNAIC sobre acervos de leitura				1	1
Alfabetização e letramento na educação do campo pelo PNAIC				1	1
Uso do computador nas escolas no PROUCA	1				1
Currículo escolar e educação inclusiva no diálogo com a escola pública na FCP			1		1
Aspectos da FCP no ensino fundamental no PAR				1	1
Práticas formativas de FC sob o olhar dos professores iniciantes		1			1

A prática de leituras nos grupos de estudos de FC na escola	1				1
A prática de leitura na FCP na escola	1				1
Práticas autoformativas do sujeito ecológico na FCP		1			1
<b>SUBTOTAL</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>06</b>	<b>07</b>	<b>36</b>
<b>REGIÃO NORTE</b>					
Prática pedagógica a partir do PNAIC: possibilidades e rupturas na sala de aula				1	1
Um olhar sobre a formação do campo no programa Asas da Florestania na FCP	1				1
Avaliação da política de formação continuada sob o olhar dos professores			1		1
Política de avaliação externa Prova Brasil e relação com formação dos professores	1				1
Práticas pedagógicas inclusivas na FCP de educação infantil				1	1
Contribuições e limites dos processos da política nacional de educação ambiental na FCP				1	1
Políticas públicas de FCP e suas implicações na prática docente				1	1
Possibilidades e limites da FCP do campo numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar			1		1
Estratégias pedagógicas de gerenciamento aberto de mediadores tecnológicos no PNAIC			1		1
Repercussões da mediação tecnológica na constituição da inteligência coletiva na FC			1		1
Repercussões do PROINFANTIL na formação e prática dos professores	1				1
Trajetória de profissionalização de egressos no magistério na formação inicial e continuada 1993-2013	1				1
Repercussões na prática da FCP para alunos surdos	1				1
<b>SUBTOTAL</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>REGIÃO NORDESTE</b>					
FCP e construção do currículo de alfabetização em matemática	1				1
Formação docente e profissional: desafios de matemática na EJA	1				1
Concepções de alunos sobre si mesmo no processo de alfabetização na EJA e repercussões na FC	1				1
A formação continuada de professores em redes de ensino em ações de matemática	1				1
Análise da FCP sobre o uso de tecnologias educativas do PROINFO		1			1
Sentidos sobre FCP sobre o olhar de professores do ensino médio				1	1
Necessidades formativas de professores para o trabalho com a formação integral		1			1
Análise de necessidades da formação das professoras alfabetizadoras para FCP		1			1
Formação continuada e representação social: implicações para educação inclusiva		1			1
Repercussões do PNAIC na prática do planejamento do professor				1	1
Prática reflexiva na FCP e suas implicações para o processo de inclusão escolar				1	1
Mediação fílmica em processos formativos para problematização para o estigma da inclusão				1	1
Representação social de professores na FCP de educação infantil				1	1
Necessidades formativas e práticas inovadoras no E.M				1	1
O PAR e suas repercussões na política de formação de professores				1	1
Relações federativas do município nas políticas de FCP		1			1
Leitura na formação docente nas práticas de língua portuguesa durante a Hora atividade		1			1
<b>SUBTOTAL</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	<b>17</b>
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>27</b>	<b>46</b>	<b>141</b>

**APÊNDICE F - Roteiro organizador da síntese das temáticas mais abordadas por região (Quadros 16 a 21)**

<b>TEMÁTICAS ABORDADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FCP 2013 2016</b>				
<b>DISCIPLINAS CURRICULARES</b>	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b>	<b>CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES</b>	<b>MODALIDADES EDUCACIONAIS</b>
<b>SUL</b>				
Diversidade cultural sexual Desafios e contribuições do PNAIC Profissionalização no PNAIC Limites e possibilidades no ensino da LP Possibilidades e influências da FC na docência das alfabetizadoras Uso das tecnologias em língua portuguesa Formação e ensaios no teatro Conceitos e metodologias em ciências Resultados da FC a alunos em matemática Exercício estético filosófico na FCP Formação colaborativa em arte Teses e dissertações em educação ambiental na FCP Formação profissional em educação física para criança A FCP de filosofia no livro didático e projeto Folhas	Atuação do formador de professores em E.I Uso das tecnologias nas aulas na FCP: necessidades Práticas do projeto UCA Pesquisa na FCP para a prática Mediação do pedagogo na Hora atividade Formação para o uso da internet: o que os professores querem	Política municipal de FCP e implicações na docência Análise do PFC do projeto UCA Políticas de FCP no PACTO do E.M Análise das propostas do PNAIC Avaliação da aprendizagem do PNAIC pelos professores	Identidade do pedagogo Percepções e opiniões dos professores da E.I Percepções e avaliação da FCP pelos professores Diálogo entre currículo e FCP Dispositivos móveis nas percepções dos professores	Desafios da educação no campo Legitimidade do papel do pedagogo na EJA Pesquisa, inclusão e FCP Experiência de FP na inclusão escolar Epistemologia e prática na FCP para educação inclusiva Saberes e práticas para pessoas com deficiência Mediação entre pares com deficiência na EAD
<b>SUDESTE</b>				
Inovação curricular em educação física Educação Física na escola de aperfeiçoamento em 1927-1945 Desenvolvimento profissional em ciências na FCP Estudo de caso sobre TIC em ciências da natureza Projetos e trabalhos práticos no ensino de ciências na FCP Gênero, sexualidade e	O papel da documentação na FCP de uma creche Práticas pedagógicas entre pares na E.I Socialização e práticas profissionais de leitura e escrita na FCP Contribuições da FCP para a prática do coordenador pedagógico Projeto Universidade-Escola na prática dos professores de Química	Parceria entre município e setor privado na FCP Políticas públicas de FCP em matemática Narrativas de FP na Europa e EUA em 1925-1927 Projeto colaborativo de avaliação do desempenho escolar Formação continuada e profissão docente pós LDB 9394/96 Profissionalismo na FCP em matemática, para professores de Brasil e	Representações da FCP pelos professores e gestores Sentidos da FCP para os professores Magistério e identidade docente no percurso da FCP	Significados da educação de campo na FCP Atendimento especializado em surdos na FCP

<p>homofobia na FCP  Leitura e relações de gênero e sexualidade na FI e FC Experiência de FCP sobre gênero e diversidade sexual na escola  Relações, tensões e sentidos na FCP de LP  Análise de práticas e saberes docentes no PNAI  Efeitos da FCP de rede sobre a prática de alfabetização e letramento  Estudo longitudinal sobre o projeto de FCP em alfabetização  Formação na educação infantil em teatro na FCP  Saberes docentes em teatro na FCP de séries iniciais  Materiais didáticos em matemática na FCP  Aprendizagem de conceitos matemáticos na FCP Estratégias docentes no ensino da matemática para turmas heterogêneas na FCP  Igualdade racial e a política de FCP  FCP no manual do PNLD de história</p>		<p>Portugal  Fundações empresariais e escola pública na FCP</p>		
<b>CENTRO OESTE</b>				

Desafios da FC em gênero e sexualidade Alfabetização e gêneros textuais do Proletramento na FCP Contribuições da FCP nas práticas de alfabetização e letramento Alfabetização no PNAIC sobre acervos de leitura Experiência de FCP no Proletramento em matemática Aprendizagem e dificuldades no ensino de frações no processo de FCP Concepção e prática na FCP dos professores de educação física Práticas de leitura de leitura em língua portuguesa na FCP	Prática do coordenador pedagógico na escola Prática profissional do Gestar II de matemática Uso da gamificação na capacitação para Softwares educativos na FCP Ensino de geometria: em ambiente informatizado Uso do computador nas escolas no PROUCA Contribuições da coordenação pedagógica para formação de leitores competentes Práticas de leitura nos grupos de estudos de FC na escola A prática de leitura na FC na escola	Políticas, discursos, práticas e necessidades formativas no E.M A qualidade da FCP no âmbito do PAR. Política estadual de FCP na percepção dos professores Política pública de FCP e implicações na formação e trabalho docente Avaliação dos CP sobre seu processo formativo Aperfeiçoamento de professores primários de Brasília em 1957-1964 Aspectos da FCP do ensino fundamental no PAR	Percepção do professor sobre autonomia e formação docente Percepções do conflito no processo pedagógico na FCP Papel do pedagogo como coordenador pedagógico A relação teoria e prática como objeto de reflexão na FCP Concepções de FC e desenvolvimento profissional em língua portuguesa Práticas formativas sob o olhar dos professores iniciantes	Políticas de FCP na educação do campo FCP no espaço tempo da coordenação pedagógica no campo Alfabetização e letramento na educação do campo pelo PNAIC Política pública de FCP para EJA no trabalho dos formadores A prática da coordenação pedagógica na FCP de EJA Os inéditos-viáveis na FCP de matemática na EJA Currículo escolar e educação inclusiva na escola pública na FCP Práticas auto formativas do sujeito ecológico na FCP
<b>NORTE</b>				
Prática a partir do PNAIC: possibilidades e rupturas na sala de aula Contribuições e limites da política nacional de educação ambiental na FCP	Gerenciamento aberto de mediadores tecnológicos no PNAIC Repercussão da mediação tecnológica na constituição da inteligência coletiva na FC Repercussões do PROINFANTIL na formação e prática dos professores	Avaliação da política FCP pelos professores Política de avaliação externa e formação dos professores Políticas públicas de FCP e implicações na prática docente Trajetória de profissionalização de egressos no magistério na formação inicial e continuada 1993-2013		A formação do campo no programa Asas da Florestania na FCP FCP do campo numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar Práticas inclusivas na FCP de educação infantil Repercussões na prática da FCP para alunos surdos
<b>NORDESTE</b>				
FCP e construção do currículo de alfabetização em matemática Repercussões do PNAIC no planejamento do professor Leitura na formação docente em língua portuguesa durante a Hora atividade	A FCP nas redes de ensino em ações de matemática FCP sobre o uso de tecnologias educativas do PROINFO Necessidades formativas de professores para a formação integral Necessidades da formação das professoras alfabetizadoras para FCP Necessidades formativas e práticas inovadoras no E.M	O PAR e suas repercussões na política de formação de professores Relações federativas do município nas políticas de FCP	Sentidos sobre FCP sobre o olhar de professores do ensino médio Representação social de professores na FCP de educação infantil	Formação docente e profissional: desafios de matemática na EJA Concepções dos alunos sobre si em alfabetização na EJA na FC FC e representação social: implicações para educação inclusiva Prática reflexiva na FCP para o processo de inclusão escolar Mediação fílmica em processos formativos para o estigma da inclusão

## APÊNDICE G - Roteiro organizador dos referenciais teóricos por regiões (Quadros 22 a 27)

<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR REGIÃO DO BRASIL 2013-2016</b>
<b>REGIÃO SUL</b>
Marcelo Garcia (1999), Lévy(1999), Moran (1997, 2001,2011), Chantraine-Demaily (1995), Brito e Purificação (2011) e Abreu (2009) entre outros. Análise dos dados Bardin (1977).
Dados do INEP (2003-2013).
GRAMSCHI, HORKHEIMER, ADORNO E HELLER - conceitos de teoria e prática.
Função social da escola Giroux (1987, 2003,2013,2014), Bueno (2001), Hargreaves (1988, 2014), Hargreaves(1998,2004). Conceito de desenvolvimento profissional docente (Marcelo (1999), Imbernón(2004,2011), Vaillant e Marcelo(2012), Vigotsky (2008) e Lopes (1997). Questões culturais Forquim, (1993), Candau (2011), na questão escola como lócus da formação docente. Compreensão sobre o pedagogo e professores sobre “juventudes”, em Dayrel (2003,2007, 2014, 2012, 2014). Currículo, Projeto Político Pedagógico e atuação dos pedagogos, Lopes e Macedo (2011), Meirieu (2002), Giroux (1997), Pimenta (2002, 2012), Franco (2005, 2012), Pinto (2011), Tardiff (2000, 2012), Tardiff e Lessard (2012).
Desenvolvimento profissional e formação continuada, Marcelo Garcia (1999), Marcelo (2009) e Day (2001); Alarcão (2010), Alarcão, Tavares (2003), Amaral; Moreira; Ribeiro (1996), Carvalho; Klisys; Augusto (2006) e Nadoiny (2010), sobre estratégias formativas; Brasil (2009b), Ayoub (2001, 2005), Gomes (2012), Garanhani (2004), sobre Educação Física e a Educação Infantil e Charlot (2005), para relação com o saber.
Teses e dissertações em Educação Ambiental da CAPES a partir de 1997 (35 estudos).
Teoria fundamentada de dados (grounded based theory) para ter um maior rigor metodológico
Estudos sobre educação museal de Acaso, Camnitzer, Mörsch, Huerta, Alderoqui; sobre educação Infantil e educação infantil no museu os trabalhos de Sarmento; Leite, Fallon e Chavepeyer e Abad, e sobre formação continuada, formação cultural e trabalho colaborativo, Marcelo García, Nóvoa, Alarcão, Kramer, Leite e Ostetto Arslan e Iavelberg, Nogueira, Carvalho, Martins, Day, Imbernón, Rodrigo, Eça, Rodríguez, Arriaga e Coca
O exercício analítico foi realizado em conjuntos discursivos dentro de quatro eixos principais: Políticas Públicas Educacionais; Epistemologia e Prática; Formação Continuada; Valorização do Professor
Com o referencial vigotskyano e seguindo o esquema de referência - Estágios da ZDP x Modalidades de Mediação - estruturado por Santarosa (2004).
A fundamentação teórica parte dos estudos do filósofo francês Henri Bergson e do filósofo russo Mikhail Bakhtin, na trama com as perspectivas da memória, imaginação, tempo, ética, estética, autoria, dialogismo e cronotopo.
A fundamentação teórica parte dos estudos do filósofo francês Henri Bergson e do filósofo russo Mikhail Bakhtin, na trama com as perspectivas da memória, imaginação, tempo, ética, estética, autoria, dialogismo e cronotopo
O argumento, tecido sob forma de ensaio, contempla o diálogo entre a Educação Especial, a Psicanálise, as proposições de Roland Barthes sobre a leitura e a literatura de Italo Calvino
O estudo tem como principal teórico o filósofo russo Mikhail Bakhtin.
Para construção do referencial teórico-metodológico da pesquisa, baseamo-nos, principalmente, nos pressupostos de NÓVOA; GOODSON; IMBERNÓN; TARDIF; KRAHE; ALMEIDA e VALENTE; CARVALHO, NEVADO e MENEZES; LÉVY; LEMOS; SILVA; TEIXEIRA. (YIN; GOLDENBERG). Para coleta dos dados, buscamos suporte teórico para análise das narrativas de professores em GOODSON; GOODSON et al; NÓVOA; SOUZA,
O referencial teórico vale-se dos conceitos de habitus e campo de Pierre Bourdieu. O Módulo do PNAIC alfabetização foi analisado à luz da concepção do conceito de sequência didática dos autores Dolz e Schneuwly e a organização da prática pedagógica em sala de aula.
Estudos de Huberman (1989 apud NÓVOA, 1995) que descrevem os ciclos da carreira docente.
Estudiosos e pesquisadores da temática voltada para a educação do campo, foram realizados: consulta a diferentes fontes e documentos (legislação brasileira específica para a área.
No campo epistemológico fundamentado principalmente no trabalho de Larry Laudan. No campo pedagógico, John Dewey e Paulo Freire. No campo psicológico Jeromer Bruner.
As discussões teóricas que servem de base para essa pesquisa (o dandismo pedagógico, a estética da existência, o ensaio e a experiência) apoiam-se, especialmente nas ideias de Montaigne, Nietzsche, Foucault, Agamben e Schechner.
Educação Integral e formação/atuação dos pedagogos escolares. Para o estudo da Educação Integral foram utilizados os autores: Jaqueline Moll (2012), Miguel Arroyo (2004), Verônica Branco (2012), Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009), Jamerson Antônio de Almeida da Silva (2012), Katharine Níve Pinto Silva (2012) e documentos oficiais do MEC (2013). As leituras referentes à área pedagógica se basearam nos autores: José Carlos Libâneo (1999, 2001, 2002, 2004, 2006), José Contreras (2002), Selma Garrido Pimenta (2002), Nereide Saviani (1994), Vera Candau (2011).
Pressupostos teóricos apresentados por NÓVOA (1997), (1999), (2007) e MARCELO GARCIA (1999) sobre formação de professores, além de KRAMER (2008), (2011) e OLIVEIRA-FORMOSINHO (2002), (2009) no que tange especificamente à formação de professores de educação infantil.
Contribuições dos Estudos Culturais com base em Candau (2008, 2012), Fleuri (2003, 2009), Costa (2010) e Giroux (1997). A pesquisa foi realizada na forma de pesquisa-ação, com base em Costa (2007) e Franco (2012). A educação como um direito antropológico (CHARLOT, 2012); o papel da escolarização na consecução do direito à educação (FORQUIN, 1993; GIROUX, 1997; HAGEMEYER, 2006); as dimensões culturais presentes no cotidiano escolar, (GEERTZ,1989; CORRÊA, 2010); as manifestações e expressões da cultura escolar (VINÃO FRAGO, 2001); a função do/a pedagogo/a na organização do trabalho pedagógico (FRANCO, 2012; VIEIRA, 2011).
Abordagens tradicional e associacionista; da teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky; da teoria das fases do desenvolvimento, de Linnea Ehri; do modelo de desenvolvimento da leitura e da escrita, de Uta Frith, e dos modelos de processamento da leitura. “Contribuições da Psicologia Cognitiva e da Neuropsicologia para a aprendizagem da leitura e da escrita” discute o papel dessas áreas para a aprendizagem da leitura e da escrita.
“Contribuições da Psicologia Cognitiva e da Neuropsicologia para a aprendizagem da leitura e da escrita”. Contribuições teóricas sobre a formação docente, Shulman (1986), Nóvoa (1999), Brotto (2006/2008), Kramer (2010), Maldonado (2002)
A área da formação de professores, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa e Francisco Imbernón. O pensamento sistêmico, Humberto Maturana e

Francisco Varela
Sobre a formação continuada: Marcelo (2012), Tardif (1991,1996, 2012), Day (2001), Nóvoa (1991,1997,2002), Pimenta (2012), Imbernón (2010) e Vaillant (2003). Sobre a prática docente os estudos de Zeichner (2008) e Alarcão (1996, 2012) e para indicar a concepção de Infância, Corsaro (2011) e Sarmiento (2013).
Os referências de Contreras (2012), Freire (1998, 2003), Gadotti (2014), Haddad (2000, 2002), Haracemiv (2002), Laffin (2012, 2014) Nóvoa (1995, 2002, 2009), Pimenta (2006), Saviani (1997), Tardif (2012) entre outros.
Ensino de língua inglesa (JORDÃO, 2005, 2013, 2014a, 2014b; CELANI, 2002; CORACINI, 2003a, 2003b, 2013) e suas relações com a escola, com o professor, a cultura (FORQUIN, 1992; CHARLOT 2000, 2013), e com a sociedade local e global (RAJAGOPALAN, 2003, 2005a, 2005b; PÉREZ GÓMEZ, 2001).
Formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Análise dos Planos de Carreira do Magistério Municipal (PCM). Além dos PCM, foram analisadas as Atas das formações pedagógicas.
Do ponto de vista teórico, as questões examinadas foram de autores como Brito e Purificação (2006, 2011), Forquin (1993), Kensi (2003, 2007), Moran (2000, 2007), Morin (1990, 2000, 2005), Prado e Valente (2003), Tajra (2001), Valente (1995, 1998, 1999, 2001) e outros.
Formação continuada docente a partir de suas necessidades em Barbier e Lesne (1977, apud SILVA, 2000), Wild (1996, apud RAMAL, 2003), García-Vera (2000), Ramal (2003) e Moran (2007)
Na abordagem teórica, sobre a tecnologia a partir da cultura, Rockwell (1995); Lopes (1999); Forquin (1993); Lemos (2010); Lévy (1996); Moran (2007, 2012); Sancho (2006) e Brito e Purificação (2008, 2011).
<b>REGIÃO SUDESTE</b>
Histórico-cultural
Perspectiva transformadora
Neoliberalismo, autonomia e descentralização, constituição de 1988 e LDBEN 9394/09
Pimenta (1999, 2012), Perrenoud (2002), Souza (2006b), Chartier (2007), Rosa (2014), Ferreira (2015), Resende (2015), Santos (2015), Tedesco (2015), Veiga (1992), Zabala (1998) e Tardif (2000,2014).
Laurence Bardin
Legislação, jornal e revistas
Categorias de análise de Bakhtin e do Círculo e os protocolos de Roger Chartier
Conceito de emancipação, acontecimento, experiência, Teoria das Representações Sociais
Perspectiva pós-estruturalista
Nelly Novaes Coelho, Marisa Lajolo, Regina Ziberman sobre literatura infantil, documentos oficiais sobre leitura, Jeffrey, Weeks, Judith Butler sobre gênero
Conceitos de identidade de Dubar (2009,2005), profissionalização docente, Bourdoncle (2000), problemática da identidade docente (Lawn (2000) e Garcia et. al. (2005)
Conceitos de Bourdieu, Lahire, Elias e Selton
Formação contínua, desenvolvimento profissional, conhecimento profissional, práticas letivas
Conceitos de representação de Lefebvre (1983), e Moscovici (2012), ensino de Língua Portuguesa Geraldí (2013), saberes docentes Tardif (2005).
Produção recente brasileira e estrangeira no campo da educação infantil, Ciências Sociais e Arte, produção teórica sobre o Teatro, performance e teatro pós-dramático.
Materialismo Histórico e Dialético (MHD) de Karl Marx, unidades de análise de Vigotsky, aprendizagens compostos por cenas (Moura; Lorenzato (2001), Moura (2013).
Trabalho e profissão docente Nóvoa, Dubar, Tardif, Bourdieu e Popekewitz
Ideias de Roger Chartier sobre livros e leitura
Ciclo contínuo e políticas públicas de Stephen Ball.
Conceito de experiências de Jonh Dewey, Oliveira-Formosinho, Barbosa, Kishimoto.
Formação de professores quanto aos modelos formativos e sobre saberes docentes
Saber docente (Ruth Mercado), Vida cotidiana (Agnes Heller), mediação (Levy Vigotsky), atividade (Alexis Leontiev), formação em serviço (Antônio Nóvoa), profissionalização (Maria Roldão), gêneros profissionais (Yves Clot) e saberes do formador de professores (Marguerite Altet)
Jorge Larrosa (2002, 2011).
<b>CENTRO OESTE</b>
Concepção de linguagem sustentada em Bakhtin, entendida como histórica, concreta e social. Produções científicas (teses, dissertações e artigos em periódicos e anais de eventos), no período de 2006 a 2015,
À luz da teoria bakhtiniana, os conceitos de dialogismo, polifonia e alteridade.
Teoria Histórico-cultural (Vigotsky, 2003; Leontiev, 1972; Moura, 2001, 2004, 2008 e 2010; Kopnim, 1978), com base metodológica na pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 2003 e Ghedin e Franco, 2008).
Pedagogia crítica substanciada ao pensamento freiriano.
Dentre os estudos que dão suporte para esta pesquisa utilizamos André (2014), Cambi (1999), Carvalho (2005, 2006, 2008), Franco (2003, 2005, 2008, 2012), Freire (1980, 1983, 1991, 1992, 1993, 2008) Garrido (2009), Libâneo (2002, 2004, 2010), Nóvoa (1992, 1998, 2007), Pinto (2006), Placco (2010), Saviani (2007), Tardif (2004), Vasconcelos (2011), Veiga (1998) dentre outros.
Análise documental dos planos de ensino dos professores, com vistas a identificar os elementos técnico-metodológico e teórico-prático.
- MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). A Educação Física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva. Cuiabá, MT: EdUFMT,2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1997.
- RANGEL, Irene Conceição Andrade. (Coord.). Educação Física na infância. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.
- Matriz referencial de Educação Física
- MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). A Educação Física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva. Cuiabá, MT: EdUFMT,2012.
- Escola Sarã Cuiabá nos ciclos de formação



- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: SEF-MEC, 1997. Fonte: Adaptado dos Planejamentos das Professoras 1 e 2
Conceitos de alfabetização e letramento, aportamos em Soares, Rojo, Carvalho, Kleiman, Santos, Albuquerque e Mendonça. Contexto sócio-histórico e político da formação continuada de professores no Brasil, nos documentos oficiais tais quais a LDB n.º 5.692/71 e n.º 9.394/96, o PNE Lei 10.172/2001, o PNE 2011/2020 Lei 8.035 /2010, bem como em Oliveira e Duarte. Sobre concepção de formação continuada dialogamos com Imbernón, Prada, Tardif, Pimenta e Ribeiro. Sobre a prática pedagógica, em Veiga; para a transposição didática, recorreremos àChevallard.
A fundamentação teórica apoia-se em Marx (1983); Saviani (1988, 2002); Saviane e Duarte (2012); Tonet (2005a, 2005b); Lessa e Tonet (2008); Veiga (2012); Veiga e Quixadá Viana (2012); Fernandes (2012); Zeichner (1998); Placco e Silva (2011); Soares (2012); Lima (2013), dentre outros
Referencial teórico-metodológico Gatti (2011), Moraes (2003), Silva (2008, 2011), Fiorentini e Lorenzato (2007), Nacarato (2004, 2011), Muniz, (2009, 2010) entre outros
O referencial teórico adotado baseou-se em Almeida (2003), Almeida e Valente (2012), Faria (2008), Gatti (2003, 2008), Kenski (2007, 2013), Nacarato e Passos (2003), Pavanello (1989), Pirola (2000), Silva (2014) e outros
Teoria dos Estilos de Aprendizagem de David Kolb e os aspectos motivacionais explorados pela Gamificação. Princípios da teoria do Saber Significativo de Richard Gagnon.
As fontes consultadas integram o acervo documental do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, do Arquivo Público do Distrito Federal e do acervo constituído no âmbito de duas investigações em curso na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, respectivamente intituladas “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): Origens de um Projeto Inovador” e “Educação Básica no Distrito Federal (1964-1971) Desmonte de um projeto inovador”, que incluem entrevistas de professores pioneiros do Distrito Federal.
O referencial teórico construiu-se a partir das contribuições de autores como Marx (2001, 2008, 2010); Engels (2008); Tonet (2005, 2012, 2013, 2015); Saviani (2012); Veiga (1996, 2009, 2009b, 2010); Quixadá Viana (2004); Placco (2001, 2003, 2008, 2013); Freitas (2012); Vasconcellos (2008); Garcia (1999), entre outros
Contribuição teórica se filia este estudo foi de Ausubel (1968) e Vergnaud (2009).
São tomados como referenciais teóricos e metodológicos: Freire (1983, 1991, 2000a/b, 2001, 2005, 2015); Carvalho (2005, 2006, 2008, 2014, 2015a/b/c); Gadotti (1995); Paro (2010, 2015); Domingues (2014); Lüdke e André (1986), dentre outros.
Nas opções teórico-metodológicas, a pesquisa é pautada no ciclo de políticas de Ball (2001, 2005, 2006).
Conceitos de alfabetização e letramento na perspectiva de Soares (2000; 2004; 2006), Kleiman (2008), Cardoso (2000; 2003; 2008) Mortatti (2004), entre outros, bem como nas concepções de linguagem, na perspectiva da teoria dos gêneros de Bakhtin (1997; 2010), e nas releituras didáticas do tema, por teóricos como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi ([2002]; 2005; 2008;).
Temas são colocados em diálogo, Piaget – com o conceito de conflito –, Vigotski – com influência sócio-histórico-cultural no desenvolvimento humano – e Antônio Nóvoa – com sua visão de formação continuada de professores –, entre outros estudiosos.
Referencial teórico para sustentar as discussões conceituais: Freire (2005, 2008a/b/, 2009a/b/, 2011); Arendt (2010; 2011); Nóvoa (2009); Arroyo (2006;2007); Imbernón (2009; 2010); Soares(2007; 2011).
A crítica à política de formação da SEDUC foi fundamentada, principalmente, na filosofia de Arendt, Kant e Durkheim. A análise da conceitualização de formação continuada em Tardif, Imbernón e Nóvoa, principalmente
Intelectuais da educação do campo, tais como Arroyo (2005, 2007, 2012), Caldart (2005,2004), Hage (2010), Molina (2003, 2009) e Reck (2007, 2010). Referenciou-se, ainda, em teóricos da formação de professores como Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (1992, 1999,2004, 2009) e Tardif (1991,2000 2005,2012).
Princípios norteadores da perspectiva histórico-cultural da subjetividade desenvolvida por González Rey.
Breve Histórico da Avaliação Educacional no Brasil; uma reflexão acerca da avaliação Internacional no país; uma apresentação e reflexão sobre as bases teórico-metodológicas do – SAEB e da Prova Brasil. Expuseram-se concepções de letramento e de leitura em várias perspectivas desenvolvidas por estudiosos do assunto e a concepção de leitura subjacente à Prova Brasil, bem como reflexões sobre a compreensão leitora. Ademais, apresentaram-se também questão histórico-político-social da coordenação pedagógica no Brasil e a questão da formação continuada de professor no espaço da coordenação pedagógica
Formação docente, e a relação com os saberes e práticas no interior da escola, em Nóvoa, (1991, 1992, 1995, 1999); Tardif, (1991, 2002, 2005, 2007, 2009); Imbernón, (2006, 2009, 2010), os contextos e cenários de formação e profissionalização docente
Políticas e ações de formação continuada para profissionais de educação em (IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 1991), no caso das temáticas: gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1996), sexualidade (FOUCAULT, 2007; BUTLER, 2003) e homossexualidade (BORILLO, 2010), envolvem questões intelectuais (conhecimento), emocionais (constituição pessoal), valores e crenças.
Os aportes teóricos deste trabalho envolvem principalmente a visão sistêmica e transdisciplinar na qual um de seus fundamentos é a Teoria da Complexidade entremeada pela discussão acerca da auto/hetero/eco formação.
Formação docente destacando a relevância e frequência com que tem sido abordada por vários autores, dentre os quais citamos: Nóvoa (1997) Almeida (2005), Andrade (2009) Marcelo (2009a; 2009b), Imbernón (2010), entre outros.
Conceitos relativos à formação de professores, saberes docentes e formação contínua. Aspectos específicos sobre leitura, práticas de leitura e leitura de professores foram apresentados no texto para subsidiar a análise dos dados coletados
A fundamentação teórica está pautada nos estudos de Ball et al (1992 apud MAINARDES, 2006) e Ball (2011) para analisar as políticas educacionais; assim como em Nóvoa (1992), Garcia (1992, 2005) e Imbernón (2010), no que se refere a formação e a formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional; em Kuenzer (2000), Frigotto (2002) e Frigotto e Ciavatta (2004), professor do Ensino Médio na política de formação de professores no Brasil; em textos oficiais do Estado de Mato Grosso, no que se refere à sua política de formação continuada para os professores da Educação Básica.
Sobre a prática pedagógica da coordenação, destaco os seguintes autores: Arendt (2010), Carvalho (2005, 2008), Ferreira (2002, 2007, 2011), Franco (2006, 2009, 2011), Freire (1980,1983, 1996), Gadotti (2000, 2002, 2007), Silva Jr. (2007), Rangel (2011) Vasconcellos (2008) e Veiga (2006).
<b>REGIÃO NORTE</b>
Trajatória histórica da educação de surdos no mundo, no Brasil e no Estado do Amazonas e suas abordagens educacionais, com a legislação que respalda a educação inclusiva e a luta dos movimentos surdos por escolas bilíngues para surdos.
Trajetórias do percurso escolar e carreira profissional (cargos e funções ocupadas), no período correspondente a 1993-2013
OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO. Formação docente: uma reflexão necessária. Formação inicial e



continuada: percursos da profissionalização docente. Atratividade na carreira docente: desafios e perspectivas. Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A) e o curso de magistério na formação de professores no início da década de 1990
Documentos relativos à estrutura do Programa (DIRETRIZES), dos Censos da Educação (2005-2012) e ainda de relatórios produzidos pela Equipe Estadual de Gerenciamento do Amazonas (EEG-AM) e Agência Formadora (AGF-AM) de modo a verificar como se deu a aplicação/desenvolvimento do Programa no contexto amazônico
Conceitos de mediação, construção coletiva do conhecimento e inteligência coletiva, do filósofo Pierre Lévy, cuja teoria trata das relações estabelecidas entre sujeitos, sociedade, cultura e técnicas na contemporaneidade. Dialogam com Lévy: o Construtivismo (na abordagem de Jean Piaget); e a teoria das mediações, de Isabel Orofino, Jesús Martín-Barbero e Roger Silverstone.
Exploração conceitual e metodológica das obras dos filósofos contemporâneos Gilles Deleuze e Félix Guatarri.
Tradição do pensamento soviético socialista; Pedagogia do oprimido e as experiências da educação popular; Pedagogia do movimento .
Considerando a relação entre teoria e prática e na formação em serviço, buscou-se investigar a sequência metodológica utilizada no curso com base nos conceitos de Oliveira-Formosinho, Carmem Barbosa, Fernando Becker e Pierre Levy.
Fontes bibliográficas e documentais (livros, artigos, legislação), periódicos registrados no Banco de Dados da plataforma Scielo e nos grupos de trabalho sobre Formação de professores (GT 08) e Educação Ambiental (GT 22) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação – ANPED, além dos depoimentos dos cursistas egressos do CAEA.
Concepção histórica e epistemológica da Educação Especial até o momento atual na perspectiva da Educação Inclusiva, apropriando-se das bases legais que regem a Educação Básica no Brasil da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e Plano Nacional de Educação e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Educação inclusiva e práticas pedagógicas, dialogou-se com Romeu Sasaki (1997), Stainback e Stainback (1999) e Rosita Carvalho (2012/2014). Formação de professores em Nóvoa, Arroyo (2013), Sacristán (1999). Conceito de deficiência das autoras Diniz (2012) e Carvalho (2012, 2014).
O estado na configuração das políticas públicas educacionais; As políticas de avaliações no contexto internacional e nacional: bases legais da regulação da educação básica e experiências vividas; A política de formação de professores no contexto nacional e local.
Estado e as políticas públicas de formação de professores no Brasil;
Tendência na formação continuada de professores no Brasil e a experiência do município de Belém;
Compreensão do desenvolvimento humano, desenvolvida por Vygotsky e colaboradores.
Os dados foram analisados e interpretados a partir de conceitos relativos à formação de professores, saberes docentes e formação contínua.
<b>NORDESTE</b>
Para embasar os estudos tomo como referência Azambuja (2006), Gatti; Barreto e André (2011), García (1997,1999), Vaillant (2003), Imbernón (2002, 2009, 2011), Huberman (1995), Gabardo (2012), Gabardo; Hobold (2011), Gobatto (2012), Beraldo; Oliveira (2010), Gonçalves (1995), Holly (1995), Cavaco (1990, 1993, 1999), Ens; Miranda (2013), Lima (2008), Rocha (2001, 2004, 2010), Favretto (2006), André (2005), Duarte (2004), Nóvoa (1997, 2006, 2009), Freire (1997, 2008), Marcelo (2010), Marcelo; Pryjma (2013), Papi; Martins (2008, 2010), Figueiredo (2012), Martins (2012), Mariano (2006), Tardif (2008), Perrelli (2003), Veiga (2009), Mizukami (2006), Simons (1999), Estrela (2005), Lüdke; André (1986, 2013), Lüdke (2009), Bogdan; Biklen (1994), Marconi; Lakatos (2003), Mainardes (2006), Oliveira (2011), Collares (1996), Romanowski (2012) SEF-MEC (1999), os documentos de Políticas Públicas da SEDUC-MT, os Pareceres Orientativos para o Projeto Sala de Educador, a partir do ano de 2003 até o ano de 2014, o Projeto Sala do Formador do CEFAPRO de Rondonópolis-MT/2014, o Relatório da Fundação Carlos Chagas, 2011 – FCC, o Projeto Observatório da Educação (OBEDUC 2008/2013), diferentes leis e decretos e projetos de leis que embasam as Políticas Públicas Educacionais no país e em específico no estado de Mato Grosso, a proposta de Formação Continuada da SEMED/Roo, a proposta de Formação Continuada da Rede Particular e projetos de formação de duas escolas pertencentes ao Município de Rondonópolis-MT.
Materialismo histórico dialético para o entendimento da realidade sócio-histórica estudada
Em Chartier (1995), Foucambert (1994), Smith (1999) e Silva (2011) a leitura como ferramenta para contribuição da ampliação dos conhecimentos profissionais e desenvolvimento das práticas pedagógicas.
Processos nacionais e locais de formulação e execução de políticas educacionais, são determinações universais que medeiam as políticas educacionais, desde a Educação Básica à Superior e atinge temas que vão desde a gestão da educação até a formação dos professores, a exemplo do que analisam autores como Cabral Neto e Macedo (2006), Castro (2006; 2007) e Aguiar (2009b).
Concepção Histórico Cultural na teoria da Atividade de Leontiev (1983, 1998) e Vigotsky (2003), como fundamentos principais das análises, na formação de professores Rodrigues e Esteves (1993), Nóvoa (1995), Carbonell (2002), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Muñoz e Hernández (2008), Núñez (2009), Ramalho e Núñez (2011a, 2011b), Marcelo (2013), entre outros.
As reflexões de Saviani (2009), Freitas (2003), Mizukami (2002), Tardif (2011), Perrenoud (2001), para tratar da formação docente, além das discussões epistemológicas voltadas à Educação Infantil, diante dos postulados de Montessori (1965), Angoti (2006), Oliveira (2011), Azevedo (2013).
Pesquisa intervenção, embasada nos princípios bakhtinianos de alteridade e dialogismo.
Como referencial teórico que correlaciona inclusão escolar; formação docente e prática reflexiva, apoiamo-nos, teoricamente, em autores tais como Freire (1984,1996, 2001, 2002), Alarcão (2001,2002; 2012), Perrenoud (2002; 2008), Imbernón (2011; 2013); Pimenta (2055, 2012); Glat; Blanco (2007), González (2002), Carvalho (2003, 2004, 2012), Glat; Pletsch (2011), Rodrigues (2005, 2006) Pires (2010), Sasaki (1997), Vitaliano; Valente (2010) entre outros autores.
Proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky para a investigação dos processos humanos, e do dialogismo de M. Bakhtin, pertinente à pesquisa em Ciências Humanas.
Teoria das representações sociais; a ancoragem e a objetivação como mecanismos de elaboração das representações sociais; Universos de pensamento da sociedade: consensual e reificado; a teoria das representações sociais e algumas pesquisas em educação; a educação inclusiva: de sua gênese às discussões atuais.
A análise dos dados evidenciou oito diálogos (FREIRE, 1994; 1997) construídos com a Escola Estadual Despertar, sendo basilares as contribuições sobre estigma de Goffman (1988) e cultura escolar (FORQUIN, 1993). Como aporte teórico foram importantes as contribuições sobre o Currículo Escolar (SACRISTÁN, 2000; 2007, APPLE, 2006; 2008), Inclusão Escolar (BUENO; 2008, GLAT; PLETSCHE, 2011), Formação Continuada (NÓVOA, 2002) e os estudos existentes acerca das interlocuções entre Currículo e Educação Especial (MAGALHÃES, 2002; SILVA, 2008; 2010, OLIVEIRA, 2004; VIEIRA, 2012.).
Sobre os conceitos de necessidade, necessidades de formação, análise de necessidades de formação e formação continuada; alfabetização e letramento: conceitos e prática pedagógica, paradigmas de alfabetização e abordagens
Marco teórico acerca das necessidades formativas; formação continuada; saberes da docência; profissionalidade do professor; a profissionalização da docência; desenvolvimento profissional; conceituando necessidades formativas; análise de necessidades formativas

<p>Práticas O objeto de estudo se desdobrou em três categorias teóricas: i) Sentidos e conceitos da formação continuada - na qual recorremos à perspectiva de Vygotsky (1994, 2008) e seus colaboradores, e à de Imbernón (2009, 2010, 2011) e Marin (1995) para tratamento dos conceitos e das concepções da formação continuada; ii) Sentidos da formação continuada: avanços e desafios - estes abordados segundo Imbernón (2009, 2010, 2011), assim como no diálogo com Gatti e Barreto (2009) e Pimenta (2006); e iii) Sentidos da formação continuada: constituição do professor reflexivo e ressignificação dos saberes da experiência docente - em que ancoramo-nos nos estudos de Zeichner (1993, 1998, 2002, 2014) e Alarcão (2007) para entendimento da constituição da reflexividade, Contreras (2002) para compreendermos a reflexividade na construção da autonomia profissional, Franco, M. A. (2012) e Vázquez (2011) para dialogarmos sobre prática docente, e Pimenta (2006, 2012), Borges (2004) e Tardif (2013) para discussão acerca dos saberes docentes.</p>
<p>Foram nossos alicerces teóricos Almeida (2006), Kenski (2007), Tardif (2012) e Bardin (2012).</p>
<p>Assim, buscamos estabelecê-las, a priori, com base nos tipos de formação apresentados nos estudos de Santos (2010), Candau (2008), Demailly (1992), Nóvoa (1991), Jacobucci (2006), Nascimento (2008), Franco (2009) e Neto (2012). Além disso, tomamos como referência os dois modelos de formação de professores já apresentados, Modelo da Racionalidade Técnica e Modelo da Racionalidade Prática</p>
<p>Produções do Grupo de Trabalho 18 da ANPEd (Educação de pessoas Jovens e Adultas) no período de 1998 a 2011, com o objetivo de elencar os trabalhos voltados para a escuta dos alfabetizandos dessa modalidade de ensino. Percebemos que se destacam nas pesquisas da ANPEd, quantitativamente, as categorias currículo e prática pedagógica e EJA como política pública e alfabetização.</p>
<p>A pesquisa ancorou-se principalmente, nas ideias de Gauthier, Nuñez e Ramalho (2004); Imbernón (2011); Garcia (2006); Perrenoud (2000); Tardif (2007); Haddad, Di Pierro (2000); D'ambrósio (2002); Mendes (2006; 2009); Freire (1996; 2011); e demais teóricos e documentos oficiais do campo da EJA, no país e no exterior</p>
<p>Com a intensão de responder a questão central da pesquisa definimos duas categorias de interpretação: a formação continuada em Matemática dos professores do NEI/CAp dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a construção do currículo da Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesta escola.</p>
<p>A formação continuada em Matemática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o currículo da Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>

**APÊNDICE H - Roteiro organizador da natureza da pesquisa e procedimentos operativos e instrumento de coleta de dados (Quadros 28, 29 e 30)**

