



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**LILIANE DA SILVA COSTA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA  
DOS ENDIPES E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA: CONTEXTOS EM  
DIÁLOGOS**

VITÓRIA

2019



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

LILIANE DA SILVA COSTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA  
DOS ENDIPES E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA: CONTEXTOS EM  
DIÁLOGOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Professora doutora Silvana Ventrone

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

da Silva Costa, Liliane, 1984-  
D111f Formação continuada de professores na produção acadêmica dos Endipes e as práticas de formação na escola: contextos em diálogos / Liliane da Silva Costa. - 2019.  
231 f.

Orientadora: Silvana Ventorim.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação continuada. 2. Professores. 3. Escola. 4. Endipes.  
I. Ventorim, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## LILIANE DA SILVA COSTA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA  
PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ENDIPES E AS PRÁTICAS  
DE FORMAÇÃO NA ESCOLA: CONTEXTOS EM DIÁLOGOS

Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 26 de agosto de 2019.

### COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventorim  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Dilza Côco  
Instituto Federal do Espírito Santo

A minha mãe, Valdira (*in memoriam*), minha grande incentivadora na busca pelo conhecimento.

Ao meu pai, Antônio, pela parceria e apoio incondicional na concretização desta vitória.

Aos meus irmãos, por me incentivarem e fortalecerem.

*“O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.”*

(António Nóvoa)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, digno de toda a honra, glória e louvor, por ter-me concedido a bênção de cursar o mestrado e ter-me sustentado durante toda essa trajetória acadêmica.

Ao meu pai, pelo amor, apoio e força incondicionais, mostrando-se sempre otimista como forma de me deixar segura de que iria conseguir vencer.

Aos meus irmãos, pelo incentivo e confiança em mim, fazendo-me lembrar que era capaz de alcançar meus objetivos.

Ao meu pastor Josué Amorim, pelos aconselhamentos sobre as decisões importantes que tive de tomar desde o início do curso.

Aos meus amigos, disfarçados de anjos, que Deus me presenteou como irmãos para me ajudarem a trilhar esta jornada, especialmente Rosilene e sua mãe, Dona Maria, Julianna, Cristina e Claudineia, pelas orações e pela disposição para me ouvir nos momentos em que me sentia fragilizada, acalentando-me com palavras de ânimo e carinho.

À minha querida orientadora, professora doutora Silvana Ventorim, pela competência, ética e responsabilidade com que assumiu meu projeto de pesquisa, concedendo-me todo o auxílio necessário para a conclusão deste trabalho. Foi marcante conviver com essa excelente profissional, que me possibilitou vivenciar experiências formativas para além do contexto acadêmico, pois com ela aprendi a essência do SER HUMANO.

Aos professores Eliza Bartolozzi Ferreira e Edson Pantaleão Alves, pelas ricas contribuições ao meu trabalho de pesquisa.

À professora Dilza Côco, pela gentileza em participar da composição da minha banca de defesa de dissertação.

Ao meu grupo de pesquisa, pela união e significativos momentos de aprendizado e compartilhamento de experiências em nossas atividades.

À minha amiga Fernanda, pela parceria, carinho e agradáveis reflexões que realizamos nos diferentes espaços/tempos de interação que partilhamos juntas, especialmente as nossas viagens acadêmicas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que participaram de minha formação acadêmica com inestimáveis contribuições e conhecimentos.

Aos colegas da turma 31, pelo carinho, amizade e partilha de saberes.

À Secretaria Municipal de Educação da Serra, por me conceder o afastamento integral de minhas atividades docentes, sem o qual seria inviável a realização deste trabalho.

Aos sujeitos de minha pesquisa, pelo comprometimento e disponibilidade em participar deste estudo, contribuindo para a construção do conhecimento no campo educacional.

E, assim, alegro-me em dividir este momento tão especial com aqueles que, direta ou indiretamente, se envolveram na realização deste sonho, o qual não alcancei sozinha, mas graças ao apoio daqueles que estiveram ao meu lado.

Muito obrigada a todos!



## RESUMO

Analisa as tendências, os fundamentos e as proposições de formação continuada centrada na escola, articulando diálogos entre a produção acadêmica dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes), a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra e as práticas de formação continuada traduzidas na escola. Consiste em uma pesquisa exploratória, contemplando: a) pesquisa bibliográfica sobre o debate da formação continuada centrada na escola nos trabalhos dos Endipes de 2012 a 2016; b) pesquisa de campo desenvolvida com os profissionais de uma escola de ensino fundamental I e com a gerente do Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação da Serra, assumindo a análise documental e a entrevista compreensiva como procedimentos metodológicos. Assume os pressupostos de António Nóvoa e Marie-Christine Josso, com uma visão crítico-reflexiva de formação continuada e os fundamentos de Carpentier e Lessard (2016) e Ball, Maguire e Braun (2016) na reflexão sobre as políticas de formação continuada de professores e sua tradução na escola. Constata-se, na produção acadêmica dos Endipes, um discurso expressivo de valorização da escola como um lócus privilegiado de formação continuada, em que as práticas formativas primem pela coletividade e autoria do professor e considerem as demandas da prática pedagógica. Os dados do campo evidenciaram que, apesar de a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra basear-se num trabalho articulado de modalidades formativas diversificadas, a formação continuada centrada na escola não era assumida como premissa dessa política, considerando os poucos momentos formativos na jornada de trabalho dos profissionais e o seu tímido envolvimento nesse processo. Conclui-se que as práticas de formação continuada centrada na escola precisam configurar-se como uma cultura profissional que reconheça o protagonismo do professor e o trabalho colaborativo entre seus pares. Isso envolve a garantia do seu direito à formação continuada no contexto do trabalho mediante a viabilização de políticas educacionais produzidas pelo diálogo entre os profissionais da escola, os representantes da Secretaria de Educação e instituições estaduais e federais.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Contexto do trabalho. Escola. Produção acadêmica. Endipes.

## ABSTRACT

First of all it analyzes the trends, fundamentals and propositions of school-centered continuing education, articulating dialogues between academic production of the National Meetings of Didactics and Teaching Practices (NMDTP), the policy of continuing education of the municipal Education system of Serra city and the practices of continuing education translated into the school. Furthermore it consists of an exploratory research, contemplating: a) bibliographic research on the debate of continuing education centered on the school in the work of NMDTP from 2012 until 2016; b) field research developed with the professionals of a Elementary School I and with the manager of the Training Center of the Municipal Department of Education of Serra city, assuming documentary analysis and comprehensive interview as methodological procedures. Moreover it accepts the assumptions of the authors António Nóvoa and Marie-Christine Josso, with a critical-reflective vision of continuing education and the fundamentals of Carpentier and Lessard (2016); Ball, Maguire and Braun (2016) in the reflection on the continuing education policies of teachers and their translation into the school. Indeed it noted in the academic production of the NMDTP, an expressive discourse of appreciation of the school is observed as a privileged locus of continuing education, in which the formative practices primand by the collectivity and authorship of the teacher and consider the demands of the pedagogical practice. Even more, the field data showed that, although the policy of continuous training of the municipal education system of Serra city is based on an articulated work of diversified training modalities, continued education focused on the school was not assumed as a premise of this policy, considering the few formative moments in the professional's work day and their timid involvement in this process. To sum up that continued training practices focused on the school need to be configured as a professional culture that recognizes the teacher's role and the collaborative work among their peers. Finally this involves guaranteeing their right to continuing education in the context of work by enabling educational policies produced by dialogue between school professionals, the representatives of the Department of Education and state and federal institution.

**Keywords:** Continuing teacher training. Work context. School. Academic production. National Meetings of Didactics and Teaching Practices.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes fictícios dos profissionais.....	83
Quadro 2 – Distribuição da abordagem metodológica dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016 .... .....	95
Quadro 3 – Relação dos autores brasileiros mencionados nos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016 .... .....	98
Quadro 4 – Relação dos autores estrangeiros mencionados nos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016 .... .....	99
Quadro 5 – Relação dos autores referenciados três vezes nos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016 .... .....	100
Quadro 6 – Principais indicadores das perspectivas de formação continuada desenvolvidas pela rede municipal de ensino da Serra .....	188
Quadro 7 – Distribuição dos vínculos institucionais com universidades.....	230

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de trabalhos apresentados por Endipe .....	84
Gráfico 2 – Comparativo da produção acadêmica sobre a formação de professores, formação continuada e formação continuada centrada na escola nos Endipes de 2012 a 2016 .....	85
Gráfico 3 – Quantitativo dos trabalhos sobre a formação de professores, formação continuada e formação continuada centrada na escola nos Endipes de 2012 a 2016 .....	86
Gráfico 4 – Comportamento da publicação pelo total de textos, pela Formação de professores e pela Formação Continuada de Professores pelos periódicos.....	87
Gráfico 5 – Percentual do tipo de autoria dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016 .....	88
Gráfico 6 – Vinculação institucional dos autores dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016.....	89
Gráfico 7 – Quantitativo de autores dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola vinculados a mais de uma instituição por Endipe ....	90
Gráfico 8 – Natureza das instituições de vínculo dos autores dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016	91
Gráfico 9 – Distribuição dos vínculos institucionais dos autores dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola por estado dos Endipes de 2012 a 2016 .....	92
Gráfico 10 – Distribuição regional dos vínculos institucionais dos autores dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016 .....	93
Gráfico 11 – Percentual de indicação metodológica dos trabalhos dos Endipes de 2012 a 2016 .....	94
Gráfico 12 – Representação dos níveis de ensino abordados pelos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016 .....	96
Gráfico 13 – Distribuição das etapas de ensino pelos trabalhos sobre formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016 .....	97

Gráfico 14 – Percentual de autores nacionais e estrangeiros referenciados mais de três vezes nos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016 .....	98
--	----

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEC</b>	Atividade Extraclasse
<b>Amed</b>	Assembleia Municipal de Educação
<b>Anfope</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>Anpae</b>	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>Cefapro</b>	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica polo de Cuiabá
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>Comped</b>	Comitê dos Produtores da Informação Educacional
<b>Conae</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CSCL</b>	Aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional
<b>DT</b>	Designação Temporária
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>Endipe</b>	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
<b>GFDE</b>	Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação
<b>HTPC</b>	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>HPPP</b>	Hora de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos e Pesquisa
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>Ifes</b>	Instituto Federal do Espírito Santo
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>Mais</b>	Movimento de Aprendizagem Interativa
<b>Nepales</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
<b>Nepe</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
<b>Parfor</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

<b>Pibid</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>Pnaic</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>Pnem</b>	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PUC-MG</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>PRP</b>	Programa de Residência Pedagógica
<b>PRPPG</b>	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
<b>PSE</b>	Projeto Sala de Educador
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UCA</b>	Um computador por aluno
<b>Ufes</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>Unicamp</b>	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1</b>	<b>PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	27
1.1	CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: DO PERÍODO IMPERIAL À PROMULGAÇÃO DA LDBEN/1996.....	27
1.2	UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	33
1.3	PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	46
<b>2</b>	<b>COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	57
2.1	OS CONTEXTOS DA PESQUISA E SUAS FONTES.....	60
2.1.1	<b>Endipes</b> .....	61
2.1.2	<b>Secretaria Municipal de Educação</b> .....	71
2.1.3	<b>A Escola</b> .....	74
2.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	80
<b>3</b>	<b>A MATERIALIDADE DOS ENDIPES DE 2012 A 2016: O MOVIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA</b> .....	84
3.1	TIPOS DE AUTORIA.....	88
3.2	PROCEDÊNCIA INSTITUCIONAL.....	89
3.3	NATUREZA DA INSTITUIÇÃO.....	91
3.4	ORIGEM DEMOGRÁFICA ESTADUAL E REGIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE VÍNCULO DOS AUTORES.....	92
3.5	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	94
3.6	NÍVEIS E ETAPAS DE ENSINO.....	96
3.7	AUTORES DE REFERÊNCIA.....	97
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: MARCAS DO PROTAGONISMO DOCENTE E DO TRABALHO COLABORATIVO</b> .....	104
4.1	XVI ENDIPE (2012).....	104
4.2	XVII ENDIPE (2014).....	118



4.3	XVIII ENDIPE (2016).....	130
5	<b>POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA: ORGANIZAÇÃO, DISPOSITIVOS LEGAIS E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>143</b>
5.1	ESTRUTURA DE FORMAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA.....	143
5.2	ELEMENTOS NORMATIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	153
5.3	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA.....	159
6	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E PROCESSOS DE TRADUÇÃO NA ESCOLA.....</b>	<b>170</b>
6.1	DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES EM ANÁLISE.....	170
6.2	PROCESSOS DE TRADUÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DA SERRA: ELEMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA...	178
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>194</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>199</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da gerente do Centro de Formação.....</b>	<b>213</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos profissionais da escola.....</b>	<b>217</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista à gerente do Centro de Formação.....</b>	<b>221</b>
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista aos profissionais da escola.....</b>	<b>224</b>
	<b>APÊNDICE E – Listagem dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola apresentados nos Endipes de 2012 a 2016.....</b>	<b>227</b>
	<b>APÊNDICE F – Distribuição dos vínculos institucionais com universidades.....</b>	<b>230</b>
	<b>ANEXO A – Proposição de calendário escolar para o ano letivo de</b>	

**2018 para as escolas municipais de ensino fundamental.....231**

## INTRODUÇÃO

Discutir formação continuada de professores é algo desafiador, tendo em vista que, apesar da ampliação nos últimos anos de pesquisas nessa área, sua perspectiva com foco na escola tem caminhado num ritmo mais lento. De acordo com André et al. (1999), a formação inicial adquiriu maior visibilidade no centro das produções acadêmicas, ao passo que a formação continuada foi atravessada por óticas inconstantes, privilegiando ora a avaliação de propostas de governo e programas, ora os cursos de formação. Por outro lado, nos anos 2000, tem-se um redirecionamento dos estudos para questões relacionadas à identidade e profissionalização docente, considerando o crescente interesse por pesquisas sobre formação de professores nesse período (ANDRÉ, 2009).

Nos anos seguintes, percebeu-se um movimento mais contido de produções acadêmicas relacionadas à formação continuada de professores. O estado do conhecimento realizado por Brzezinski (2014), que analisou a produção de dissertações e teses no período de 2003 a 2010, evidenciou que a referida temática constituiu-se como objeto de análise pouco investigado pelos mestrados e doutorandos.

Nosso trabalho integra esse movimento de debates em torno da formação continuada de professores e busca explorar especificamente a formação continuada centrada na escola. Com isso, entendemos a pertinência de investigar essa perspectiva mediante problematizações que nos levem a compreender os desafios que perpassam as práticas de formação, destacando sua importância e contribuições para o desenvolvimento profissional docente e para as políticas públicas educacionais.

As argumentações e questionamentos tencionados ao longo de minhas vivências no âmbito escolar vão legitimar também o interesse e a motivação no estudo das questões referentes à formação continuada de professores, culminando em minha inserção no mestrado e tendo meu trabalho vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe) e ao projeto de pesquisa “Produção Acadêmica sobre Formação Continuada de Professores em 20 anos no Brasil”,

registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), sob o número 8972/2018, coordenado pela professora doutora Silvana Ventorim. Como grupo de pesquisa direcionado pela referida professora, temos desenvolvido estudos nessa dimensão da formação continuada de professores, em que as dissertações de mestrado produzidas por Astori (2014) e Bitencourt (2017), Mariano (2018) e Pinto (2018) reuniram o conjunto de investigações articuladas nos últimos anos, na perspectiva de dar conta dessa especificidade da formação continuada centrada na escola, em que minha pesquisa vem agregar outras reflexões nesse âmbito.

O interesse em estudar a formação continuada de professores centrada na escola<sup>1</sup> acompanha-me desde a graduação em Pedagogia, manifestando-se como temática central de minhas inquietações acadêmicas, por considerar sua relevância no âmbito das discussões relacionadas à profissão docente. Considerando que, nesse período, ainda não possuía experiência como professora, já tinha consciência de que a graduação se constituía como um fio condutor das aprendizagens que demarcariam meu processo de formação continuada, estendendo-se no decurso da futura carreira profissional.

Ademais, essa reflexão se aliava à percepção de sua complexidade em torno do que é “ser professor”. Nesse processo de formação inicial, fui compreendendo que o ato de ensinar não dependia apenas do domínio de uma gama de conhecimentos teóricos e pedagógicos sistematizados na academia. Tais elementos articulavam-se a outros fatores de natureza individual, coletiva e organizacional na tessitura do trabalho do professor. Partimos de uma dimensão formativa referenciada em Nóvoa (2002), que define o professor como sujeito do próprio processo de formação, articulado a um conjunto de outros sujeitos que se constituem profissionalmente por meio de um trabalho colaborativo.

O ingresso na educação básica, como professora de educação infantil e ensino fundamental levou-me a perceber a relevância da formação continuada desenvolvida pelo e/ou no contexto escolar e suas implicações em nosso trabalho docente.

---

<sup>1</sup> Refiro-me aos momentos destinados à formação continuada desenvolvidos na escola, no horário de trabalho dos profissionais da educação, para estudos e reflexões sobre aspectos pertinentes ao trabalho docente.

Notamos que, apesar de uma suposta “garantia” de formação continuada no contexto do trabalho docente, organizada e sistematizada institucionalmente, tal proposição se mostrava fragmentada e desarticulada de nossas vivências escolares.

Tal percepção contribuiu para intensificar esse olhar criterioso sob a formação continuada centrada na escola, por compreender que, nesse processo de construção da identidade docente, constituir-se professor ultrapassa uma visão técnica, pois envolve uma formação como um *continuum*, ou seja, que tem início muito antes da inserção na escola, limitando-se tanto aos espaços acadêmicos quanto aos contextos do trabalho docente e estendendo-se ao longo da vida.

No decorrer da história da educação, percebe-se que a plataforma política de alguns governos vem assumindo uma tendência de encarar a formação continuada de professores sob uma dimensão exclusivamente instrumental. Desse modo, tem predominado, ao longo dos últimos anos, a implementação de políticas educacionais voltadas para a certificação, com vistas à ascensão profissional e promoção da “qualidade” do ensino (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, continuam agregando uma ideologia dominante e tendo como ponto central a eficácia e eficiência na educação, de modo que os professores acabam por assumir a responsabilidade no cumprimento desse objetivo.

Carvalho (2005) entende que, nessa percepção, aos professores é atribuído o papel de consumidores, sendo, por vezes, negligenciada sua autonomia na construção dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional. Por outro lado, se considerarmos a formação como algo amplo, que se estende ao longo da vida, mediada pelas relações que estabelecemos individual e coletivamente dentro de uma cultura em diferentes espaços/tempos, de modo que os aprendizados são submetidos a reflexões, apropriações e negociações, torna-se pertinente ampliar a reflexão sobre a escola como um significativo espaço de formação. Nesse contexto, o professor ensina e aprende ora com alunos, ora com seus colegas de profissão, cujo movimento dialético composto por diferentes histórias e experiências definirá a natureza formativa desse espaço.

O reconhecimento da escola como um ponto de partida e de chegada para promover a formação continuada pressupõe uma valorização do protagonismo do professor nesse processo de construção de conhecimentos. Nesse sentido, compreender a escola como o lugar da formação de professores pressupõe assumi-la “[...] como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Isso implica um movimento de reflexão teórico-prática das ações pedagógicas, administrativas e políticas do âmbito escolar, cujos desafios encarados pelos professores nesse contexto colaboram para a constituição da sua profissionalidade, a qual não se restringe ao “ensinar e aprender”, uma vez que o dinamismo que caracteriza a organização da escola é regido por constantes transformações.

Nessa lógica, almejamos compreender a formação continuada centrada na escola, sobretudo os modos como o professor percebe esse processo e dele se apropria. Assim, caminhamos numa perspectiva de investigar os dilemas que atravessam esse contexto da formação continuada centrada na escola, com base nas seguintes questões: Que elementos são considerados na composição da estrutura dessa formação? Qual o papel assumido pelo professor na articulação dos processos formativos? Como é organizada e conduzida a formação continuada na escola? Que impacto os agentes externos exercem na organização da formação continuada desenvolvida na escola?

Nesse movimento de problematizações que norteiam nosso objeto de análise, tomamos também, na proposição deste estudo, a opção de avaliar a produção acadêmica dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes) sobre a formação continuada centrada na escola, integrando nossa pesquisa bibliográfica.

A expansão dos programas de pós-graduação no Brasil nos últimos anos favoreceu o desenvolvimento da pesquisa em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na educação, trazendo significativas contribuições para compreender os fenômenos que perpassam esse contexto. Tal movimento tem sido acompanhado da

repercussão de eventos científicos que, contemplando diferentes temáticas educacionais, vêm assumindo representatividade na socialização de investigações que contribuem para fortalecer debates nessa área. Entendemos que o Endipe vem adquirindo essa notoriedade no conjunto dos estudos vinculados ao nosso grupo de pesquisa, consagrando-se no decurso dos seus 39 anos de existência como um espaço singular, que põe em pauta reflexões sobre pesquisas e experiências desenvolvidas no campo educacional brasileiro.

Consideramos que o período investigado (2012-2016) nos Endipes compreende um momento efervescente do debate sobre a formação continuada de professores centrada na escola, que mobiliza reflexões para o entendimento da configuração que essa perspectiva vem assumindo no âmbito da produção científica, das temáticas e das metodologias priorizadas pelos pesquisadores, bem como dos aspectos postergados que necessitam de mais atenção.

Definimos a organização de nosso trabalho com base em duas dimensões: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Nossa pretensão não foi privilegiar uma ideia de formação continuada centrada na prática em detrimento de outras modalidades de formação, mas discutir a importância do desenvolvimento da formação continuada na escola, assumida como um dos lócus privilegiados de formação que favoreça ao professor assumir-se como autor de um saber próprio e legitimado e dos seus percursos formativos. Isso corrobora a perspectiva de formação defendida por Josso (2004), assumida sob a ótica do sujeito aprendente, em que o formar parte da interação entre diferentes conhecimentos que são permanentemente revistos pelos sujeitos, ressignificando suas experiências.

Desse modo, o objetivo geral de nossa pesquisa consiste em analisar as tendências, os fundamentos e as proposições que caracterizam a formação continuada centrada na escola, por meio dos diálogos entre a produção acadêmica dos Endipes, a política de formação continuada planejada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação da Serra e as práticas de formação continuada traduzidas<sup>2</sup> no contexto da escola.

---

<sup>2</sup> Baseamo-nos no conceito de tradução discutido por Ball, Maguire e Braun (2016), que se refere aos modos como as políticas educacionais são interpretadas e postas em ação no contexto da escola.

Nesse sentido, elencamos como objetivos específicos:

- Analisar os elementos característicos da materialidade dos trabalhos sobre a formação continuada de professores centrada na escola, apresentados nos XVI, XVII, XVIII Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, realizados no período de 2012 a 2016.
- Entender as composições discursivas que fundamentam a textualidade dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola, apresentados nos XVI, XVII, XVIII Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, realizados no período de 2012 a 2016.
- Analisar a organização da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, seus dispositivos legais e sua avaliação pelos profissionais da educação.
- Analisar a produção de sentidos sobre formação continuada e os processos de tradução na escola da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra.

Com base nesses objetivos específicos, articulamos nossa análise acerca dos movimentos da formação continuada de professores centrada na escola nos diferentes cenários que assumimos para este estudo, refletindo sobre os pressupostos teórico-metodológicos, os objetivos, as temáticas, as concepções e o lócus da formação continuada nas perspectivas investigadas. Entendemos que promover a interface entre esses contextos significa problematizar os dilemas e as possibilidades do campo da formação continuada de professores centrada na escola, expandindo a discussão em torno dessa temática, de modo a evidenciar seus tensionamentos e os aspectos pouco analisados que necessitam de aprofundamento.

Com base na compreensão dos pressupostos discutidos na produção acadêmica dos Endipes e das análises provenientes do campo de pesquisa, apresentamos a hipótese de que a formação continuada centrada na escola assume uma dimensão mais significativa para a prática docente, à medida que se configura num processo marcado pelo protagonismo do professor e pelo trabalho colaborativo da equipe escolar. Tal argumento fundamenta-se na perspectiva de considerar a organização da formação continuada centrada na escola sob uma ótica que contemple as



demandas do trabalho docente em contraposição a uma dimensão prescritiva, gerida por padrões e objetivos elencados por agentes externos.

No intuito de compreender o movimento da formação continuada no contexto da produção teórica e no contexto da prática docente, estabelecendo um diálogo entre esses processos, elencamos as seguintes questões de estudo:

- a) Como a formação continuada na escola, no tempo do trabalho docente, é articulada no movimento dos estudos sobre a formação continuada de professores dos Endipes?
- b) Quais pressupostos constituem a política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino da Serra?
- c) Como os professores definem a formação continuada no contexto do trabalho docente?
- d) Qual a relação entre a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra e sua tradução na escola pelos professores?
- e) Existe relação entre os estudos sobre a formação continuada de professores no contexto da produção acadêmica dos Endipes, a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra e as práticas formativas desenvolvidas na escola?