<b>NATUREZA DA PESQUISA, PROCEDIMENTOS OPERATIVOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR REGIÃO DO BRASIL 2013-2016</b>	
<b>REGIÃO SUL</b>	
Abordagem qualitativa e quantitativa	Entrevistas estruturadas e análise documental
Abordagem qualitativa	Aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas
Abordagem qualitativa	Estudo de caso: análise documental, entrevistas semiestruturadas e individuais, Análise de Conteúdo (Bardin)
Abordagem qualitativa	Questionário
Abordagem qualitativa	Questionário
Abordagem qualitativa	Observação participante e análise documental
Abordagem qualitativa	
Abordagem qualitativa	Questionário
	Entrevista semiestruturada
Abordagem qualitativa	Estudo de caso, entrevistas, análise documental
Abordagem qualitativa	Questionário, entrevista semiestruturada,
Abordagem qualitativa	Análise documental e entrevistas
Abordagem qualitativa	Pesquisa ação, observação, questionários e entrevistas
	Análise documental de narrativas escritas e entrevistas
Abordagem qualitativa	Entrevistas abertas e questionários objetivos
Abordagem exploratória/descritiva qualitativa	Análise documental entrevistas
Abordagem qualitativa/intervenção	Narrativas escritas e de imagem, observação participante, notas de campo
Abordagem qualitativa	Análise de Discurso de fontes documentais
Abordagem quali/quantitativa descritiva	Estudo de caso com observações, análises e categorizações
Abordagem quali/quantitativa	Estudo teórico e relacional, análise documental, questionários, fichas de autoavaliação
	Memórias, cenas, narrativas, diário de viagem, ensaio
Abordagem qualitativa	Estudo de caso, diário de bordo, questionários e entrevistas semiestruturadas
Abordagem qualitativa	Estudo de caso: análise de narrativas, entrevistas, observação participante, análise documental
	Observação e entrevista semiestruturada
Abordagem qualitativa	Entrevista semiestruturada, Análise de Conteúdo (Bardin)
	Pesquisa bibliográfica, entrevistas e questionários
	Estudo de caso
	Oficinas, relatos variados, entrevistas audiogravadas, viodegravações, memorial
Abordagem qualitativa	Questionário com questões abertas
Abordagem qualitativa	Análise de conteúdo (Bardin), questionário,
	Pesquisa ação, análise de práticas
Abordagem qualitativa	Entrevista semiestruturada, observação participante, roda de conversa
	Diálogos, produções escritas, imagens e textos publicados em livro.
	Relatórios, avaliações, análise documental
	Estado da Arte, estudo bibliográfico
	Pesquisa autobiográfica, memorial
	Estudo exploratório descritivo, questionário estruturado via online
Abordagem qualitativa e quantitativa	Análise de discurso, relatos, questionários
<b>REGIÃO SUDESTE</b>	
Pesquisa qualitativa	Filmagens, gravações de áudios e vídeos
	Estudo de caso com aproximação à análise microgenética
Abordagem qualitativa	Estudo de caso: diário de campo, registros escritos, registros fotográficos, relatos de encontros, planejamento, relatórios, materiais de exposições e portfólios
Abordagem qualitativa	Entrevistas semiestruturadas
	Análise de documentos oficiais, observações de encontros e depoimentos
Abordagem qualitativa	Estudo de caso, entrevistas
	Antropologia dialética de Henri Lefebvre, questionário survey
	Entrevistas semidirigidas
	Estudo documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas
	Entrevistas, análise de documentos, observações
Abordagem qualitativa descritiva	Questionários semiabertos, entrevistas semiestruturadas
	Observação de campo, entrevistas semiestruturadas, análise de conteúdo (Bardin)
Abordagem qualitativa	Estudo de caso: análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, observações de planejamentos e pesquisas bibliográficas
Abordagem qualitativa	Análise documental, questionários e entrevistas
	Entrevistas semiestruturadas e questionários
Abordagem qualitativa	Memórias, depoimentos, entrevistas gravadas e transcritas

Abordagem etnográfica	Observação participante e entrevista semiestruturada
Abordagem qualitativa interpretativa	Estudo de caso: entrevistas, questionários, observação, notas de campo e análise documental
	Observação com entrevistas semiestruturadas
	Videogravações, discussão conjunta
	Pesquisa documental, entrevistas
	Materialismo histórico e dialético, videogravações, observações de campo
Abordagem qualitativa	Fóruns, memoriais, análise de prosa, análise de experiências
Abordagem qualitativa	Revisão bibliográfica, questionários
Abordagem qualitativa	Análise de documentos, entrevistas semiestruturadas
Abordagem qualitativa	Entrevistas semiestruturadas
	Questionários e filmagens
	Testes de associação livres de palavras, registros de vídeos e textos
	Questionários e entrevistas em áudio
	Análise longitudinal, avaliações diagnósticas
Abordagem qualitativa e quantitativa	Questionário, observação
	Elaboração de projetos de trabalho, relatos, debate
	Análise de trajetória e propostas de ensino, registros de curso, documentos oficiais e jornais
	Análise documental, registros escritos, relatos orais, entrevistas
	Análise documental, diários de viagem, relatórios, narrativas
<b>REGIÃO CENTRO OESTE</b>	
Pesquisa qualitativa teórico prática	Estudo de caso: observação, complemento de frases, entrevista e questionário, análise documental e bibliográfica
Abordagem qualitativa descritiva	Entrevista semiestruturada, análise documental, observação sistemática
Abordagem qualitativa dialética	Pesquisa exploratória, descritiva, bibliográfica e documental, entrevistas
	Método dialético, questionários, entrevistas semiestruturadas, análise documental
Abordagem qualitativa	Entrevista semiestruturada, registro, videográfico, portfólio, registro de reuniões, diário de campo
Abordagem qualitativa sócio histórica	Entrevista, questionário, observação e análise documental
Abordagem qualitativa	Estudo de caso, entrevistas semiestruturadas, relatório de observação e questionário
Abordagem qualitativa etnográfica	Questionário, entrevistas semiestruturadas, caderno de planejamento
Abordagem qualitativa participante	Questionários, Análise de Conteúdo (Bardin)
Abordagem qualitativa	Questionários, entrevistas, documentos, diário de bordo, avaliações diárias, tarefas individuais, entrevistas, Análise de conteúdo (Bardin)
Abordagem qualitativa	Entrevistas semiestruturadas, observações, diário de campo
Abordagem qualitativa dialética	Observação, entrevista semiestruturada, análise de documento
Abordagem qualitativa	Pesquisa participante, ações dialógicas
Abordagem qualitativa	Estudo de caso, questionário semiaberto, entrevista semiestruturadas, análise documental e observações
	Pesquisa histórica, pesquisa bibliográfica, análise documental, história oral
Abordagem qualitativa	Estudo de caso
	Estudo bibliográfico, estudo documental, entrevistas
Abordagem qualitativa etnográfica	Observação, análise documental, entrevistas semiestruturadas inicial e final
	Análise dialética, pesquisa documental, entrevistas
	Entrevistas semiestruturadas, técnica de associação livre de palavras
Abordagem qualitativa	Estudo bibliográfico, análise documental, entrevistas,
Abordagem epistemologia qualitativa	Complemento de frases, jogo da livre associação, produção de texto em conjunto, imagem e formação, observação participante, conversas informais e entrevista reflexiva
Abordagem etnográfica	Observações, entrevistas
Abordagem qualitativa	Estudo de caso, entrevistas, registros do memorial, documentos oficiais, observações, Análise de conteúdo
Abordagem qualitativa	Estudo de caso, documentos oficiais, entrevistas semiestruturadas, Análise de Conteúdo (Bardin)
Abordagem qualitativa reconstrutiva	Método documentário aplicado aos grupos de discussão
Enfoque qualitativo	Pesquisa participante, oficinas, rodas de conversa, entrevista, questionário aberto e diário de campo
Abordagem qualitativa	Análise de conteúdo (Bardin), questionários, entrevistas, análise documental,
Abordagem qualitativa etnográfica	Observações, entrevistas semiestruturadas, questionário
Abordagem qualitativa etnográfica	Observações, entrevistas, materiais dos encontros
Abordagem qualitativa interpretativa	Questionários, entrevistas,
Abordagem qualitativa dialética	Observações, reuniões pedagógicas, entrevistas semiestruturadas
Abordagem qualitativa etnográfica colaborativa	Análise documental
<b>REGIÃO NORTE</b>	
Abordagem qualitativa descritiva	Análise documental
Abordagem qualitativa	Estudo de caso, pesquisa bibliográfica, documental e de campo, aplicação de grupo focal,

	análise de conteúdo
	Entrevista semiestruturada, análise temática de conteúdo, fontes bibliográficas e documentais
Abordagem qualitativa sócio histórica	Pesquisa histórica cultural
Abordagem qualitativa e quantitativa	Pesquisa bibliográfica documental com foco na pesquisa ação, método materialismo dialético
	Estudo cartográfico
Abordagem qualitativa	Estudo de caso, análise de conteúdo, revisão bibliográfica
	Entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental, análise de relatórios e documental
	Entrevista narrativa, relato autobiográfico
Abordagem qualitativa	Entrevista semiestruturada
Abordagem qualitativa	Pesquisa de campo, contato direto, pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada
Abordagem qualitativa	Entrevista semiestruturada, análise documental, análise do discurso
<b>REGIÃO NORDESTE</b>	
	Pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo
Abordagem qualitativa	Análise documental
Abordagem qualitativa relacionando a quantidade	Perspectiva materialismo dialético, entrevista compreensiva, análise biográfica e documental
Abordagem qualitativa com dados numéricos	Estudo de caso, análise documental, entrevistas
	Perspectiva materialista histórico-dialética, análise bibliográfica e documental
	Materialismo histórico-dialético, pesquisa bibliográfica, análise documental, questionários e a entrevista semiestruturada
Abordagens qualitativa/quantitativa	Questionário com questões abertas e fechadas, estatísticas descritivas, análise de conteúdos (Bardin)
	Técnica de associação livre de palavras, técnica de hierarquização de itens (Vergues), técnica de análise de conteúdo (Bardin), observação e entrevistas (Amado)
Abordagem qualitativa	Pesquisa intervenção em princípios baktinianos, observação, entrevistas coletivas semiestruturadas, diário de campo, registro fotográfico, videográfico, oficina
Abordagem qualitativa	Pesquisa ação, observação, questionário, entrevista semiestruturadas, análise documental, portfólios reflexivos, encontros reflexivos
Paradigma qualitativo aliado a abordagem histórico-cultural	Observações, questionários, entrevistas semiestruturadas individual e coletiva, análises de registros de sala de aula e análise documental, sessões de estudo e de conteúdo, direitos de aprendizagem de língua portuguesa, diagnósticos
Abordagem qualitativa	Pesquisa ação colaborativo crítica, observação direta, entrevistas semiestruturadas, análise documental, análise de conteúdo
Abordagem qualitativa	Estudo de caso, análise documental, roteiros de aula, entrevista
Abordagem qualitativa	Questionário, entrevista, análise de conteúdo
	Questionário, entrevista
Abordagem qualitativa	Pesquisa ação, questionário, observação, entrevista semidiretiva, análise documental, grupo focal, análise de conteúdo
Abordagem qualitativa e quantitativa	Análise de conteúdo
Análise qualitativa colaborativa	Entrevista individual, sessões reflexivas de vídeoformação e estudo
Abordagem qualitativa de cunho exploratória	Estudo de caso, observação direta, análise bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas, questionários abertos
Abordagem qualitativa descritiva e quantitativa	Questionários semiestruturados abertos e fechados, análise de conteúdo

**APÊNDICE I - Roteiro organizador da síntese sobre a natureza da pesquisa, procedimentos operativos e instrumentos de coleta de dados (Quadros 28, 29 e 30)**

REGIÕES	NATUREZA DA PESQUISA	TOTAL	PROCEDIMENTOS OPERATIVOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	TOTAL
SUL	Qualitativa	19	Entrevistas	18
	Qualitativa quantitativa	03	Questionários	14
	Exploratória descritiva qualitativa	01	Análise documental	11
	Qualitativa intervenção	01	Observação	08
			Estudos de caso	06
			Análise de conteúdo	03
			Narrativas	03
			Memórias	03
			Diários de campo	03
			Pesquisa ação	02
			Fichas de autoavaliação	02
			Estudo bibliográfico	02
			Relatos	02
			Análise de discurso	01
			Estudo exploratório	01
			Videografações	01
			Análise de práticas	01
		Roda de conversa	01	
		Diálogos	01	
		Produções escritas	01	
		Imagens	01	
		Relatórios	01	
		Estado da arte	01	
		Pesquisa autobiográfica	01	
SUDESTE	Qualitativa	11	Entrevistas	19
	Qualitativa e quantitativa	01	Análise documental	11
	Etnográfica	01	Observação	10
	Qualitativa interpretativa	01	Estudo de caso	05
	Qualitativa descritiva	01	Filmes	05
			Diários de campo	03
			Relatos	03
			Pesquisa bibliográfica	02
			Memória	02
			Gravações de áudio	02
			Relatórios	02
			Debates	02
			Depoimentos	01
			Antropologia dialética	01
			Pesquisa bibliográfica	01
			Materialismo histórico dialético	01
			Análise de prosa	01
			Análise de experiência	01
			Análise de trajetória	01
			Textos	01
		Projetos de trabalho	01	
		Propostas de ensino	01	
		Registro de curso	01	
		Registros fotográficos	01	
		Narrativas	01	
		Planejamento	01	
		Materiais de exposições	01	
		Portfólios	01	
		Debates	01	

<b>CENTRO OESTE</b>	Qualitativa	12	Entrevistas	27
	Qualitativa etnográfica	06	Análise documental	18
	Qualitativa dialética	03	Observação	14
	Qualitativa descritiva	01	Questionários	13
	Qualitativa Sócio histórica	01	Estudo de caso	06
	Qualitativa participante	01	Pesquisa bibliográfica	05
	Qualitativa epistemológica	01	Análise de conteúdo	01
	Qualitativa reconstrutiva	01	Diário de campo	01
	Qualitativa interpretativa	01	Pesquisa participante	01
	Qualitativa teórico prática	01	Pesquisa histórica	01
	Qualitativa colaborativa	01	Complemento de frase	01
			Técnica de associação livre de palavras	01
			Registro videográfico	01
			Portfolio	01
			Registro de reuniões	01
			Caderno de planejamento	01
			História oral	01
			Análise dialética	01
			Produção de texto em conjunto	01
			Imagem e formação	01
		Conversas informais	01	
		Registros do memorial	01	
		Oficinas	01	
		Rodas de conversa	01	
		Reuniões pedagógicas	01	
<b>NORTE</b>	Qualitativa	05	Entrevista	06
	Qualitativa descritiva	01	Pesquisa documental	06
	Qualitativo sócio histórica	01	Pesquisa bibliográfica	05
	Qualitativa e quantitativa	03	Estudo de caso	02
			Análise de conteúdo	03
			Pesquisa de campo	02
			Aplicação de grupo focal	01
			Pesquisa histórica cultural	01
			Método materialismo dialético	01
			Estudo cartográfico	01
			Contato direto	01
		Análise do discurso	01	

<b>NORDESTE</b>	Qualitativa	07	Entrevista	12
	Qualitativa e quantitativa	05	Análise documental	11
	Qualitativa histórico cultural	01	Análise de conteúdo	08
	Qualitativa colaborativa	01	Questionário	07
	Qualitativa exploratória	01	Entrevista	07
			Pesquisa bibliográfica	04
			Estudo de caso	03
			Materialismo dialético	02
			Análise biográfica	01
			Estatísticas descritivas	01
			Técnica de associação livre de palavras	01
			Técnica de hierarquização de itens	01
			Pesquisa intervenção	01
			Diário de campo	01
			Registro fotográfico	01
			Videográfico	01
			Oficina	01
			Portfólios reflexivos	01
			Encontros reflexivos	01
			Sessões de estudo e de conteúdo	01
			Direitos de aprendizagem de LP	01
			Diagnósticos	01
			Pesquisa ação colaborativa	01
		Crítica	01	
		Roteiros de aula	01	
		Sessões reflexivas de vídeo, formação e estudo	01	

## APÊNDICE J - Roteiro organizador dos resultados indicados nas teses e dissertações sobre FCP (Seção 5.4)

<b>RESULTADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR REGIÃO DO BRASIL 2013-2016</b>
<b>REGIÃO SUL</b>
<p><b>EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DISPOSITIVOS MÓVEIS: O QUE PENSAM OS PROFESSORES? CURITIBA</b></p> <p>Os resultados indicam que a maioria dos professores pesquisados, busca desenvolver habilidades técnicas e pedagógicas que permitam o controle das tecnologias e seus efeitos e ressaltam também a importância da formação continuada. Duas dificuldades são identificadas: 1) Falta de formação continuada especificamente voltada para uso de dispositivos móveis de forma integrada ao currículo; e 2) Acesso restrito à internet sem fio. Os professores precisam ser ouvidos e, modelos de formação continuada, especificamente voltados para utilização pedagógica desses dispositivos na educação, precisam ser oferecidos nas escolas públicas de maneira conectada com o currículo. O acesso à internet de qualidade e sem fio é fundamental para a existência de diferentes formas de aprender, este acesso deve ser a toda a comunidade escolar e sem restrições. A educação está repleta de pessoas dispostas a aprender de diversas maneiras e a analisar diferentes possibilidades de uso pedagógico desses dispositivos móveis, visando sempre os componentes primeiros da escola, o ensinar e aprender.</p>
<p><b>ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA BÁSICA: NOVAS DIMENSÕES DO TRABALHO DO/AS PEDAGOGO/AS.</b></p> <p>Na análise da pesquisa-ação e das práticas docentes foram identificadas as mudanças e influências que podem ser reconhecidas em suas estratégias e atividades pedagógicas, nos seguintes aspectos: os processos formativos contribuíram para a reflexão e estudo dos preconceitos e atitudes discriminatórias presentes em suas práticas, nos próprios conhecimentos e saberes pedagógicos; a relevância da implementação de práticas a partir da pesquisa-ação voltadas à formação para diversidade cultural relativos à formação inicial, vivenciados e caracterizados pelos/as professores/as que compõem a Equipe Multidisciplinar de um colégio da rede estadual de ensino na cidade de Curitiba.</p>
<p><b>MOVIMENTOS FORMATIVOS NA ESCOLA: ENTRE EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA E ENSAIOS DE TEATRO</b></p> <p>Todo este devaneio despertado pela fala de Schenner parece assinalar ou sublinhar, o que considero mais importante, na vida na arte (especificamente no teatro, mas não só), na formação e na prática docente: não existe receita que garanta o resultado, não há um roteiro pre estabelecido que sirva de garantia, não há modelo que nos permita escapar da imprevisibilidade, do inusitado, do inesperado, que surge a cada instante na vida e também na Educação.</p>
<p><b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b></p> <p>A experiência realizada e os dados obtidos indicaram que o desenvolvimento de competências no processo de elaboração e resolução de problemas pode ser realizado em curso de imersão que envolva professores de diferentes áreas. Privilegia-se a vivência da metodologia superando a perspectiva de aprendizagem de uma técnica performática. Princípios como interdisciplinaridade, estudo extensivo, aprofundamento teórico, uso cotidiano da metodologia constituem-se como elementos formativos importantes a serem considerados em modelos de formação de professores.</p>
<p><b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTÕES E DESAFIOS NO ÂMBITO MUNICIPAL</b></p> <p>Os resultados obtidos revelam que a formação docente nos municípios estudados vem ocorrendo gradativamente, sob as modalidades presenciais e à distância. A maioria dos professores cursou graduação como formação inicial. Quanto à formação continuada, os professores tem acesso aos cursos de pós graduação lato sensu e demais cursos ofertados pelas secretarias municipal e estadual de educação, alguns com a participação de instituições de ensino superior; já o acesso a cursos em nível de pós graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) é restrito, confirmando que a realidade das populações do campo se apresenta com restritas possibilidades de acesso ao ensino, em continuidade à formação inicial, dependendo, a maior parte, da iniciativa e disponibilidade de cada professor. A partir da fala dos participantes e com base nos autores consultados foi possível constatar a existência das duas concepções de educação - rural e do campo, nas práticas desenvolvidas nas escolas, assim como em orientações presentes no processo de formação continuada. Constatou-se também que onde existe um trabalho em parceria com instituições de ensino superior, para o desenvolvimento de pesquisas e realização de cursos, eventos e outras atividades nos municípios e nas escolas (estudos de grupo, oficinas, seminários), que se traduza por um trabalho coletivo, a educação do campo se apresenta com maior visibilidade</p>
<p><b>PROFISSIONALIZAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA INTERFACE COM A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: O PROGRAMA PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA</b></p> <p>As análises desenvolvidas até o presente momento indicam que o curso de formação continuada, PNAIC é um agente de socialização profissional e contribui para a (trans)formação da prática pedagógica por meio das sequências didáticas com os gêneros textuais, uma vez que parecem ter sido incorporadas pelas professoras alfabetizadoras, em certa medida. Duas professoras pesquisadas demonstraram maior apropriação e outra, uma apropriação menos densa. As diferenças relativas ao motivo das escolhas pela profissão, associadas a elementos da trajetória (como formação inicial e outros cursos de formação continuada) e, a atuação comprometida de uma pedagoga no âmbito escolar, parecem estar na origem dessa diferenciação entre as colaboradoras deste estudo. Nesse sentido, seus comportamentos quanto à organização pedagógica por meio das sequências didáticas, não podem ser deduzidos apenas por um ou outro fator. Há que se considerar que tais disposições para essas práticas estão associadas às relações estabelecidas com outras formações, às diferentes socializações e ao contexto em que ocorrem, o que confirmaria a possibilidade de mudança de disposições e até mesmo conflitos entre elas, confirmando a teoria de hábitos híbrido de Setton, o qual compõe-se de disposições várias, com origem em muitas matrizes de cultura. Nesse sentido, considera-se que as socializações que se estabelecem num determinado contexto poderão desencadear, perpetuar ou restringir certas práticas, principalmente se, os processos de socialização, dessas professoras forem amplos e diversificados.</p>
<p><b>SE UM PROFESSOR-LEITOR-VIAJANTE: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR -</b></p> <p>Frente aos (des)encontros entre o professor e os alunos da inclusão, apostamos em um caminho em que o fazer docente decanta de uma certa artefaria de ler. A leitura, considerada como travessia, realiza-se em três tempos e posições: encontra-se com a desarmonia imobilizante que conduz a uma leitura científica; transita pelo enfrentamento do estranho e chega à leitura desconstruída, descontínua, que permite a constituição de práticas pedagógicas.</p>



<p><b>EXERCÍCIO ESTÉTICO-FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b></p> <p>Os resultados apontam para a criação de um “modo viajante” de estar na sala de aula, que se qualifica pela intervenção no espaço e no tempo do aprender e pelo aprender como dialogia</p>
<p><b>ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS</b></p> <p>A análise dos dados mostrou que as estratégias formativas oportunizaram relações epistêmicas e identitárias com o saber/aprender, as quais se refletiram em aprendizagens e desenvolvimento profissional. O sentido dado ao processo de formação continuada e às situações vividas nele por meio das estratégias formativas é que mobiliza o desejo do(a) professor(a) de aprender. E é aprendendo que o(a) professor(a) se desenvolve profissionalmente. Frente a essas constatações e considerações, na formação continuada as estratégias formativas estruturam o desenvolvimento profissional de professores(as), pois agem como fontes de mobilização para o saber/aprender.</p>
<p><b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ</b></p> <p>Por meio dos dados levantados, constatamos que a formação do PNEP representou um momento de fortalecimento da relação professor-aluno, de interação dos docentes das várias áreas do conhecimento, de empoderamento dos professores em questões que dizem respeito à escola, de (re)aproximação da Educação Superior com a Educação Básica, bem como de reflexão e atualização das práticas pedagógicas e curriculares.</p>
<p><b>ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CONSERVAÇÃO DE RECURSOS HÍDRICOS</b></p> <p>Os resultados mostraram que a formação inicial para a Educação Ambiental tem perfil conservacionista, e não é desenvolvida seguindo os preceitos de contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade, como é proposto pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Como reflexo desta formação insuficiente, juntamente com a tradição e outros fatores, as escolas delegam para as disciplinas de Ciências, Geografia e Biologia o ensino de Educação Ambiental, sendo desenvolvida de maneira conservacionista. Cursos de formação continuada possibilitaram uma melhor compreensão da Educação Ambiental e da sua contextualização com os recursos hídricos, porém apresentaram algumas limitações para a prática de criticidade. Estes resultados indicam a necessidade de investir tanto em formação inicial quanto continuada de maneira contextualizada, transversal, interdisciplinar e crítica. Além disso, deve-se estimular e possibilitar a formação continuada de professores de maneira organizada, para que o professor tenha possibilidade de estudar sem afetar a atividade escolar.</p>
<p><b>DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES EM TORNO DO PROJETO-PILOTO EDUPESQUISA- FERRI, KARLA RENATA</b></p> <p>Essa proposta formativa, a qual não teve continuidade, demonstra a possibilidade de outras ações que atendam às necessidades que superem avaliações de larga escala, pois é dado o momento de priorizar ao professor as necessidades da sua formação, fornecendo a ele a autoria da sua carreira e tornando a escola um ambiente de discussão curricular no qual sejam estabelecidos em continuidade trocas entre a experiência e o saber.</p>
<p><b>O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE SUAS POSSIBILIDADES E LIMITES</b></p> <p>Os resultados das análises se deram em função dos seguintes aspectos: a constituição docente, a atividade docente e a relação com a língua inglesa. Importantes para o delineamento da ideia de professor possível como um sujeito que circula entre as implicações da motivação, mediação e mobilização para produzir um ensino mais voltado à discursividade, num imbricamento entre o ideal e o real no contexto de produção das aulas de inglês na RME.</p>
<p><b>PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO EM ARAUCÁRIA – UCA: INVESTIGANDO A PRÁTICA DOS PROFESSORES</b></p> <p>Os resultados indicaram que os professores de Araucária reconhecem que o computador possibilita um novo jeito de aprender, no entanto encontram-se ainda em fase de apropriação das potencialidades que o laptop em sala de aula pode proporcionar e suas práticas centram-se no uso das tecnologias para melhorar práticas existentes e, em alguns casos, para promover mudanças pontuais. Não foram identificadas mudanças profundas na estrutura da escola e, a partir disso, pontua-se a necessidade de uma política institucional que incorpore teórica e metodologicamente o uso do laptop educacional à prática docente.</p>
<p><b>FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA: O QUE OS PROFESSORES QUEREM</b></p> <p>Entre os resultados, a pesquisa apresenta que tanto o colégio investigado quanto os escalões superiores enquadrantes interessam-se em ofertar formação continuada para seus professores para aprimorar suas práticas docentes, e também foi verificado que tal instituição de ensino possui um programa de formação continuada oferecida a seu corpo docente. Quanto à identificação das necessidades de formação continuada, os professores demonstraram interesse em participar de cursos sobre o uso de tecnologias em sala de aula. Por fim, ressalta-se a viabilidade de se elaborar uma proposta de formação continuada sobre o uso de tecnologias em sala de aula a partir da identificação de suas necessidades.</p>
<p><b>LEGITIMIDADE E RECONHECIMENTO DO PAPEL DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b></p> <p>As análises dos dados indicam que o pedagogo é potencialmente o mediador do processo de formação continuada dos professores dos CEEBJAS de Curitiba e pode, a partir de sua ação formativa, estimular a flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas nas escolas, possibilitando compreender o contexto social mais amplo e suas influências no ato de ensinar jovens e adultos.</p>
<p><b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA REGIÃO DO VALE DO RIO CAÍ/RS</b></p> <p>Os municípios que compõem a região apresentam um plano de carreira bem estruturado, abrangendo desde a remuneração, a valorização e possibilidade de ascensão na carreira durante a trajetória profissional docente. São desenvolvidos programas de formação continuada, inclusive por meio de arranjos de desenvolvimento da educação e apontaram-se alguns desafios que ainda se impõem à região, inclusive com possibilidades de superação dos mesmos.</p>
<p><b>FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A EXPERIÊNCIA COMO CONSTITUTIVA DO FORMAR-SE</b></p> <p>Reafirma-se, dessa forma, a importância de levar em consideração os espaços dialogados de formação, principalmente quando tomamos como referência contextos de inclusão escolar. Isso possibilita que tanto professores de sala de aula regular quanto do atendimento educacional especializado compreendam-se como coparticipantes do processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Além disso, conclui-se destacando a importância do investimento em processos formativos que levem em consideração as práticas pedagógicas dos professores como espaços de produção de saberes.</p>

**TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**

Nos resultados, verificamos que o professor é aberto às Tecnologias Educacionais (TE) e está preocupado com a sua formação para o uso destas. No entanto, a pesquisa apontou várias questões-problemas que envolvem o uso do laboratório de informática, revelando que há muito por fazer por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEED) para que o professor sinta-se motivado a incluir o uso do laboratório de informática no cotidiano da escola.

**A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE ALFABETIZADORAS DE ARAUCÁRIA SOB A PERSPECTIVA DE DIALOGICIDADE E RESPONSABILIDADE: POSSIBILIDADES E INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA'**

Evidenciaram que na construção de suas visões e dos processos de alfabetizar/letrar, levam em conta uma determinada concepção de língua e de criança, que as têm levado a compreender os processos de alfabetização e letramento, presentes nas experiências de sua trajetória. Nas observações sobre o seu ofício, ao trabalhar com a língua em sala de aula, as professoras apresentaram posições e interpretações que verbalizaram de forma dialógica e responsiva sobre a condução dos processos de alfabetização. Nas significativas experiências e práticas nas quais consideram as necessidades dos alunos, evidenciaram visões sobre ludicidade, outras formas de ler, buscando na literatura, na poesia, na arte e na música, seus estilos de alfabetizar, buscando sentidos que apreenderam sobre os espaços sociais dos alunos, ao construir processos mais interativos de alfabetização. Percebeu-se que as práticas das professoras alfabetizadoras decorrem de processos de interlocução, trocas, relações com os alunos e com seus pares. O que sinaliza, para os professores formadores, a necessidade de, além do domínio dos conhecimentos sobre a língua materna, a vivência de dinâmicas mais interativas e dialógicas e que contemplem a interlocução nas atividades da formação continuada para a alfabetização.

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFISSIONAIS ATUANTES EM CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA CIDADE DE CURITIBA.**

Os resultados da pesquisa mostram que a formação continuada em serviço tem de certa forma, cumprido seu papel, pois os pesquisados afirmam terem avançado e aprimorado sua prática profissional a partir da participação na mesma, o que possibilitou um trabalho ainda mais qualificado. Relatam ainda, que se desenvolveram enquanto profissionais de educação infantil revendo algumas noções consolidadas e modificando sua atuação em benefício da criança pequena. Os dados evidenciam que os profissionais reconhecem que a formação continuada em serviço lhes possibilitou olhar a criança de maneira diferenciada. Contam que aprenderam a identificar e reconhecer as reais necessidades das crianças, a acreditar no potencial que elas têm, a respeitá-las em suas limitações, a ouvir o que elas têm a dizer e a serem responsáveis pelo cuidado e educação das mesmas. Percebe-se assim, a incorporação de disposições próprias deste profissional, auxiliando o desenho de um habitus professoral do educador infantil. Há que se destacar que os resultados apontam ainda para obstáculos no processo de formação, pois determinados profissionais relatam ter dificuldades em participar da mesma, visto que alguns não têm contato com a formadora, outros porque suas unidades enfrentam problemas na ordem de recursos humanos.

**O PAPEL E A IDENTIDADE DOS PEDAGOGOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**

No eixo formação observou-se que a formação inicial difere de acordo com a época e local em que os sujeitos da pesquisa foram formados e, em relação à formação continuada, houve uma avaliação positiva da formação ofertada pela mantenedora. Em relação à carreira profissional, foi possível observar mudanças significativas a partir do depoimento das pedagogas. No eixo rotinas escolares, em boa medida se identificou alterações, devido ao impacto da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas. No eixo avaliação do papel do pedagogo na escola de tempo integral foi possível perceber que houve mudanças significativas que acarretam dificuldades no desempenho profissional do pedagogo, principalmente devido ao acúmulo de atividades que decorrem das demandas cotidianas.

**DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC MATEMÁTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA**

Verificamos que tanto na aplicação como no processo de formação do PNAIC Matemática as professoras relataram dificuldades em relação ao tempo e aos conteúdos matemáticos, tanto de sua parte, quanto da parte de alguns Orientadores de Estudos que não possuíam formação na área de Matemática. Nas contribuições da formação do PNAIC Matemática identificamos que a mesma contribuiu significativamente para que as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Curitiba pudessem ressignificar e ter um olhar reflexivo sobre suas próprias práticas pedagógicas.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROJETO UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados**

O conjunto de dados que formaliza o corpus de análise permite observar que as precárias condições de infraestrutura física e logística das escolas, a padronização das ações formativas, a sobrecarga e fragmentação do trabalho docente, o distanciamento da proposta de formação com as reais necessidades dos professores constituíram-se nas principais causas da frustração das expectativas e aprendizagem profissional, falta de motivação e precária inclusão digital de professores e alunos na escola. O discurso de que o uso das tecnologias móveis, em larga escala, revolucionaria a educação dos alunos pelas oportunidades de exploração, experimentação e comunicação não se sustentam na realidade pesquisada, visto que, do ponto de vista pedagógico, os laptops educacionais foram usados na mesma perspectiva dos livros didáticos, de enciclopédias e dicionários e também para acessar os repositórios de conteúdos prontos na rede. Fato que contraria a proposição do Projeto UCA, focalizada em incluir professores e alunos na cultura digital e, ao mesmo tempo, incentivar a criação, a autoria e a constituição de culturas colaborativas na escola.

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: Enunciados dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico**

Os resultados apontam para uma formação continuada vivenciada a longo prazo num processo contínuo, que pode possibilitar a prática do professor atividades capazes de proporcionar ao aluno o prazer de aprender, através de práticas inventivas, abrindo a possibilidade de dar voz a criança e, conseqüentemente, a satisfação ao professor pela sua prática docente.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DA MATEMÁTICA INICIAL**

Os resultados da ANOVA indicam diferença significativa do desempenho dos alunos. O grupo experimental B registrou maior impacto no desempenho dos alunos e maior percentual de utilização das estratégias econômicas, com uso de cálculos numéricos, na resolução das situações-problema. Os alunos do grupo controle utilizaram estratégias iniciais/simples em todos os blocos aplicados. A aprendizagem manteve-se, por seis meses, em ambos os grupos. Nas considerações finais, analisamos a formação continuada como uma oportunidade para os professores construir saberes sobre os conceitos matemáticos iniciais, mas a eficácia depende diretamente da concepção dos professores sobre a formação continuada, do seu comprometimento com a aprendizagem e do trabalho a partir do nível conceitual dos alunos.

<p><b>ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE MEDIAÇÃO ENTRE PARES - TUTORES E PROFESSORES-CURSISTAS - COM DEFICIÊNCIA EM CURSO DE EAD</b></p> <p>Constatou-se, ao final do estudo, que a modalidade mais empregada foi o Feedback, seguido da Informação, ambos de Suporte Suave e em terceiro lugar evidenciou-se o Questionamento, predominando o Suporte Moderado. Os resultados evidenciaram que o processo de interação entre pares de PCDs pode ser utilizado com êxito em salas de aula virtual, acrescentando ganhos na apropriação de conhecimentos, além de viabilizar um campo de trabalho para os mesmos. Socializar este processo inclusivo é, também, uma das dimensões deste estudo.</p>
<p><b>FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA : EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA</b></p> <p>Frente aos tensionamentos evidenciados nos conjuntos discursivos, o argumento principal desse estudo direciona para a afirmação de que os saberes produzidos, ressignificados e/ou refletidos, no curso de formação continuada em educação especial, aqui analisados, no que se refere à prática de educação inclusiva, para decisão pedagógica, é uma ação complexa no contexto da educação básica e exige saberes de diferentes naturezas, que vão além do campo epistemológico e prático, pois incluem aqueles que estão alicerçados na cultura de cada docente. Nesse contexto, o desafio posto reside na possibilidade de construir ações oferecidas pelas esferas públicas, visando maior organicidade dos sistemas de ensino para garantir as políticas de valorização docente, associadas à formação continuada, salários, carreira e desenvolvimento profissional.</p>
<p><b>PARA HABITAR O MUSEU COM O PÚBLICO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORAS DA INFÂNCIA E PROFISSIONAIS DO MuMA</b></p> <p>As conclusões indicam que a formação cultural inserida no processo de formação continuada, como formação colaborativa, é uma possibilidade de contribuir no desenvolvimento profissional de professores da infância e de profissionais do museu, necessário para que as crianças pequenas possam habitar o museu de arte.</p> <p><b>ME ENSINA O QUE VOCÊ VÊ?": AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELO PNAIC</b></p>
<p>Compreende-se que ainda existe um tensionamento entre o discurso e a prática avaliativa. O PNAIC propõe uma concepção de avaliação formativa que parece estar contribuindo para a construção de mudanças na qualidade da educação. Contudo, as concepções de avaliação presentes na cadeia de formação quando revistas na prática cotidiana da avaliação na escola, nem sempre coincidem. Algumas destas práticas, no entanto, estão nitidamente na contramão das práticas avaliativas que historicamente serviram à classificação dos alunos, outras, parecem aproximar-se delas.</p>
<p><b>A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO</b></p> <p>Como resultado, percebeu-se a falha na formação inicial e continuada, no entanto, os incentivos da RME existem, porém, ainda são insuficientes e necessitam reformulação. Ainda existem dificuldades na atuação profissional pela falta de Condições objetivas e subjetivas adequadas à prática pedagógica, prejudicando a Intencionalidade em desenvolver estudos e pesquisas na prática cotidiana, aumentando, com isso, a falta de Autonomia, e a Alegria dos profissionais. Por fim, pode-se concluir que a educação deve ser vista sob um novo prisma, nova forma de 'ver' a instituição educativa, novas funções deste professor, além do cultivo de uma nova postura profissional de todos os trabalhadores envolvidos com a educação, destacando como aspecto de relevância, a participação política e social deste professor na busca por uma educação de qualidade.</p>
<p><b>A AÇÃO MEDIADORA DOS PEDAGOGOS NA HORA-ATIVIDADE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: NOVAS DIMENSÕES DE ATUAÇÃO</b></p> <p>Os dados obtidos na aplicação dos questionários, e no processo de Pesquisa-ação, foram analisados e identificaram as dimensões da ação mediadora dos pedagogos no Ensino Médio. Para melhor compreensão foram sistematizados nas seguintes categorizações:- o avanço gradativo do entendimento e produção dos professores a partir dos objetivos da Hora-Atividade concentrada na escola, locus da formação docente continuada; - o Ensino Médio como nível de ensino que demanda aprofundamento da categoria "juventudes", visando modificar estratégias e atitudes diante das singularidades e novos interesses dos estudantes; - a ação mediadora dos pedagogos a ser realizada num trabalho com e não para os professores, o que demandou um movimento de constante interlocução e diálogo; - os pedagogos e professores, enquanto intelectuais e sujeitos sociais que se desenvolvem profissionalmente, conscientes de sua função social e mediadora na escola pública de Ensino Médio. Nessa perspectiva a ação mediadora dos pedagogos pressupõe a continuidade de estudos, reflexões e pesquisas sobre os processos pedagógicos e de formação valorativa desenvolvidos em favor dos professores da escola pública contemporânea de Ensino Médio.</p>
<p><b>FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA USO DA INTERNET: O QUE QUEREM OS PROFESSORES</b></p> <p>Os resultados indicaram que a formação técnica é ainda a principal necessidade dos professores para ser trabalhada em cursos de formação para uso da internet em sala de aula. Dentre outros pontos que a análise apresentou, verificamos também que o grupo, embora sem ter em sua formação inicial preparação para uso da internet, já vivenciou uma prática com seus alunos.</p>
<p><b>RESSIGNIFICAÇÃO DO ATO DE ENSINAR: Saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência</b></p> <p>Os resultados mostram a importância da constituição dos saberes experienciais e profissionais para a docência na educação profissional para pessoas com deficiência, e apontam para a existência de uma nova categoria de saberes docentes, que não foi considerada previamente pelos teóricos estudados.</p>
<p><b>REGIÃO SUDESTE</b></p>
<p><b>VIAJAR É INVENTAR O FUTURO: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E O IDEÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO NOS DIÁRIOS E RELATÓRIOS DE ANÍSIO TEIXEIRA EM VIAGEM À EUROPA E AOS ESTADOS UNIDOS (1925-1927)</b></p> <p>Compreender os sentidos e propósitos das viagens, como o deslocamento dos sujeitos para países estrangeiros com a finalidade de estudar o seu sistema educacional nos ajudam no entendimento das influências, apropriações e possíveis leituras de um modelo de ensino estrangeiro no campo educacional brasileiro e na formação e atuação dos professores viajantes.</p>
<p><b>(RE)ENSINANDO A ALFABETIZAR: UM ESTUDO SOBRE OS LIVROS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO PNAIC</b></p> <p>Assim, os livros do PNAIC operam uma espécie de ordem de seus produtores para os professores. Os entendimentos e proposições da coleção não podem ser confundidos com palavras que são simplesmente reproduzidas ou aceitas. Os livros do PNAIC participam de um processo de leitura, sujeito a diferentes adesões, interpretações ou até mesmo a negações por parte de seus leitores. Entender o que esses impressos trazem é compreender, portanto, parte de um processo que compõe a história da alfabetização no Brasil.</p>