Assim sendo, no capítulo 1, apresentamos um panorama histórico de como a formação de professores vem se instituindo no Brasil ao longo do tempo. Sistematizamos também uma reflexão sobre as políticas nacionais de formação de professores, no intuito de compreender as perspectivas que as fundamentam e suas repercussões para a prática docente. Situando nosso objeto de pesquisa, abordamos os pressupostos epistemológicos de nosso quadro teórico, fundamentando a discussão dos conceitos e abordagens relacionadas à formação continuada de professores, tendo por base o diálogo entre António Nóvoa e Marie Christine Josso, nossos principais referenciais teóricos. Entendemos que promover uma reflexão articulando o cenário histórico da formação, as políticas que a regulamentam e seus aspectos epistemológicos é relevante para compreendermos a constituição dessa perspectiva e seu impacto sobre as práticas vivenciadas na escola.

No capítulo 2, apontamos os percursos metodológicos que direcionaram nossa pesquisa, caracterizada como exploratória, contemplando duas dimensões: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A abordagem bibliográfica reuniu as análises decorrentes do estudo da produção acadêmica dos Endipes sobre a formação continuada centrada na escola. A pesquisa de campo envolveu entrevistas realizadas com os profissionais da educação de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino da Serra e análise documental.

No capítulo 3, explanamos a análise do estudo da materialidade dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016 por meio da sistematização dos dados quantitativos dessa produção, mediante os seguintes indicadores: procedência institucional, natureza da Instituição de Ensino Superior (IES), origem demográfica estadual e regional da instituição, relação autoral (individual ou coletiva), abordagem metodológica, etapas de ensino e autores de referência.

O capítulo 4 trata da análise dos dados referentes à textualidade dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016, com vistas a entender a composição discursiva que fomentou o debate dessa temática com base nos argumentos que emergiram dos textos analisados.

O capítulo 5 apresenta a organização da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, sendo discutidas as práticas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação com os professores. Nesta seção, abordamos como essa política e demais normatizações no campo da formação continuada eram debatidas pelos profissionais da escola, de modo a compreender suas percepções acerca dessa perspectiva. Concluímos esse capítulo, problematizando os aspectos apontados pelos sujeitos em relação à avaliação da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra.

O capítulo 6 apresenta-se com o objetivo de analisar as concepções de formação continuada assumidas pelos profissionais da educação e os processos de tradução na escola da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra. Assim, enfatizamos, nesse capítulo, as proposições de formação continuada

centrada na escola organizadas pela Secretaria Municipal de Educação e os modos como essa estrutura era traduzida pelos professores no contexto escolar.

## **1 PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Ao considerarmos que a construção do conhecimento se insere num processo dinâmico e histórico, permeado pelas relações que os sujeitos estabelecem mutuamente no movimento dialético de produção de saberes e troca de experiências, partimos do princípio de que, para compreender o atual cenário da formação continuada de professores, é importante analisar os percursos teóricos que caracterizaram a estruturação desse campo. Desse modo, este capítulo é apresentado com o objetivo de explicar as tendências, perspectivas e conceitos referentes à formação continuada de professores, tendo por base a revisão da literatura na área. Na perspectiva de compreender a constituição do cenário da formação continuada de professores, abordamos a dimensão histórica, as políticas de formação continuada e os fundamentos epistemológicos dessa temática.

Apresentamos a institucionalização da formação continuada de professores no Brasil, destacando a configuração que essa perspectiva foi assumindo ao longo do tempo e seu debate tecido nas pesquisas em educação. Em seguida, analisamos as políticas nacionais de educação voltadas para a formação continuada de professores, refletindo sobre os ideais predominantes nessas regulamentações normativas e seus efeitos na prática docente. Encerramos o capítulo, abordando as concepções epistemológicas que fundamentam nossa pesquisa, conduzidas pelos autores António Nóvoa e Marie Christine Josso, definidos como nossos referenciais teóricos basilares.

### **1.1 CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: DO PERÍODO IMPERIAL À PROMULGAÇÃO DA LDBEN/1996**

Ao analisarem as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores, Romanowski e Martins (2010) destacam que, no período imperial, no Brasil, esse processo já ocorria muito antes da existência de professores preparados para o exercício da docência, uma vez que professores sem habilitação eram indicados para exercer o trabalho docente, no qual adquiririam a prática profissional. Assim, essa formação continuada assumiu uma perspectiva de

suprimento, como ressalta Gatti (2008), elaborada com vistas a complementar uma formação inicial deficiente e/ou inexistente. Essa ideia de formação continuada estende-se na década de 1940, sendo impulsionada por várias iniciativas envolvendo a criação de órgãos e programas presenciais e a distância, com destaque para o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos<sup>3</sup> (Inep).

Contudo, Romanowski e Martins (2010) abordam que, a partir da década de 1960, os processos formativos passaram a ser concebidos sob uma ótica tecnicista, de modo que os sistemas de ensino e as práticas pedagógicas fossem organizados de acordo com os propósitos legais de eficiência e qualidade, defendidos pelos órgãos estatais. Esse pensamento perdurou até o fim dos anos 1970 e início dos anos 1980, intensificando-se por um modelo de formação continuada como aperfeiçoamento, atualização e capacitação, com ênfase nos conteúdos de ensino a serem transmitidos aos professores, trabalhados em cursos de curta duração, palestras e seminários. Como consequência, “[...] o controle instalado com divisão do trabalho na escola impõe aos professores uma organização técnica do ensino com a conseqüente desvalorização do trabalho do professor, restrito à execução do planejamento” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 290).

Questões sobre organização pedagógica e currículos escolares tornam-se o foco das análises em educação no decorrer da década de 1980, tendo por referência as teorias reprodutivistas da década anterior. Nesse período, a formação continuada passou a ser considerada como base para a ascensão funcional na carreira docente, realizada mediante titulação proporcional à quantidade de cursos realizados e avaliação de desempenho sistemática por parte de sua chefia imediata na instituição escolar (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Por outro lado, os anos 1990 tornaram-se palco para o deslocamento de uma concepção de formação continuada centrada nas estruturas educacionais para uma reflexão sobre os professores e suas práticas. De acordo com Alferes e Mainardes (2011), esse contexto abriu espaço para a implementação das formações em

---

<sup>3</sup> O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) foi criado em 1937 com a finalidade de realizar pesquisas sobre a educação brasileira por intermédio do censo escolar, direcionando a formulação de políticas públicas. Esse órgão também atuou no desenvolvimento de cursos de formação continuada de professores em diferentes regiões do Brasil (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

serviço, justificadas pelas limitações dos “pacotes de treinamento” ou “encontros”, considerados insuficientes para a melhoria da qualidade do ensino. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões de autores, como António Nóvoa, sobre desenvolvimento profissional, e Donald Schön, com as ideias de professor reflexivo e pelos discursos sobre professor pesquisador de Kenneth Zeichner.

Além disso, aliada à influência da globalização e dos organismos econômicos internacionais, a escola e a sociedade da década de 1990 foram submetidas a um processo de inúmeras reformas, em que a formação continuada de professores teve de se adaptar a novas deliberações e o nível superior passou a ser exigido dos professores como condição para lecionar nas salas de aula. Como marco dessas mudanças destaca-se a promulgação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que legitimou tal mudança.

A referida lei trata da formação continuada, destacando-a em vários de seus artigos. O art. 67 estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, trazendo, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Se, por um lado, a formação continuada de professores no Brasil, ao longo do tempo, foi conduzida por tendências instáveis e contraditórias, por outro esse movimento foi acompanhado de um crescente aumento das produções e pesquisas nessa área, comprovando, assim, os múltiplos caminhos que precisamos enveredar no sentido de refletir sobre as contribuições de tais estudos para o fortalecimento do campo e das transformações no contexto educacional.

Em sua síntese integrativa, André et al. (1999) constataram que, das 284 produções (243 dissertações de mestrado e 41 teses de doutorado) – diferença que pode ser explicada pelo número ainda muito pequeno de programas de doutorado no país –, 216 (76%) referiam-se à formação inicial, 42 (14,8%) tratavam da formação continuada e 26 (9,2%) direcionavam-se à temática de identidade e profissionalização docente. A formação continuada caracterizou-se por perspectivas

instáveis, ora privilegiando avaliação de propostas de governo e programas ou cursos de formação, caracterizados por estudos pontuais de modo a conhecer um aspecto muito particular da formação docente, ora concentrando-se numa concepção crítico-reflexiva do saber do professor.

Por outro lado, André (2009) demonstrou que houve aumento significativo do interesse pelas pesquisas no âmbito da formação de professores, sobretudo nos anos 2000, com um redirecionamento dos estudos para questões relacionadas à identidade e profissionalização docente, com ênfase na compreensão das concepções, representações, saberes e práticas dos professores. Se, no período de 1990 a 1998, foram defendidas 6.244 dissertações e teses, das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores, nos cinco anos seguintes, esse quantitativo atingiu uma produção total de 8.280 trabalhos, dos quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores.

À vista disso, a autora discute a constituição dessa temática como um campo de estudos, justificada pelo crescente envolvimento de pesquisadores em questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, à visibilidade do tema e ao surgimento de eventos e publicações dedicadas a essa área. Sistematizando suas argumentações, a autora recorre às teorizações de Garcia<sup>4</sup> (1999), que sugere cinco indicadores para certificar a delimitação do campo de formação de professores, a saber:

[...] existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (GARCIA, 1999, p. 24-26, apud ANDRÉ, 2010, p. 175).

A escolha do professor como objeto de estudo pode estar associada ao conceito de desenvolvimento profissional, entendido por Garcia (2009) como um processo individual e coletivo concretizado na escola, favorecido pela articulação de diferentes experiências formativas.

---

<sup>4</sup> A autora utiliza, em seu texto, as nomenclaturas Carlos Marcelo Garcia (1999), Marcelo (1999) e Marcelo Garcia (1999), referindo-se ao mesmo autor.

Apesar da expansão de estudos no campo da formação de professores nos últimos anos, o movimento de pesquisas sobre formação continuada tem-se mostrado incipiente, sobretudo a formação continuada centrada na escola. Com base no balanço crítico de teses e dissertações da área de educação defendidas no período de 2003 a 2007, os estudos de Brzezinski (2014) mostraram que a categoria formação continuada tratava de um objeto de análise pouco investigado por mestrandos e doutorandos, representada por uma amostragem de 12% dos 200 trabalhos analisados. A autora evidenciou semelhante constatação, ao investigar a produção discente em teses e dissertações defendidas no período de 2008 a 2010, em que a formação continuada alcançou apenas 14% das 574 produções estudadas.

No conjunto da tímida produção acadêmica sobre essa perspectiva, destacamos os trabalhos de Astori (2014), Bitencourt (2017), Mariano (2018) e Pinto (2018), que trataram especificamente da formação continuada centrada na escola. Tais estudos apresentam-se como propulsores na ampliação de pesquisas destinadas ao aprofundamento desse tema.

Em estudo realizado com cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Marilândia-ES, de modo a analisar os sentidos que elas apresentavam sobre as experiências compartilhadas em processos de formação continuada, Astori (2014) evidenciou uma variedade de sentidos sobre a formação continuada de professores, incluindo desde formas mais institucionalizadas até iniciativas menos formais, vivenciadas pela partilha de experiências e de processos (auto)formativos que colaboravam para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e organizacional da escola. Além disso, essa pesquisa apontou a necessidade da valorização das experiências dos professores e do investimento no estudo das práticas, considerando a existência, entre os professores, de uma responsividade compartilhada sobre a formação do outro e compondo um coletivo instituinte na escola.

Outro dado importante apresentado pela autora refere-se à análise dos trabalhos sobre formação continuada de professores, apresentados no Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa



Educacional (ANPEd) entre 2009 e 2012, em que foi constatado maior interesse de pesquisas sobre a formação continuada como projeto, propostas e programas de formação em detrimento às investigações sobre as práticas de partilha de experiências como momentos formativos. Entre as dissertações e teses verificadas no período de 2010 a 2013, foi notada também uma carência de estudos acerca das trocas de experiências no contexto escolar, e dos 14 trabalhos identificados, apenas quatro se aproximavam do objeto de investigação da pesquisadora.

Em sua meta-análise sobre a formação continuada de professores da educação básica, especialmente na educação infantil, Bitencourt (2017) analisou a produção acadêmica dos periódicos no período de 1996 a 2014 e promoveu intervenções num CMEI da Rede Municipal de Serra-ES pela pesquisa-formação, destacando as narrativas das experiências de formação dos professores. O levantamento dos textos nos periódicos científicos feito pelo autor revelou um total de 692 trabalhos sobre formação de professores, dentre os quais 74 discutiram a formação continuada de professores em educação básica e somente oito trataram da educação infantil, considerando que desses, quatro a discutiram integrada às séries iniciais do ensino fundamental.

À semelhança das análises empreendidas por Astori (2014), a pesquisa feita por Bitencourt (2017) reitera que a formação continuada na escola constitui uma dimensão em que os professores conferiam significativa importância às suas práticas pedagógicas, sendo alvo de poucas discussões no âmbito das produções acadêmicas.

Em seu trabalho, Mariano (2018) verificou como os professores e pedagogos cursistas se apropriaram da formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) no cotidiano de suas práticas pedagógicas, reinventando a escola como espaço de formação. Assim, a autora obteve como resultado uma análise positiva dos cursistas participantes, que argumentaram a relevância da articulação entre teoria e prática promovida pelo programa, bem como a sistematização dos conteúdos teóricos e práticas sugeridos nas formações, conforme as especificidades do trabalho docente.

Embora o Pnem tenha se constituído como um programa, e não como uma política de formação, avaliou-se que ele se alicerçou numa

[...] perspectiva que, certamente, potencializa importantes características que podem balizar as políticas de formação continuada de professores: a formação na escola, no tempo de trabalho docente, com o professor como sujeito formado e formador de seus pares (MARIANO, 2009, p. 185).

Nessa mesma lógica, refletindo sobre as percepções dos professores e dos pedagogos da rede pública estadual de educação do Espírito Santo acerca dos efeitos da formação continuada de professores no ensino médio por meio do Pnem no Espírito Santo, Pinto (2018) destacou que essa experiência foi bem significativa no intuito de proporcionar uma interação dialógica entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, impulsionando a ressignificação de suas práticas pedagógicas e curriculares.

Nesse sentido, a formação de professores vem se constituindo, ao longo dos anos, como um campo de estudos marcado pela crescente produção acadêmica. Em contrapartida, a formação continuada, especialmente a formação continuada centrada na escola, tem acompanhado um movimento investigativo mais lento. A tímida produção acadêmica sobre tal perspectiva tem evidenciado a relevância da escola como um importante lócus formativo para o desenvolvimento profissional docente, sistematizado pelas trocas de experiências e protagonismo do professor. Nossa pesquisa insere-se nessa dinâmica discursiva, com vistas a agregar mais reflexões em torno da formação continuada centrada na escola, contribuindo para a ampliação desse debate.

## 1.2 UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Conforme temos problematizado ao longo deste trabalho, refletir sobre a formação continuada de professores envolve uma análise de aspectos que estão subjacentes e à sua constituição, entre os quais as políticas educacionais a que nos detemos a tratar nesta seção. No âmbito de sua estruturação, uma política educativa envolve um ideal de sociedade, cultura e educação que se pretenda instituir; nesse caso, a

formação continuada de professores é assumida como elemento para cumprir tais objetivos.

Ao discutir as políticas de formação inicial e continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no contexto contemporâneo da educação brasileira, Brzezinski (2008) enfatiza a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, tem-se o projeto da sociedade política, que, numa prerrogativa neoliberal e mercadológica, baseia-se na produção de saberes instrumentais e utilitários como princípios da qualidade total, em que as competências são tomadas como eixo da formação inicial e continuada de professores. Na contramão desse sistema, encontra-se o projeto da sociedade civil, organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica.

Seus fundamentos epistemológicos sustentam-se na concepção histórico-social, em que a formação é assumida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pelo questionamento, pela reflexão-ação, pela criatividade, pela valorização da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações que estabelecem entre si. No conjunto das entidades educativas aliadas ao referido projeto, a autora destaca as que têm desenvolvido ações numa organização em rede, a saber: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).

No intuito de refletir sobre os dispositivos legais das políticas educativas e programas nacionais que tratam da formação continuada de professores, analisamos as perspectivas que fundamentam tais regulamentações, bem como suas implicações sobre as práticas de formação continuada realizadas na escola. Tomamos como referência para discussão a LDBEN nº 9.394/96; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação

Básica; o Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria nº 096/2013; o Programa de Residência Pedagógica, instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

A LDBEN/1996, constituindo-se num marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas, define normas orientadoras com finalidades e fundamentos específicos para a formação continuada de professores. Essa lei determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior, conforme descrito no art. 62 (LDBEN nº 9.394/96), segundo o qual a formação inicial acontecerá de forma presencial, “[...] subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância” (BRASIL, 1996, art. 62, § 3º). Barretto (2015) adverte que, embora se tenha aumentado gradativamente a certificação em curso superior entre os docentes, a melhoria da qualidade da educação não depende apenas dessa mudança. As configurações assumidas pela expansão desses cursos têm sido marcadas por fragilidades no tocante à formação oferecida aos profissionais que vão atuar nas salas de aula.

Entre algumas prerrogativas sobre a formação de professores, evidenciadas na LDBEN nº 9.394/96, podemos notar a presença de princípios técnico-instrumentais inerentes aos seus fundamentos, em que os ideais de “competência” e “capacitação” são muito enfatizados. Assim, dispõe a LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 61, parágrafo único, incisos de I a III e art. 62, § 1º e § 2º (BRASIL, 1996, p. 42):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Percebemos, nesse documento normativo, que a formação de professores é atravessada por uma dimensão procedimental, baseada na aplicação de conhecimentos didático-pedagógicos. O processo educativo é constituído de relações dialógicas estabelecidas entre seus agentes que cotidianamente ressignificam a escola como espaço formativo, para lidar com os desafios que dele emanam. Logo, não há “receita” nem “modelo” que habilitem o professor a enfrentar essa realidade. Por essa razão, destacamos a importância de essas particularidades serem consideradas na elaboração das políticas de formação continuada de professores.

A formação continuada constitui-se de um direito do professor, estabelecida pela configuração profissional desse ofício, que assim a exige, considerando que a escola e os sujeitos que a compõem se integram num movimento de constante transformação. Desse modo, entendemos que discutir as políticas de formação continuada de professores envolve um debate para além da apropriação de uma garantia legal que assegure esse direito, mas significa também refletir sobre as perspectivas que fundamentam a formação continuada de professores e seus modos de estruturação. Isso envolve considerar as especificidades da escola, bem como a participação dos professores na composição dessas políticas educacionais.

Segundo Barretto (2015), nos anos 2000, a formação continuada de docentes em serviço recebeu significativo alento, ao ser assumida predominantemente pelos sistemas de educação diretamente responsáveis pela manutenção das redes de educação básica. Levantamentos provenientes dos dois estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), mencionados sobre a condição docente (GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ,

2011), demonstraram a variedade de cursos que se disseminaram pelo país com recursos da rede estadual em articulação com os municípios, considerando a tradição histórica dessa rede em promover a formação continuada de docentes em seu território e, mais recentemente, cursos oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>5</sup>.

Outro programa dessa natureza que agrega o conjunto de políticas de formação continuada de professores que se tem expandido nos últimos anos trata do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), lançado em 2009, por meio do Decreto nº 6.755/2009, com o objetivo de oportunizar educação superior e gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuíam a formação exigida pela LDBEN. Tal programa é conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) numa integração cooperativa entre as secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e as instituições de ensino superior. Cabe ressaltar que tanto a UAB quanto o Parfor se inserem nas políticas de formação continuada de professores que atendem os professores sem habilitação, considerando que, em algumas partes do Brasil, há professores atuando na educação básica sem formação superior.

Nota-se que, de iniciativas que dependiam frequentemente dos próprios docentes, a formação continuada passa a ser assumida em larga escala pelo poder público, envolvendo uma variedade de parcerias privadas. Além disso, a formação continuada de professores em serviço torna-se um empreendimento caracterizado pelo acúmulo de certificados, adquiridos em palestras, seminários e cursos de curta duração, utilizados inclusive para a progressão funcional da carreira do magistério. Essa modalidade de formação continuada mostra-se fragmentada no tocante ao favorecimento de mudanças efetivas nas práticas docentes. Nessa perspectiva, Barretto (2015, p. 695) afirma:

---

<sup>5</sup> Trata-se de um programa integrador envolvendo governo federal e seus entes federativos que atuam no apoio a instituições públicas de ensino superior a oferecer cursos de nível superior e de pós-graduação por meio da modalidade de educação a distância. Destina-se prioritariamente aos professores em efetivo exercício na educação básica que não possuem graduação, estendendo-se posteriormente aos professores já graduados com a oferta de formação continuada.

Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso.

Nesse sentido, problematiza-se que a formação continuada de professores não pode ser tomada como uma questão simples, pois remete considerar os contextos em que se encontram os sistemas de ensino do nosso país e seus desafios na articulação dos processos formativos. Muitas experiências de formação continuada têm deixado as escolas desprovidas de um apoio, orientação e responsabilização conjunta do processo educativo. Apesar da ampliação de políticas de formação continuada de professores, percebe-se a reiterada necessidade de valorização da profissão docente em todas as dimensões discursivas, a qual, além dos elementos formativos, envolve a questão salarial, planos de carreira e condições de trabalho.

Ao contextualizar a política nacional de formação de professores, Dourado (2016) discute os novos marcos legais desse campo, delineando os caminhos e possibilidades para sua materialização. Esse debate é feito considerando as limitações decorrentes do atual cenário político do país, caracterizado por retrocessos no aspecto democrático e por políticas de ajustes estruturais que atingem variados setores, principalmente o das políticas sociais.

Ao discorrer acerca de seu objeto de análise, o autor toma o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei nº 13.005, de 2014, em consonância com o art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), como ponto central das políticas educacionais brasileiras, argumentando a importância de lutar para que ele se concretize na garantia de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024. O PNE apresenta uma lógica de valorização dos profissionais da educação, que, aprovada pela Conferência Nacional de Educação (Conae), inclui uma articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho, evidenciada nas metas 15 a 18. A formação continuada de professores é enfatizada na meta 16:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 48-51).

Nota-se que o documento prevê a garantia de formação continuada aos professores da educação básica, considerando as necessidades do contexto escolar, as quais assumem papel relevante na consolidação dos processos formativos. No entanto, concordamos com Dourado (2016), segundo o qual, as metas do PNE, apesar de se constituírem como premissas normativas, não garantem sua efetivação, visto que esse processo envolve ações dos profissionais da educação, suas entidades representativas e outros atores dos demais entes federados.

A meta 15 do PNE 2014-2024 estabelecia o prazo de um ano, mediante sua vigência, para a introdução de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, que só foi instaurada em 2016 e consolidada por meio do Decreto nº 8.752/2016.

De acordo com as notas estatísticas, provenientes do Censo Escolar de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dos 2,2 milhões de docentes que atuavam na educação básica, 78,4% possuíam nível superior completo, entre estes 94,7% tinham curso de licenciatura. No que se refere à educação infantil, 67,2% dos professores possuíam nível superior completo (65,9% tinham nível superior completo com licenciatura), 8,5% com curso superior em andamento e 18,1% com curso normal/magistério, sendo identificado um percentual de 5,7% com nível médio completo e 0,5% com nível fundamental completo (BRASIL, 2017).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, 76,2% tinham nível superior completo (74,4% nível superior completo com licenciatura), 6,5% o curso superior em andamento, 12,9% normal/magistério e 4,4% nível médio ou inferior. Em contrapartida, 85,3% dos docentes que atuavam nos anos finais possuíam nível superior completo (82% superior completo com licenciatura), dos quais 6% estavam com o curso superior em andamento. Entre os professores que atuavam no ensino



médio, 93,5% tinham nível superior completo (86,8% nível superior completo com licenciatura), dos quais 3,9% estavam cursando nível superior (BRASIL, 2017).

Esses dados mostram que tem aumentado o percentual de docentes com formação superior, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em contraposição à educação infantil, que ainda apresenta um percentual reduzido. Nessa perspectiva, inferimos que a garantia de uma formação específica de nível superior para todos os professores da educação básica, preconizada na meta 15 do PNE, ainda não foi atingida, tendo em vista que esse plano tem a vigência de dez anos desde sua promulgação.

Sintonizados ao PNE, foram aprovados posteriormente o Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, que resultou na Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Esse movimento evidencia a ampliação de dispositivos legais que recentemente vêm estruturando o cenário das políticas educacionais brasileiras sobre a formação docente. No âmbito dessa expansão de regulamentações normativas, apoiamo-nos nas questões de Dourado (2016) para refletir sobre as pretensões que têm fundamentado essas políticas: “O que configuram esses dispositivos e quais sinalizações políticas trazem para a formação inicial e continuada desses profissionais?” (DOURADO, 2016, p. 45).

O Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, que resultou na Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, a qual estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabeleceu dinâmica formativa a partir da base nacional comum, requerendo das instituições formadoras um projeto institucional de formação articulado ao Projeto de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Pedagógico Institucional, a fim de configurá-los em projetos pedagógicos de cursos mais representativos da educação básica, expressando, desse modo, a identidade institucional. Sendo assim, essa

formação é definida na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no art. 3º, § 3º (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 3-4):

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Tal legislação reafirma o respeito e valorização da diversidade como dinâmicas aliadas à formação dos profissionais da educação, preconizando a necessidade de uma profícua articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas de ensino, suas instituições e profissionais. Nesse sentido, Dourado (2015) destaca a importância das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica como indicadoras da tentativa de maior organicidade nos projetos formativos. Tal regulamentação enfatiza que as políticas de formação demandam reflexões e iniciativas voltadas para uma evolução dos marcos referenciais que direcionam a formação inicial e continuada, envolvendo ações coordenadas entre as políticas e a gestão da educação nacional.

Dourado (2016), assumindo prerrogativas semelhantes, destaca que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, apresenta importantes e coerentes objetivos voltados para uma articulação entre ações governamentais das diferentes instâncias (federal, estadual e municipal) em torno dos programas de formação. Isso mostra a emergência de ações conjuntas das entidades do campo e de seus profissionais, no intuito de fortalecer as instâncias de deliberação previstas nesse

instrumento normativo, visando garantir também os aspectos concernentes à valorização profissional.

Entre os objetivos propostos nessa política, destaca-se o que menciona a residência pedagógica (art. 3º, inciso VII) como estratégia, para garantir o campo da prática no processo de formação pedagógica. Integrando a Política Nacional de Formação de Professores, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi implantado em 2017, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura por meio da inserção do licenciando na escola de educação básica, desde a segunda metade de seu curso. Esse projeto fundamenta-se na ideia de que a formação inicial deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (CAPES, 2018).

Tal iniciativa tem sido alvo de muitas controvérsias entre entidades do campo educacional, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Os argumentos de contestação a esse programa consistem no entendimento de que, submetido aos princípios da nova Base Nacional Comum Curricular, essa ação se direciona sob uma perspectiva reducionista da formação de professores, definida em um “como fazer”, desvinculada de uma concepção sócio-histórica e emancipatória. Discute-se que a vinculação do programa de Residência Pedagógica à BNCC compromete a autonomia universitária pela indução de projetos institucionais de formação às Instituições de Ensino Superior divergentes das concepções de formação docente que fundamentam os próprios projetos pedagógicos, apresentando-se como uma violação do que é preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil.

Nessa ótica de questionamentos, no documento “A Política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015”, apresentado pela ANPEd em audiência do Conselho Nacional de Educação em 9 de abril de

2018, o Programa Residência Pedagógica foi avaliado como um retrocesso, por assumir-se como um estágio de características tradicionais e conservadoras, resgatando a antiga lógica da observação, participação e regência e desconsiderando uma formação pautada na reflexividade no processo de constituição da profissionalidade docente.

Além disso, discute-se que a implementação desse projeto gera impactos desfavoráveis ao Pibid, que, desde 2007, vem se consolidando como uma importante política pública para a formação de professores e gerando resultados significativos para a educação do país. Tal comprometimento pode ser evidenciado pela fragmentação das bolsas anteriormente destinadas ao programa e pela segmentação na trajetória formativa dos licenciandos, em que o Pibid se destina aos estudantes que se encontram na primeira metade do curso de licenciatura e a Residência Pedagógica aos que “tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período” (Edital nº 06/2018, item 5 – I).

Ao encerrarmos o movimento de análise das políticas públicas referentes à formação continuada de professores, vamos discutir a BNCC, que tem sido alvo de muitos debates e controvérsias, cuja formulação sendo realizada por meio de debates e negociações entre diferentes atores do campo educacional e da sociedade civil desde 2015. A base consiste num documento de caráter normativo, cujas fundamentações se alicerçam na definição de conhecimentos, competências e habilidades a serem alcançadas pelos educandos durante seu período de escolaridade básica.

Embora não se tenha uma definição explícita acerca das transformações geradas pela BNCC na formação de professores, pelas proposições que o documento apresenta, pode-se inferir a predominância de uma perspectiva de homogeneização do ensino e, conseqüentemente, da formação de professores. Desse modo, por meio de uma visão gerencialista, pretende-se o alcance de tais resultados mediante o processo de permanente controle e avaliação das práticas docentes. Nessa lógica, BNCC e currículos desempenham papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica,

considerando que sua efetivação dependerá de um conjunto de ações apresentadas nessa política, entre as quais se destacam as seguintes:

[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de desenvolvimento docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento da gestão do ensino e aprendizagem;

manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2016, p. 13).

Tais prerrogativas evidenciam que a formação de professores, encarada sob uma ótica de “moldar” a prática dos professores, é definida como estratégia para garantir um ensino de qualidade para todos os educandos nas suas diferentes etapas de escolarização. Nesse sentido, concordamos com Dourado e Oliveira (2018) em que a BNCC, orientada por uma ótica conservadora, privatista e mercantil, se apresenta como um instrumento normativo que privilegia a uniformização e homogeneização curricular em detrimento da diversidade, em que a autonomia da instituição escolar é assumida pela imposição estatal, que estabelece as definições e os procedimentos de sua efetivação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros. Tais ações podem acarretar consequências sérias para o contexto educacional à medida que enfatizam o controle e regulação do trabalho dos professores e das escolas, contribuindo para a desqualificação de sua prática e responsabilizando-os pelo desempenho dos alunos.

Em face do cenário das políticas educacionais discutidas ao longo deste texto, pudemos verificar que a expansão das legislações sobre a formação de professores vem constituindo um movimento heterogêneo de avanços, recuos, ambiguidades e contradições, no que se refere as suas perspectivas epistemológicas. Os ideais de competência e aperfeiçoamento ainda se fazem presentes nos fundamentos de algumas políticas educacionais, considerando que as premissas da *agenda neoliberal* têm subordinado a educação aos interesses de mercado, balizando os princípios e os valores educacionais, em que a formação crítica é progressivamente substituída por uma formação tecnicista, com tendências à especialização e ao estreitamento curricular.

Por outro lado, Carpentier e Lessard (2016) destacam que, ao longo das décadas, o campo das políticas públicas tem-se tornado cada vez mais complexo, de modo que o poder público deixa de ser concebido como um ator que age sozinho, mas envolvido por uma variedade de agentes que se posicionam com seus princípios e interesses num contexto plural. Isso significa que os diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar se constituem em “autores” de políticas, apropriando-se delas num movimento de produção de sentidos em que “[...] qualquer aplicação na prática implica uma interpretação e uma tradução. E quem diz tradução diz transformação (CARPENTIER; LESSARD, 2016, p. 11).

Com base nesse pressuposto, entendemos que a aplicação de uma política na prática não pressupõe uma simples etapa de reprodução sistemática do que foi elaborado como elemento prescritivo. Os agentes, no caso os professores, intervêm nessas políticas, interpretando, adaptando e modificando o que lhes é exigido, conforme sua realidade. Assim, “[...] a *verdadeira* política ou a política *real* é a que os agentes constroem em suas interações” (CARPENTIER; LESSARD, 2016, p. 69, grifo da autora).

Contudo, é importante frisar que esse movimento é significativo à medida que legitima o protagonismo desses atores educativos nos processos de interpretação das políticas na prática, mas não pode anular mobilizações que reivindiquem a criação e o cumprimento de políticas educacionais mais democráticas e condizentes com a realidade dos professores.

Logo, discutir políticas públicas de formação continuada de professores trata de um desafio permeado por muitas complexidades, requerendo reflexões mais aprofundadas, as quais ousamos incitá-las em nosso estudo, problematizando questões que não se encerram nesta pesquisa, mas que podem incitar o aprofundamento dessa temática por outros estudos sobre a formação continuada de professores.

### 1.3 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

Apesar da articulação de perspectivas que considerem a formação continuada como processo dinâmico, envolvendo as relações individuais e coletivas, estabelecidas entre os sujeitos nos diferentes contextos sociais, ainda têm predominado tendências que assumem a formação continuada como algo instituído de “fora” para “dentro”, pautado numa bagagem de competências a serem transmitidas e assimiladas pelos professores para a execução de seu trabalho. Com isso, vivenciamos a pressão da constante “atualização” dos saberes por meio de cursos e treinamentos, em que são pensados diferentes estratégias e mecanismos de caráter conceitual e procedimental, dos quais os professores devem apropriar-se para conduzir um “bom ensino”.

Nessa perspectiva, tal pensamento tem fundamentado políticas educacionais, de caráter neoliberal, em que a educação é encarada como mecanismo redentor dos problemas da nação e propulsora dos níveis de qualidade do ensino. Nesse sentido, são desenvolvidas ações paliativas e, por vezes, não condizentes com as especificidades do contexto escolar. Isso, conseqüentemente, recai sobre a formação continuada de professores que, ao longo do tempo, conforme nos aponta Souza (2006), vem sendo estruturada por períodos de crise, legitimação e interesses políticos, atravessando os espaços formativos, os pressupostos do que seja formar, a atribuição do que é ser professor, perpassando inclusive as implicações legais e políticas sobre a formação docente. Nesse contexto, a configuração sócio-histórica da gênese e do desenvolvimento da profissão docente passa por muitas rupturas e incongruências, tornando cada vez mais complexa a análise da docência no âmbito das especificidades que emergem do espaço educacional.

Souza (2006) também aponta que o fim do século XX se intensificou como um período marcado por ações de interesse hegemônico voltadas para uma produção de circunstâncias desiguais que atingiram profundamente os professores, ocasionadas pelo advento das tecnologias da comunicação e informação e pela implementação do neoliberalismo e da economia globalizada. Assim, o trabalho docente torna-se fragilizado por problemas no desenvolvimento pessoal e

profissional, sustentando um período de tensões com implicações na sua identidade, profissionalização e proletarização.

Em face dessas constatações, será que estamos retomando o passado, com a manutenção de perspectivas de formação continuada de caráter técnico, voltadas para o preparo do exercício docente? Que papel tem sido atribuído ao professor no processo de formação continuada? Seria ele um mero executor das atribuições e saberes pensados por outrem? Que momentos, espaços e tempos são percebidos e traduzidos como formação continuada?

Desse modo, consideramos pertinente situar tais problematizações no âmbito do debate sobre a formação continuada de professores centrada na escola, que constitui o nosso problema de pesquisa. Considerando a amplitude das abordagens que cerceiam os processos de formação continuada de professores, entendemos que seu desenvolvimento envolve os saberes teóricos e os contextos práticos de produção do conhecimento. Nessa lógica, a escola apresenta-se como um importante locus formativo.

É nesse lugar que cotidianamente, por meio das trocas de experiências e diversos saberes entre seus pares, professores também se formam como sujeitos críticos e reflexivos de sua realidade, cujas percepções nem sempre são consideradas na elaboração das políticas de formação continuada. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2002), ao afirmar que “[...] os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autónoma na organização escolar” (NÓVOA, 2002, p. 37).

Ao considerarmos a complexidade que envolve o estudo da formação continuada de professores, requerendo, portanto, uma análise conjunta de variados aspectos que a fundamentam, propomo-nos a tecer os pressupostos epistemológicos acerca de nosso objeto de pesquisa, baseados em António Nóvoa e Marie Christine Josso, eleitos como nossos principais referenciais teóricos, pela solidez conceitual de suas proposições e significativas contribuições para os estudos sobre a formação continuada de professores.



Gatti (2008) aponta que, nos últimos anos, houve uma ampliação do número de conotações inseridas no grande leque de formação continuada, cujo conceito ora vem se restringindo a cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, a saber:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Além disso, na denominação formação continuada inseriram-se cursos especiais de formação em nível médio ou superior para os professores que já atuavam nas redes municipais ou estaduais de educação básica, mas que ainda não tinham essas titulações, na ideia de que essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”.

Na percepção de Gatti (2008), essa variedade de tipologias de formação continuada está relacionada a uma base histórica de condições emergentes na sociedade contemporânea, aos desafios colocados aos currículos e aos sistemas de ensino. Com isso, o discurso da atualização e da necessidade de renovação ganhou, nos últimos anos do século XX, força entre os variados setores profissionais e universitários, em que a formação continuada assume destaque como um requisito para o trabalho em virtude da ideia de atualização constante, impulsionada pelas mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias no mundo do trabalho.

Para Nóvoa (2002), a formação continuada de professores precisa ser encarada como um processo permanente, associado ao cotidiano das práticas escolares, e não como algo alheio a esse contexto e aos projetos profissionais e organizacionais. Trabalhar e formar deve constituir-se como atividades articuladas, integrando a constituição da profissionalidade docente. Esse pensamento assenta-se na

valorização do trabalho coletivo dos professores interligado à apropriação de seus processos formativos e aos projetos das escolas, de modo a propiciar transformações no processo educativo. Para o autor, a formação continuada de professores perpassa o *desenvolvimento pessoal* (produzir a vida do professor), o *desenvolvimento profissional* (produzir a profissão do professor) e o *desenvolvimento organizacional* (produzir a escola). Nesse sentido, destaca:

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, 2002, p. 57, grifo do autor).

Essa mobilização da experiência não se limita a uma dimensão pedagógica, mas também é conduzida para uma ótica de produção de saberes que envolve um posicionamento crítico-reflexivo do professor em relação a sua prática, de modo que ele, por meio das trocas entre seus pares, seja desafiado a produzir novos conhecimentos, assumindo, assim, uma postura investigativa de suas vivências, em busca de um saber próprio e legitimado, constituindo-se em protagonistas de seu trabalho e, conseqüentemente, de sua realidade educacional.

Tal visão teórica considera importante a constituição de redes de *(auto)formação participada*, capazes de favorecer a compreensão da globalidade do sujeito, em que a formação é assim assumida como um processo interativo e dinâmico, de modo que as trocas de experiências e a partilha de saberes configuram espaços de formação mútua, nos quais os professores exercem paralelamente o papel de formador e formando (NÓVOA, 2002).

Isso revela a importância da reflexão crítica sobre os processos de formação continuada com aprofundamento nas questões organizacionais da escola e do trabalho pedagógico, de modo que os professores se assumem como “atores” desse processo, constituindo a escola como um ambiente a priori da formação continuada. É pertinente considerar esse espaço como um importante locus formativo, onde se consolidam movimentos contra-hegemônicos ante o processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática,

culminando na sistematização de ações coletivas que favoreçam sua integração na composição das políticas de formação continuada.

No conjunto de estudos sobre a formação continuada com ênfase na *pessoa do professor*, destacam-se também as proposições de Marie-Christine Josso, relacionando-se ao pensamento de António Nóvoa, na perspectiva que considera o sujeito como um ser consciente de suas aprendizagens, constituindo-se, portanto, como um agente responsável e coparticipante de seus processos formativos. Josso (2004) discute o processo de formação do adulto, assumido do ponto de vista do aprendente, considerando que formar-se constitui a integração numa prática do saber-fazer e dos conhecimentos, na sua diversidade de registros<sup>6</sup>, de modo que estes sejam constantemente repensados num movimento que gere a ressignificação das próprias experiências dos sujeitos.

Josso (2007) entende que todo projeto de formação cruza com as temáticas de existencialidade e identidade. Desse modo, uma proposta de formação que envolva uma reflexão sobre esse processo pode incorporar questões vividas e pensadas pelo sujeito em sua vida pessoal e profissional. Para a autora, um lugar de produção de conhecimentos diversos, os processos formativos transformam-se progressivamente em lugar de nova socialização, de reformulação de laços sociais e de redefinição de projetos de vida, por considerarem o compartilhamento de experiências e a possibilidade de novas formas de se portar no mundo. Assim, Josso (2007) enfatiza:

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de *posicionamento* na sua vida cotidiana e na sua *ação* em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à *compreensão* da natureza dessas próprias mutações (JOSSO, 2007, p. 414, grifo do autor).

Nessa prerrogativa, busca-se um projeto de formação pautado na tomada de consciência do sujeito acerca de suas experiências de vida que, uma vez

---

<sup>6</sup> Os registros a que a autora se refere são estes: psicológico, psicossociológico, sociológico, político, cultural e o econômico.

perpassando a sua profissionalidade, podem ser ressignificadas transformando também sua identidade e subjetividade. Esse movimento evidencia um dos itinerários que possibilitam ao sujeito orientar as próprias aprendizagens e o seu processo de formação. Isso não significa aprender sozinho nem abstrair do formador, mas o contrário, envolve um processo de individuação, definido pela singularidade de cada sujeito, sem uma conotação egoística ou individualista, mas referindo-se à peculiaridade do ser de cada um (JOSSO, 2004).

Na concepção de Josso (2010), refletir sobre o processo de formação pressupõe uma discussão sobre o processo de conhecimento, de modo que o sujeito compreenda a dinâmica dos seus processos formativos. Assim, a autora supõe “[...] que um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e criatividade [...]” (JOSSO, 2010, p. 63).

Nessa perspectiva, assumindo-se como agente da sua formação, o sujeito aprendente deixa de ser exclusivamente objeto da formação pensada para ele, conforme prescrições de outros intermediários, e passa a conduzir os seus processos formativos. Nessa configuração autônoma, o sujeito constitui-se como autor da história, que também é uma história social, pois ele relaciona-se permanentemente com o mundo nos mais variados contextos de interação, cujas trocas de experiências e conhecimentos têm repercussões na dimensão individual e coletiva. Nesse sentido, Josso (2004) situa a autonomização nos processos de formação, como a autoria assumida pelos sujeitos ante as estruturas sociais determinantes, cujo modo de estar no mundo se adquire processualmente.

Tais proposições evidenciam a importância conferida por Josso (2004), ao considerar o sujeito como corresponsável pela sua formação, cujo fator principal consiste na sua tomada de consciência como ser aprendente, capaz de, por meio dos recursos afetivos, motivacionais e cognitivos, ressignificar suas aprendizagens e experiências, transformando “[...] a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir” [...] (JOSSO, 2004, p. 58).

Ao nos fundamentarmos nesse pressuposto, entendemos que, nos processos de formação continuada centrada na escola, o professor constitui-se em um ser criativo que reavalia suas experiências e conhecimentos, reorientando suas práticas pedagógicas mediante as trocas estabelecidas entre seus pares. Referimo-nos à dimensão política assumida pelo professor como sujeito aprendente de seu processo formativo e de seu trabalho docente. Assim, entendemos que esse protagonismo assumido pelo professor evidencia uma perspectiva de formação tal qual postulada por Josso (2006):

[...] enquanto implicação da pessoa e seus interesses de conhecimento e de formação que podem ser formulados pela própria pessoa ou por outros, por um lado e por outro lado, que essa pessoa está interessada em compreender e contribuir para nutrir o envolvimento e os interesses de conhecimento de seus parceiros na situação educativa; dito de outro modo, interessada em participar de uma pedagogia da troca de saberes (JOSSO, 2006, p. 30).

Josso (2004) aprofunda as questões sobre a formação do sujeito, discutindo o conceito de experiência formadora, a qual define como uma aprendizagem que envolve a articulação entre o saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores reunidos num espaço/tempo que possibilita ao sujeito um posicionamento para si e para a circunstância, ativando uma diversidade de registros. A ordenação desse percurso formativo conduz o sujeito a confrontar-se consigo mesmo, à medida que as descontinuidades impostas pelos momentos vividos lhe acarretam transições variadas. Diante das situações de confronto nas relações sociais, o sujeito é impelido a mobilizar-se na adaptação de seus posicionamentos, seja para ajustar-se, seja para evitar ou repetir mudanças encaradas. Esse movimento compõe a formação experiencial, definida por Josso (2004) como

[...] a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2004, p. 55-56).

Com base na concepção de formação experiencial concebida por Josso (2004), entendemos que, na dinâmica dos processos formativos desenvolvidos no contexto

da escola e ante as políticas de formação continuada que orientam essas práticas, os professores desenvolvem aprendizagens que lhes impulsionam a assumir diferentes posicionamentos em relação às orientações prescritivas sobre a formação continuada – de adequação e/ou enfrentamento. As produções de sentidos que são construídas nessas experiências com o cotidiano escolar conduzem o professor a uma tomada de consciência de si e da sua relação com o contexto, desencadeando ações suscetíveis de alterar a ordem estabelecida.

Tais proposições podem ser relacionadas ao pensamento de Nóvoa (2002), que discute a importância do protagonismo dos professores nos processos de formação continuada. Concebe que o contexto da formação é ocupado por diferentes atores individuais e coletivos, definindo-se como uma construção humana e social, da qual seus variados participantes possuem autonomia no direcionamento dos próprios projetos. Nessa perspectiva, o autor aborda a necessidade de superação da ideia dos professores como funcionários subordinados ao controle burocrático-administrativo, ultrapassando uma ótica de regulação do trabalho docente e da relação linear entre o saber científico e as práticas escolares. Nesse sentido, Nóvoa (2002) enfatiza:

A formação contínua 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, 2002, p. 38-39).

Desse modo, compreendemos que, no decorrer de seu percurso formativo, os professores empreendem-se numa “viagem” sem um destino específico, marcada pela reconstituição dos caminhos percorridos que são atravessados pelas trajetórias de outras pessoas. Isso significa que, muito antes de ingressar na carreira docente, o professor já possui uma bagagem formativa proveniente de seu percurso de vida, cujo processo de produção do conhecimento vai sendo articulado permanentemente pelas relações que estabelece consigo mesmo, com o meio natural e com outros sujeitos à sua volta. Essa articulação entre os aspectos pessoais e profissionais nos processos de formação continuada dos professores também é ressaltada por Nóvoa (2002), que defende uma *teoria da personalidade no interior mesmo de uma*

*teoria da profissionalidade*, problematizando a impossibilidade de dissociar o *eu* profissional do *eu* pessoal e considerando que o modo como cada professor se constitui como profissional e o modo como exerce seu trabalho são atravessados pelas características pessoais e seu percurso de vida, exercendo significativa influência sobre a prática pedagógica.

Além da dimensão pessoal, o aspecto coletivo é abordado como elemento estruturante das práticas de formação continuada. Nóvoa (2004a) destaca que admitir a escola como um *lócus* de formação continuada dos professores requer pensá-la como um espaço de um saber partilhado e de uma ética partilhada. Considerando que os dilemas enfrentados pelos professores no cotidiano educacional não serão sanados num ambiente marcado pela diferença cultural e pelo conflito de valores, o autor discute a ideia da coletividade numa esfera de compromisso mútuo entre os professores, com linguagens próprias e rotinas partilhadas de ação, ou seja, a criação de uma cultura específica da sua profissão. Com isso, tem-se a possibilidade de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional.

Dessa forma, as dimensões coletivas assumem papel de fundamental importância para as práticas de formação continuada de professores, por se constituírem em terreno fértil para a emancipação profissional, com destaque para o desenvolvimento de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse contexto, o diálogo apresenta-se como um elemento fundamental para a sistematização de novas ideias e ações potencializadoras de mudanças para o âmbito da formação continuada de professores, pois, nesses momentos de trocas de experiências e conhecimentos, cada sujeito expõe suas convicções e desejos que, uma vez confrontados aos posicionamentos de seus pares, podem gerar uma ressignificação de ideias e proposições voltadas para a transformação de uma dada realidade educativa.

Apesar da importância desse protagonismo docente no âmbito de seus processos formativos, é fundamental pensar que isso não pode ser compreendido numa perspectiva de mero reconhecimento do professor como agente por si só desse processo cuja responsabilidade fosse assumida apenas por ele com o coletivo da escola. Ademais, reiteramos neste estudo não ser essa nossa pretensão, ao

problematizarmos a temática da formação continuada centrada na escola, no tempo do trabalho docente<sup>7</sup>, por entender a complexidade que permeia essa questão. Pretendemos analisar como essa formação continuada é compreendida e realizada na escola e sua relação com as proposições legais instituídas.

Desse modo, entendemos que é impossível falar de formação continuada de professores, desvinculando-a da escola, que se constitui num espaço dinâmico e imprevisível, norteado por diferentes desafios, dos quais não há uma “receita pronta” de como encará-los. Logo, compreendemos que a articulação desses aspectos se insere num movimento formativo em que o professor vai recorrer às suas experiências de vida e profissionais, reconfigurando seu desenvolvimento em conexão com seus pares. Por essa razão, julgamos pertinente ampliar o debate dessa perspectiva.

Nóvoa (2002) enfatiza que a formação continuada deve direcionar-se para uma *reflexão na prática e sobre a prática* pelas iniciativas de investigação-ação e investigação-formação, em que os saberes docentes sejam valorizados nesse processo. Essa mobilização favorece a instituição de novas relações dos professores ao saber pedagógico e científico, mediadas pela análise permanente que o professor executa acerca do seu trabalho, com vistas a ressignificá-lo sempre que necessário. Além disso, a valorização do aspecto investigativo nessa dinâmica da formação continuada sistematiza o reconhecimento e a apropriação pelos professores dos saberes que produz.