<p><b>GESTANDO UMA “PROFISSÃO RELATIVAMENTE NOVA”:</b> A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO (BELO HORIZONTE, 1927-1945)</p> <p>Percebeu-se que os discursos gestados para a disciplina nos artigos elaborados pelos docentes, nos materiais produzidos nos cursos intensivos e no programa da Escola que a Educação Física foi estruturada em consonância com os princípios da Escola Nova. O conhecimento sobre a infância, o interesse do aluno como eixo do trabalho pedagógico, os saberes da Psicologia e da Fisiologia embasando o exercício docente, os jogos e a calistenia como práticas prescritas para as aulas sinalizam para o desejo de uma especialização do professorado. Conclui-se que, a par de outras iniciativas no período, a Escola de Aperfeiçoamento ajudou a gestar a formação superior em Educação Física.</p>
<p><b>PROJETOS DE TRABALHOS PRÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA.</b></p> <p>Os professores que concluíram o curso apontaram que a dinâmica escolar dificultou tal desenvolvimento em sala de aula no período do curso. Neste trabalho destaca-se a importância da formação continuada em projeto de trabalho prático para professores de Ciências Naturais numa perspectiva que aborda aspectos teóricos e de desenvolvimento de atividades escolares, o que, apesar de não ter ocorrido da maneira esperada pelos professores coordenadores da proposta, trouxe subsídios para pensar sobre a formação de professores levando em conta suas realidades escolares e suas demandas formativas. De posse destas reflexões e análises elaboramos a segunda versão do curso (produto do Mestrado Profissional).</p>
<p><b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE REDE: UM ESTUDO DE CASO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE LAGOA SANTA</b></p> <p>Os principais resultados da pesquisa são: a formação continuada de rede, tal como desenvolvida na rede de ensino estudada, teve reflexos positivos na prática docente e na construção de saberes sobre os processos de aprendizagem referentes à aquisição da língua escrita; a formação promoveu mudanças na cultura da escola, mobilizou todos os professores da rede de ensino e foi por eles apropriada como sendo inerente à sua função e ao seu desenvolvimento profissional. A pesquisa suscita questões que precisam ser investigadas, tais como a identificação das estratégias utilizadas na formação de rede estudada, que considerava os saberes constitutivos da experiência e o cotidiano da prática em sala de aula, na interação entre professor e aluno, e os (re)significava à luz de teorias científicas.</p>
<p><b>ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGOA SANTA-MG: UM ESTUDO LONGITUDINAL</b></p> <p>Os dados evidenciaram que os resultados dos alunos se explicam por ocorrências de evasão e retenção, e por condições que extrapolam as paredes das escolas. No entanto, os dados evidenciaram também que o baixo desempenho no início da escolarização foi sendo superado ao longo dos anos, restando, ao final do período estudado, poucos alunos com persistência do mau desempenho.</p>
<p><b>ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA EM TURMAS HETEROGÊNEAS</b></p> <p>Os resultados indicaram a existência de uma gama de possibilidades e alternativas capazes de promover conhecimentos matemáticos em situações onde há heterogeneidade entre os sujeitos aprendizes. Pretendemos com a análise dos dados produzidos nesta pesquisa contribuir para uma reflexão mais ampla acerca da melhoria da qualidade do ensino de matemática, principalmente nas escolas públicas brasileiras.</p>
<p><b>UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEATRO PARA PROFESSORES DAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO BÁSICO: ACONTECIMENTO E EXPERIÊNCIA NO PROJETO CONEXÃO GALPÃO/BH</b></p> <p>Os resultados mostraram que as significações sobre teatro dos professores participantes, sofrem uma alteração após sua participação no PAFT, uma vez que suas explicações, seus conceitos, suas posições e comunicações passam a valorizar mais a experiência vivida do aluno no teatro, em relação ao olhar exteriorizado das associações anteriores à participação no PAFT.</p>
<p><b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO</b></p> <p>Dentre outras questões, concluiu-se que, nos primeiros editais, predomina uma perspectiva formativa voltada para professores técnico-reprodutores. Nos dois últimos, no que tange um discurso polissêmico, existem significativos apontamentos para formação de professores reflexivos. Nos Guias dos Livros Didáticos, há uma perspectiva técnico-reprodutora predominante nas edições 2005, 2008 e 2014. A versão 2011, por sua vez, foi a que mais se sintonizou com a perspectiva de Professor Reflexivo. Nesse sentido, foi possível perceber que não existe uma correspondência direta entre os Editais e os Guias dos Livros Didáticos.</p>
<p><b>CONTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS UNIVERSIDADE-ESCOLA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b></p> <p>A análise dos dados revelou que as professoras utilizam algumas estratégias em suas aulas, como facilitadores dos processos de aprendizagem, em consonância com o que tem sido discutido na comunidade especializada. Compreendemos na fala das professoras, durante as entrevistas realizadas, que a participação no projeto auxiliou na apropriação de determinadas estratégias e na ampliação da utilização de algumas outras. Embora as professoras tenham descrito algumas estratégias como sendo “sua maneira de ensinar” e que já as utilizavam antes de participar dos projetos Universidade/Escola, elas demonstraram mais segurança no trabalho, pois viram a sua forma de trabalho ser validada pela Universidade. Dessa maneira entendemos que os projetos de interação Universidade-Escola têm contribuído para a formação do professor supervisor, auxiliando na melhoria da sua prática, ampliando a apropriação das tendências contemporâneas de ensino e aprendizagem. E mesmo que esse não seja o foco principal dos projetos, acreditamos que a formação continuada do professor supervisor precisa ser um ponto de discussão/reflexão constante nesses projetos, de forma a contribuir para a formação não só do licenciando, mas de todos os envolvidos, como o professor supervisor.</p>
<p><b>FUNDAÇÕES EMPRESARIAIS E ESCOLA PÚBLICA: um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente</b></p> <p>Ao partirmos do pressuposto da importância da formação continuada para o trabalho docente, procuramos desenvolver uma análise sobre as percepções dos professores e professoras sobre o papel das formações continuadas realizadas pela FV no que se refere aos processos de intensificação e reorganização do trabalho docente, uma possível tentativa de homogeneização da prática pedagógica, enfim, refletirmos sobre os limites, as contradições, conflitos e intencionalidades, que se manifestam nestas formações. Por último, a pesquisa também demonstra que, num processo contínuo e silencioso, as fundações empresariais vão assumindo para si o discurso de melhoria da educação pública, sendo que as formações continuadas executadas pela FV são apenas uma face de uma complexa estrutura que se configura no cenário da educação pública nacional, no qual percebemos um esvaziamento do sentido político e democrático da educação.</p>

<p><b>A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE</b></p> <p>Como resultados identificamos que o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, a Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI – e as equipes pedagógicas das Gerências de Educação – GERED's – das Regionais de Belo Horizonte desenvolvem reuniões, seminários, encontros e oficinas, dentre outras atividades, com as professoras que são definidas pelos gestores como processo de formação continuada, mas que nem sempre são compreendidos pelas professoras dessa maneira. Além disso, identificamos que há um reconhecimento entre os participantes das pesquisas com a temática da promoção da igualdade racial, que já avançou na cidade, mas precisa ainda ser assumida como eixo importante das políticas de formação das professoras da Educação Infantil. Palavras-chave: Promoção da igualdade racial; processo de formação continuada das professoras; Educação Infantil"</p>
<p><b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS EM SÃO BERNARDO DO CAMPO</b></p> <p>Como considerações finais temos que o tema formação de professores e, em específico a formação do professor da Educação Especial, é complexo e desafiador para os sistemas de ensino em todo o mundo. Assim, não aparenta ser uma discussão simples para os professores, formadores e gestores do município estudado. Constatamos que, há uma proposta de formação continuada no município, porém com fragilidades em relação a sistematicidade e continuidade das formações. Observamos também que é importante num processo de formação continuada, que todos os implicados tenham clareza sobre o plano de formação, inclusive sobre a concepção de formação que subsidiará a ação formativa. Num cenário que mostra a necessidade de transformação da prática docente no trabalho com alunos surdos, dentro do paradigma da educação inclusiva, e que apresenta poucas pesquisas sobre o assunto, torna-se fundamental que professores, busquem respostas aos seus desafios diários por meio do estudo e da reflexão sobre sua prática. Para tanto é importante que haja uma formação e acompanhamento sistemático dos professores, a fim de que se sintam apoiados na busca de um atendimento que contemple os desafios da educação inclusiva para surdos.</p>
<p><b>MARCAS DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: UM OLHAR SOBRE O CURSO "GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA" (GDE)</b></p> <p>Desse modo, a pesquisa revela que a maneira pela qual cada um (uma) apreendeu os conceitos do curso e (trans)formou sua subjetividade a partir das reflexões realizadas foi única, tendo diferentes intensidades. Revelou, ainda, que os processos pelos quais se consolidam e reelaboram os próprios conceitos sobre gênero e diversidade sexual são contraditórios e marcados por pausas, avanços ou retrocessos. Contudo, o GDE demonstra ser um impulsionador para a reflexão acerca do gênero e da diversidade sexual, revelando ter potencial para iniciar (trans)formações das práticas escolares relacionadas a essas questões.</p>
<p><b>O PROFESSOR EM ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS</b></p> <p>De maneira conclusiva, a análise dos dados forneceu-nos indícios da manifestação de que as ações formativas propostas pelo Projeto OBEDUC, de modo particular as AOE, no desenvolvimento coletivo de atividades de ensino, mediadas pelo processo de reflexão, impactaram na organização do ensino em Matemática. Em decorrência disso, ao tomarem consciência da importância da teoria, os professores, sujeitos desta pesquisa, passaram a agir de forma intencional frente aos desafios postos pela atividade pedagógica, o que implicou na apropriação de conceitos matemáticos</p>
<p><b>A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELAÇÕES, TENSÕES E SENTIDOS</b></p> <p>Pudemos constatar que os professores constroem significados somente com aquilo que conseguem relacionar em outros momentos e/ou lugares.</p>
<p><b>MATERIAIS DIDÁTICOS NA ATIVIDADE DE ENSINO DE MATEMÁTICA: SIGNIFICAÇÃO DOS ARTEFATOS MEDIADORES POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA</b></p> <p>A pesquisa contribuiu com estudos interessados no ensino de matemática e no desenvolvimento das capacidades do professor de interagir e de articular os diversos saberes e ações práticas em matemática para a escolha e o trabalho com materiais didáticos em sua atividade. O estudo também tem implicações curriculares sobre o uso de materiais didáticos no ensino de matemática.</p>
<p><b>EDUCAÇÃO INFANTIL E TEATRO: UM ESTUDO SOBRE AS LINGUAGENS CÊNICAS EM PROPOSTAS FORMATIVAS, EDUCATIVAS E INFANTIS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO/SP</b></p> <p>O Curso investigado e seus desdobramentos, apesar de não romperem com propostas formativas que ainda desconsideram o protagonismo e as criações de crianças, professoras, gestoras e formadoras, trouxeram alguns avanços e contribuições que se revelaram emergentes para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil fundamentada nas Artes, mas que só poderá ser construída quando forem consideradas as propostas educativas e infantis que estão sendo inventadas pelas professoras e, especialmente, pelas meninas e meninos pequenos, a partir das Linguagens Cênicas.</p>
<p><b>FORMAÇÃO CONTÍNUA EM MATEMÁTICA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO E DA PRÁTICA LETIVA</b></p> <p>Os resultados evidenciam que os programas em causa contribuíram de forma significativa e diferenciada para o desenvolvimento profissional de cada uma das professoras analisadas, destacando-se três mudanças importantes nas suas práticas letivas: (i) o modo como passaram a explorar a apresentação e a resolução das tarefas atentando para o respectivo grau de desafio, (ii) a valorização da comunicação matemática por meio do estabelecimento constante de questionamentos, e (iii) a organização dos alunos na sala de aula. Contudo, sugere-se que cursos dessa natureza devem valorizar a planificação das aulas e procurar modos práticos de auxiliar o professor nesse processo.</p>

**LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORES: SOCIALIZAÇÃO E PRÁTICAS PROFISSIONAIS**

As análises desenvolvidas indicam que a transformação do habitus docente por meio de dispositivos de formação continuada só se faz possível mediante determinadas condições. Professores submetidos a outras experiências formativas similares, oferecidas pelas secretarias de educação e/ou buscadas pelos docentes em outros contextos, apresentam maior probabilidade de alterar suas práticas pedagógicas. Por outro lado, a força da experiência socializadora secundária pode funcionar como um fator que dificulta fortemente a mudança das práticas, favorecendo a manutenção de uma perspectiva tradicional do ensino. Igualmente, a falta de condições objetivas no contexto profissional acarreta conflitos entre crenças e disposições para agir por parte dos professores, resultando em práticas frustradas ou apropriações superficiais que funcionam como travas à transformação do habitus docente. Assim, a socialização profissional, diante das forças das socializações primárias e secundárias e das condições contextuais de trabalho, no máximo, pode enfraquecer certas disposições docentes contribuindo, desse modo, para a formação de um habitus pedagógico híbrido (Setton). A respeito das práticas de leitura e escrita dos professores, as análises revelam que as potencialidades do modelo de formação continuada em foco são limitadas para uma transformação de maior abrangência, uma vez que atingem tão somente as práticas de ler para estudar e de ler para fins de trabalho. A hipótese inicial de investigação relacionada a um possível fomento do gosto pela leitura e escrita por prazer nos professores cursistas, tendo como pano de fundo a simetria invertida, não foi confirmada. Tais práticas apareceram cerceadas, principalmente, pela falta de condições objetivas de cunho material e temporal. O exame dos processos que configuram o habitus dos professores ao longo da vida, nos vários espaços de socialização em que foram formados, confirmou os pressupostos das teorias da ação, porém, indicando a necessidade de novos aprofundamentos que possam conduzir a uma compreensão maior sobre os determinantes da prática pedagógica e suas relações com o capital cultural herdado do campo familiar e escolar. No nível microológico em que as análises foram desenvolvidas, foi possível chegar a um resultado que vai ao encontro da tese da reprodução cultural de Bourdieu: professores que nutrem o gosto por ler e escrever são melhores docentes quanto ao estímulo do gosto pela leitura e escrita de seus alunos.

**MAGISTÉRIO E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORAS EGRESSAS DO PEC-MUNICÍPIOS**

As análises indicam que tanto a formação quanto a prática pedagógica são imprescindíveis nesse processo de identificação com a atividade profissional e que a obtenção do título em nível superior elevou a autoestima das docentes e sua segurança para justificar suas práticas. Notamos, também, o caráter provisório e fluido da identidade, visto que muitas das docentes tiveram suas vidas profissionais marcadas pela fragmentação e incerteza e, algumas delas, ainda desejem outro campo profissional. Vale ressaltar, também, a importância da estabilidade financeira proporcionada pelo serviço público na decisão das professoras em permanecerem no magistério, área submetida a um alto nível de desprestígio, tendo em vista seus percursos marcados pela instabilidade financeira.

**A PRÁTICA DA LEITURA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: SUBSÍDIOS PARA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES**

Constatou-se que apesar da existência de orientações enfatizando a importância da prática diária da leitura docente às crianças, há um distanciamento entre o que é proposto pela SME em seus guias e o que é realizado pelas professoras em sala de aula. Também, verificou-se que boa parte das professoras investigadas não receberam uma formação sistematizada acerca do gênero e da sexualidade durante o curso de graduação ou em formação continuada, ainda, constatou-se baixa oferta de títulos de literatura infantil envolvendo tais questões na Sala de Leitura da EMEF. Por fim, foi possível ratificar a importância de ações diversas que apoiem e norteiem a prática docente, para que possam se sentir seguros(as) no exercício de suas profissões e consigam realizar um trabalho sem que necessariamente ele esteja vinculado a uma demanda específica dos(as) alunos(as).

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA: PENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DE RELATOS DA PRÁTICA DOCENTE**

As contradições e dissonâncias apresentadas nos discursos dos/as professores/as entrevistados/as evidenciaram que a construção da experiência social em homofobia por eles/as vivenciada tem a mesma dinâmica de produção-reprodução-resistência apresentada pela escola no que tange às relações gênero e sexualidade. No contexto analisado, a combinação de várias lógicas de ação e de vivências múltiplas das relações sociais levou os/as professores/as à manutenção do preconceito por identidade de gênero e por orientação sexual. Por outro lado, a empatia do/a professor/a com um/a aluno/a que se autorreconhece com orientação não heterossexual e, especialmente, a inclusão dessa vivência empática em suas reflexões sobre diversidade sexual mostraram-se fatores-chave para a superação de preconceitos e estereótipos relativos ao tema, com transgressões significativas dos padrões heteronormativos para pensar a sexualidade.

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – (PNAIC/2013) E OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CASTELO – ES**

Da formação recebida no PNAIC, as professoras alfabetizadoras destacaram que a formação que possibilitou organizar o trabalho docente por meio de sequências didáticas e leitura deleite. Ainda que o conceito de sequência didática não tenha sido discutido de forma aprofundada durante a formação, essa proposta foi bem presente nos planejamentos e, observa-se um avanço em relação ao fazer docente, no sentido de repensar as práticas de alfabetização. Para as professoras a leitura deleite, como atividade, despertou o interesse das crianças pela leitura, principalmente, a leitura literária, já que os discentes têm acesso as obras na sala de aula, que podem ser lidas tanto por eles, como pelas professoras alfabetizadoras. A pesquisa aponta avanços na formação e suscita questionamentos sobre a importância das formações serem mais contextualizadas localmente, imprecisões conceituais na resignificação das práticas das professoras de alfabetizar e letrar e excesso de avaliações permanente, formativa, diagnóstica e externa propostas pelo PNAIC e o Estado do ES.

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

As análises permitiram concluir que a educação continuada pode ser um dos elementos constitutivos do processo de profissionalização docente, no entanto, sem outras ações conjuntas torna-se inviável a sua efetivação, pois esse processo está intimamente relacionado a uma gama de fatores sociais, econômicos e políticos e a níveis elevados de rigorosidade correlacionados à formação, organização e prestígio.

**CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPO NO CONTEXTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE GOVERNADOR VALADARES**

Acreditamos na importância dessa pesquisa, pois cremos que os resultados aqui expressos podem contribuir na elaboração de um programa formativo que condiga com a realidade de professores de escolas do campo de modo a alcançar maior qualidade educacional nesse território..

**ESTUDO DE CASO REFERENTE A UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA USO DAS TIC NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Neste estudo de caso, observou-se que após o curso de formação oferecido, algumas mudanças ocorreram para alguns docentes. Os entrevistados relataram transformações em suas práticas profissionais após realização do curso, como por exemplo, identificar, avaliar e utilizar os recursos apresentados conforme suas necessidades, considera-se portanto, que ocorreu a aquisição de novos conhecimentos referentes à utilização de diferentes estratégias de ensino com o uso das TIC. Para que ocorra a melhoria na qualidade de ensino entende-se a necessidade de se investir na formação continuada de docentes e gestores, na infraestrutura das escolas, na adoção de políticas públicas que tratem da capacitação tecnológica para professores, de forma que seja implementado um conjunto de ações para a melhoria da aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia docente, de forma que suas escolhas sejam conscientes, coerentes e livres e assim possam contribuir para a educação de qualidade que tanto se almeja.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR E O EXERCÍCIO DO SABER FORMACIONAL DE DIRETORES E COORDENADORES EM SÃO BERNARDO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÃO PARA UMA PROFISSIONALIDADE EMERGENTE**

A pesquisa mostra que o estabelecimento de um compromisso com a aprendizagem como finalidade da gestão escolar resulta de investimento formativo realizado pelo sistema de ensino. O estudo pode contribuir com o reconhecimento desses profissionais como atores de valor legítimo na formação de professores.

**PROJETO COLABORATIVO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Com base nos resultados, evidenciamos que os professores explicitam indícios de um conjunto importante de contribuições, vindas de sua participação no projeto, quanto a saberes relativos à sua formação docente e a sua formação em pesquisa. Particularmente, identificamos menções sobre: Conhecer os conteúdos das ciências de referência e o processo de produção dos mesmos; conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação; saber preparar, aplicar e analisar atividades de ensino e de avaliação; saber pesquisar; e atitudes de criticidade, curiosidade, e interesse; e autonomia docente. Diante desses resultados, consideramos que a participação em programas dessa natureza traz um importante potencial na Formação Docente que expressará de diferentes formas as experiências vivenciadas no projeto.

**SENTIDOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: UMA SAÍDA PSICANALÍTICA**

Apontamos que os sentidos atribuídos à formação continuada e as implicações desta na prática docente estejam mais atrelados à singularidade do sujeito isto é, à sua condição de sujeito ao desejo inconsciente do que às ferramentas trabalhadas nos cursos, em que pesa sobretudo a dita ciência pedagógica. Baseados no método clínico e na transmissão, ambos da psicanálise, seguimos propondo modos de trabalho que pressupõem o professor como sujeito do desejo, não limitando-o ao indivíduo da cognição, tais como: a análise pessoal, grupos de discussão e escrita de relatos, narrativas e diários.

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES EM TRÊS MUNICÍPIOS PAULISTAS**

A partir da análise individual e comparativa dos dados obtidos nas três redes de ensino, a investigação aponta para a influência que as diferentes representações de gestores e professores, confrontadas especialmente ao contexto educacional dos sistemas de ensino, exercem uns sobre os outros, modificando-se. Nesse sentido, observa-se que nos contextos em que o conjunto de ações de formação contínua é provido em maior quantidade e, presumivelmente, em melhor qualidade, os professores tendem a representar a capacitação profissional em serviço como fonte de conhecimento pedagógico com vistas à melhoria da prática e os gestores a demonstrar maior grau de envolvimento e autonomia na condução desses programas.

**PRÁTICAS EDUCATIVAS ENTRE PARES: ESTUDO DO TRABALHO DIÁRIO DE PROFESSORAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANO**

O presente estudo trouxe algumas importantes evidências a respeito do processo formativo no âmbito do CEI, especialmente, no tocante às circunstâncias estruturais e organizativas. Os tempos e espaços restritos de comunicação e de reflexão sobre as questões da prática revelaram-se determinantes da fragmentação dos planejamentos das professoras acompanhadas. Os planejamentos pouco articulados resultam em experiências que, além de descontínuas, interagem escassamente com as situações cotidianas, o que termina por aproximá-las de um currículo pautado na lógica das disciplinas. O estudo destaca a necessidade de se ampliar as pesquisas sobre a rede municipal de educação, de forma a subsidiar as políticas públicas para educação infantil e a formação contínua realizada no contexto das instituições. Por fim, defende-se a importância de se garantir legalmente condições institucionais para que a reflexão coletiva em busca do aprimoramento das práticas com as crianças sejam efetivadas no contexto dos CEIs.