Nesse sentido, compreendemos que refletir sobre a escola como um importante espaço de formação individual e coletiva e de exercício da cidadania democrática significa considerar o papel essencial que o professor assume nesse movimento. Isso implica o desenvolvimento de práticas de formação continuada que lhe assegure refletir sobre o próprio trabalho, a integração dos aspectos pessoais e

---

<sup>7</sup> Tomamos como referência a concepção de trabalho docente definida por Dalila Andrade Oliveira, com base no dicionário de verbetes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujo termo contempla atividades e relações desenvolvidas nas instituições educativas, ultrapassando a esfera da regência de classe. Desse modo, trabalho docente envolve todos os sujeitos que participam do processo educativo nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, representados por professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, entre outros.



organizacionais na vida profissional e o estabelecimento das dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 2002).

No próximo capítulo, apresentamos o aporte metodológico de nossa pesquisa, descrevendo os procedimentos e instrumentos para a produção e análise dos dados.

## 2 COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

O desenvolvimento de uma pesquisa articula-se no propósito de favorecer o avanço do conhecimento em uma determinada área, envolvendo uma organização sistemática, crítica e autocrítica. Nesse sentido, Caleffe e Moreira (2008) destacam que o aprofundamento dessas ações revela que a investigação se constitui de um conjunto de princípios e orientações para procedimentos, estando submetida à avaliação no que se refere aos critérios de validade, confiabilidade e representatividade. Por essa razão, uma pesquisa precisa ser conduzida sob critérios e procedimentos claros e bem definidos, a fim de não se configurar num aglomerado de dados aleatórios, pois “[...] o valor e a credibilidade do estudo depende [sic] fundamentalmente da transparência e do rigor empreendido pelo pesquisador” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 166). Nessa lógica, a definição dos métodos que melhor se ajustam aos objetivos pretendidos por uma determinada pesquisa consiste em algo importante na estruturação de uma investigação.

Na perspectiva de ampliarmos a discussão sobre a formação continuada de professores centrada na escola, analisando como tem sido estruturado o debate dessa temática no âmbito da produção acadêmica, da socialização do conhecimento e experiências em evento científico, da Secretaria Municipal de Educação e da escola, estabelecemos um diálogo entre esses diferentes contextos, assumindo a pesquisa exploratória como direcionamento metodológico de nosso estudo. Desse modo, este capítulo objetiva sistematizar o aporte metodológico, sob o qual orientamos nossa pesquisa, mediante a explanação dos procedimentos e instrumentos de investigação assumidos para ela.

A pesquisa exploratória possibilita ao pesquisador uma mobilidade na escolha dos procedimentos no decurso do processo investigativo, mediante o reconhecimento de questões que necessitam de maior atenção. Essa abrangência nos itinerários da pesquisa pode favorecer a identificação de novos fenômenos, ideias e pressupostos.

Concordamos com Gil (2008) em que essa modalidade de pesquisa possibilita a familiarização com o objeto a ser investigado por meio da identificação de suas

particularidades e lacunas como propulsoras de outras análises em diferentes perspectivas. Esse autor assim define:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias [sic], tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas (GIL, 2008, p. 27).

Ao caracterizar-se como uma pesquisa exploratória, nosso estudo teve dois desdobramentos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica contemplou uma reflexão sobre a produção acadêmica referente à formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016. Tais discussões foram articuladas às problematizações empreendidas na pesquisa de campo, desenvolvida no Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação da Serra e numa escola de ensino fundamental I da rede municipal de ensino da Serra-ES, com vistas a compreender como têm sido organizadas as ações de formação continuada dessa instância e sua relação com as práticas de formação realizadas na escola. Analisamos também de que modo a formação continuada era concebida e vivenciada pelos professores.

Segundo Malheiros (2011), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo verificar o que se encontra disponível em diferentes fontes, em termos de produção científica acerca de um determinado tema, de modo a comparar e relacionar seus resultados de pesquisa. Ferreira (2002) complementa tal pensamento, afirmando que as pesquisas dessa natureza são formuladas na pretensão de

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Ao considerarmos a importância da pesquisa bibliográfica para a compreensão do debate em torno da formação continuada de professores, configuramo-la numa amplitude que congrega os trabalhos apresentados nos Endipes definidos em nossa

pesquisa. Optamos por explorar os textos desses eventos por meio dos indicadores bibliométricos. Bufren e Prates (2005) definem que o termo bibliometria se relaciona ao estudo dos processos quantitativos da produção, disseminação e uso da informação, além de designar os processos e mecanismos avançados de busca *online* e técnicas de recuperação da informação. Desse modo, originária da biblioteconomia, a bibliometria é caracterizada pelo uso de “[...] práticas de mensuração dos aspectos quantitativos de conteúdo em qualquer formato” (BUFREN; PRATES, 2005, p. 11).

Lopes et al. (2012) estabelecem quatro tipos de indicadores bibliométricos, definidos como: indicadores de qualidade científica, indicadores de atividade científica, indicadores de impacto científico e indicadores de associações temáticas. Com base nesses indicadores, originam-se outras variáveis computadas nos estudos bibliométricos, entre os quais se destacam a quantidade e evolução dos artigos publicados, tipologia, número de páginas, autoria, colaboração científica entre os autores, gênero e afiliação institucional e geográfica dos autores, citações feitas pelos autores, temáticas dos artigos, autoria das citações e tipologia das fontes citadas (SILVA; HAYASHI, 2013).

Os autores apontam que, em diversos países, os diagnósticos são utilizados para acompanhar o desenvolvimento da ciência ou de um campo de conhecimento, cujos parâmetros utilizados para tal propósito advêm do uso de indicadores bibliométricos que permitem conhecer a) o avanço de qualquer campo da ciência; b) o envelhecimento da ciência; c) o acompanhamento do contexto histórico de construção e avaliação da produção científica; d) a produtividade dos autores ou instituições; e) a colaboração entre os cientistas; f) a repercussão e notoriedade das publicações dentro da comunidade científica internacional; g) fontes difusoras dos trabalhos (medido pelo impacto destas fontes); e finalmente h) a dispersão das publicações científicas entre as diversas áreas de estudo.

A composição de estudos quantitativos de produção científica tem agregado muitas contribuições no intuito de favorecer uma visão global dos resultados das produções, como o censo demográfico, que pode ser uma área de estudos, disciplina, revista, pesquisador, instituição, país ou qualquer conjunto que produza informação a

mensurar numa perspectiva de aquisição de elementos para a avaliação dessa produção científica. No entanto, sua utilização é conveniente à complementação e não substituição de análise qualitativa, cuja confiabilidade depende da representatividade dos dados (MUGNANI; CARVALHO; OSTIZ, 2006).

Ao considerarmos a particularidade de cada uma das frentes que assumimos para definir os contornos de nosso estudo e os modos que adotamos para empreender sua análise, traçamos os caminhos procedimentais e as fontes delineadas nessa empreitada investigativa, conforme descrevemos a seguir.

## 2.1 OS CONTEXTOS DA PESQUISA E SUAS FONTES

Com base em Chartier (2011), entendemos que nenhuma realidade histórica pode ser compreendida sem considerar uma articulação entre as representações das práticas e as práticas das representações como cerne de sua constituição. Desse modo, nenhum documento se constitui na tradução literal de um fenômeno histórico, apenas evidenciam os sentidos produzidos sobre ele. Assim, o autor argumenta que

[...] qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação (CHARTIER, 2011, p. 16).

Desse modo, entendendo que nenhuma fonte documental é neutra, mas se compõe da representação de convicções, interesses e traduções diversas, exploramos as fontes nos diferentes contextos que assumimos em nossa pesquisa, numa perspectiva de problematizar sua relação com a realidade a ser investigada. Sistematizamos nosso estudo constituindo nossas fontes dos trabalhos apresentados nos XVI, XVII, XVIII Endipes do diário de bordo da pesquisadora, da entrevista compreensiva, dos documentos normativos sobre a formação continuada da Secretaria Municipal de Educação da Serra e os documentos que orientam as políticas de formação continuada na escola.

### 2.1.1 Endipes

Os eventos científicos têm-se expandido ao longo do tempo, destacando-se como um dos canais de divulgação da produção acadêmica e contribuindo para ampliar debates pertinentes ao campo educacional. Reconhecendo essa notoriedade, assumimos os Endipes como eixo de análise para compor nossa pesquisa bibliográfica, uma vez que os eventos científicos constituem fonte essencial na produção de conhecimentos, agregando profissionais, pesquisadores e estudantes que compartilham experiências e estudos em diversas áreas.

Campelo (2000) ressalta que a expansão de eventos científicos tem demonstrado que esse canal de comunicação ainda desperta interesse em muitos pesquisadores, apesar dos avanços de outras possibilidades trazidas pela tecnologia. A autora destaca que os encontros científicos constituem uma oportunidade favorável ao pesquisador de ver seu trabalho avaliado pelos pares numa dimensão mais ampla da que ocorre em outros dispositivos de comunicação científica.

Isso favorece ao pesquisador definir melhor o seu papel no contexto da comunicação científica, cujos resultados de trabalhos desenvolvidos nas mais variadas disciplinas expressam que os eventos podem contribuir, de diferentes formas, no contexto da produção e divulgação do saber científico. Assim, é possível que os eventos assumam uma conotação de aprimoramento dos trabalhos, possibilitem encontros informais entre seus pares e atuem como aporte para elaborar o estado da arte ou estado do conhecimento sobre um determinado tema a ser investigado.

Essa articulação de saberes viabiliza a apreciação de tendências e perspectivas acerca de uma determinada área do conhecimento. Nesse sentido, os debates em eventos propiciam “[...] as discussões sobre teorias, propostas, ideias, motivando atitudes, mobilizando grupos, promovendo intercâmbio, circulação de pesquisas e resultados (ROMANOWSKI, 2012, p. 909). Conforme aponta Candau (2000), os Endipes sempre apresentaram uma característica essencial, presente desde sua primeira edição intitulada a *Didática em Questão*, que é a de

[...] ser um ponto de chegada e também um ponto de partida. Um ponto de chegada por propiciarem um espaço de socialização e diálogo de reflexões, experiências e pesquisas realizadas, de confronto de posições e buscas e, principalmente, de balanço crítico do caminho percorrido (CANDAU, 2000, p. 149).

O Endiipe destaca-se por sua visão prospectiva, estruturando-se num encontro voltado para a socialização de trabalhos referentes ao contexto educativo e direcionando novas problematizações mediante as reflexões e debates ali suscitados. O referido evento reúne bianualmente profissionais que se propõem a discutir os processos de ensino-aprendizagem, em sua maioria, docentes e discentes atuantes nos programas de pós-graduação em Educação, nas Faculdades de Educação das Instituições de Ensino Superior e nos sistemas de ensino das redes públicas e privadas do país<sup>8</sup>. Esse evento é organizado em diferentes estados por instituições de ensino superior que, mediante os seus interesses e motivações de estudos e pesquisas, se apresentam como proponentes durante a assembleia final de cada encontro. As principais temáticas trabalhadas contemplam a formação docente, o ensino das diferentes disciplinas, o currículo, as políticas educacionais e outros. O Endiipe integra-se, portanto, como um espaço privilegiado de trocas de experiências, de integração de grupos e de reflexões sobre temáticas da área educacional.

Candau (2000) situa-nos quanto ao contexto de surgimento dos Endiipes, enfatizando que eles surgiram inicialmente com a perspectiva no âmbito do ensino e da pesquisa em didática, tendo em vista que o Brasil estava inserido num movimento pelo forte compromisso com a construção dos caminhos de redemocratização da sociedade brasileira, em oposição à ditadura militar entre as décadas de 1970 e 1980.

Conforme histórico elaborado pela autora Maria Isabel de Almeida, por ocasião da apresentação do Endiipe de 2014, esse evento teve início em 1979 por meio da articulação entre educadores que se reuniram para a realização do *1º Encontro Nacional de Prática de Ensino* e, em 1982, do *1º Seminário A Didática em Questão*, mobilizando questionamentos sobre os pressupostos, as concepções, as

---

<sup>8</sup> Informações obtidas do livro 5 da Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e Tensões no Campo da formação e do trabalho docente.

orientações políticas e os modos como a educação era praticada nas escolas naquele período. Por conta da similaridade de propósitos entre ambos os movimentos, consolidada ao longo da realização de três encontros em cada uma dessas áreas, em 1987 eles se fundiram e deram origem a um encontro único, que foi denominado IV Endipe (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino). A partir de então, a didática e as práticas de ensino têm sido alvo de discussões bianuais envolvendo pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior.

No estudo intitulado “20 anos de ENDIPE”, Oliveira (2000) analisa a produção acadêmica da quarta à nona edição desse evento, com o objetivo de identificar propriedades da construção teórico-prática na área do ensino que tem nesses encontros “[...] um ponto de partida e/ou de chegada” (OLIVEIRA, 2000, p. 161). Por meio dessa investigação, a autora constatou o expressivo avanço alcançado pelas produções desenvolvidas nesse evento em relação ao rigor, sistematização e superação de antigos problemas, entre os quais se destacam as posições voluntaristas sobre a natureza epistemológica das áreas da didática e das práticas de ensino.

Ao investigar o debate sobre a formação do professor pesquisador na produção científica dos Endipes no período de 1994 a 2000, Ventorim (2005) reconhece esse evento como potencializador das discussões sobre a pesquisa na formação e na prática do professor. A autora evidenciou que essa perspectiva agrega contribuições para o desenvolvimento profissional, uma vez que pesquisa e ensino integram saberes, sujeitos, objetos, teorias, práticas e instituições.

Casotte (2016) analisou os textos sobre estágio supervisionado na formação de professores no período de 2000 a 2012 apresentados nos Endipes na modalidade painel, constatando a colaboração desse evento para a socialização das pesquisas sobre a referida temática. Desse modo, o estágio supervisionado ganhou destaque como significativo componente curricular, assumindo papel fundamental para articular teoria e prática e ações integradoras entre universidade e escola, assim como para a formação do professor reflexivo, a construção da identidade docente e a estruturação dos saberes da docência.



Ao considerarmos a expressividade que o Endipe foi adquirindo no decorrer de sua trajetória de constituição e consagrando-se num espaço privilegiado para compartilhamento e discussão de pesquisas e práticas de ensino, elegemo-lo como uma das frentes de nossa pesquisa bibliográfica. Assim, explorando os anais desse evento, vamos analisar os trabalhos que tratam da formação continuada na escola, no tempo do trabalho docente, de modo a mapear, descrever e refletir sobre os pressupostos teórico-metodológicos dos estudos desenvolvidos. Ventorim (2005) destaca a importância da divulgação de estudos pelos anais de eventos, no intuito de auxiliar na compreensão do contexto educacional. Dessa maneira, destaca:

A publicação dos textos dos trabalhos apresentados em eventos científicos, particularmente no formato Anais, potencializa o acervo de publicações pedagógicas e se mostra como mais uma via de acesso à compreensão do campo educacional. Essas publicações são o espaço de afirmação e avaliação de pressupostos e práticas, de intencionalidades e de cultura. Além disso, diferentemente de outras publicações, os Anais têm um caráter abrangente, oferecendo uma multiplicidade e diversidade de estudos. Investigar essas publicações favoreceria a apreensão das variadas facetas do campo educativo, inclusive aquelas referentes aos confrontos de articulação entre teorias e práticas e à realidade do campo educacional constituída pelas lutas por autoridade e legitimidade (VENTORIM, 2005, p. 65).

Consideramos que a utilização dos anais como fontes de informação pode constituir-se num importante instrumento metodológico que nos auxilie a entender como se tem configurado o campo da formação continuada de professores centrada na escola. Além disso, reconhecemos a pertinência desses documentos entre as fontes denominadas como literatura cinzenta, que, como socializadoras de estudos científicos, são caracterizadas por Funaro e Noronha (2006) como aquelas de difícil acesso<sup>9</sup> e aquisição, sem ter sido submetida a qualquer tipo de controle bibliográfico específico.

Tais autores discutem a relevância dos sistemas de comunicação científica pelos canais formais ou informais, para a socialização dos resultados da pesquisa, como potencializadores de novas descobertas. Nesse sentido, destacam que o fato de a literatura cinzenta não ser produzida comercialmente e de difícil visibilidade, ela não

---

<sup>9</sup> O avanço da tecnologia da informação tem possibilitado o acesso aos anais de eventos científicos por meio de materiais em formato digital, porém esse alcance não tem sido evidenciado nas primeiras edições dos Endipes, considerando o difícil acesso aos trabalhos por não haver sistema de busca.

mereça confiança. Pelo contrário, as informações presentes nessas publicações podem constituir-se de valor inestimável para o desenvolvimento das áreas do conhecimento.

Contudo, Funaro e Noronha (2006) ressaltam que o ideal é que a literatura cinzenta não seja separada de outros tipos de fontes de informação, pois o que a determina é uma nova perspectiva de visibilidade e acessibilidade. À medida que essa modalidade de literatura atingir maior e melhor alcance, deverão ser formulados distintos modelos de publicações na mesma base de padronização da comunicação científica.

Além de averiguarmos a materialidade dos trabalhos, apostamos no esforço de entender os sentidos advindos deles, atravessados pelos aspectos conjunturais em que foram produzidos e pelas particularidades de seus autores, assumindo essa tarefa como indispensável na dinâmica de compreensão do nosso objeto de estudo. Encaramos que esse “envolvimento” com textos abrange uma tendência de não tomá-los como “fontes ingênuas”, mas que traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço históricos. Desse modo, nossa pretensão em investigar a produção acadêmica dos Endipes manifesta-se por sua relevância como evento científico de abrangência nacional, uma vez que

[...] compreender a produção acadêmica brasileira dos ENDIPES pela pesquisa documental bibliográfica significa assumi-la como fonte inesgotável e flexível de mensagens, pois esses documentos são o testemunho de vastas experiências humanas e a marca de um devir histórico. Essa produção vem fomentando, ao longo de sua trajetória, o debate e a constituição do campo da Didática e da Prática de Ensino, incorporando-se ao movimento em favor dos avanços na área da educação. Isso equivale a reconhecer o *status* político e epistemológico dos documentos já que, pertencendo a uma realidade e a representando, eles estabelecem a relação entre discursos e práticas concretas (VENTORIM, 2005, p. 56).

Considerando a complexidade dessas interações, paralelamente à riqueza discursiva que pode ser gerada pelo levantamento dessa reflexão, nosso estudo prevê o mapeamento e a análise dos documentos selecionados. Entendemos que a análise desses textos envolve uma visão crítica dos seus contextos de produção,

uma vez que, em “seus pormenores”, esses trabalhos envolvem práticas, ideologias e perspectivas diversas.

Nessa perspectiva, assumimos a análise de conteúdo de Bardin (1977), em que o sistema de categorias não foi estabelecido previamente, mas resultante das concepções que emergiram do material analisado. “[...] Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 1977, p. 153, grifo da autora).

Desse modo, estabelecemos um diálogo com Chartier (1998), ao destacar que a compreensão do que se lê passa pelo filtro cultural do leitor. Para esse autor, não existem maneiras “certas” ou “erradas” de fazer uma leitura, mas diversificados modos de apropriação. A relação do leitor com o texto no decurso do processo de produção de sentido dele abarca uma indissociabilidade entre três aspectos fundamentais, a saber: o texto, as competências e práticas do leitor e a forma na qual o texto se encontra. Desse modo, “[...] o texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada” (CHARTIER, 1998, p. 152).

Ferreira (2002) auxilia-nos no aprofundamento dessa análise, enfatizando que os textos carregam lacunas, ambiguidades e especificidades, preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. No caso dos processos de investigação científica da produção acadêmica sobre um determinado tema, “[...] a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las” (FERREIRA, 2002, p. 269).

Nessa perspectiva, minha impressão sobre os trabalhos analisados incidiu nas leituras diversificadas em virtude da relação que estabeleci com esse material, com meus propósitos de investigação, minhas implicações teóricas de análise e os critérios definidos para a recolha dos textos. Assim, conduzi a sistematização de minhas análises deixando emergir os pressupostos e os sentidos produzidos nas reflexões dos autores dos textos sobre a formação continuada centrada na escola,

os quais selecionamos para nossa pesquisa, cujas conclusões não serão definidoras a priori de um discurso nem de um posicionamento definitivo e imutável.

Acreditamos que esse movimento se articula como um exercício dinâmico, pois infinitas leituras e “novas histórias” podem ser ressignificadas com base nos mesmos textos que analisei e na pesquisa que outrora fora desenvolvida. A questão central direciona-se em tomar tais reflexões como disparadoras de outras argumentações, a fim de enriquecer a discussão sobre as abordagens relacionadas à formação continuada de professores.

A exposição do conhecimento nos Endipes segue uma estrutura peculiar em cada uma de suas edições, podendo assumir formatos diferentes de um encontro para o outro no que se refere aos eixos temáticos e à modalidade dos trabalhos apresentados. De modo geral, os Endipes compõem-se de conferências de abertura e de encerramento, mesas-redondas, sessões especiais e simpósios, que normalmente são conduzidos por autores renomados em nível tanto nacional quanto internacional, entre os pesquisadores que se destacam no campo da produção acadêmica sobre os temas debatidos nesse evento.

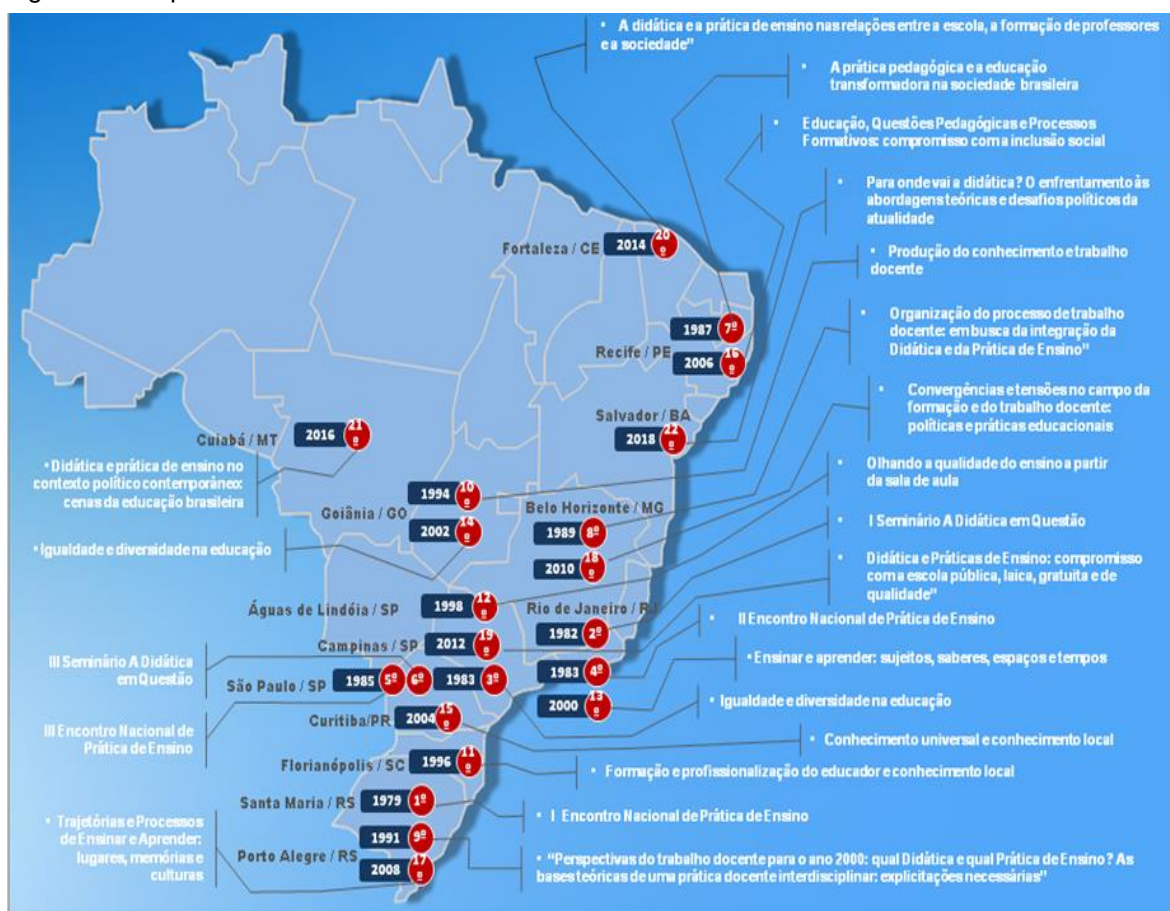
Pesquisas concluídas e em andamento podem ser divulgadas no Endipe por meio de painéis e pôsteres, em que os participantes submetem seus trabalhos à avaliação balizada por critérios acadêmicos. Os painéis consistem na sessão de comunicação oral, cuja articulação e coordenação são feitas por um de seus expositores e organizadas por profissionais de diferentes instituições ou não. Os textos devem vincular-se a um dos eixos temáticos e respectivos subeixos do evento, contendo três pesquisas diferentes, provenientes de estudos concluídos. Os pôsteres, sendo também articulados a um dos eixos e subeixos temáticos, devem ser compostos de textos provenientes de pesquisas inconclusas, mas com resultados consistentes. Os trabalhos encomendados que contemplam as sessões especiais, os simpósios, mesas-redondas e conferências são de autoria dos expositores convidados pela comissão organizadora do evento que tratam diretamente dos eixos temáticos.