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

O conjunto de documentos analisados revela uma concepção de professor como um profissional de formação inicial deficitária, que necessita de orientações detalhadas sobre como ministrar suas aulas. Os encontros de formação continuada observados, por sua vez, consideram os professores como receptores ativos do texto dos documentos. Desta forma, a concepção de formação continuada de professores presente tanto nos documentos analisados como na prática formativa observada parte do meio externo, isto é, de contextos que não correspondem à vida da sala de aula, como é o caso das diretrizes curriculares definidas pela equipe da SME-SP. Com base nas ideias do ciclo contínuo de políticas públicas de Stephen Ball, é possível inferir que não há uma aplicação prática e imediata daquilo que é apresentado nos textos oficiais, seja pelo formador ou pelas escolas; e nem mesmo que ocorre, por parte do professor, apropriação e uso direto, em sala de aula, das orientações recebidas em encontros de formação continuada. Entre uma intenção de ensino, seja ela do contexto do currículo oficial ou das ações de formação continuada de professores, e a aprendizagem do aluno há diferentes interpretações dos textos e das ações oficiais e, conseqüentemente, descontinuidades. Pode-se afirmar que a formação continuada de professores realizada na gestão de 2005 a 2012 pela SME-SP é fragmentada e descontínua, já que é concebida apenas atrelada a outras ações consideradas centrais, como a implantação do currículo e a prática das avaliações externas. O foco das políticas públicas não é, portanto, a formação continuada de professores, uma vez que ela é definida como uma ação condicionada a outros projetos principais. Conclui-se que a modalidade de formação continuada mais adequada é aquela que oferece ao docente um espaço para ele se colocar com liberdade, segurança e confiança, um espaço onde sua voz constituída por suas condições de trabalho e necessidades e pelas recontextualizações que ele faz do currículo, do ensino da Matemática e do aluno dos anos iniciais de escolaridade seja de fato ouvida e considerada.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: O PROCESSO DE PARCERIA ENTRE MUNICÍPIOS E SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO NO POLO 20 DA UNCME-SP**

A partir da Constituição Federal de 1988 e da ideia de compartilhamento de poder e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/09), com os conceitos de sistema único da Educação Básica foram construídas as condições necessárias para a colaboração entre os entes federados. A municipalização abriu espaço para que os municípios criassem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo-lhes autonomia na formulação de políticas educacionais para a educação básica. As redes municipais se tornaram as maiores responsáveis pelo acolhimento de matrículas na educação básica em todo o país, o que despertou grande interesse do setor privado para oferecer suporte técnico-pedagógico às secretarias de educação no fornecimento de material apostilado, mantendo assim parceria entre município e sistemas privados de ensino. Mediante um contexto de parceria público-privada, os grupos empresariais do setor educacional apresentam um sistema de ensino alinhado com os seus ideais de sociedade e assim tudo o que se liga à escola se torna campo simbólico de lutas e interesses, como também as ações de formação continuada do professor. A região do Polo 20 da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNCME-SP) e o município de Avaré constituíram o campo para as entrevistas com professores da rede e com os gestores. Esses depoimentos permitiram entender as ações de formação continuada de docentes promovidas pelas empresas que se centram num modelo de formação individual do professor e na transmissão de conteúdos preestabelecidos, constituindo-se em ação basicamente instrumental. Dessa maneira, torna-se clara a necessidade de que a formação continuada não seja vista como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins não atendem as necessidades da prática pedagógica dos professores e da aprendizagem reflexiva dos alunos.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA: O PAPEL DA DOCUMENTAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO**

A análise dos dados reafirma a importância de uma política voltada para a formação continuada dos professores na educação infantil e aponta a documentação pedagógica como um elemento imprescindível nas propostas que se inspiram em uma pedagogia da escuta, da visibilidade e da comunicação entre crianças, professores e famílias. Desta forma, acredita-se que as discussões e ações desencadeadas nos encontros de formação puderam contribuir para se pensar em um processo formativo, em que os profissionais tenham condições de atuar como pesquisadores de suas práticas, a partir das suas próprias produções e também das criações infantis.

**MEDIAÇÃO DISCURSIVA EM AULAS DE CIÊNCIAS: MOTIVOS E SENTIDOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Os resultados mostram o desenvolvimento profissional como um contínuo processo de realização de motivos e objetivos pelo professor, e de subsequentes atribuições de sentidos, potencializados por situações de aprendizagem oriundas de necessidades formativas que emergem do movimento dialógico discursivo em sala de aula. Conclui-se que o desenvolvimento profissional do professor está relacionado ao conteúdo de seus motivos e sentidos, à capacidade de reversibilidade dos modos de mediação por ele adotados para realizar os seus objetivos e à dimensão coletiva e colaborativa de sua docência. Desse modo, a pesquisa pode contribuir com reflexões no campo teórico/prático da formação de professores no ensino de ciências, não apenas por evidenciar realizações e necessidades docentes em sala de aula, mas por destacar a construção da docência na amplitude da práxis, como condição essencial para o desenvolvimento profissional.

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES PARA A INOVAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DA SALA DE AULA**

Os resultados permitiram a construção de categorias que podem servir de base para a elaboração de um conjunto de saberes necessários ao processo de inovação curricular e serem incorporados na formação inicial dos futuros professores, contribuindo para que eles sejam mais bem preparados para trabalhar com os processos de inovação. As categorias encontradas empiricamente são: saber transpor os conteúdos específicos para a sala de aula, saber utilizar os recursos didáticos audiovisuais, saber organizar e planejar atividades didáticas, saber construir os mecanismos de avaliação e saber gerir a sala de aula.

**REGIÃO CENTRO OESTE**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**

**A PRÁXIS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA**

A investigação apontou como resultado a necessidade da definição de espaço de atuação para a coordenação pedagógica para concretização de um projeto educativo, por meio da formação continuada dos profissionais da educação e quais as ações da função necessitam ter mais objetividade.

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE DIAMANTINO/MT**

Os resultados dessa pesquisa mostraram que não há uma formação específica para os professores do Ensino Médio desenvolvida pela rede estadual de ensino; e apontou falhas na formação oferecida aos profissionais da Educação Básica da rede estadual, principalmente durante a fase de planejamento, que não tem considerado a realização de um diagnóstico das reais necessidades de formação desses profissionais.

**LEITURAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: QUAL É O ESPAÇO NA ESCOLA?**

Os resultados obtidos apontam descontinuidade dos temas abordados nos encontros de formação, sendo possível caracterizá-la como pontual e fragmentada, bem como a ausência da partilha de experiências pedagógicas bem sucedidas, e de materiais sejam eles didáticos ou de aprofundamento teórico. As práticas de leitura reveladas pela pesquisa apontaram para o fato de que o estudo de temas e a leitura de textos, cujo potencial pudesse promover o redimensionamento da prática docente, ocupou um espaço secundário nas discussões propostas. Foi possível inferir muitas similaridades nos dois loci de formação pesquisados, nos quais se identificou pouco uso da leitura de estudo como instrumento possibilitador do aprofundamento teórico dos membros participantes dos grupos de estudo e de reflexões da e sobre a prática pedagógica, gerando contribuições pouco significativas à atuação profissional.

**A QUESTÃO DA LEITURA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE LEEM, O QUE DISCUTEM.**

Em linhas gerais, a pesquisa possibilitou constatar que os problemas diagnosticados pelos sujeitos junto aos alunos foram: pouca proficiência em leitura, problemas de interpretação, ortografia, desinteresse e baixa autoestima. Para a maioria dos sujeitos, embora ainda existam muitos percalços na formação contínua como falta de tempo e espaço adequados, ela ainda tem sido momento que possibilita o trabalho coletivo, bem como as trocas de experiências entre os pares. De forma geral, os dados apontaram que os desafios a serem enfrentados relacionam-se ao reduzido salário e desvalorização profissional. Com relação às práticas de leitura dos professores, a pesquisa demonstrou que eles leem e, para alguns, as leituras têm sido proveitosas no sentido de auxiliá-los na reflexão sobre a própria prática, além de propiciar interação professor-professor, professor-aluno. Para outros, as leituras têm ocorrido de forma aligeiradas e



propiciado pouca reflexão e relação com suas práticas docentes cotidianas, não correspondendo às necessidades apontadas por eles nos diagnósticos levantados. Portanto, o professor, ao se apropriar da formação contínua não como política imposta pelos governantes, mas como instrumento próprio de valorização profissional, passa a fazer uso de um direito seu garantido por lei, cuja finalidade é discutir as mazelas vivenciadas na educação brasileira.

#### PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE NORTEIAM OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ESCOLA

Entretanto, constatamos que ainda predomina uma visão pragmatista da formação à medida que esta é caracterizada como processos de atualização, aperfeiçoamento e capacitação docente. A pesquisa revelou, também, que, na visão dos segmentos coordenação pedagógica e professores, os processos formativos implementados nas escolas apresentam caráter prescritivo, afetando a autonomia e a qualidade da formação docente. De modo geral, os professores afirmaram que a formação pouco tem contribuído para as suas práticas docentes. Em justificativa a esse fato, os sujeitos apontaram: discussões voltadas para temas mais gerais; descontinuidade nas temáticas abordadas; ausência de formação na área específica de atuação e, também, sobrecarga de trabalho, dificultando a participação nos encontros de estudos. Em síntese, esta pesquisa revelou que ainda não há consonância entre as concepções dos profissionais de Língua Portuguesa e o que a Política de Formação do Estado de Mato Grosso preceitua enquanto propostas formativas para esse segmento.

#### PRÁTICAS AUTOFORMATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR NA PERSPECTIVA DE UM SUJEITO ECOLÓGICO

Observou-se valores de abertura à mudança e a constituição de um comportamento ecológico, também denominado pró ambiental, que se caracteriza por atitudes sustentáveis e biocêntricas. Concluímos que as atividades propostas podem promover benefícios revitalizando o sistema auto-eco- organizativo e funcionar como práticas preventivas. São atividades restauradoras psicofísicas e de autoconhecimento e favorecem o diálogo do sujeito com seu corpo, mente e psiquismo instigando processos de individuação e pertencimento. Este fato qualifica os relacionamentos pessoais, sociais e ambientais acoplando estruturas dantes separadas. Destarte, elas podem contribuir com a formação continuada do professor e conseqüentemente com o processo educativo.

#### "EU TENHO ESSE PRECONCEITO, MAS EU SEMPRE PROCUREI RESPEITAR OS MEUS ALUNOS": DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO E SEXUALIDADE

É possível afirmar que são oferecidos diferentes cursos abordando as questões de gênero e sexualidade. Contudo, a abrangência ainda é pequena com relação à quantidade de profissionais que compõem o quadro da rede pública de ensino. A maioria dos/as profissionais de educação demonstram preconceito em suas falas, mesmo quando, a princípio apresentem um discurso politicamente correto. A heterossexualidade aparece nos discursos como "a norma" e demonstram não "aceitar" a homossexualidade, apesar de afirmarem respeitar os/as estudantes, confirmando seus preconceitos. Essa pesquisa revela que existe um caminho que é percorrido quando um fato ocorre com as crianças nos anos iniciais, relacionada à sexualidade, considerada "problema". A criança é encaminhada para direção da escola ou para orientação educacional, existe uma conversa com a criança, em seguida a família é convocada e comunicada sobre o fato. Os grupos de discussão realizados apresentaram concepções diferenciadas com relação à sexualidade, dependendo da etapa em que os/as professores/as atuam e demonstraram preocupações diferentes com relação aos/as estudantes. Nos Anos Iniciais, a concepção das professoras é que as crianças não possuem sexualidade. Portanto, desenvolver um projeto na área, pode "afiorar" para a sexualidade prematuramente. No Ensino Médio, a sexualidade limita-se à homossexualidade, talvez por isso a dificuldade de falar sobre o assunto. A análise dos dados possibilitou perceber a predominância do argumento de que é preciso que as escolas possuam um/a especialista que trate das questões de gênero e sexualidades, uma vez que as/os professores/as não conseguem lidar com as temáticas. A necessidade de formação, tanto inicial quanto continuada, nas áreas de gênero e sexualidades foi constatada neste estudo, primeiro devido à dificuldade de encontrar profissionais que tivessem essa formação. Em segundo lugar, pelos discursos realizados/as pelos profissionais, pautados no preconceito e na homofobia.

#### FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO MARANHÃO: DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE) AO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

O estudo concluiu que a elaboração do PAR no âmbito dos sistemas públicos de ensino contrariou importante princípio do Plano de Metas/PDE, que prevê a participação da comunidade escolar na construção do diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR dos municípios. Revelou também que gestores escolares e professores desconhecem o PAR, assim como a formulação das ações de formação continuada dificultou a participação dos docentes na elaboração das pautas e na escolha de suas prioridades, não levando em conta as demandas apresentadas pelo espaço / tempo da escola e da sala de aula, sua cultura e seus saberes. Por fim, a tese apresenta proposições, quanto ao caminho pelo qual podem ser conduzidas políticas públicas de gestão escolar e de formação continuada que, ao imprimirem o sentido de qualidade na educação, levem em conta o espaço / tempo em que sujeitos concretos realizam suas práticas.

#### A PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL A PARTIR DO CURSO GESTAR II MATEMÁTICA

A divulgação do Gestar foi feita por carta circular e não foi possível observar envolvimento entre os professores participantes e os gestores e colegas das escolas com a proposta em curso. O contato com os princípios da Educação Matemática como um campo epistemológico e científico foi incipiente necessitando de continuidade e discussão. O principal fator dificultante encontrado para a aplicação das propostas foi a autopercepção dos colaboradores como alunos e não professores em formação, que não buscaram refletir, adaptar e aplicar nas salas de aula o que experienciavam nas atividades do curso. Essa percepção manifestou-se também na admiração ao tutor e tentativa em agradá-lo na execução das tarefas. Configurou-se como obstáculo ao uso do material, após o término do curso, a falta de leitura dos textos de referência que continham os aportes teóricos da proposta de formação. Foi possível perceber um distanciamento entre a proposta de formação e a prática pedagógica, apesar da avaliação positiva recebida pelo programa na época da formação ter sido reiterada pelos colaboradores, transcorridos dois anos do término do curso. A prática dos docentes colaboradores não evidencia de maneira clara as contribuições da formação feita no Gestar.

#### LEITURA NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES

Nesses encontros, verificou-se sobre a utilização dos boletins da Prova Brasil e os indicadores do Ideb para a discussão dos resultados e a proposição de mudança para melhoria no ensino de leitura na escola, e reflexões acerca da formação continuada dos professores no espaço da coordenação. Além das observações, foram analisados os boletins de desempenho da Prova Brasil e dos rendimentos do Ideb; investigou-se o projeto político-pedagógico da escola no que diz respeito ao ensino de leitura; entrevistou-se a diretora para verificar a sua concepção de avaliação externa e a sua concepção de leitura. Finalmente foram discutidos os resultados desta pesquisa etnográfica, estabelecendo-se a relação com a asserção geral e as subasserções desta investigação destacando a importância da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes.

<p><b>O PROFESSOR EM SITUAÇÃO SOCIAL DE APRENDIZAGEM: AUTOCTONIA E FORMAÇÃO DOCENTE</b></p> <p>A análise construtivo-interpretativa desenvolvida nos permitiu fundamentar a tese de que, no contexto da formação docente, a produção pelo docente-aprendiz do sentimento de pertencimento ou não em relação ao trabalho conjunto está imbricada com o exercício da autonomia, a constituição do sujeito e pode, de maneira dialética e recursiva, alavancar a possibilidade de um processo transformador e autotransformador de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao focar nossa atenção no processo de produção do sentimento de pertencimento pelo sujeito docente foi possível superar a aparente dicotomia entre formação no local de trabalho e formação fora do local de trabalho, pois o docente pode ou não produzir um sentimento de pertencimento tanto em relação à formação que acontece no interior da escola quanto àquela que acontece fora do ambiente escolar, já que esta produção é complexa, subjetiva e multideterminada. Dessa forma, os conhecimentos gerados em nossa pesquisa podem ajudar na compreensão do papel do sujeito, do contexto e do trabalho pedagógico no processo de qualificação profissional do docente.</p>
<p><b>A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONFRESA-MT.</b></p> <p>O estudo realizado permite destacar a concepção de formação continuada presente em documentos oficiais, portanto, constituição de políticas, visando uma formação continuada de professores da educação do campo, em busca de atualização e contextualização das práticas pedagógicas. Políticas essas públicas de educação que se fazem presentes na escola, ou como dizem os professores entrevistados no chão da escola e potencializam as práticas docentes, ampliam e fazem avançar novas concepções em torno do papel do professor, da concepção de educação do campo, condições de exercício da campesinidade dos estudantes do campo, bem como um processo de organização específica das instituições educativas e adequação dos conteúdos escolares para práticas educativas mais envolventes, vinculados à realidade em que vivem e ensino de conhecimentos que valorizem o espaço social do campo e também contribua com o desenvolvimento socioeconômico, educativo e cultural da população camponesa.</p>
<p><b>A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES/FORMADORES DO CEFAPRO</b></p> <p>Os resultados obtidos nos permite compor um quadro repleto de conflitos, fazendo-se presentes a condição inadequada para a prática formativa, resistência ao trabalho do CEFAPRO, desconhecimento da realidade das unidades escolares, divergência de concepções concernentes à formação continuada. Uso da formação continuada como dispositivo da administração, entre outros. Apesar dos contratempos apontados pelos Professores/Formadores, esses consideram a formação continuada como imprescindível à melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, nossa pesquisa pode contribuir como referencial para futuros trabalhos, bem como, subsidiar reflexões, vistas a adequação ou readequação das políticas de formação continuada dos profissionais da educação em nosso Estado.</p>
<p><b>A POLÍTICA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO DOS PROFESSORES FORMADORES DA EJA</b></p> <p>A Educação de Jovens e Adultos é marcada pela sua negação por séculos e pela sua recente inclusão no cenário oficial da educação brasileira. Ela se configura tanto no campo da educação popular quanto nos sistemas educativos, logo a EJA está localizada num ponto de tensão. Neste cenário a formação continuada se mostra como um caminho profícuo e necessário no desafio do entendimento das especificidades apresentadas nesta modalidade. Logo os professores formadores da EJA são atores fundamentais na mediação da política pública da EJA, haja vista que as objetividades das políticas se diluem na subjetividade das relações, sendo assim, na dinamização da formação com os professores das escolas os professores formadores podem fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo, não se isentando da responsabilidade com estes educadores e educadoras que também são jovens e adultos inacabados.</p>
<p><b>ALFABETIZAÇÃO E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES NO ÂMBITO DO PRÓ-LETRAMENTO DE MATO GROSSO</b></p> <p>A análise das entrevistas realizadas possibilita afirmar que as professoras consideram o Programa Pró-Letramento, e outros direcionados aos professores alfabetizadores, de fundamental importância para a melhoria de qualidade na educação. Além disso, as professoras deixam transparecer, em suas práticas, procedimentos didáticos que estão intimamente relacionados às orientações contidas no material do Programa Pró-Letramento, as quais sugerem ao alfabetizador um trabalho mais significativo com o uso da língua em situações reais, características do letramento, materializadas por meio de atividades com os gêneros textuais. Outro aspecto a ser ressaltado é que existe uma variedade de gêneros textuais que circulam nas salas de alfabetização observadas, com uma progressão crescente em termos de quantidade, da primeira para a terceira fase, porém, a forma como este processo é conduzido depende de fatores internos da escola (projetos inseridos no Projeto Político Pedagógico de cada unidade), aliados aos saberes docentes individuais.</p>
<p><b>POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SORRISO-MT: IMPLICAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE</b></p> <p>O resultado do estudo dos documentos e entrevistas analisados indica que a política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Sorriso-MT se compõe de diversos programas advindos do governo federal, municipal e instituições privadas. Dentre as iniciativas, ganha destaque o Projeto “Sala do Professor”, uma formação in lócus que objetiva oportunizar ao professor uma formação que auxilie no seu trabalho, possibilitando que o professor seja protagonista de sua formação, o que fortalece o trabalho docente, mas ao mesmo tempo, possui perspectivas que podem se caracterizar como influências gerencialistas. Desse modo, concluo que a formação continuada dos docentes da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT está hibridizadasob a influência de processos diferentes de formação. O projeto “Sala do Professor” em alguns aspectos reforça a tecnização do ensino e a responsabilização docente, que se configura em processos de desprofissionalização docente por meio da tecnização do ensino. Mas em outros aspectos, colabora para o fortalecimento do trabalho docente através da contribuição para o trabalho e a autonomia docente por meio da formação continuada quando se pauta no estudo coletivo de professores com o intuito de atender suas necessidades profissionais. Observamos que esta política de formação continuada de professores pode vir a ser mais potente se houver um distanciamento da perspectiva gerencialista e se aproximar do estudo coletivo que considere a teoria e a prática da formação docente como caminho na construção de ações com vistas a fortalecer o trabalho docente.</p>
<p><b>O USO DA GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE SOFTWARES EDUCATIVOS – Não consta os resultados indicados no resumo</b></p>
<p><b>APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NOS PRIMÓDIOS DE BRASÍLIA: CONTRIBUIÇÕES DO INEP (1957-1964)</b></p> <p>A análise a que se procedeu de documentos diversificados, como relatórios de reuniões pedagógicas, cadernos de anotações, mídia impressa, entrevistas, além de fontes oficiais e legislação de ensino, evidencia que, desde o princípio da constituição do sistema de educação pública na nova Capital do país, houve empenho em se estabelecer políticas voltadas ao aperfeiçoamento profissional dos professores, sob a forma de orientação, cursos, seminários, estágios e outras modalidades de ações formativas, cuja execução esteve, inicialmente, a cargo da Companhia Urbanizadora da Nova Capital - NOVACAP, e, em seguida, foi assumida pela Comissão de</p>