Ao longo de seus 37 anos de existência, os Endipes vêm configurando-se no cenário nacional como um espaço singular de debate acerca das pesquisas e experiências

sobre os processos educacionais nos diferentes níveis de ensino. A sistematização desses encontros tem favorecido o acompanhamento das perspectivas educacionais, suas repercussões nas escolas e nas práticas docentes, num movimento dialético com transformações nos processos de ensino-aprendizagem.

No mapa que segue, apontamos a cronologia histórica dos Endipes, apresentando o ano, o local, a edição e o tema correspondente a cada evento realizado.

Figura 1 – Mapa histórico dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino



Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Ao considerarmos os limites compreendidos por nossa pesquisa, definimos o período de 2012 a 2016 como recorte temporal para a investigação desse banco, por contemplar um prolongamento expressivo da produção acadêmica.

O acesso às informações gerais sobre a programação dos Endipes de 2014 e 2016 e aos seus *e-books* foi feito por meio dos *links* de cada uma das edições

disponibilizados no site do evento<sup>10</sup>. Acessando essas páginas, fizemos o *download* dos arquivos referentes aos respectivos eventos, prosseguindo na exploração quantitativa e qualitativa dos textos. O Endipe de 2012 não se encontrava disponível no site do evento, em que acessamos os conteúdos dessa edição por meio CD ROM.

Definimos alguns indicadores específicos para explorar os trabalhos dos Endipes, a saber: a) materialidade – procedência institucional, natureza da IES, origem demográfica estadual e regional da instituição, relação autoral (individual ou coletiva), abordagem metodológica, etapas de ensino e autores de referência; b) textualidade – temáticas debatidas, perspectiva de formação continuada, fundamentação teórica e demais pressupostos evidenciados nos textos (VENTORIM, 2005; ASTORI, 2014; CASOTTE, 2016; BITENCOURT, 2017).

Inicialmente fizemos um mapeamento geral dos trabalhos distribuídos nas suas diferentes modalidades. Nesse processo, identificamos algumas incompatibilidades na descrição das informações quantitativas informadas na página de apresentação de cada edição do evento, sendo necessário conferi-los mediante a contagem manual dos textos disponibilizados nos *links* dos eixos temáticos, a fim de obter maior exatidão dos dados.

As três edições dos Endipes analisados apresentaram sistema de busca, que reunia os textos de todas as modalidades de trabalho, com exceção do Endipe de 2016, que abarcava apenas os painéis e pôsteres. Sendo assim, não foi possível fazer um mapeamento pelo sistema de busca que reunisse apenas os trabalhos do nosso interesse de pesquisa. Desse modo, a estratégia que utilizamos para reunir nosso material de análise foi acessar o *link* dos eixos temáticos sobre a formação de professores de cada um dos Endipes assumidos, fazendo o *download* dos textos disponíveis. Em seguida, procedemos aos critérios de recolha dos trabalhos mediante as seguintes etapas:

---

<sup>10</sup> [www.endipe.pro.br/site/eventos-anteriores](http://www.endipe.pro.br/site/eventos-anteriores).

- a) 1ª seleção** — Mediante a leitura exploratória, buscamos identificar se os textos mencionavam o descritor “formação” ou termos similares como “capacitação”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “desenvolvimento profissional”, no título, resumo ou palavra-chave. Dos que atendiam a esse critério, verificamos quais abordavam a formação de professor ou seus sinônimos (“formação docente”, “formação de educador”, “formação pedagógica” e “formação profissional”) nas diferentes áreas do conhecimento e etapas de ensino. Tais trabalhos foram tabulados em planilha do Excel com a identificação dos títulos, autor(es) e palavras-chave.
- b) 2ª seleção** — Dos trabalhos sobre a formação de professores, analisamos quais apresentavam o descritor “formação contin” ou termo semelhante (“formação permanente”) no título, resumo ou palavra-chave. Em determinadas situações, foi necessário fazer a leitura integral dos textos para confirmar algumas evidências presentes no resumo, uma vez que, apesar de não apresentarem os descritores mencionados, alguns trabalhos assumiam a formação continuada de professores como objeto de investigação, relacionando-a a projetos, programas ou experiências formativas. Nesse sentido, tais textos também foram assumidos para análise. Semelhantemente ao que fizemos na 1ª seleção, os textos recolhidos nessa etapa foram organizados em tabela do Excel conforme os seguintes indicadores: título, autor(es), palavra-chave, financiamento da pesquisa, procedência institucional, natureza institucional, origem demográfica estadual da instituição, origem demográfica regional da instituição, abordagem metodológica, área do conhecimento, etapa de ensino, lócus da formação.
- c) 3ª seleção** — Pela leitura integral do conjunto de trabalhos que tratavam da formação continuada de professores, selecionamos os que assumiam a formação centrada na escola como objeto de estudo, de modo a discutir nosso problema de pesquisa. A listagem desses textos foi produzida em planilha do Excel com base nos seguintes indicadores: título, autor(es), palavra-chave, procedência institucional, natureza institucional, origem demográfica estadual da instituição, origem demográfica regional da instituição, abordagem metodológica, temática, área do conhecimento, etapa de ensino, lócus da formação, concepção de formação e autores de referência.

### **2.1.2 Secretaria Municipal de Educação**

Consideramos que analisar as práticas de formação continuada centradas na escola no tempo do trabalho docente pressupõe compreender os contextos de produção das políticas de formação que norteiam essas ações. Tais políticas são atravessadas por diferentes perspectivas, objetivos e interesses que representam a participação de múltiplos agentes em seu processo de estruturação. Nesse sentido, Carpentier e Lessard (2016) abordam que, não se limitando a uma ação unívoca do Estado, a elaboração de uma política se concentra num âmbito onde concorrem diferentes questões de interesse público com regras próprias, determinadas por diferentes sujeitos conforme uma temporalidade específica. Os autores definem que se trata de “[...] espaços ou instituições em que se constroem o sentido das políticas, os diagnósticos e as soluções que serão afinal debatidas e conduzirão possivelmente a uma decisão política” (CARPENTIER; LESSARD, 2016, p. 91).

Nessa lógica, com o propósito de compreender os fundamentos da política de formação continuada de professores da rede municipal de ensino da Serra e sua relação com as proposições de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, elegemos esse espaço como um dos nossos contextos de pesquisa.

Localizada na sede do referido município, a Secretaria Municipal de Educação contava uma Subsecretaria Pedagógica reunindo a Gerência de Educação Infantil, a Gerência de Ensino Fundamental, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos e a Coordenação de Educação Especial. Essas instâncias desenvolviam as práticas de formação continuada dos professores das respectivas áreas de atuação em conjunto com o Centro de Formação, localizado no bairro Hélio Ferraz, no município da Serra.

O Centro de Formação “Prof. Pedro Valadão Perez”, criado em 2007, vinha constituindo-se como um espaço articulado com a Secretaria Municipal de Educação da Serra e outras instituições, no desenvolvimento da formação continuada dos profissionais da educação, elaborando ações e projetos direcionados para diretores,



professores em assessoramento pedagógico<sup>11</sup>, coordenadores de turno, professores de educação infantil e ensino fundamental, secretários escolares, auxiliares de secretaria, auxiliar de serviços gerais e estagiários.

Para fins de aprofundamento de nosso problema de pesquisa, tínhamos a pretensão inicial de entrevistar a subsecretária pedagógica da Secretaria Municipal de Educação<sup>12</sup>, mas não foi possível e assim entrevistamos apenas a gerente do Centro de Formação. Além da entrevista, sistematizamos nossas análises em torno da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra por meio de análise documental, contemplada pelas normativas legais (regimentos, leis), projetos, programas e demais planejamentos em que se organizavam as ações de formação continuada desenvolvidas pela rede municipal de ensino da Serra.

Com base em Michel (2015), entendemos que a escolha do tipo de documento a ser consultado deve articular-se “[...] com o propósito de ampliar as informações sobre o objeto de interesse e em função da importância que o mesmo terá para a análise e interpretação dos dados da pesquisa” (MICHEL, 2015, p. 83). Optamos pela entrevista compreensiva, que se distancia de uma estrutura rígida, cujas questões já elaboradas podem ser alteradas de acordo com o direcionamento pretendido para uma investigação (ZAGO, 2011). Essa modalidade de entrevista envolve uma permanente capacidade do entrevistador de se colocar, dialógica e reciprocamente, do ponto de vista do entrevistado, a fim de que a produção espontânea das questões resulte da melhor maneira para ambos.

Desse modo, a autora destaca que, nessa situação comunicativa, a reflexão do discurso dos informantes assume papel importante na elaboração das questões elementares da entrevista, que se constituem no processo de interação entre entrevistador e entrevistado. Com isso, a entrevista não se processa num sentido

---

<sup>11</sup> Professores em assessoramento pedagógico é a nomenclatura utilizada pela rede municipal de ensino de Serra para referir-se ao cargo de pedagogo.

<sup>12</sup> Fui orientada a protocolar o projeto da pesquisa e carta de apresentação ao campo na Secretaria Municipal de Educação, enviar *e-mail* à subsecretaria pedagógica e aguardar retorno para a marcação da entrevista. Mesmo tendo cumprido todos esses procedimentos solicitados e feito contato com a Secretaria de Educação, para averiguar se já havia a disponibilidade de agendamento da entrevista, até o encerramento desta pesquisa não obtive nenhum retorno daquele setor para o desenvolvimento do estudo. Por essa razão, entrevistamos apenas a gerente do Centro de Formação.

unilateral, mas trata-se de um elemento que é permanentemente editado pelo entrevistador, que, numa relação interpessoal, assume uma tomada de posição que vai de encontro à ordem de relevâncias e interesses subjetivos do entrevistado, em conexão com os objetivos da pesquisa.

Nessa dinâmica, entendemos que a entrevista assume uma dimensão reflexiva e problematizadora, de modo que, ao narrar suas percepções e apreender outros posicionamentos e ideias, os sujeitos produzem um conhecimento sobre si, os outros e o contexto escolar, evidenciando-se por meio de sua subjetividade, singularidade, experiências e saberes. Josso (2004) aponta que a narrativa possibilita ao sujeito retomar acontecimentos e saberes que são tensionados, em que o presente é questionado num confronto entre o passado e o futuro. Nessa perspectiva, “[...] tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários ‘fatos’ considerados formadores” (JOSSO, 2010, p. 70).

Nessa proposição, a autora enfatiza que essa rememoração subjetiva possibilita ao sujeito compreender a constituição de sua trajetória de formação, reconfigurando seus saberes e posicionamentos durante o processo de reflexão e assumindo-se como ser consciente e ativo do próprio processo formativo. Josso (2004) aborda que, no decurso das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, suas vivências se tornam experiências quando eles refletem sobre os acontecimentos, as percepções e os sentidos produzidos.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2010) aponta que “[...] ninguém forma ninguém [...]” (p. 167), uma vez o próprio sujeito “[...] se forma e forma-se [...]” (p. 168), ao constituir-se como ator de seu processo de formação, apropriando-se de um trabalho de reflexividade sobre as suas trajetórias de vida. O autor amplia essa análise, destacando que a história individual de cada sujeito é construída pela interação permanente com os acontecimentos que delimitam o futuro de uma dada sociedade e pelas influências dos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que ele está inserido (NÓVOA, 2010).

Ao nos apropriarmos da entrevista compreensiva, refletimos sobre as nuances da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, cuja interlocução com a gerente do Centro de Formação foi conduzida com base nos seguintes eixos de análise (APÊNDICE A):

- as normativas legais referentes à formação de professores;
- os fundamentos que direcionam as ações de formação continuada;
- a organização da formação;
- os objetivos das proposições de formação;
- os espaços/tempos da formação;
- formação na escola;
- relação entre Secretaria Municipal de Educação e escola nas ações de formação continuada;
- parceria da Secretaria Municipal de Educação com outras instituições;
- financiamento da formação;
- avaliação da formação.

### **2.1.3 A Escola**

Ante a composição dos diferentes cenários que adotamos para dialogar sobre a formação continuada de professores no tempo do trabalho docente, apresentamos a escola como outro contexto de investigação da pesquisa de campo. Nessa lógica, consideramos importante problematizar, em nosso estudo, como a referida perspectiva era percebida e traduzida pelos professores no contexto escolar.

A escola constitui-se como um espaço formativo que é dinâmico, cuja relações humanas e de construção de saberes ali estabelecidas não seguem uma lógica definida a priori, visto que, nesse movimento interativo, sujeitos, opiniões, conceitos, valores, experiências, determinações e posicionamentos são constantemente tensionados mediante um processo de negociações que definem a organização do trabalho na instituição de ensino. Desse modo, ressaltamos que, apesar de historicamente predominarem tentativas de “instrumentalização” da escola por meio de políticas educativas, de caráter neoliberal voltadas para cumprimento de objetivos baseados em “padrões” como garantia de uma suposta educação de qualidade, não

se pode desconsiderar que os sujeitos da escola atuam na contramão ou não dessas iniciativas, resignificando tais políticas em sua tradução na prática. Nesse aspecto, “[...] os ‘aplicadores’ de uma política são igualmente formuladores de políticas, na medida em que eles negociam, ao mesmo tempo, a definição do problema e sua solução” (CARPENTIER; LESSARD, 2016, p. 89).

Com base num projeto empírico, Ball, Maguire e Braun (2016) promovem uma reflexão teórica para desenvolver e ampliar uma teoria de atuação de política, discutindo como as escolas encaram as questões suscitadas pelas políticas às quais são submetidas. Os autores destacam que os estudos sobre a política educacional frequentemente abordam a política na perspectiva do aparato formal do governo como um elemento normativo, na tentativa de “resolver um problema”, em que os processos de atuação das políticas que transcorrem dentro e em torno das escolas não são explorados. E são justamente esses aspectos que os referidos autores se propõem a aprofundar em suas análises, cujo principal objetivo consiste em:

[...] ‘transformar’ a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Nessa perspectiva, o termo política define-se como textos, “coisas” (legislação e estratégias nacionais) e processos discursivos que, configurando-se numa esfera de complexidade, são contextualmente mediados e institucionalmente prestados. Desse modo, os professores atuam como atores, sujeitos e objetos da política, cuja elaboração é feita por eles e para eles, de modo que, “[...] nas escolas, existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de *interpretação e tradução*” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20, grifo dos autores). Sendo assim, os autores abordam que não há uma implementação literal das políticas no contexto da escola, uma vez que seus sujeitos podem gerar respostas a essas políticas, incluindo-as em documentos como respaldo para possíveis auditorias, mas sem provocar mudanças profundas, ou causar alterações inesperadas.

Carpentier e Lessard (2016) destacam que certas políticas e reformas educativas exercem pouco impacto nas práticas escolares, em razão da resistência desse contexto em aderir proposições que dissipem a legitimidade de suas ações e organização estrutural. Na visão desses autores, existe uma “gramática da escola” ou “forma escolar básica”, que consiste de convenções historicamente constituídas e legitimadas do que seja a “verdadeira escola”. Nesse sentido, Carpentier e Lessard (2016, p. 82) enfatizam:

Essa gramática da escola constitui a cultura genérica da escola, uma estrutura comum e compartilhada tanto pelos agentes internos quanto pelos externos, que reconhecem nela a ‘verdadeira’ natureza da escola e o fundamento de sua autoridade. Essa gramática é institucionalizada e explica a inércia do sistema, ou melhor, o fato de que apenas as políticas e reformas compatíveis com ela e com os hábitos dos professores têm alguma chance de institucionalizar-se.

Isso não significa que os sujeitos da escola assumam constantemente uma posição de defesa por uma estrutura rígida e de impedimento a qualquer mudança. Eles atuam no cotidiano escolar, transformando as políticas de forma híbrida, adaptando-as às especificidades de suas convicções e perspectivas e produzindo outras “políticas” no interior da escola. Adotamos tais pressupostos como suporte teórico de análise dos dados de nossa pesquisa.

Ao considerarmos que a pesquisadora já se encontrava imersa no ambiente escolar, atuando como professora regente no ensino fundamental, de onde emergiram as inquietações que impulsionaram o interesse pela pesquisa com a formação continuada de professores e tendo em vista que a rede municipal de ensino da Serra desenvolvia formação continuada na escola com os professores dessa modalidade de ensino, justificamos nosso interesse em assumir esse espaço como um de nossos contextos de pesquisa.

A escola adotada como nosso campo de pesquisa localizava-se na sede do município da Serra-ES, onde desenvolvemos nosso trabalho de campo no período de 20/9/18 a 29/10/18. Situando-se num prédio com três pavimentos, essa instituição possui 34 turmas, sendo 17 no turno matutino e 17 no vespertino, com 25 alunos em cada sala de aula. Seu espaço físico organizava-se da seguinte forma:

**a) 1º pavimento**

- 1 sala de professores;
- 1 sala de assessoramento pedagógico;
- 1 secretaria;
- 1 auditório;
- 2 banheiros para funcionários (1 feminino e 1 masculino);
- 1 cozinha;
- 1 sala de refeições para as auxiliares de serviços gerais;
- 2 banheiros para alunos (1 feminino e 1 masculino);
- 1 sala de coordenação de turno;
- 1 sala de Educação Física;
- 1 depósito;
- 1 espaço para cantina;
- 1 cozinha (com 1 dependência para lavar os alimentos, 1 depósito e 2 banheiros – 1 feminino e 1 masculino);
- 1 pátio interno;
- 1 rampa / 1 escada (para acesso ao 2º e 3º pavimento).

**b) 2º pavimento**

- 7 salas de aula;
- 1 biblioteca;
- 1 sala de artes;
- 1 laboratório de informática;
- 2 salas para projetos;
- 2 banheiros para alunos (1 feminino e 1 masculino).

**c) 3º pavimento**

- 10 salas de aula;
- 2 salas para projeto;
- 1 sala de recursos (educação especial);
- 1 sala de coordenação de turno;
- 2 banheiros para alunos (1 feminino e 1 masculino).

Além dessas dependências, a escola possuía um pátio externo adaptado para as atividades de Educação Física, que eram realizadas no ginásio poliesportivo da comunidade da sede do município da Serra, localizado ao lado da escola.

A referida unidade de ensino atendia um total de 850 alunos, dos quais 425 no turno matutino e 425 no vespertino. O quadro de funcionários era assim composto: 1 diretor, 1 secretário escolar, 2 auxiliares de secretaria, 4 coordenadores (2 no turno matutino e 2 no vespertino), 4 professores em assessoramento pedagógico (2 no turno matutino e 2 no vespertino), 34 professores regentes (17 no turno matutino e 17 no vespertino), 4 professores de Educação Física (2 no turno matutino e 2 no vespertino), 6 professores de Arte (3 no turno matutino e 3 no vespertino), 2 professores de Língua Inglesa (1 no turno matutino e 1 no vespertino), 2 professores de Educação Especial (1 no turno matutino e 1 no vespertino), 1 professor tradutor e intérprete de libras (turno matutino), 1 cuidador (turno matutino/vespertino), 7 estagiários de pedagogia (4 no turno matutino e 3 no vespertino), 3 merendeiras e 6 auxiliares de serviços gerais.

Realizamos, seguindo a mesma metodologia da pesquisa desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação, a pesquisa na escola por meio de análise documental e entrevistas. Para a análise documental, tomamos como foco o projeto político-pedagógico, o plano de ação, projeto institucional, estatutos e orientações curriculares, a fim de compreender como a formação continuada era tratada nesses documentos. As entrevistas tiveram como sujeitos: diretor, professores em assessoramento pedagógico, coordenadores de turno e cinco professores. Na intenção de entrevistar o(a) professor(a) que atua em cada uma das turmas do 1º ao 5º ano, fizemos essa seleção por meio de sorteio, considerando a quantidade elevada de turmas no turno matutino, período em que realizamos a pesquisa.

Com base em Nóvoa (2002), desenvolvemos uma pesquisa *com o e/ou pelo* professor, e não *sobre* o professor, entendendo que refletir sobre a sua percepção acerca da formação continuada realizada no seu ambiente de trabalho, configurou-se como um percurso formativo no qual pesquisador e sujeitos da pesquisa se articularam num movimento de múltiplas aprendizagens em relação ao problema de

pesquisa. As impressões de ambos foram postas em análise diante das descobertas evidenciadas.

Assim como na pesquisa com a gerente do Centro de Formação, assumimos também a entrevista compreensiva como instrumento metodológico para a investigação na escola. Zago (2011) ressalta que a entrevista se desenvolve numa relação social, expressando realidades, sentimentos e cumplicidades. Desse modo, partimos do princípio de que a entrevista, assumida como um momento de interação e relações de confiança entre pesquisador e entrevistado, pode configurar-se num encontro formativo, por favorecer diálogos em busca de compreensão de uma dada realidade educacional. Nesse caso, defendemos a ideia de encontro como processo formativo, por meio do qual os sujeitos partilham valores, sentidos, saberes, fazeres e práticas, mediado simultaneamente pelas formas de organização das ações do pesquisador durante a investigação.

Nóvoa (2002) posiciona-se a favor da escola como o lugar da formação dos professores, por constituir-se num espaço proponente da análise partilhada das práticas, em que o trabalho docente é inserido numa dinâmica sistemática de acompanhamento, supervisão e reflexão entre os professores, favorecendo a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional. Nesse sentido, dimensionada sob uma composição humana e social, a formação é assumida como um campo constituído por atores individuais e coletivos, em que os diferentes sujeitos direcionam o desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Nessa proposição, o autor defende que “[...] a formação contínua deve contribuir para pôr de pé redes de relações e de solidariedade, que abram novos espaços de cooperação” (NÓVOA, 2002, p. 64). Fundamentamos a exploração dos dados de nossa pesquisa por meio da análise de conteúdo referenciada em Bardin (2011), por constituir-se de uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias que nos permitam elaborar deduções lógicas e justificadas acerca dos significados presentes nos elementos tomados como nossas variáveis, quais sejam os documentos e as narrativas das entrevistas. Desse modo, a análise de conteúdo define:



Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Na perspectiva de conduzir a entrevista compreensiva como um encontro formativo, voltado para a reflexão das questões pertinentes à formação continuada de professores no contexto do trabalho docente, essa interação com os profissionais da educação foi articulada mediante os seguintes eixos de análise (APÊNDICE B):

- os sentidos sobre a formação continuada;
- a organização da formação;
- os espaços/tempos da formação;
- a formação no tempo do trabalho docente;
- repercussões da formação no tempo do trabalho docente para a prática pedagógica;
- a contribuição da formação para o desenvolvimento profissional;
- a valorização da formação como troca de conhecimentos e experiências na escola;
- autoformação;
- condições de trabalho e a formação de professores;
- regulamentações legais sobre formação;
- articulação entre os agentes da Secretaria Municipal de Educação de Serra-ES e os professores nas ações de formação continuada;
- avaliação da formação.

## 2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram entrevistados 16 sujeitos, dos quais 15 profissionais da escola<sup>13</sup> e um gerente do Centro de Formação. Mediante o agendamento com cada sujeito, as entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos a 1h30min, sendo realizadas com os professores em seu horário de planejamento e com os demais profissionais em dias e horários específicos conforme a disponibilidade de cada um.

<sup>13</sup> Sendo: um diretor, duas professoras em assessoramento pedagógico (pedagogas), uma coordenadora, uma professora de Arte, um professor de Educação Física, uma professora de Educação Especial, uma professora intérprete de Libras, um professor de Língua Inglesa e seis professores regentes.

Dos(as) entrevistados(as), 13 (81%) eram do sexo feminino e 3 (19%) do sexo masculino, compreendidos na faixa etária de 30 a 60 anos, tendo de 3 a 33 anos de experiência na educação, de 2 meses a 30 anos de experiência na rede municipal de ensino da Serra e de 4 meses a 11 anos de experiência na escola onde foi realizada a pesquisa. Em relação ao vínculo de trabalho com a rede municipal de ensino da Serra, 12 (75%) profissionais eram estatutários e 4 (25%) atuavam em contrato de designação temporária (DT).