<p>Administração do Sistema Educacional de Brasília - CASEB, sob a supervisão direta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.</p>
<p><b>O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PROCESSO FORMATIVO: PERSPECTIVAS E LIMITES DE TRABALHO</b></p> <p>Constatou-se que a identidade formativa do coordenador pedagógico ainda está em processo de construção e que apesar de compreenderem suas atribuições formativas, amparados por uma legislação que revela a mesma concepção, sua rotina está marcada por um processo de intensificação de trabalho, condição que contribui para sua alienação. Em relação às políticas de formação continuada, os coordenadores avaliaram como tendo atendido apenas em parte às suas necessidades. As iniciativas pesquisadas contemplaram mais a dimensão individual, sendo preciso fortalecer a dimensão coletiva da formação. A formação continuada dos coordenadores precisa ser pensada em num contexto maior de desenvolvimento da escola, de seu projeto pedagógico, de seu currículo e da sua comunidade escolar, assim como da realidade social concreta, que é capitalista e que possui múltiplas contradições. As determinações históricas a colocam como sendo parte de reformas para a reestruturação produtiva, que redesenharam o perfil docente, acrescentando para o seu trabalho mais tarefas, maiores responsabilidades, tendo como desdobramentos mais significativos os processos de intensificação, rotinização e esvaziamento teórico. A função coordenadora precisa estar consolidada nas escolas, para que, independente de quem assuma temporariamente a função, seja dada continuidade aos projetos elaborados coletivamente. Objetivos emancipatórios para a formação continuada e para as atividades educativas só podem ser construídos sobre novas bases conceituais, rompendo com as características do modelo escolar capitalista atual, que reproduz as desigualdades sociais, amplia a divisão social do trabalho, a fragmentação do conhecimento, a meritocracia e contribui para uma formação assentada na preparação de estudantes submissos, passivos e obedientes para servirem ao mercado de trabalho. É imprescindível outra concepção de sociedade, de homem, de educação e de trabalho em que as relações sociais se construam pela igualdade, justiça e colaboração, pautada na emancipação real dos homens. Isto só será possível para além do capital!</p>
<p><b>OS INÉDITOS-VIÁVEIS NA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b></p> <p>O resultado foi que as professoras construíram conhecimentos significativos a partir da utilização de situações-problema que permitiram a mobilização dos campos conceituais; estudaram e planejaram coletivamente as situações de aprendizagem envolvendo a conexão de saberes e as práticas de letramento, ampliando a concepção de Educação Matemática. Segundo as professoras, a superação do trabalho individual e solitário consistiu na potencialidade da formação, que, por esse motivo, denominaram de coordenações coletivas, porque oportunizou o diálogo e o trabalho articulado. Devido a essa característica, concluímos que a formação dentro da escola tornou-se um espaço fértil para a constituição dos inéditos-viáveis e de aprendizagens significativas e contínuas. O encorajamento do sujeito pelos pares favoreceu a autonomia, a criatividade e a criticidade para gerir os processos de aprender e ensinar Matemática, nas dimensões freireanas da ética, estética e política, inaugurando um movimento emancipatório na vida pessoal e profissional das professoras.</p>
<p><b>A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PRIMAVERA DO LESTE E DE RONDONÓPOLIS</b></p> <p>Os resultados da pesquisa evidenciaram que a mediação da formação realizada pela coordenação pedagógica com a coordenadora de área sofre influências de determinações externas e internas. A mediação feita pelo/a coordenador/a pedagógico/a não é uma tarefa simples, pois o/a profissional faz a formação com o coletivo da escola e depois realiza suas intervenções para que o trabalho aconteça por área de conhecimento. A reunião de gestão é um espaço essencial para o/a coordenador/a mediar a formação, dialogar com a coordenação de áreas. Mas é necessário que existam outros momentos para que o/a coordenador/a faça suas intervenções. Assim, não há um momento específico para a mediação, portanto é realizada quando há uma necessidade ou a coordenadora de área busca auxílio do/a pedagógico/a. Por outro lado, as informações coletadas apontam um desafio para a coordenação do CEJA que é constituir um espaço/tempo individualizado para que os/as coordenadores/as pedagógicos/as dialoguem com cada coordenadora de área, esse momento de escuta, de diálogo, de reconhecer as necessidades dos professores e da coordenação de áreas é essencial para a organização do trabalho pedagógico no Centro de EJA.</p>
<p><b>O PAPEL DO CONFLITO NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS</b></p> <p>Constatou-se que o professor ainda identifica conflitos, problemas e dificuldades que atrapalham seu trabalho pedagógico trazendo consequências para a sua realização.</p>
<p><b>ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>Percebemos nas três categorias que as professoras buscaram conhecimentos e metodologias com o intuito de ministrarem aulas de Matemática de maneira mais prazerosas e significativas, superando dificuldades com alguns conteúdos, além de se apropriarem de nova forma de compreensão e percepção do ensino e da aprendizagem em matemática. Houve relatos de professores interlocutores afirmando que foi a partir do Pró-Letramento Matemática seus primeiros contatos com os princípios da Educação Matemática. Constatamos que foi um curso de grande alcance, oferecido aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no DF. Entretanto, é necessária a continuidade das discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas acerca do ensino e aprendizagem matemática para professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação Básica. É enfático que os aspectos desafiantes na formação pedagógica foram a ressignificação de algumas representações e a apropriação de conhecimentos e de metodologias em matemática que até então eram pouco discutidas como: a organização, o registro e a análise do planejamento e da observação com vistas ao acompanhamento das crianças durante suas ações nas aulas de Matemática. Detectamos que, mesmo após dois anos, os professores ainda tentam colocar em prática o que aprenderam no curso.</p>
<p><b>ENSINO DE GEOMETRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E POTENCIALIDADES DE AMBIENTES INFORMATIZADOS</b></p> <p>Os resultados sugerem que o curso AMSE alcançou os objetivos propostos, influenciando, de modo positivo, as concepções dos professores pesquisados, levando-os a conhecer e refletir sobre a utilização do computador e do GeoGebra como ferramentas pedagógicas. A maioria dos pesquisados nunca havia participado de uma formação para utilização de ambientes informatizados no ensino da Matemática e descobriram, por meio das construções realizadas durante o curso, que é possível aprender e ensinar geometria de um modo divertido, prazeroso e dinâmico. A pesquisa significa uma contribuição para trabalhos futuros que contemplem, no campo de formação continuada online de professores, o uso do computador como ferramenta pedagógica para o ensino da geometria.</p>
<p><b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM SALAS MULTIFASES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)</b></p> <p>Os resultados indicam que o trabalho com identificação de letras, sílabas e palavras para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a reflexão fonológica da escrita das palavras esteve maior evidenciado na prática da docente Val, realizando-as em todos os dias observados. Por outro lado, os eixos Produção de textos escritos e Conhecimentos Linguísticos foram mais evidenciados na prática da docente Lu. O Eixo Produção de leitura foi evidenciado em 100% dos dias observados tanto na prática de Lu como de Val.</p>

<p>A investigação revelou que tanto na prática de Lu como na de Val ainda preponderam elementos de uma concepção mais tradicional do ensino da língua materna. No entanto, ambas se esforçaram para garantir um trabalho que oportunizasse o avanço de seus alunos, tanto na leitura como na escrita, incorporando às suas práticas em sala de aula aspectos metodológicos sugeridos por meio da formação do PNAIC. Por fim, as observações realizadas informam que as Escolas Municipais 14 de Agosto e Marajá, apesar de estarem localizadas no campo, funcionam nos moldes de uma escola urbana, pois, pelo menos no período observado, as professoras deram pouca ênfase na valorização específica do contexto em que os alunos estão inseridos.</p>
<p><b>O USO DO COMPUTADOR PROUCA EM SEIS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL</b>  Diante dos resultados, sugere-se a revisão do modelo de implantação das tecnologias digitais (distribuição e formação), para que se possa alcançar a efetividade desejável quanto ao uso de computadores que se utilizam de software livre e ferramentas colaborativas com acesso à Internet. Dessa forma, poderão favorecer a convergência midiática em projetos e programas governamentais voltados à inserção das TIC em escolas públicas por meio da interação, cooperação e colaboração entre professores, alunos e comunidade.</p>
<p><b>PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO PELO PNAIC: ESTUDO DO USO DOS ACERVOS DE LEITURA</b>  A investigação revelou, por meio das entrevistas, que as alfabetizadoras apontaram mudanças em suas práticas depois da formação do PNAIC, pois se apropriaram de estratégias pedagógicas sugeridas pelo Programa. No período em que foram observadas suas aulas, elas proporcionaram a interação das crianças com os diversos gêneros textuais, tanto dos acervos do PNLD, como de outros do acervo pessoal e da escola, por meio da leitura deleite, sequência didática e como mote para produção de texto. Portanto, os textos foram utilizados com frequências variadas e com diferentes objetivos, em que foram trabalhadas a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a leitura e a produção de texto.</p>
<p><b>ESTUDO E ENSINO DE FRAÇÕES: APRENDIZAGENS E DIFICULDADES DOCENTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>  Os resultados indicam que as professoras tiveram poucas oportunidades de acesso e atribuição de significado para o estudo de frações em suas trajetórias, escolar, acadêmica e profissional. Dentre as aprendizagens manifestadas pelas professoras, apontamos quanto ao conhecimento específico, a atribuição de outros significados para as frações além de parte/todo e quociente. Em relação ao conhecimento pedagógico e curricular, nossos dados indicaram, entre outros, para a reorganização do ensino de frações: consideraram no planejamento outros referenciais curriculares além do livro didático e contemplaram no desenvolvimento deste conteúdo escolar, a origem das frações como fruto da construção humana associado a necessidade da medida. Dentre as dificuldades em relação ao conhecimento pedagógico, curricular e específico, respectivamente nesta ordem, os resultados demonstraram: lidar com as perguntas e respostas dos alunos; utilizar e compreender as proposições dos referenciais curriculares e representar geometricamente as frações impróprias. Entendemos que, se apropriar do conteúdo específico a se ensinar e saber o como e também o sentido de ensiná-lo faz parte do processo de humanizar-se e fazer-se professor.</p>
<p><b>A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA</b>  Os resultados evidenciaram que as ações pedagógicas mantêm uma relação intrínseca com as experiências socioculturais dos professores. Ao final do trabalho, conclui-se que o professor tem clareza sobre o sentido da educação na perspectiva cidadã, e de sua importância na formação do estudante crítico e autônomo. Porém, em sala de aula, alguns não conseguem realizar o movimento entre o pensar e o agir. A formação do PSE, no campo utópico representa um espaço de reflexão, entretanto, os dados revelam que a escola não consolidou uma proposta de formação que possibilite aos professores pensar e refletir sobre sua práxis pedagógica. A incoerência entre discurso e ação é um desafio a ser superado pelos professores. É preciso (re) construir a estrutura teórica metodológica do PSE, para que haja sentido nos estudos realizados, de modo que, os professores se conscientizem sobre a necessidade de transformar suas atividades pedagógicas em práxis pedagógica</p>
<p><b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: UMA FUNÇÃO PARA PEDAGOGOS?</b>  A pesquisa evidencia a importância de um profissional habilitado em Pedagogia para o exercício da função de coordenador pedagógico. Esta evidência é percebida pela afirmação de vários coordenadores pedagógicos, assim como, pelas indicações que apontam os teóricos que estudam a Pedagogia e as Ciências da Educação.</p>
<p><b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CUIABÁ/MT: ENTRE O IDEAL E O VIVIDO</b>  Após análise dos dados é possível concluir que a formação é um processo imprescindível para o ser professor, sendo este concebido como mediador do desenvolvimento dos saberes e sujeito em constante formação. Neste sentido, todo processo construtivo reflete diretamente na sua ação dentro do seu ambiente de trabalho, na vivência, produção e partilha de conhecimento com os sujeitos de sua ação. Outrossim, identificamos que a escola é um espaço fundamental para a formação docente, uma vez que, nela podemos valorizar os saberes da experiência e atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente. Essa condição permeia a trajetória docente e reflete consideravelmente em todas as suas ações. Ao destacarmos a vida das professoras e dar voz a elas, constatamos que ambas têm um tempo de experiência relevante com atuação no campo da Educação Básica com isso, mostraram parte considerável de sua realidade. Estas apresentam algumas características essenciais ao contexto da promoção dos saberes que nos trazem uma boa reflexão sobre a docência. Contudo, ao refletimos suas práticas, pudemos constatar que a realidade da profissão, principalmente da Educação Física dentro da escola, precisa modificar seus paradigmas. Por fim, entendemos que o processo de Formação Continuada pelo qual as professoras passaram, têm sentido fundamental na resignificação de suas ações, construindo assim, uma identidade que alterou e evidenciou a Educação Física como componente essencial para a formação das crianças.</p>
<p><b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO ESPAÇO/TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>  Verifica-se que o espaço/tempo da coordenação pedagógica é privilegiado para a formação continuada docente, assim, sua importância e organização não podem ser ignoradas; esse espaço/tempo pode favorecer o desenvolvimento pedagógico e docente. Sua estrutura atual favorece a formação continuada docente na escola a partir de suas reais necessidades, todavia ainda são muitos os desafios a serem enfrentados como a pouca valorização da conquista desse espaço/tempo, a falta de formação continuada do próprio coordenador pedagógico, pelo não reconhecimento da figura do coordenador pedagógico como formador, a pouca conscientização do coordenador da necessidade de se constituir como sujeito no seu espaço de atuação. Espera-se que as reflexões suscitadas a partir desse trabalho contribuam para a constituição do espaço/tempo da coordenação pedagógica como campo de uma formação continuada docente embasada na práxis como possibilidade de transcender os marcos do capital.</p>
<p><b>REGIÃO NORTE</b></p>

**AS IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA SEMEC ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2011**

Essas análises nos permitiram identificar também as diversas implicações decorrentes desse modelo de avaliação externa da educação básica. Tais implicações estão relacionadas com a competitividade entre escolas e professores, com a criação de padrões de aprendizagem com foco em algumas áreas do conhecimento, com a limitação dos currículos escolares e das formações dos professores, dentre outros. Essas análises nos permitiram entender a relação da Prova Brasil com a política de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Com isso, conseguimos verificar que as orientações pedagógicas que foram trabalhadas com os professores que atuam nas séries avaliadas pela Prova Brasil se fortaleceram por meio do programa de formação de professores chamado de alfabetização matemática leitura e escrita, que se adequou totalmente às diretrizes, aos tópicos, aos temas e aos descritores dessa política de avaliação.

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM: O PROJETO EXPERTISE SOB O “OLHAR” DOS PROFESSORES**

Foram obtidos resultados que permitiram inferir que existe aproximação teórico-metodológica da formação continuada com uma tendência fundamentada na racionalidade técnica que vê os professores como práticos, tecnólogos do ensino. Também, verificamos a implementação da lógica de desempenho em torno do estabelecimento de metas, visto que as falas dos professores revelaram que o projeto contribui para a atuação profissional como apoio pedagógico, porém com atribuições de responsabilidades exigidas para além das condições de trabalho disponibilizadas pela secretaria de educação. Outro aspecto pontuado no dizer dos professores é o controle do trabalho docente pelo direcionamento do seu fazer pedagógico, pelo cerceamento de sua autonomia diante de suas funções na elaboração do planejamento, da organização de suas salas e da capacidade de avaliar o processo de aprendizagem dos seus alunos. Concluímos que a formação continuada, como direito do professor, deveria vê-lo como um agente social, pensante, com interesses diversos, além de colocar em pauta a discussão mais ampla do processo ensino-aprendizagem em uma sociedade com problemas sociais, políticos e econômicos.

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA FLORESTA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA NO ALTO JURUÁ/AC**

Por meio dos procedimentos adotados na análise dos dados, teoricamente subsidiada por autores de referência, pode-se perceber a forte influência e imposição à floresta, do modelo estatal hegemônico capitalista, pautado na dicotomia urbano/rural e na imposição de modelos educacionais com forte carga discriminatória frente aos saberes construídos no campo/floresta. Percebeu-se, porém, que nas últimas duas décadas, a educação do campo tem conseguido se apresentar em sua singularidade, a partir da concepção de que se vive em um país multicultural, heterogêneo, onde o povo adquiriu diferentes jeitos e olhares de manifestar seu pensamento, sua compreensão de mundo. Nesse sentido, a pesquisa se constitui como uma das formas possíveis de produzir conhecimento, reconhecendo a heterogeneidade e a necessidade de constituição de outros currículos e outras pedagogias, aquelas que sejam capazes de auscultar as vozes e garantir assento aos homens e às mulheres da floresta nas decisões e debates que lhes interessa. A pesquisa propugna pela construção da escola do campo ensejada nos movimentos sociais, que seja capaz de responder aos novos desafios, tensões e contradições presentes no campo/floresta, capaz de elevar a consciência crítica dos trabalhadores e trabalhadoras.

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS DA REDE MUNICIPAL DE MANAUS: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Após análises dos dados verificamos que na formação docente permanece uma fragilidade nos cursos de formação inicial o que não propicia aos futuros docentes o embasamento necessário tanto teórico quanto prático para o atendimento de alunos com deficiências e, muito menos alunos surdos que tem a especificidade linguística, o que muitas vezes inviabiliza sua inclusão. Portanto, a formação continuada passa a exercer papel fundamental no sentido de melhorar o fazer pedagógico dos docentes auxiliando na inclusão dos alunos com deficiência.

**TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DO MAGISTÉRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (I. E. A) - (1993 - 2013)**

Nessa perspectiva, a trajetória de vida, com todos os acontecimentos que a pontuam, seus sucessos, seus anseios, seus momentos decisivos, deixa de ser uma experiência pessoal transformando-se em uma experiência social. As histórias de vida facilitaram compreender melhor os processos que encaminharam determinados egressos a continuarem no magistério ou a seguirem outra área de atuação. Ao narrarem seus percursos de vida, os egressos do magistério forneceram elementos para se compreender de que modo as vivências no curso se enredaram nas tramas de suas vidas.

**A FORMAÇÃO DOCENTE VIA PROINFANTIL: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MANAQUIRI-AM**

Os resultados alcançados permitem afirmar que as Diretrizes do Programa foram concebidas visando proporcionar aos professores cursistas os conhecimentos considerados relevantes ao exercício da docência na educação infantil, mas a sua operacionalização não ocorreu de forma tranquila. Vários entraves ocorreram e repercutiram na organização e desenvolvimento do deste Programa. Quanto ao perfil dos professores a pesquisa apontou que o Amazonas acompanha os dados nacionais com algumas nuances em relação aos demais estados. Quanto à repercussão do Programa, ficou evidenciado que não se pode negar o impacto do Programa na vida pessoal e profissional dos professores, mas que essa repercussão ficou mais na esfera subjetiva.

**MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: REPERCUSSÕES NA CONSTITUIÇÃO DA INTELIGÊNCIA COLETIVA.**

A pesquisa não traz uma conclusão fechada em si, mas, abre margem para sua continuidade a partir da exploração de outros aspectos concernentes à mediação tecnológica e suas repercussões na constituição da inteligência coletiva em formação continuadas. Palavras-chave: Mediação tecnológica; Construção coletiva do conhecimento; Formação continuada; Aprendizagem colaborativa; Inteligência coletiva;

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E GERENCIAMENTO ABERTO: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores**

Mais precisamente a pesquisa apresenta a carta cartografada do caminho realizado por um Programa de Formação de Professores, o PNAIC, desenvolvido nesse formato de gestão aberta com o auxílio de mediadores tecnológicos e aponta para novas práticas que reconfiguram o papel das instituições de ensino no que se refere à gestão de programas de formação a partir do uso de Tecnologias de Comunicação Digital, as TCD's, permitindo um trabalho transparente e participativo das ações a partir da gestão aberta em plataformas digitais

<p><b>FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS (2010 A 2014)</b></p> <p>Conclui-se que a Educação do Campo, com seus pressupostos teóricos, contrapõem-se aos paradigmas das escolas liberal e neoliberal, por entender que a escola do campo é um espaço de formação de sujeitos, envolvendo as relações do mundo do trabalho do campo e os aspectos histórico, econômico, social político e cultural, tendo a pesquisa como matriz condutora do processo formativo. Nesse sentido, a formação do professor(a) da Educação do Campo, é contínua no enfoque da pesquisa-ação, perpassando pela interdisciplinaridade tendo como foco a transdisciplinaridade em todo percurso formativo. Palavras-chave: Educação do Campo; Formação Contínua de Professor; Interdisciplinar; Transdisciplinaridade.</p>
<p><b>O IDEÁRIO TEÓRICO METODOLÓGICO DO PNAIC: POSSIBILIDADES DE RUPTURAS NO CHÃO DA SALA DE AULA.</b></p> <p>De acordo com os dados levantados e analisados identificamos a uniformidade e homogeneidade que, ainda hoje, compreende a dinâmica interativa do chão da sala de aula, a qual não se apresenta como um espaço interlocutivo como propõe Bakhtin. As crianças, são vistas de forma idealizada e homogênea, ignorando a criança real, que por meio de sua linguagem expressiva, negam os métodos de aprendizagem que lhes são disponibilizados. A linguagem trabalhada ainda é, artificial, fragmentada e controlada, como denuncia Vygotsky, reduzida a sua função denotativa, mesmo sabendo que esta é fruto da experiência humana, que tem valores e características próprias para cada sujeito. As práticas pedagógicas parecem se apresentar como rituais preocupados com a forma e com a norma e assim, as crianças não vivem o ensino da leitura como prática social. Percebemos que, as formações que os professores recebem, ainda, não está dando conta de desestabilizar as concepções de alfabetização dos professores e não estão situadas no contexto sócio histórico de vivência das crianças. Portanto, não consegue afetar as práticas metodológicas historicamente construídas pelos alfabetizadores em suas formações anteriores e que são influenciadas por fatores internos e externos, bem como não garante uma segurança para o exercício de seu trabalho docente. A maioria dos professores acredita no seu método como o melhor, mas não dão conta de afetar, motivar e trazer as crianças para as relações com o conhecimento. As exigências com registros e controle de resultados das atividades desenvolvidas, acabam gerando, por diversas vezes, simulacros na sala de aula, assim os direitos de aprendizagem acabam não sendo consolidados e o PNAIC, não consegue afetar, ainda, esses sujeitos com sua proposta teórico-metodológica e/ou tenta romper com as práticas tradicionalmente enraizadas, mas as condições sócias, matérias e estruturais os “impedem” de traçar novos caminhos e cumprir com o objetivo do Programa.</p>
<p><b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ</b></p> <p>A pesquisa revelou o pensamento dos docentes da Educação Infantil da EAUFGPA, sobretudo, acerca de suas práticas pedagógicas diante do paradigma da inclusão, denunciando a fragilidade de suas formações, a questão da formação continuada sazonal no âmbito escolar, sendo esta assumida pelos próprios professores como autoformação. Ressalta-se que, embora evidente a necessidade expressa nas falas dos professores acerca da formação em serviço direcionada à educação inclusiva, a equipe avalia positivo o caminho delineado no espaço da Coordenação de Educação Infantil. Logo, é preciso muito mais que leis para trabalhar a inclusão educacional de crianças em situação de deficiência. É preciso mudar a cultura escolar, mudar a cultura de trabalho de quem atua nas escolas.</p>
<p><b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b></p> <p>Se acreditamos que a experiência de vida e escolar do professor como aluno e as possíveis experiências profissionais anteriores contribuem para seu aprendizado, marcando suas representações pessoais, concepções e crenças – sobre a educação, a instituição escolar, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as relações educativas, os alunos, os conteúdos de ensino, as formas de ensinar e aprender – e tudo que compõe o repertório pessoal com o qual ele lida o tempo todo nas situações cotidianas, não há outra alternativa a não ser tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular. Nesse sentido, a transformação da prática pedagógica só é possível adotando uma postura que se fundamenta na ação, reflexão, teoria e prática.</p>
<p><b>REGIÃO NORDESTE</b></p>
<p><b>PRÁTICAS FORMATIVAS EM MATO GROSSO SOB O OLHAR DE PROFESSORES INICIANTES</b></p> <p>Os dados coletados durante a pesquisa junto aos colaboradores e sujeitos evidenciaram que as práticas formativas de Formação Continuada das redes estadual e municipal de ensino são oferecidas a todos os profissionais da escola, e não há ainda uma formação com foco no professor iniciante, e, quanto à Formação Continuada das escolas particulares investigadas, de acordo com os depoimentos dos sujeitos, a formação encontra-se adormecida consistindo em apenas encontros para orientação e tira dúvidas. A pesquisa revela, ainda, que, em duas escolas da rede municipal, ocorre um acompanhamento diferenciado, voltado, em específico, para o professor iniciante e isso acontece devido a um projeto de pesquisa do OBEDUC que se desenvolve na escola e que será relatado na pesquisa.</p>
<p><b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: o PAR na rede municipal de ensino de São José do Campestre (2007-2011)</b></p> <p>O estudo constatou que o PAR constitui-se em um instrumento gerencial que tem por finalidade responsabilizar os gestores locais pelo processo educacional, sem efetivar a participação igualitária das instâncias governamentais na elaboração e implementação das ações geradas. No que concerne ao município de São José do Campestre, município de pequeno porte, sem prática de planejamento de suas ações, cujos profissionais ainda não construíram sua autonomia, o PAR pode proporcionar mudanças significativas nas relações educacionais, em especial, no que se refere à formação continuada de professores, despertando os profissionais para a importância do estudo coletivo e para a elaboração de um plano de formação continuada dos professores. Do conjunto de ações de formação continuada solicitada pelo município apenas uma ação, referente ao curso de aperfeiçoamento em Língua Portuguesa e Matemática, foi implementada, demonstrando que as necessidades de formação docente da rede podem ter sido influenciadas pelas avaliações externas às escolas.</p>
<p><b>LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE A HORA-ATIVIDADE</b></p> <p>A análise dos dados demonstrou que apesar das garantias legais, o período da hora-atividade foi insatisfatório na rede municipal de Sinop, onde leis federais foram postergadas, retalhadas e remodeladas por meio de leis municipais que restringiram o tempo de estudo, avaliação e planejamento do professor. Com as restrições encontradas no ambiente escolar, os professores priorizaram, durante a hora-atividade, o planejamento pedagógico, e leram basicamente para atender as necessidades escolares, adotando o livro didático como principal suporte de leitura. Porém, suas práticas de leitura não ficaram restritas a ele, uma vez que todos os sujeitos pesquisados também leram, mesmo que de forma ocasional, livros literários, hipertextos, jornais e revistas, que contribuíram para diversificação das práticas pedagógicas e abriram possibilidades para o professor completar ou mesmo ultrapassar as atividades trazidas pelos livros didáticos, além de oferecer a eles, por meio da leitura, momentos de terapia, relaxamento, informação e entretenimento durante a jornada de trabalho. Porém, ainda é necessário que o período reservado a estudo, planejamento e avaliação durante a jornada de trabalho seja efetivamente delimitado e respeitado, oferecendo espaço para ações que organizem e normatizem esse período, de forma que ele se efetive num espaço de leitura, que além de instrumentalizar o professor para o fazer pedagógico, possa também, oferecer a esses</p>

profissionais a oportunidade de pensar e transformar sua prática profissional.
<p><b>PAPÉL DO MUNICÍPIO E RELAÇÕES FEDERATIVAS:</b> atuação de municípios cearenses nas políticas de formação continuada de alfabetizadores</p> <p>A análise mostra que o papel do Município se apresenta sentindo os efeitos das intervenções históricas, políticas e sociais em cada município. No âmbito da formulação e da execução de políticas educacionais, a ação dos governos municipais, situada e com significativas ingerências, revela assimetrias que apõem um município com maior autonomia do que outro e participando de modo mais efetivo na produção e distribuição das políticas. No plano das realidades pesquisadas, mostra-se que cuidar das políticas de formação continuada dos alfabetizadores não é papel municipal exclusivo, mas é assim assumido e exercido nas municipalidades com variados níveis de êxito. Esse papel é, na verdade, uma competência comum aos entes federados, no âmbito do federalismo cooperativo brasileiro.</p>
<p><b>O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REPERCUSSÃO DAS AÇÕES DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN (2007-2011)</b></p> <p>Os resultados do estudo apontam contradições, limites e desafios nas políticas educacionais planejadas pela União, integrantes do PDE, a serem implementadas pelo ente municipal. Se, por um lado, o PAR aproximou os entes federativos, por outro fragilizou as relações federativas, reduzindo o poder de decisão dos governos subnacionais. Quanto à formação de professores, o programa complementou ações que estavam em andamento no município e outras que não foram contempladas no documento, mas obtiveram financiamento do MEC devido à adesão ao Compromisso Todos pela Educação. Desse modo, o modelo unificado das políticas formativas formuladas com base em indicadores de qualidade da educação excluiu as necessidades formativas e as diversidades sociais, históricas e econômicas da realidade dos docentes, das escolas e dos sistemas de ensino.</p>
<p><b>PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI NO MARANHÃO: NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO LUÍS</b></p> <p>Ao longo da pesquisa, os professores deixaram claro que, uma prática pedagógica inovadora pode ocorrer por meio de novas aprendizagens na formação docente. De acordo com essa visão, a criatividade é um dos componentes para o planejamento e desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e criativas no contexto da atividade docente. As análises também revelaram que as necessidades formativas apresentadas pelos professores emergiram ao materializarem sua atividade prática profissional nos diversos contextos de atuação do PROEMI.</p>
<p><b>REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ANGICOS/RN SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA</b></p> <p>Os dados nos permitiram identificar que a RS das professoras de EI de Angicos/RN acerca da formação continuada, se estruturam diante de três elementos-chaves: Conhecimento, aprendizagem e capacitação. Todavia, percebemos com a observação em lócus que os discursos de algumas docentes não condizem com suas práticas, uma vez que corroboramos com Jodelet (2001), quando afirma que a RS deve ser um guia para a ação. O grupo de professores encontra-se dividido, pois alguns são conscientes de que seu reconhecimento profissional exige deles uma nova postura, um novo olhar para as práticas educativas realizadas no nível de ensino ao qual estão inseridos. Entretanto, alguns professores mesmo conscientes de suas atitudes continuam reproduzindo práticas assistencialistas, reafirmando dentro do grupo a representação de EI é assistencialismo. Portanto, chegamos à conclusão de que, elementos novos integram a representação social das professoras acerca da formação continuada, no entanto, não conseguem se configurar como uma nova RS desse campo em relação à formação docente, porque existem alguns obstáculos simbólicos impedindo a consolidação do discurso dessas docentes na prática.</p>
<p><b>CINEMA E FORMAÇÃO: PROBLEMATIZANDO O ESTIGMA NA INCLUSÃO</b></p> <p>A resignificação do olhar em relação à pessoa com deficiência apresentou-se como um processo complexo e contraditório, no qual verificamos que a leitura filmica, mesmo em contexto formativo, não assegura, necessariamente, a mudança de posicionamento destes sujeitos, compreendendo um percurso não linear e inacabado que pressupõe, inclusive, o imbricamento dos sentidos atribuídos e da atuação social em diversos contextos. Assim, a apreciação filmica, como provocação estética de um olhar que se volta para si mesmo, pode possibilitar a construção de relações dialógicas problematizadoras que põe em evidência valores que se tensionam na relação com o outro e consigo mesmo.</p>
<p><b>PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR</b></p> <p>No processo de análise de dados, orientamo-nos pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) que evidenciou que a prática reflexiva pode, de fato, trazer contribuições para formação docente, promovendo o desenvolvimento profissional na medida em que provoca o questionamento sobre a própria ação de ensinar e desenvolve o autoconhecimento, autoanálise e autoavaliação conduzindo a um processo de revisão de concepções e reconstrução de práticas com vistas a inclusão escolar. O estudo aponta que o processo de formação continuada vinculado ao fazer docente, por meio de atitudes colaborativas, críticas e reflexivas entre as professoras, tendo a escola como palco de sua efetivação, contribui para que os professores repensem e reelaborem suas ações.</p>
<p><b>O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: MARCAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA (PNAIC)</b></p> <p>A análise dos dados construídos possibilitou identificar marcas (indícios de repercussão) da formação desenvolvida no PNAIC nas práticas das professoras envolvendo aspectos da organização/planejamento do trabalho pedagógico que desenvolvem na escola, onde se destacam, além da presença das ações relacionadas, introdução de rotinas e espaços na sala de aula relacionados à inserção das crianças na cultura escrita. O estudo, mesmo reconhecendo a não linearidade entre proposições de políticas e desenvolvimento de programas de formação e práticas de professores, aponta para a necessária garantia de condições de formação continuada de professores como um direito que integra seu desenvolvimento profissional e valorização social.</p>
<p><b>FORMAÇÃO CONTINUADA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b></p> <p>O percurso de pesquisa revelou duas representações sociais integradas – uma de educação inclusiva e outra de aluno com deficiência. Notamos que embora os docentes critiquem o caráter estanque e limitado dos cursos de formação continuada que têm frequentado, revelam representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência embasados nas teorias e conceitos advindos de tais cursos, o que caracteriza a formação continuada como um dos elementos que influenciam seus discursos e ações. Assim, representam educação inclusiva como uma “educação para todos” e aluno com deficiência como alguém “anormal, diferente, mas capaz de aprender algo”. É possível afirmarmos que a partir do momento que os professores se aproximaram de teorias sobre os princípios da educação inclusiva e sobre as possibilidades do aluno com deficiência assumiram novos discursos e, evidenciaram traços de reelaborações nas representações sociais antes apresentadas. Além disso, evidenciamos nessa produção que uma proposta de formação no âmbito escolar, gestada a partir das necessidades docentes e tendo como metodologia a pesquisa-ação colaborativa, propicia a (re)construção coletiva de</p>



<p>saberes e fazeres, o compartilhamento de experiências, esperanças, descobertas e inquietações e o desenvolvimento da cooperação e da atitude para a reelaboração de estratégias que superem as dificuldades presentes no cotidiano docente.</p>
<p><b>CURRÍCULO ESCOLAR E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: DIÁLOGOS COM UMA ESCOLA PÚBLICA</b>  O estudo evidenciou a importância de alargar os diálogos, aprofundamento teórico do GCEI para a compreensão do currículo escolar e as especificidades de quaisquer estudantes, tenham ou não deficiência. Faz-se imprescindível revisitar as práticas escolares de ensino que não correspondem aos estudantes, a exemplo das enturmações realizadas nas salas de aula. Todavia, pequenas, porém significativas mudanças identificadas nas práticas de alguns professores, a exemplo da utilização da audiodescrição, de estímulos à participação dos estudantes com deficiência e uso de imagens, favoreceram ao desenvolvimento de outros estudantes ao se beneficiar de aulas mais instigantes e participativas. Com base na pesquisa realizada concluímos sobre a importância em discutir condições para/na escolarização de diferentes estudantes e o (re) pensar das práticas curriculares na escola como um todo e nisso reside um paradoxo, pois se por um lado não se trata de minimizar o conhecimento específico no trato das necessidades de estudantes com deficiência, por outro lado, tampouco interessa-nos distanciar tais necessidades daquelas inerentes à natureza humana, portanto peculiares aos demais estudantes. A problematização de nossas próprias práticas é o desafio que se impõe, não à educação especial, ou ao seu público alvo, mas essa é incontestavelmente tarefa da educação.</p>
<p><b>SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONSTRUÇÃO SOB O OLHAR DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO</b>  Como resultados, compreendemos que os participantes da pesquisa construíram os seguintes sentidos da formação continuada: espaço de apoio, suporte e mediação da prática docente; espaço para constituição da reflexividade; espaço para coletividade e troca de experiência; espaço para busca da melhoria dos resultados escolares e valorização do profissional; e espaço para ressignificação dos saberes da experiência docente. São, portanto, sentidos histórica e socialmente constituídos como resultado da mediação entre esses participantes e os contextos sobre os quais sua prática docente se desenvolve. Os achados possibilitaram, ainda, entendermos que a dinâmica na produção dos sentidos aqui construídos coloca-nos na direção de que este processo formativo precisa estar norteado pela perspectiva emancipadora, por propostas que ponham em evidência a realidade da prática docente, o conhecimento produzido pelo professor e os contextos em que esta prática se desenvolve. Apontam, pois, para a necessidade de que se promova o desenvolvimento profissional do professor, considerando a necessária ruptura com as concepções de processos formativos doutrinadores.</p>
<p><b>A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM REDES DE ENSINO NO AGRESTE PERNAMBUCANO: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES</b>  Os resultados obtidos mostram que as ações de formação continuada de professores nestas redes de ensino são, em maioria, programas e projetos propostos por organizações governamentais e não governamentais que identificamos como ações primárias. Elas são voltadas majoritariamente para a alfabetização e a correção do fluxo escolar, contemplando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, fora deste contexto, são raras as ações pontuais, que denominamos de secundárias, voltadas para o ensino de matemática. Esse resultado pode estar relacionado à formação dos propositores e formadores, indicando a necessidade da implementação de ações de formação neste domínio.</p>
<p><b>VOZES NÃO SILENCIADAS DE ALFABETIZANDOS JOVENS E ADULTOS E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE.</b>  O estudo aponta que os jovens e adultos alfabetizandos destacam a necessidade do aprendizado da leitura e da escrita, atribuindo a esse aprendizado significados próprios, relacionados às suas vivências. Além disso, reconhecem a complexidade do processo de aprendizagem da língua escrita, valorizando tanto a apropriação desta, quanto das diversas experiências práticas de uso social. A percepção de jovens e adultos sobre o seu processo de alfabetização contribui para a consolidação da prática pedagógica de alfabetizar letrando, sendo a alfabetização percebida como um meio para inúmeras aquisições na vida pessoal e profissional. Os alunos da EJA, apesar de reconhecerem que seus direitos básicos à educação foram negados, assumem parte da responsabilidade do seu insucesso escolar, desconsiderando, parcialmente, as questões sociais e políticas que permeiam a problemática do analfabetismo. Apesar de a criticidade ser estimulada no ambiente escolar investigado, muitos alunos da EJA ainda carregam os estigmas sociais em suas falas e vivências, os quais lhes imputam a visão depreciativa de si mesmos, como a de pessoas que fracassaram e que sofrem as penalidades da não alfabetização na idade própria. A pesquisa demonstra que é necessário superar a visão reducionista ainda lançada sobre os alunos da EJA, numa perspectiva para além de seus fracassos escolares. Assim sendo, a voz do aluno, em um processo de formação continuada, pode trazer contribuições que ajudam a compreender suas visões e expectativas sobre a dinâmica escolar, podendo iluminar possíveis estudos e, quiçá, novas práticas pedagógicas.</p>
<p><b>FORMAÇÃO DOCENTE E CONHECIMENTO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EJA</b>  Os resultados oriundos das análises revelaram que a formação inicial do professor de matemática da EJA precisa ser reconfigurada de modo a formalizar a base de conhecimentos profissionais (dos conteúdos matemáticos, da didática e dos saberes profissionais). Desse modo o estudo propõe que essa base de conhecimentos seja incorporada na prática pedagógica desses professores, para que haja uma completude do processo do ensino e da aprendizagem dos jovens e adultos. O estudo também aponta que há uma necessidade dos professores participarem de uma formação continuada que priorize planejar situações de aprendizagem dos conteúdos matemáticos considerando os conhecimentos prévios dos alunos. As análises conclusivas, logo, indicam que, o conhecimento da matemática e as estratégias didático-pedagógicas a serem mobilizadas pelo professorado devem ser capazes de motivar o alunado de tal maneira, que estes sintam necessidade de incorporar em seus conhecimentos, saberes matemáticos capazes de torná-los com maior chance de ter acesso aos benefícios sociais, econômicos e do mundo do trabalho.</p>
<p><b>NAO E QUE EU SEI SER PROFESSORA!</b> Formação continuada e construção do currículo da Matemática para o ciclo de alfabetização  Constatamos que a prática da formação continuada em Matemática acontece dentro da própria instituição e tem como interesse, além da formação permanente dos seus professores, o desenvolvimento da escola e a aprendizagem dos alunos. Avaliamos que por meio de estudos e reflexões sobre as práticas docentes, análises de propostas pedagógicas de Secretarias de Educação e de outros documentos oficiais do Ministério da Educação, em momentos de formação continuada em contextos vivenciadas pelos professores do NEI/Cap, vem sendo possível construir o currículo desta instituição e, conseqüentemente, a sua proposta curricular, na qual privilegamos a área da Matemática</p>
<p><b>USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROINFO NO MUNICÍPIO DE GARANHUNS- PERNAMBUCO CARUARU</b>  Os resultados da pesquisa indicam que, apesar de a proposta contar com boa direção teórica, a formação oferecida pelo ProInfo não atende aos objetivos estabelecidos em suas diretrizes</p>



**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Considerando a realidade de escolas do Ensino Fundamental da rede estadual na cidade de Natal-RN, este estudo investiga as necessidades formativas de professores nas instituições que atuam com o Programa Mais Educação, vislumbrando a relação educativa com os Macrocampos contidos nesse projeto nacional. Responder a essa indagação nos permite absorver o conceito dessas necessidades nos professores, além de verificarmos prioridades em relação à formação continuada do professorado para esta nova realidade pedagógica.

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO: UMA PRÁTICA REVELADORA DE OBJETIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Tais procedimentos revelam necessidades de formação dessas professoras, como de: estudar o desenvolvimento cognitivo da criança; revisar os conceitos de alfabetização e letramento; revisar fundamentos da psicogênese da língua escrita; refletir sobre as práticas de leitura e literatura; refletir sobre a prática de planejamento diário; refletir sobre as condições materiais da escola e sobre a relação família/escola. Concluímos que pesquisas dessa natureza contribuem para orientação de programas de formação do professor