Quanto à formação acadêmica, 12 (75%) deles cursaram formação superior na modalidade presencial, 3 (19%) na modalidade semipresencial e 1 (6%) na modalidade Educação à Distância (EaD), sendo 11 (69%) oriundos de instituição privada e 5 (31%) de instituição pública federal. Todos os entrevistados possuíam curso de pós-graduação: 15 (94%) em nível *lato sensu* e 1 (6%) em *stricto sensu* (mestrado em Educação). Os cursos de pós-graduação *lato sensu* compreendiam o seguinte: Administração Escolar, Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos, Artes Plásticas, Educação à Distância, Educação Inclusiva, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Física Escolar, Formação de Orientadores EaD, Informática Educativa, Gestão Escolar, Libras, Planejamento Educacional, Psicopedagogia e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Pela análise dos relatos dos sujeitos, notamos que a inserção no contexto da prática docente durante a formação inicial, seja na regência de classe, seja em experiências de estágio, foi apontada como vivências fundamentais para a sistematização de aprendizagens referentes à construção da profissionalidade docente. Assim, consideramos relevante evidenciar tais percepções, mencionando aqui alguns resultados de pesquisa, conforme narrativas que se seguem:

*Margarida:* – [...] cursei Pedagogia em Linhares, foi assim... uma coisa que enriqueceu muito a prática, você fazer um curso superior já estando na área é uma coisa muito diferente, é uma coisa assim... ao mesmo tempo que você aprende a teoria, você já está debatendo a prática e você já está colocando em prática, então assim as coisas acontecem assim, tudo ao mesmo tempo.

*Violeta:* – [...] eu me formei em 2011... na época que eu estava cursando a faculdade, eu atuei como estagiária igual a gente vê aqui as meninas... [...] essa trajetória de estágio foi muito boa, aprendi muita coisa [...].

Nóvoa (2009) defende a importância de a formação continuada de professores consolidar-se num movimento dinâmico de interação com a realidade escolar, para que os futuros professores aprendam com os professores mais experientes. Nesse sentido, privilegia o desenvolvimento de práticas formativas no contexto escolar, pautadas na lógica de acompanhamento e análise dessa realidade que favoreçam a integração na cultura profissional docente.

Consideramos que o desenvolvimento da pesquisa foi marcado pelo expressivo engajamento e posicionamento dos sujeitos, de modo que as entrevistas assumiram uma configuração formativa, em que os profissionais tanto formavam quanto eram formados pelas trocas de saberes estabelecidas com o pesquisador. Percebemos que, pelas indagações articuladas, os professores eram instigados a revisitar e ressignificar saberes por eles produzidos. Ilustramos esse movimento, relacionando-a “metáfora da jardinagem”, de António Sérgio<sup>14</sup>, adaptada por Nóvoa (2002), ao proferir:

Estou convencido de a forma ideal deve brotar de dentro do próprio formando, e concebo a faina do formador à semelhança da do jardineiro. [...] A planta, para o jardineiro, é um ser vivo e activo, que já traz no seu germe a sua forma ideal; que nasce por si, que cresce por si, que se desenvolve por si e que por si mesmo enflora. [...] Em que consiste, em última análise, o papel característico do jardineiro? Preparar para a pessoa um ambiente benéfico e rodeá-lo do necessário para que suba ao Espírito, educando-se a si pela força própria, pela autodisciplinada da actividade espontânea, em comunidades fraternas. Por outras palavras: dispor o ambiente de tal maneira que ele ajude o formando a educar-se a si mesmo. Ninguém diz à roseira que ela deve florir, ninguém a manda florir, se lhe derem as condições que lhe são favoráveis, os botões virão, hão-de abrir-se à luz (ADAPTADO DE ANTÓNIO NÓVOA, 2002, p. 66).

Com apoio nessa metáfora, que expressa a relação estabelecida com os sujeitos da pesquisa, optamos por identificá-los com nomes fictícios representados por flores, cujos significados se aproximam da característica de cada um que mais nos chamou a atenção, conforme descritos no quadro seguinte.

---

<sup>14</sup> Na obra de Nóvoa (2002), não consta a referência de António Sérgio, a qual também não conseguimos identificar em outras fontes bibliográficas.

Quadro 1 – Nomes fictícios dos profissionais

<b>Nome fictício dos profissionais</b>	<b>Significado da flor que se aproxima da característica do sujeito</b>
Alecrim	Coragem
Alfazema	Calma
Antúrio	Determinação
Azaleia	Perseverança
Bromélia	Resistência
Dália	Sutileza
Gardênia	Autenticidade
Íris	Centrada
Jacinto	Alegria
Jasmim	Modéstia
Lavanda	Firmeza
Magnólia	Simpatia
Margarida	Gentileza
Prímula	Equilíbrio
Tulipa	Esperançosa
Violeta	Justiça

Fonte: Dados produzidos pela autora, 2019.

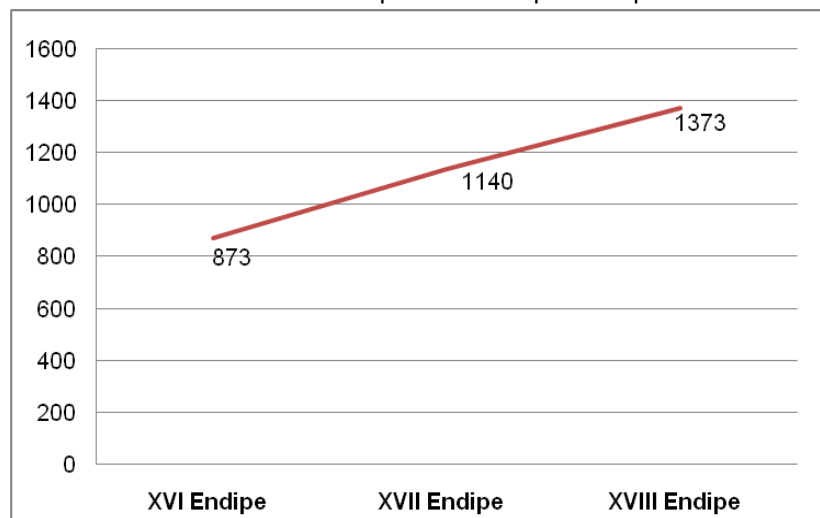
### 3 A MATERIALIDADE DOS ENDIPES DE 2012 A 2016: O MOVIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA

Este capítulo visa sistematizar os elementos da materialidade dos trabalhos sobre a formação continuada de professores centrada na escola, apresentados no XVI, XVII e XVIII Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, no período de 2012 a 2016, como desdobramento de nossa pesquisa bibliográfica.

O quantitativo de trabalhos apresentados nas respectivas edições desse evento, sobretudo no campo da formação de professores, foca nossas análises nos textos que tratam da formação continuada de professores centrada na escola, com base nos seguintes indicadores: procedência institucional, natureza da IES, origem demográfica estadual e regional da instituição, relação autoral (individual ou coletiva), abordagem metodológica, etapas de ensino e autores de referência.

Relativamente à produção acadêmica dos Endipes realizados entre 2012 e 2016, foi identificado um total de 3.386 trabalhos distribuídos entre painéis, pôsteres, mesas redondas, sessões especiais, simpósios, conferências e salas de conversas, com destaque para o XVIII Endipe que desponta com a maior quantidade de trabalhos (1.373), seguido do XVII Endipe com 1.140 trabalhos e do XVI Endipe com 873 trabalhos, conforme se mostra no gráfico 1:

Gráfico 1 – Total de trabalhos apresentados por Endipe



Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Nesse conjunto, as modalidades de trabalho dos Endipes distribuíram-se quantitativamente, conforme se ilustra na tabela 1.

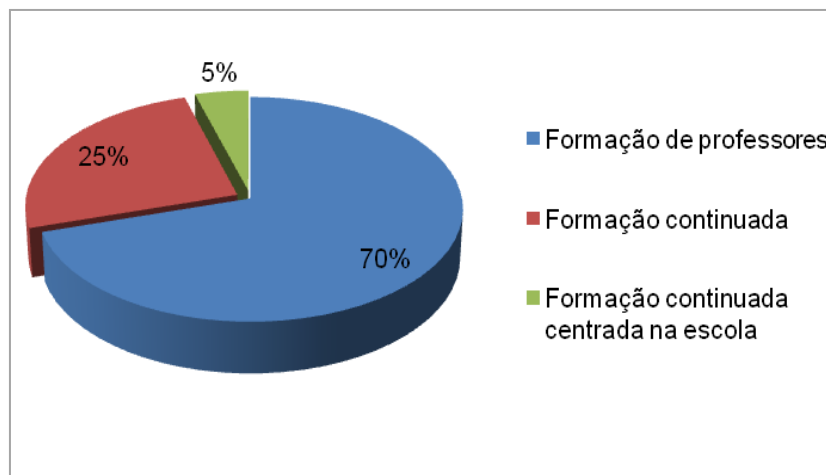
TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS MODALIDADES DE TRABALHO APRESENTADO NOS ENDIPES DE 2012 A 2016

Edição do evento	Painel	Pôster	Simpósio	Mesa redonda	Sessão especial	Total de trabalhos por Endipe
XVI Endipe	347	491	30	4	1	873
XVII Endipe	321	790	27	-	2	1140
XVIII Endipe	860	481	29	-	3	1373

Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Devido ao elevado quantitativo de trabalhos identificados nos Endipes, assumimos os textos referentes aos painéis dos eixos temáticos que versavam sobre formação de professores, a saber: políticas de formação inicial e continuada de professores (Endipe 2012), didática e prática de ensino na relação com a formação de professores (Endipe 2014) e didática, profissão docente e políticas públicas (Endipe 2016). Mapeando tais eixos, identificamos um total de 938 (70%) trabalhos sobre a formação de professores, dos quais 337 (25%) de formação continuada e 60<sup>15</sup> (5%) de formação continuada centrada na escola, conforme se mostra no gráfico 2.

Gráfico 2 – Comparativo da produção acadêmica sobre a formação de professores, formação continuada e formação continuada centrada na escola, nos Endipes de 2012 a 2016



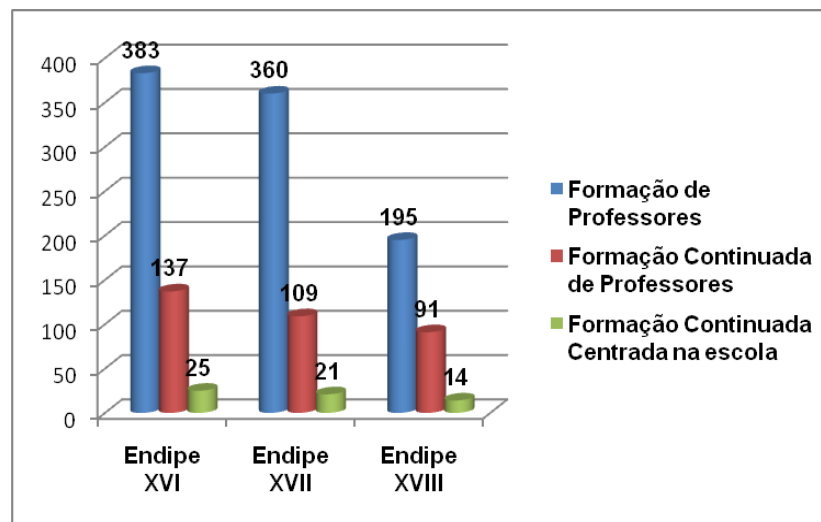
Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

<sup>15</sup> No apêndice E, temos o quadro dos 60 trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola, incluindo o título das produções, seus autores e o ano do Endipe em que foram apresentados.

Se, por um lado, houve aumento do quantitativo de trabalhos apresentados nos Endipes de 2012 a 2016, por outro, evidenciou-se uma redução do número de trabalhos sobre a formação de professores, uma vez que o Endipe de 2012 reuniu 383 trabalhos, o Endipe de 2014 apresentou 360 trabalhos e o Endipe 2016 concentrou 195 trabalhos.

Em contrapartida, a produção acadêmica no âmbito da formação continuada manteve estável, reunindo um total de 137 trabalhos em 2012, 109 em 2014 e 91 em 2016. A formação continuada centrada na escola, que, em 2012, já apresentava um quantitativo modesto (25 trabalhos) em relação às outras abordagens e, nas edições seguintes, apresentou um acúmulo ainda menor, concentrando 21 trabalhos no Endipe de 2014 e 14 no de 2016. Tais dados estão representados no gráfico 3.

Gráfico 3 – Quantitativo dos trabalhos sobre a formação de professores, formação continuada e formação continuada centrada na escola nos Endipes de 2012 a 2016

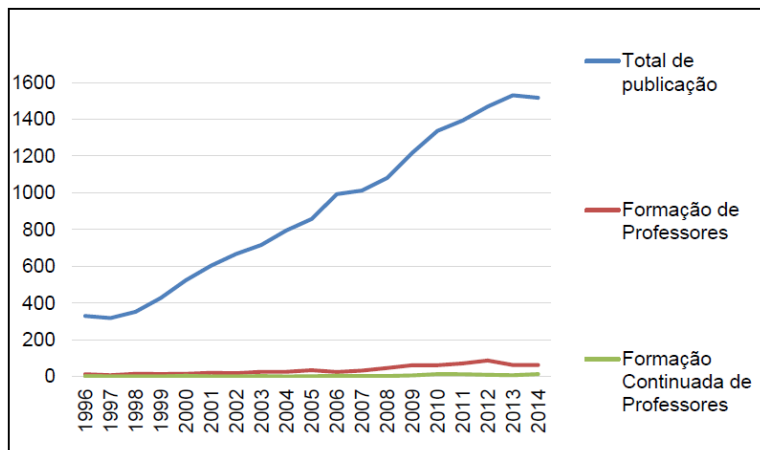


Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Os dados apresentados anteriormente evidenciam que, apesar da elevação do quantitativo de trabalhos divulgados nos Endipes de 2012 a 2016, em que formação de professores assume uma representatividade significativa como principal temática abordada pelas pesquisas, no âmbito da formação continuada, a formação continuada centrada na escola trata de uma perspectiva ainda pouco investigada no contexto dos Endipes, requerendo uma ampliação e aprofundamento de investigações sobre essa questão que contribuam para o fortalecimento do campo de estudos sobre a formação de professores. Essa lacuna no âmbito da produção

acadêmica sobre a formação continuada de professores dos Endipes também esteve presente nas análises de Bitencourt (2017), que, ao mapear 31 periódicos nacionais no período de 1996 a 2014, percebeu um significativo crescimento de textos gerais em educação em detrimento de trabalhos no campo da formação e formação continuada de professores, conforme apontado no gráfico 4.

Gráfico 4 – Comportamento da publicação pelo total de textos, pela Formação de professores e pela Formação Continuada de Professores pelos periódicos



Fonte: Bitencourt (2017, p. 143).

O balanço crítico de teses e dissertações sobre a formação de profissionais da educação, de 2003 a 2007, realizado por Brzezinski (2014) com base numa amostra de 574 trabalhos que assumiram essa temática como objeto de análise apontou que o foco das pesquisas foi centralizado na categoria trabalho docente, correspondendo a 170 trabalhos (30%). A formação continuada abarcou 78 trabalhos (14%).

Esse movimento da produção acadêmica no campo da formação de professores com base em diferentes contextos de análise leva-nos a inferir que, apesar da ampliação de pesquisas nessa área, a formação continuada de professores é considerada uma produção quantitativamente mais tímida no âmbito dos estudos em educação, requerendo mais investimentos de estudos em torno dessa perspectiva.

Os trabalhos de formação continuada que analisamos e não discutiram a formação centrada na escola como objeto de investigação assumiram configurações diferenciadas, constituindo-se de pesquisas de mestrado e doutorado, estudos provenientes de projetos de extensão universitária e estudo de grupos de pesquisa



interinstitucionais. Alguns trabalhos não informaram a tipologia de estudo, mas, pelas suas características, evidenciou-se que se tratava de estudos de revisão e de pesquisa de campo, documental, narrativa e colaborativa.

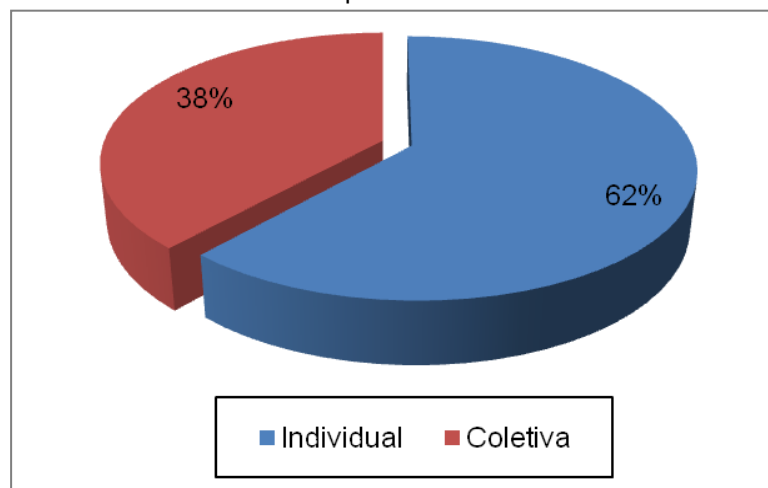
As etapas de ensino contempladas nesses estudos centraram-se em torno da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação especial e educação do campo. Quanto ao lócus da formação, observamos que as discussões se relacionavam aos seguintes contextos: instituições de ensino superior públicas e privadas, centros de formação, superintendências regionais de educação, secretarias municipais e estaduais de educação e ambientes virtuais (EAD).

No que se refere aos 60 trabalhos que assumiram a formação continuada centrada na escola como objeto de investigação, optamos por explorá-los com base na caracterização dos indicadores que assumimos para esse processo de análise, conforme tratamos a seguir.

### 3.1 TIPOS DE AUTORIA

Entre os 60 trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola, identificamos que 37 (62%) eram de autoria individual e 23 (38%) de autoria coletiva, sendo esta última referente aos trabalhos compostos por dois ou três autores. Tais dados estão representados no gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentual do tipo de autoria dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endípedes de 2012 a 2016



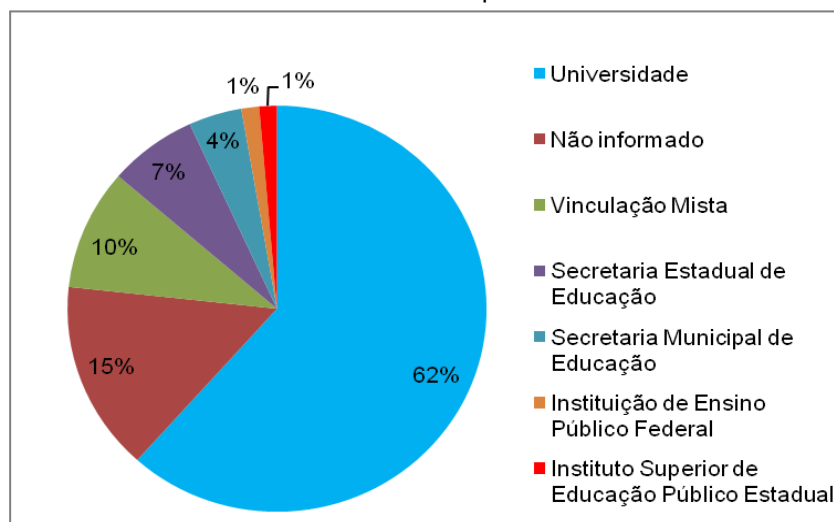
Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Essa predominância de produção individual também esteve presente nos estudos de Ventorim (2005) e Casotte (2016), correspondendo a uma proporção de 71% e 53%, respectivamente. Em contrapartida, nos periódicos científicos de 1994 a 2016, com 64% do total de 74 textos, Bitencourt (2017) revelou o destaque da publicação coletiva, cujos autores que publicaram em parceria com outras instituições se relacionavam, em sua maioria, a mestres/doutores e doutores/doutores.

### 3.2 PROCEDÊNCIA INSTITUCIONAL

Constatamos que o vínculo institucional dos autores dos textos sobre a formação continuada centrada na escola se concentrou nas universidades, com 45 (62%) recorrências; 11 (15%) autores não informaram sua procedência institucional; 7 (10%) apontaram estar vinculados a mais de uma instituição, ao que denominamos vinculação mista; 5 (7%) autores vinculados a Secretarias Estaduais de Educação; 3 (5%) vinculados a Secretarias Municipais de Educação<sup>16</sup>; 1 (1%) com vínculo em Instituição de Ensino Público Federal; e 1 (1%) em Instituto Superior de Educação Público Estadual. No gráfico 6, temos a representação dos referidos dados.

Gráfico 6 – Vinculação institucional dos autores dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016

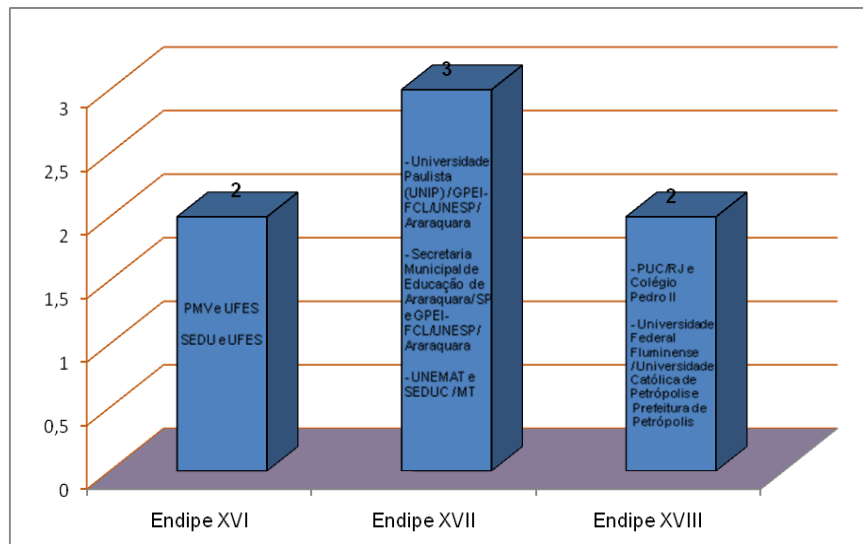


Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

<sup>16</sup> Dois autores aqui aparecem vinculados a “Prefeituras Municipais de Educação”, o que não existe como instituição. Entendemos, portanto, que se trata de vínculos com Secretarias Municipais de Educação, as quais são órgãos vinculados a prefeituras.

As vinculações mistas contemplaram o pertencimento dos autores aos seguintes segmentos: prefeitura municipal e universidade pública federal, secretaria estadual de educação e universidade pública federal, universidade privada e universidade pública estadual, secretaria municipal de educação e universidade pública estadual, universidade pública estadual e secretaria estadual de educação, escola de educação básica privada e faculdade privada e universidade pública estadual, universidade privada e prefeitura municipal. No gráfico 7, apresenta-se a organização dessas vinculações por Endipe.

Gráfico 7 – Quantitativo de autores dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola vinculados a mais de uma instituição por Endipe



Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

A concentração de vínculos institucionais com universidades demonstra uma tendência que foi recorrente tanto nos estudos de Bitencourt (2017), representada por 77% dos vínculos, quanto nos de Casotte (2016), cuja investigação apontou um percentual de 61% dos autores inseridos nessa vinculação institucional. Nessa dinâmica, Ventorim (2005) também constatou que os trabalhos sobre professor pesquisador estiveram vinculados à produção universitária.

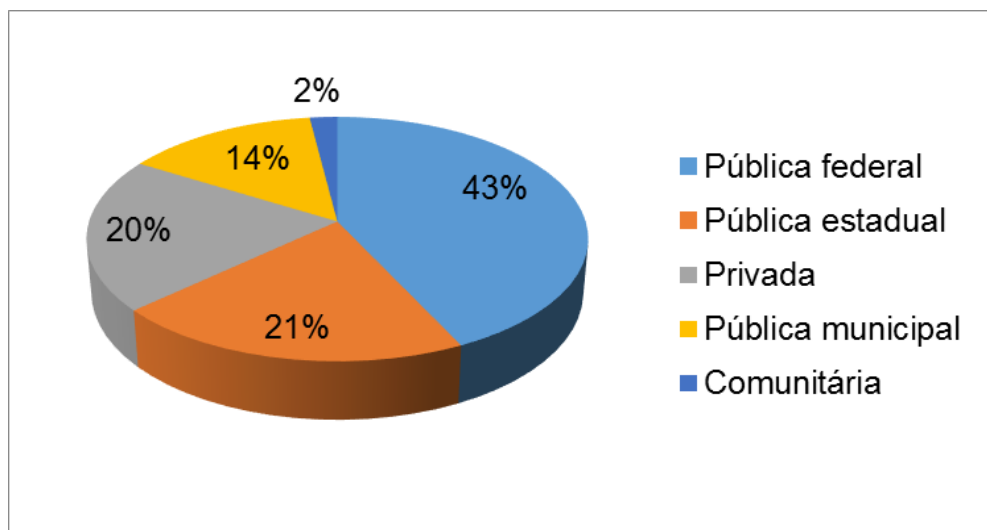
No contexto da expressiva vinculação institucional dos autores com universidades, a Universidade Estadual Paulista destacou-se por apresentar a maior concentração de vínculos (oito), seguida da Universidade Federal do Mato Grosso (3). A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a

Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos tiveram duas vinculações e as demais universidades apenas uma vinculação. Tais dados encontram-se representados no quadro 7 (APÊNDICE F).

### 3.3 NATUREZA DA INSTITUIÇÃO

No âmbito da produção analisada, evidenciamos que 21 (43%) das instituições a que os autores estavam vinculados eram de natureza pública federal, 10 (21%) correspondiam à esfera pública estadual, 10 (20%) eram privadas, 7 (14%) pertenciam ao contexto público municipal e apenas 1 (2%) era comunitária, conforme se pode notar no gráfico 8.

Gráfico 8 – Natureza das instituições de vínculo dos autores dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016



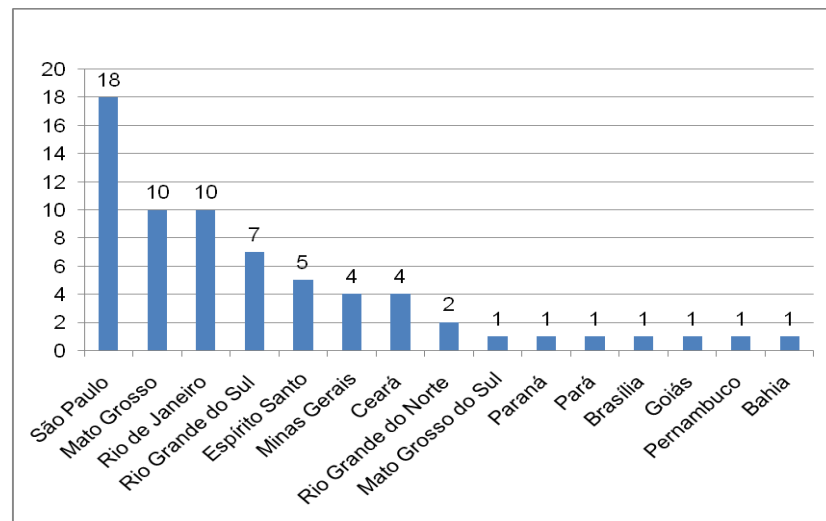
Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Esse quantitativo da incidência de vinculações a instituições de natureza pública federal aproxima-se do percentual levantado por Casotte (2016), ao identificar que as instituições públicas federais respondiam por 45% da produção acadêmica sobre estágio supervisionado, seguidas das instituições públicas estaduais com 39% dos trabalhos.

### 3.4 ORIGEM DEMOGRÁFICA ESTADUAL E REGIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE VÍNCULO DOS AUTORES

As instituições de vínculo dos autores localizavam-se predominantemente no estado de São Paulo, com 18 indicações. Evidenciou-se uma referência de dez instituições pertencentes aos estados do Rio de Janeiro e do Mato Grosso. Os vínculos de instituições com outros estados distribuíam-se da seguinte forma: Rio Grande do Sul (sete); Espírito Santo (cinco); Minas Gerais (quatro); Ceará (quatro); Rio Grande do Norte (duas); Mato Grosso do Sul, Paraná, Pará, Brasília, Goiás, Pernambuco e Bahia (uma). Apresentamos a disposição desses dados no gráfico 9.

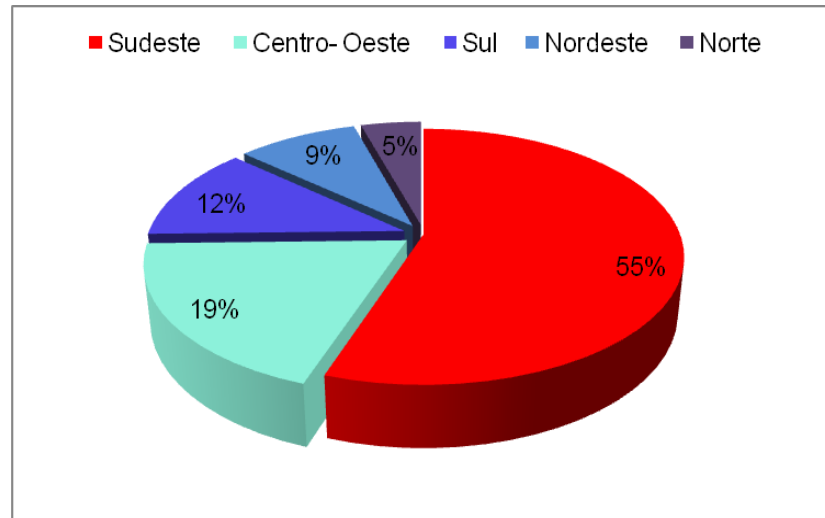
Gráfico 9 – Distribuição dos vínculos institucionais dos autores dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola por estado dos Endipes de 2012 a 2016



Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Conforme podemos notar, o estado de São Paulo destaca-se no centro das vinculações institucionais, sobretudo das que procedem de universidades, como apontado anteriormente. Nessa direção, pela análise da origem demográfica regional das instituições a que se vincularam os autores dos textos sobre a formação centrada na escola, identificamos uma centralidade dessa produção na Região Sudeste, com 37 registros (55%), seguida da Região Centro-Oeste com 13 (19%), da Região Sul com 8 (12%), da Região Nordeste com 6 (9%) e da Região Norte com 3 vínculos (5%), conforme se ilustra no gráfico 10.

Gráfico 10 – Distribuição regional dos vínculos institucionais dos autores dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016



Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Essa predominância da Região Sudeste, particularmente do estado de São Paulo como lócus central da produção e divulgação do conhecimento sobre a formação continuada centrada na escola, vem consolidando-se nos resultados de outras pesquisas. Investigando os Endipes de 1994 a 2000, Ventorim (2005) identificou que o maior número de trabalhos sobre professor pesquisador se concentrava na Região Sudeste, totalizando 63 textos (61,76%), argumentando não se tratar de uma tendência peculiar e considerando as condições estruturais favoráveis desse contexto que o impelem para uma posição de destaque no âmbito da produção acadêmica. Desse modo, afirma:

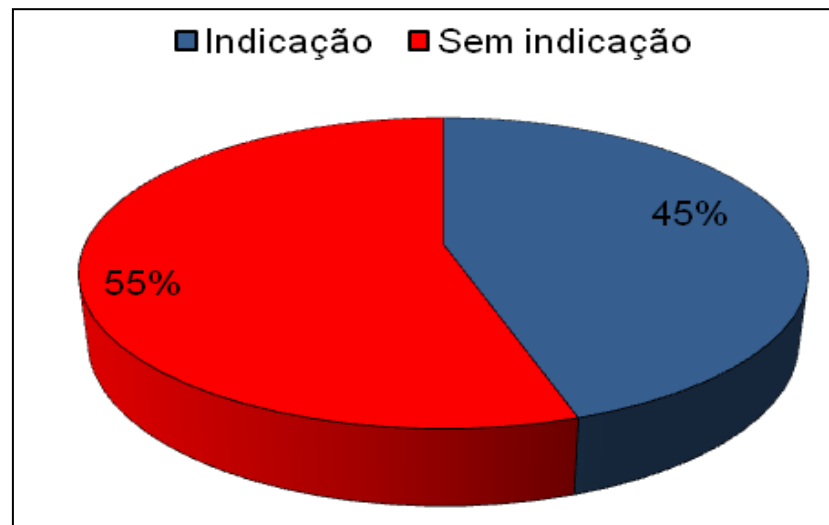
Não é novidade a concentração da produção científica nas Regiões Sudeste e Sul, justificada especialmente pelo desenvolvimento social, político, cultural e econômico dessas Regiões e pela localização dos principais centros de referências de pós-graduação em educação, número de universidades e as específicas condições de desenvolvimento da pesquisa (VENTORIM, 2005, p. 161).

Essa região também se destacou na pesquisa de Brzezinski (2014), com a maior concentração de trabalhos (48%), cujos dados vão ao encontro da identificação feita por Bitencourt (2017), em que a Região Sudeste continuava liderando o *ranking* da publicação científica (63%), com ênfase no estado de São Paulo, reunindo 60% do total da região. Já em Casotte (2016), a Região Sul liderou a escala de produção (31%), seguida da Região Sudeste com um percentual de 29%.

### 3.5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

No conjunto dos 60 textos sobre a formação continuada centrada na escola selecionados dos Endipes de 2012 a 2016, 27 (45%) indicaram a metodologia e 33 (55%) não informaram sua abordagem metodológica, conforme apontado no gráfico 11.

Gráfico 11 – Percentual de indicação metodológica dos trabalhos dos Endipes de 2012 a 2016



Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Esses dados mostram uma tendência ainda muito recorrente na produção acadêmica dos Endipes pela não especificação da metodologia. Entre os trabalhos que assim se caracterizaram, identificamos apenas a descrição dos procedimentos e instrumentos de pesquisa. Trata-se de um quadro semelhante ao que foi constatado por Ventrone (2005) e Casotte (2016), ao pesquisarem os Endipes. Dos 77 trabalhos sobre professor pesquisador analisados por Ventrone (2005) no estudo dos Endipes de 1994 a 2000, 74% não identificaram a metodologia e 26% a informaram. O estudo feito por Casotte (2016) nos Endipes de 2000 a 2012 sobre estágio supervisionado mostrou que, no conjunto dos 121 textos identificados, 59% não indicaram sua opção metodológica, enquanto 41% mencionaram esse elemento.

Isso evidencia a necessidade de uma atenção mais cuidadosa quanto aos aspectos metodológicos da produção acadêmica dos Endipes, considerando que a sistematização de uma pesquisa científica requer a delimitação de critérios e

elementos de rigorosidade e consistência, aspectos indispensáveis à produção e socialização do conhecimento.

Em nosso mapeamento, entre os 27 trabalhos<sup>17</sup> que se identificaram metodologicamente, tivemos a seguinte configuração: pesquisa qualitativa com análise documental (5); pesquisa empírica (2); pesquisa qualitativa com análise documental e entrevista semiestruturada; pesquisa exploratória (1); pesquisa mista (1); pesquisa bibliográfica com entrevistas e análise documental (1); estudo de caso (1); estudo de caso etnográfico (1); pesquisa-ação (1); pesquisa etnográfica (1); grupo de discussão (1); pesquisa colaborativa (1); pesquisa participante (1); pesquisa comunicativa-crítica (1); pesquisa qualitativa com questionário, entrevista e análise documental (1); pesquisa qualitativa com pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo (1); pesquisa qualitativa com pesquisa narrativa (1); pesquisa qualitativa com pesquisa de campo e análise documental (1); pesquisa qualitativa com análise documental e registro de observações (1); pesquisa qualitativa com pesquisa de campo (1); e pesquisa qualitativa com estudo de caso. Tais dados seguem dispostos no quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição da abordagem metodológica dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016

<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA</b>	<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>
Pesquisa qualitativa com análise documental	5
Pesquisa empírica	2
Pesquisa qualitativa com análise documental e entrevista semiestruturada	2
Pesquisa exploratória	1
Pesquisa mista	1
Pesquisa bibliográfica com entrevistas e análise documental	1
Estudo de caso	1
Estudo de caso etnográfico	1
Pesquisa-ação	1
Pesquisa etnográfica	1
Grupo de discussão	1
Pesquisa colaborativa	1
Pesquisa participante	1

<sup>17</sup> No intuito de garantirmos a rigorosidade dos dados produzidos em nosso levantamento, fomos fidedignos à definição apresentada pelos autores quanto aos elementos metodológicos utilizados.



Pesquisa comunicativa-crítica	1
Pesquisa qualitativa com questionário, entrevista e análise documental	1
Pesquisa qualitativa com pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo	1
Pesquisa qualitativa com pesquisa narrativa	1
Pesquisa qualitativa com pesquisa de campo e análise documental	1
Pesquisa qualitativa com análise documental e registro de observações	1
Pesquisa qualitativa com pesquisa de campo	1
Pesquisa qualitativa com estudo de caso	1

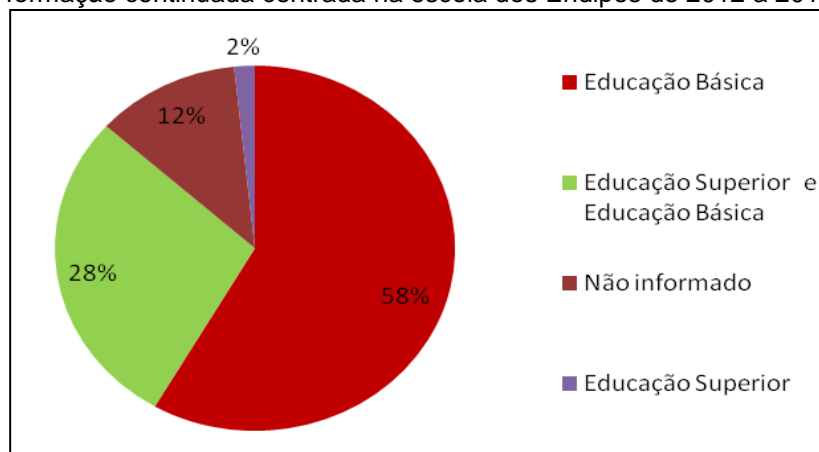
Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Percebemos que, no conjunto das pesquisas que informaram sua abordagem metodológica, tal caracterização foi marcada por uma diversidade de tipologias e procedimentos de pesquisa. Tais estudos deram sinais de uma interação direta com o cotidiano escolar, dimensionando a configuração desse contexto no âmbito das produções de sentidos sobre a formação continuada de professores e sua interação com as políticas educacionais nessa área e seus processos de tradução.

### 3.6 NÍVEIS E ETAPAS DE ENSINO

Em relação aos níveis de ensino, identificamos uma concentração de 35 (58%) trabalhos em torno da educação básica, 17 (28%) trabalhos abordaram a educação básica e a educação superior, 7 (12%) trabalhos não informaram o nível de ensino e 1 trabalho (2%) contemplou a educação superior. Tais dados encontram-se representados no gráfico 12.

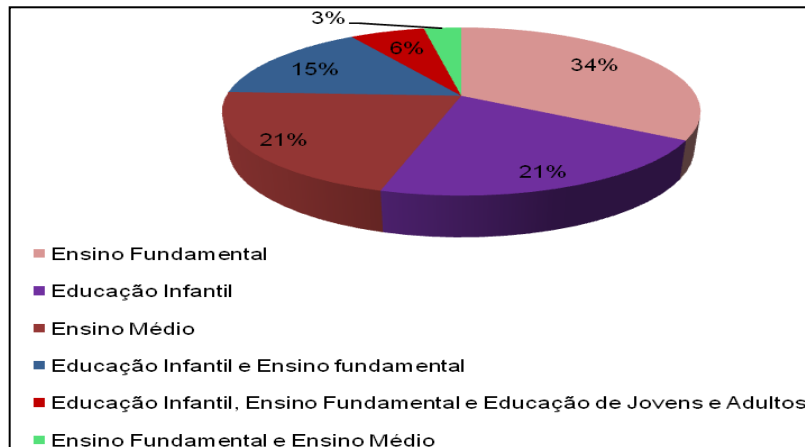
Gráfico 12 – Representação dos níveis de ensino abordados pelos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016



Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Do total de 52 trabalhos que abordaram a educação básica e a educação básica e a educação superior, 33 informaram as etapas de ensino, as quais se dispuseram da seguinte forma: 11 (34%) textos abordaram o ensino fundamental; 7 (21%) abordaram a educação infantil; 7 trataram (21%) o ensino médio; 5 (15%) apontaram a educação infantil e o ensino fundamental, 2 (6%) apontaram a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; e 1 (3%) tratou o ensino fundamental e o ensino médio. No gráfico 13, apresentamos a descrição desses dados.

Gráfico 13 – Distribuição das etapas de ensino pelos trabalhos sobre formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016



Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Essa centralidade dos trabalhos em torno na educação básica com foco no ensino fundamental evidencia-se no predomínio de temáticas voltadas para análise de experiências formativas desenvolvidas na escola e as implicações das políticas de formação continuada para a prática docente.

### 3.7 AUTORES DE REFERÊNCIA

O levantamento dos autores de referência foi realizado com base na totalidade das referências bibliográficas<sup>18</sup> apresentadas no fim dos 60 textos analisados, em que pretendíamos identificar os principais referenciais teóricos utilizados pelos autores dos trabalhos. Definimos como critério aqueles nomes que se repetiram três vezes

<sup>18</sup> Inserimos no Word todas as referências bibliográficas descritas ao final de cada um dos 60 trabalhos, aplicando a ferramenta “classificar texto”, de modo a organizar os autores em ordem alfabética, onde realizamos a contagem das ocorrências em que eles se apresentaram nessa disposição.

ou mais no conjunto das referências discriminadas. Assim, do montante de 355 autores citados, 247 são referenciados apenas uma vez, 48 são mencionados duas vezes e 60 apresentados três vezes ou mais. Destacam-se António Nóvoa, Paulo Freire, Maurice Tardif, Isabel Alarcão, Kenneth Zeichener, Francisco Imbernón, Selma Garrido Pimenta e Bernardete Angelina Gatti com os maiores quantitativos de indicações. Entre os autores com mais de três referências, 36 (60%) eram brasileiros e 24 (40%) estrangeiros, conforme se demonstra no gráfico 14.

Gráfico 14 – Percentual de autores nacionais e estrangeiros referenciados mais de três vezes nos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016



Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Autores como Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Bernardete Angelina Gatti, Laurinda Ramalho de Almeida, Marli André, Carlos Marcelo Garcia e Vera Maria Nigro de Souza Placco compuseram o quadro dos autores brasileiros mais indicados, enquanto, no caso dos autores estrangeiros, os mais apontados foram António Nóvoa, Maurice Tardif, Kenneth Zeichener, Francisco Imbernón e Stephen John Ball. Tais dados encontram-se representados nos quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Relação dos autores brasileiros mencionados nos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016

AUTORES	TOTAL DE INDICAÇÕES
FREIRE, P.	20
PIMENTA, S. G	13
GATTI, B.	10

ALMEIDA, L. R.	9
ANDRÉ, M.	9
GARCIA, C. M.	9
PLACCO, V. M. N. S.	9
CANDAU, V.	8
MIZUKAMI, M. da G. N.	8
ANGOTTI, M	7
CANÁRIO, R.	7
LIMA, M. S. L	5
RIOS, T. A.	5
VEIGA, I. P. A.	5
ALVES, N.	4
FARIAS, I. M. S. de	4
GUARNIERI, M. R.	4
LIBÂNEO, J. C.	4
MARIN, A. J.	4
REALI, A. M. M. R.	4
ROLDÃO, M. C.	4
SADALLA, A. M. F. A.	4
SOUSA, M.C.	4

Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Quadro 4 – Relação dos autores estrangeiros mencionados nos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016

<b>AUTORES</b>	<b>TOTAL DE INDICAÇÕES</b>
NÓVOA, A	23
TARDIF, M	19
ALARCÃO, I.	16
ZEICHENER, K.	15
IMBERNÓN, F	13
BALL, S. J.	8
BAKHTIN, M.	7
SANTOS, B. S.	7
BARDIN, L.	6
LARROSA, J.	6
SÁ-CHAVES, I.	6

SCHÖN, D.	6
BENJAMIN, W.	5
LESSARD, C	4
LIMA, Licínio.	4
WITTROCK, M. C.	4

Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Nessa conjuntura, observamos também nos trabalhos um expressivo quantitativo de autores referenciados três vezes, conforme discriminado no quadro 5.

Quadro 5 – Relação dos autores referenciados três vezes nos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016

AUTORES	TOTAL DE INDICAÇÕES	NACIONALIDADE
BITTAR, M.	3	Brasileira
CUNHA, M. I. da	3	
DEMO, P.	3	
KRAMER, S.	3	
LOPES, A. C.	3	
LÜDKE, M. E.	3	
MACHADO, J. do C.	3	
MENDES, C. C.T	3	
MENDONÇA, S. G. de L.	3	
ROSA, M.G.O.	3	
SMOLKA, A. L. B.	3	
SOARES, M. B.	3	
SOUZA, D. T. R.	3	
CONTRERAS, J.	3	Estrangeira
DAY, C	3	
DELORS, J.	3	
GARCIA, C. M.	3	
GIROUX, H. A	3	
HARGREAVES, A.	3	
HUBERMAN, A. M.	3	
SACRISTÁN, J. G.	3	

Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Inferimos que a predominância de António Nóvoa e Paulo Freire como os autores mais referenciados pode justificar a fundamentação do debate sobre a formação continuada centrada na escola da produção acadêmica dos Endipes de 2012 a 2016, cujos pressupostos se sistematizaram em torno do reconhecimento do protagonismo docente e do trabalho colaborativo como elementos primordiais no desenvolvimento da formação continuada de professores. Essa integralidade apoia-se numa perspectiva dialógica e emancipatória, em que o contexto formativo se configura num ambiente ocupado por atores individuais e coletivos, delineando uma composição humana e social pela atividade solidária e autônoma dos seus diferentes sujeitos.

Desse modo, percebemos que a centralidade assumida por António Nóvoa como principal autor de referência aliada a uma apropriação teórica de autores estrangeiros vem se mantendo uma constante no âmbito de pesquisas na área da formação de professores no Brasil. Em Vantorim (2005), nos 77 trabalhos sobre professor pesquisador apresentados nos Endipes de 1994 a 2000, 53% dos autores indicados eram brasileiros e 47% estrangeiros. Nesse grupo, António Nóvoa foi o segundo autor mais indicado.

Percepção semelhante foi evidenciada por Bitencourt (2017), ao constatar, em seu estudo, que, dos autores mais usados, 64% eram de origem brasileira e 36% de nacionalidade estrangeira. O autor ressalta a pertinência de António Nóvoa como principal referência teórica dos trabalhos que analisou em função da perspectiva politizável com que concebe as práticas de formação de professores, “[...] por se tratar de uma leitura por onde se sai à vontade, se põe alhures, se constitui uma cena secreta, cantos de sombras opondo-se a processos tecnocráticos da formação continuada [...]” (BITENCOURT, 2017, p. 175). Isso demonstra a relevância dos pressupostos epistemológicos de António Nóvoa para o aprofundamento e compreensão dos fenômenos pertinentes a esse campo de estudos, considerando a visibilidade que o contexto da prática docente assume nesse processo.

Ao analisar a produção acadêmica sobre a formação de professores por meio de um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas em 1990 e 2000, André (2009) constatou que, no conjunto dos 1.183 trabalhos referentes a esse último ano,

houve certa dispersão teórica entre eles, uma vez que 437 autores diferentes foram citados, grande parte dos quais apareceu em apenas uma pesquisa, conforme apontado por nossa investigação, assim como por Ventorim (2005) e Bitencourt (2017). Entre os autores mais citados na análise da autora, alguns também se destacaram em nosso estudo como os mais referenciados, a saber: Lev Vygotsky, Paulo Freire, António Nóvoa, Donald Schön, Mikhail Bakhtin, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, Michel Foucault, Jean Piaget e Laurence Bardin (ANDRÉ, 2009).

### **Síntese da materialidade dos trabalhos dos Endipes de 2012 a 2016**

Ao analisarmos a materialidade dos 60 trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola apresentados nos Endipes de 2012 a 2016, notamos que esse período se caracterizou pelo aumento da produção acadêmica socializada nesses eventos. Apesar da expressiva representatividade dos estudos no campo da formação de professores, a formação continuada, e mais especificamente a formação continuada centrada na escola, segue um movimento mais tímido, evidenciando que essa temática precisa ser mais explorada pelos pesquisadores sem restringir-se à “exposição das vozes” dos professores, mas visibilizar a reflexão acerca dos ínfimos processos de constituição e tradução da formação continuada, bem como dos desafios e dilemas encarados nesse movimento.

Os trabalhos caracterizaram-se por estudos de autoria individual, cujo vínculo institucional dos autores se concentrou nas universidades, com predomínio de instituições públicas federais. A Região Sudeste apareceu como centro da produção acadêmica, com foco no estado de São Paulo, por reunir elementos vantajosos do ponto de vista econômico, social, cultural e acadêmico em relação às demais regiões do país. Com isso, não se tem uma visão ampla de como o debate vem se constituindo em nível nacional.

Notou-se uma diversidade de tipologias metodológicas caracterizadas por variados procedimentos de pesquisa. O nível de ensino com maior concentração de trabalhos foi a educação básica, sendo predominante o ensino fundamental como etapa mais abordada nos textos analisados, e as práticas de formação continuada

desenvolvidas na escola despontaram como objetos de análise mais discutidos entre as produções.

As referências teóricas dos trabalhos definiram-se mais por abordagens nacionais que estrangeiras, embora os principais autores utilizados, em sua maioria, tenham procedido dessa última categoria. António Nóvoa e Paulo Freire assumiram destaque nessa proposição, orientando as fundamentações em torno da formação continuada de professores debatida nas pesquisas.



## **4 A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: MARCAS DO PROTAGONISMO DOCENTE E DO TRABALHO COLABORATIVO**

Este capítulo objetiva refletir sobre as proposições discursivas presentes nos 60 textos sobre a formação continuada centrada na escola, as quais compõem os Endipes de 2012 a 2016, na perspectiva de compreender o debate dessa questão pela produção acadêmica desse evento. Nessa perspectiva, optamos por estruturar a textualidade com base nos elementos que discutem a formação centrada na escola presente nos trabalhos. Nossa intenção foi deixar emergir os aspectos subjacentes aos textos, de modo que eles nos mostrassem a tessitura desse debate.

Acerca da textualidade, refletimos sobre as temáticas debatidas, a fundamentação teórica, as concepções e demais pressupostos evidenciados nos textos que definiram a composição das unidades temáticas apresentadas de cada Endipe em específico.

### **4.1 XVI ENDIPE (2012)**

Do XVI Endipe foram recolhidos 25 trabalhos para análise e identificados pelos seguintes autores: Souza, Pontes e Capistrano (2012); Deák, Gomes e Rodrigues (2012); Gomes, Deák e Rodrigues (2012); Oliveira (2012); Leite (2012); Moura e Rocha (2012); Drummond (2012); Forster (2012); Lyrio e Fiorio (2012); Cunha (2012a); Chaluh (2012); Tobaldini (2012); Rodrigues (2012); Chaigar (2012); Santos e Abdala (2012); Farias (2012); Cunha (2012b); Mendonça e Silva (2012); Santos (2012); Puiati (2012); Neves, Eufrásio e Herneck (2012); Rodrigues, Deák e Gomes (2012); Mello (2012); Oliveira (2012); e Araújo (2012).

As ideias sistematizadas nesses trabalhos indicaram cinco unidades temáticas, a saber: integração entre universidade e escola e práticas formativas; sujeitos e suas identidades nas práticas de formação continuada centrada na escola; processos de tradução das políticas de formação continuada; trabalho coletivo e formação continuada centrada na escola; e experiências do cotidiano escolar configuradas como espaços/tempos de formação continuada.

### **a) Integração entre universidade e escola e práticas formativas**

Os trabalhos reunidos nesta unidade temática enfatizam a importância da interação da academia com a escola básica, no intuito de possibilitar práticas formativas que contribuam para o desenvolvimento profissional docente. A integração entre ambos os contextos é pensada como a articulação de um trabalho conjunto em torno das questões que perpassam o processo educativo, superando a tendência de pensar a universidade como o espaço de produção do conhecimento teórico e a escola como o âmbito de execução desses saberes. Nesse conjunto, predominou uma expressiva concentração de reflexões em torno do Pibid, que, apesar de constituir um programa de iniciação à docência, foi amplamente abordado pelos autores, sendo ressaltada sua significativa contribuição tanto para a formação do estudante de graduação quanto para a formação continuada dos professores da educação básica, favorecida pelas trocas de experiências e produção de conhecimento entre eles.

Na perspectiva de Santos e Abdala (2012), o Pibid representa uma possibilidade de renovar a formação docente, uma vez que a atuação como coformadores de novos docentes favorece aos professores da educação básica repensar e transformar suas práticas, desenvolvendo-se como profissional, pesquisador e sujeito reflexivo. Tal prerrogativa foi apontada por Farias (2012), ao defender que o Pibid trata de um programa em que os professores atuantes nas escolas são reconhecidos como sujeitos dotados de saberes e experiências capazes de impulsionar a aprendizagem dos estudantes em formação inicial, contribuindo para sua produção de sentido acerca dos aspectos relacionados à prática de ensino.

Forster (2012) defende a valorização da formação intermediada pela aproximação entre instituições universitárias e escolas, para que tais contextos sejam assumidos como ambientes formativos e de experiências, inovação, desenvolvimento profissional, pesquisa e reflexão crítica. Na sua visão, ambas as instituições têm percepções sobre a docência que precisam ser dialogadas, inferindo que a criticidade é um dos maiores desafios que atravessam a formação de professores. A autora sustenta esse argumento com base em suas experiências com projetos de formação continuada por parceria entre universidade e escola, em que destacamos a seguinte declaração:

Ao longo desses dez anos, através de investigações que envolvem colaboração e ação formativa, temos constatado várias lacunas na formação de professores, das quais a mais séria parece-nos a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão e autonomia por parte dos docentes. Isto tem impedido oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e democracia, de entendimento crítico de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais e de formas de interrogação do real. Da mesma forma, tem dificultado o relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica (FORSTER, 2012, p. 3952).

Araújo (2012) argumenta em favor de uma formação baseada na indissociabilidade entre ensino superior e educação básica, admitindo a busca por uma docência conduzida sob uma reflexão contínua. Esse movimento articula-se em torno da profissionalização docente, de modo a superar os aspectos funcionalistas e burocráticos da instituição educativa, explorando-a na sua dimensão racional, dialógica e comunitária, envolvendo tanto os sujeitos da escola quanto os que atuam fora dela.

Com base no projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) numa escola pública de São Paulo, Leite (2012) aponta que, na parceria entre universidade e escola, ambas têm a oportunidade de rever concepções de ciência e de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, defende a reflexividade como elemento que possibilita o aprofundamento e consolidação do saber construído na escola e na universidade como fator de desenvolvimento humano, pessoal e social, cujo processo não envolve apenas um esforço individual, pois é “[...] fundamental que se reconheça a mais-valia do outro como um parceiro importante para esta ampliação, para uma efetiva mudança que se produz em contexto, fazendo e refletindo sobre o feito e o a fazer” (LEITE, 2012, p. 6325). Esse trabalho aposta na dinamização de espaços/tempos de discussão coletiva nas escolas sobre as ações desenvolvidas, o ensino ministrado e as condições sociais de inserção das experiências pedagógicas.

Isso evidencia que as dinâmicas de formação continuada propiciadas pela interação entre academia e escola favorecem a sistematização de um trabalho colaborativo em torno das questões pertinentes ao cotidiano escolar. Nessa lógica, pelos pressupostos defendidos nos trabalhos analisados, notamos que a ênfase nas contribuições da parceria entre universidade e escola para o desenvolvimento de

práticas formativas, intermediada pelo Pibid, assinala um discurso de valorização da escola e da formação que nela ocorre, percebendo-a como um contexto dialógico em que tanto os futuros professores quanto os que estão atuando constroem e reconstroem seus percursos de aprendizagem e práticas pedagógicas, num processo de formação continuada “construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009).

### **b) Sujeitos e suas identidades nas práticas de formação continuada centradas na escola**

Pensar o lugar ocupado pelos sujeitos e suas implicações na produção de sentido sobre as práticas de formação continuada desenvolvidas na escola foi o cerne do debate empreendido nos trabalhos de Deák, Gomes e Rodrigues (2012), Gomes, Deák e Rodrigues (2012), Rodrigues, Deák e Gomes (2012), Chaluh (2012) e Oliveira (2012).

Chaluh (2012) aborda os processos formativos que ocorrem na escola, enfatizando que as discussões promovidas nesses espaços devem considerar as relações estabelecidas com o *outro* da Pedagogia (o aluno). Nesse sentido, ressalta a importância do reconhecimento do aluno para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, problematizando que as relações estabelecidas com o educando na sala de aula podem indicar possibilidades de reconfiguração da prática do professor. Assim, a autora aponta que pensar a formação de professores envolve uma reflexão em torno da percepção desse profissional sobre as repercussões de sua prática para a formação do aluno. “Talvez, o reconhecimento do *outro* da Pedagogia implique que nós, professores, tenhamos presente a questão de pensar qual é nosso lugar no mundo” (CHALUH, 2012, p. 2779). Nota-se que desse estudo emerge outro viés pelo qual a formação continuada de professores pode ser discutida, cujo foco se concentra tanto no professor quanto no aluno como integrante dessa dinâmica formativa, mediante os indícios do que precisa ser mobilizado e transformado no âmbito do processo educativo.

Com base em Ibernorn (2006), Deák, Gomes e Rodrigues (2012) defendem que, ao tratar da formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas.

Assumir esse contexto como lócus formativo significa mais do que uma simples mudança de lugar da formação: representa uma mudança de paradigma, pois tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais.

Na visão dos autores, apropriar-se dessa perspectiva abrange uma análise em torno das condições da escola para o planejamento de uma formação que privilegie as necessidades dos professores. Portanto, para assegurá-la, é necessário que se desenvolva um processo autônomo nas instituições escolares, com um grupo coeso e participativo, disposto a deliberar questões voltadas para a melhoria do trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, a atuação dos diretores escolares é destacada como elemento primordial no direcionamento das decisões do grupo voltadas para a efetivação de situações concretas de aprendizagem na formação reflexiva dos atores escolares. Com isso, esses autores tecem algumas considerações sobre a construção de um projeto autônomo de formação centrada na escola pela análise dos dados produzidos numa pesquisa desenvolvida com gestores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP, em que destacamos os seguintes apontamentos:

É interessante observar que pouco são os gestores que mencionam e/ou reclamam da falta de autonomia para a realização da formação centrada na escola. Mesmo os gestores que assim o fazem, oscilam entre desejar um processo mais autônomo e/ou esperar os mandos e desmandos da Secretaria Municipal de Educação. Inclusive em várias respostas obtidas ao longo da pesquisa, os gestores clamam pela presença de profissionais da Secretaria Municipal de Educação para conduzirem a formação o que revela grandes dificuldades em tomar as rédeas desse processo. Ao mesmo tempo em que há um imenso reconhecimento da importância da formação centrada na escola, existe um total despreparo para a tomada de decisões que nos permite intuir que são gerados por falta de conhecimentos teórico-práticos e ao mesmo tempo organizacionais (DEÁK; GOMES; RODRIGUES, 2012, p. 2839).

Tais reflexões apontam a necessidade de repensar a formação dos gestores escolares, de modo que eles conduzam a organização da formação centrada na escola sob uma perspectiva colegiada, com maior representatividade autônoma da equipe escolar, distanciando-se de uma estrutura linear e prescritiva, proveniente de instituições externas. Essa é uma questão importante, pois traz para o debate um aspecto por vezes negligenciado nas discussões sobre essa temática, tendo em

vista que o trabalho do gestor escolar não apenas se limita a atribuições de ordem administrativa, mas também envolve um direcionamento das definições sobre a estrutura da formação que se pretenda desenvolver no âmbito escolar.

Ao basear-se nos conceitos benjaminianos e bakhtinianos acerca das contribuições da perspectiva discursiva, dialógica e polifônica na formação continuada e prática pedagógica de professores alfabetizadores, Oliveira (2012) discute o papel desempenhado pelo sujeito na construção da sua identidade profissional, mediado pelos saberes produzidos nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Aponta que, embora a legislação garanta a valorização do profissional da educação mediante planos de carreira, momentos de formação na jornada de trabalho e condições adequadas para sua efetivação, isso não assegura a constituição de professores autônomos e protagonistas da própria história.

Nessa perspectiva, superando a dimensão de treinamento linear e pensada com base nos pressupostos de Andrade (2007) e Tardif (2010), a formação continuada de professores é apresentada sob uma ótica que focaliza a “[...] figura do professor como sujeito de linguagem, autor de sua docência, com suas singularidades e que se constitui identitariamente à partir de diferentes produções discursivas em suas ações de produzir linguagem (escrita e interações orais)” (OLIVEIRA, 2012, p. 4004).

Tais argumentações intensificam a relevância da escola como um espaço que integra o professor e o seu saber, em que a prática docente não se limita ao domínio dos conhecimentos e habilidades de “como ensinar”, mas envolve variáveis subjetivas, construídas nas experiências formativas e profissionais vivenciadas no contexto de trabalho. Nessa premissa, evidencia-se a percepção do professor como ator do seu processo de formação, produzindo saberes mediante as relações que estabelece em suas práticas pedagógicas.

### **c) Processos de tradução das políticas de formação continuada**

Ao discutirem a estrutura de programas de formação continuada numa dimensão macro e sua relação com as experiências formativas desenvolvidas na escola, os dois trabalhos inseridos nessa unidade temática destacaram os modos peculiares

com que as escolas podem ressignificar as políticas externas de formação continuada, a fim de conduzir suas ações, valorizando as experiências do cotidiano escolar. Além disso, ressalta-se a importância de refletir sobre as relações estabelecidas nesse locus formativo. As políticas de formação continuada analisadas pelos autores referiram-se, respectivamente, à proposta de formação da rede municipal de Vitória em 2011 e ao programa Pró-letramento<sup>19</sup>.

Ao se fundamentarem em autores como Certeau (1994), Santos (1996), Larrosa (2004) e Alves (2003), Lyrio e Fiorio (2012) questionam um modelo de formação hierárquico e linear, argumentando a importância e a necessidade de uma nova configuração da formação continuada, pautada na experiência e na escuta do outro, mediadas pela produção de sentido sobre a constituição do sujeito e dos acontecimentos que integram a sua existência. Nesse sentido, a formação é assumida como elemento que, ultrapassando uma dimensão normativa e de controle, garante a permanência da interlocução entre os sujeitos da escola, não se limitando aos aspectos teóricos e conteudistas, mas considerando as variações de significados e saberes do cotidiano escolar, bem como o entrelaçamento de ações nele realizado. Assim, com base no diálogo entre as percepções dos sujeitos de sua pesquisa e os seus aportes teóricos, as autoras expuseram que

[...] a potência da formação continuada não está na quantidade de referenciais teóricos-metodológicos que se propõem a tratar, nem nos documentos oficiais, mas sim, no movimento que os encontros são capazes de produzir no cotidiano, nos usos e nas problematizações que vão causar nos profissionais; nas inúmeras redes de saberes, fazeres e poderes que são tecidas a partir de um tema, de um texto, de uma conversa [...] (LYRIO; FIORIO, 2012, p. 3861).

As autoras defendem tais pressupostos com base no estudo da política de formação continuada da rede municipal de Vitória-ES e o seu processo de tradução no âmbito escolar. A política de formação proposta por essa rede de ensino previa que as escolas organizassem suas formações com base nas datas previstas em calendário, assegurando sua certificação aos participantes e registro documental delas. O eixo

---

<sup>19</sup> O Pró-letramento consiste em um programa de formação continuada criado, em 2005, pelo Ministério da Educação em parceria com as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino, voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada nas escolas.

temático central das formações desenvolvidas nas escolas era definido pela Secretaria de Educação, conforme demandas identificadas, no ano anterior, pela Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE).

Pela fala das professoras entrevistadas, as formações desenvolvidas na escola desconsideravam seus saberes, as quais se sentiam impotentes diante de tanta teoria que lhes era apresentada sem estabelecer relação com suas práticas. Apesar de destacarem a importância da formação continuada, demonstraram suas insatisfações quanto ao local da formação, ao tema escolhido, às discussões e ao tempo previsto. Diante dessa realidade, problematizou-se a importância de mobilizar outras estratégias de formação continuada centrada na escola, para inverter a lógica de passividade do professor, explorando as diferentes redes que ele pode constituir mediante suas experiências.

Santos (2012) aponta que, nas últimas décadas, se intensificou um movimento de políticas educacionais que assumem a formação docente como promotora da melhoria do ensino, entre as quais se destaca o Pró-letramento, constituído como seu objeto de análise por meio de uma investigação realizada numa escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife. A pesquisa revelou que a formação acontecia semanalmente, dentro do horário de trabalho dos professores, por meio de grupos de estudos vinculados ao desenvolvimento do programa Pró-letramento. Nessa estrutura, foi criado pela Secretaria de Educação o programa Movimento de Aprendizagem Interativa (Mais), com o objetivo de disponibilizar estagiários para substituir os professores na sala de aula, durante os momentos destinados à formação continuada.

Os dados desse estudo mostraram que, entre o proposto e o vivido, a política de formação continuada do Pró-letramento assumiu na prática uma perspectiva de atualização de conteúdos e proposição de técnicas de ensino, cujas orientações e propostas de atividades sugeridas nos fascículos eram seguidas pelos coordenadores pedagógicos e professores. Por outro lado, percebeu-se que as concepções pedagógicas construídas no diálogo entre os professores “[...] colocam em evidência os conflitos que perpassavam as questões da prática educativa: ensino, aprendizagem, conteúdos, métodos, valores, relação professor-aluno,



relação com a comunidade, papel da escola e do professor, etc.” (SANTOS, 2012, p. 7247).

Nesse contexto, aponta-se que um dos maiores desafios das políticas que tratam da formação docente é a necessidade de uma prática reflexiva que contemple a totalidade da escola, considerando que esse espaço não é neutro, mas um ambiente de confronto de saberes, interpretações e concepções sobre o trabalho docente. Isso propicia ao professor melhor compreensão sobre a profissão docente, que, encarada como uma atividade complexa e de caráter transitório, está em permanente construção. Possivelmente esse entendimento auxilie na superação da ideia de formação continuada como “redentora” da educação.

#### **d) Trabalho coletivo e formação continuada centrada na escola**

Ao ser composta essa unidade temática, os trabalhos de Moura e Rocha (2012) e de Drummond (2012) apontaram o trabalho coletivo como elemento primordial aos projetos de melhoria na e/ou da escola e ao desenvolvimento dos professores, abordando a importância da mediação entre os sujeitos como constituinte de sua formação humana.

Moura e Rocha (2012) recorrem à teoria histórico-cultural, no sentido de compreender a natureza do desenvolvimento humano e o significado da ação do *outro* na constituição de cada sujeito, considerando a pertinência desses aspectos para as discussões sobre a construção do trabalho coletivo na escola. Entendem que a formação do sujeito se efetiva nas relações sociais que estabelecem, cujas mediações não seguem uma consolidação harmônica e homogênea, mas resultam de tensões, conflitos e contradições que atravessam permanentemente as interações entre os homens.

Nessa perspectiva, refletindo sobre a importância do coletivo na sistematização das ações de formação continuada na escola, ressaltam as significações imbricadas nessa dimensão, destacando a necessidade de superar algo ainda muito recorrente na sua delimitação, qual seja: “[...] a tendência de se pensar a relação em grupo como harmoniosa; muitas vezes na coletividade, evitamos perceber/falar

sobre/enfrentar estas tensões, conflitos e contradições” (MOURA; ROCHA, 2012, p. 6342). Isso significa que pensar a articulação coletiva na dinâmica de construção da profissionalidade docente implica considerar um movimento heterogêneo de ideias e posicionamentos, gerando diferentes produções de sentido que agregam os processos formativos dos sujeitos.

O trabalho de Drummond (2012), aprofundando tais questões, argumenta em favor de uma formação continuada como espaço onde o professor aprenda com seus pares, buscando identidades coletivas para distanciar-se do isolamento, da segmentação e da hierarquização dos saberes. Nessa lógica, o contexto de trabalho dos professores compõe o seu processo de formação continuada, cujas experiências se traduzem em conhecimentos produzidos de forma interativa e dialógica. Com base na experiência de um encontro de formação realizado com um grupo de professores de uma escola de educação básica do Rio de Janeiro, a autora tece problematizações sobre a integração na escola, em que o “reunir” apenas não garante que ela se consolide entre os professores. É necessário que essa interação seja marcada pelo diálogo que evidencie os anseios do grupo de trabalho num movimento voltado para a construção de propostas pedagógicas com eixos comuns. Desse modo, o sentido de “integrar-se” refere-se à ideia de completar, não como falência, mas como possibilidade de transformação. Para a autora, “[...] integrar os sujeitos, suas ideias, seus conhecimentos é travar uma luta contra uma lógica cauterizada, que nos seduz a não considerar o outro, que não considera o coletivo, o bem comum, mas que reforça o individualismo e a segmentação” (DRUMMOND, 2012, p. 6763).

#### **e) Experiências do cotidiano escolar configuradas como espaços/tempos de formação continuada**

Em Capistrano, Pontes e Souza (2012), Mello (2012) e Oliveira (2012) temos a formação continuada centrada na escola discutida na perspectiva de situações informais do contexto escolar, sendo abordada por interações entre os professores nos diferentes espaços/tempos, narrativas escritas de práticas pedagógicas e relação de formação entre professor e aluno por meio de experiência didática.

Ao fundamentar-se numa perspectiva vygotskyana, Oliveira (2012) argumenta que as interações desenvolvidas entre os sujeitos são mediadas pelo signo e pela linguagem. Sendo assim, as apropriações, as conversões e as alterações resultantes das vivências sociais em modos particulares de pensar, perceber, compreender, sentir e proceder são formuladas gradativamente, por envolver tempo de reiteração de experiências. Esse movimento não é linear, é permeado por idas e vindas e simbolicamente assume uma significação única, singular, possibilitada por um conjunto de fatores cognitivos e emocionais – também elaborados mediante as formas de significação dos objetos no contexto social.

Pelas percepções dos sujeitos que participaram da sua pesquisa, a autora problematiza a enunciação de dois movimentos intrínsecos ao ambiente escolar como propiciadores de produção de saberes pertinentes à prática, definidos por *situações assistemáticas* e *situações sistemáticas*: a primeira perspectiva refere-se aos momentos informais de interação entre os sujeitos da escola que, mesmo não sendo intencionalmente planejados como uma atividade formativa, assumem essa conotação pelas contribuições que eles promovem ao desenvolvimento profissional docente; a segunda envolve ações institucionalizadas de formação continuada, sendo organizada pelos profissionais da escola e/ou definida por agentes externos a esse contexto, com base em objetivos específicos para a condução do trabalho pedagógico. Tal percepção apoia-se na ideia defendida por Oliveira (2012, p. 5062) de que

[...] a escola consiste em um importante espaço de formação docente, pois é na trama coletiva, na prática diária, na interação com os demais membros da comunidade escolar (crianças, pais e demais profissionais) que o professor vai se apropriando de modos de pensar e proceder que integram sua constituição enquanto profissional.

Contudo, tenciona que a “qualidade” do que é aprendido e desenvolvido pelos professores por meio de suas práticas escolares não é tomado social e historicamente como adequado e relevante, visto que tais saberes seguem modos diversos de constituição atravessados por apropriações/internalizações singulares.

Mello (2012), assumindo os registros escritos como prática formativa, apoia-se nas proposições de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, estabelecendo relações entre

registro e formação por meio de um estudo de caso etnográfico, investigando registros escritos de professores acerca de suas vivências diárias e os momentos de sua execução e compreendendo-os como espaços de formação continuada em serviço. Concebe que as experiências vivenciadas na escola são únicas, não sendo possível recuperar os momentos que as propiciaram. No entanto, ao serem contadas, compartilhadas, escritas, transcendem o tempo vivido, possibilitando reflexões contextualizadas do ponto de vista sócio-histórico e auxiliando na compreensão dos fenômenos sucedidos. Nesse sentido, Mello (2012, 1800), argumenta que

[...] o registro das aulas é visto como espaço de narrativa, onde as histórias de cada dia se entrecruzam, se entrelaçam. Narrativa que possibilita ao professor recuperar a sua experiência, refazendo, no seu discurso, o percurso vivido. Escrever as experiências vividas possibilitará, então, refazer o caminho percorrido, percebendo seus meandros, curvas, as distâncias percorridas.

Em contrapartida, Capistrano, Pontes e Souza (2012) apresentam outra percepção sobre experiências informais de formação continuada que emergem do contexto escolar. Abordam as relações de formação estabelecidas por professores e crianças, evidenciando a reconstrução de significados e produção de sentidos para a área de educação física e para a prática docente, mediante uma atividade pedagógica, envolvendo o tema “Luta como prática social”, desenvolvida com alunos de uma turma de educação infantil. A atuação do professor envolveu encaminhamentos em que os alunos assumiram o papel de coautores desse processo, gerando experiências significativas que marcaram essa relação dialógica mediada pela cultura.

Isso demonstra o pressuposto defendido pelos autores de que, na interação humana, o sujeito forma e se forma, ressignificando suas concepções e sentidos, para atender aos desafios presentes em seu contexto social. Nessa lógica, a formação continuada é assumida numa perspectiva mais ampla, abrangendo contextos formais e informais, e não se restringindo a cursos, mas articulada por um movimento de reflexão pelo e/ou no cotidiano da escola. Sob uma dimensão de desenvolvimento profissional, impera uma valorização do professor como produtor

de saberes construídos nas relações e práticas sociais, desencadeados por situações desafiadoras enfrentadas no dia a dia do seu trabalho.

Pela prática desenvolvida com crianças da educação infantil, os autores discutem a ideia de reconhecer a experiência como o espaço significativo no desenvolvimento de saberes necessários à existência pessoal, social e profissional. Baseados em Larrosa (2012), os autores destacam que informação não pressupõe experiência, “[...] o excesso de informação é quase uma antiexperiência” (CAPISTRANO; PONTES; SOUZA, 2012, p. 4925). Nesse sentido, analisar a educação requer uma conexão entre experiência e sentido, em que as enunciações produzem significados, criando realidades e constituindo mecanismos de subjetivação. Isso tem que ver com o modo como os sujeitos se posicionam em relação a si próprios, aos outros e ao mundo onde vivem.

As análises empreendidas nessa unidade temática apontam uma ampliação na forma de conceber a formação continuada de professores na escola, considerando as diferentes composições sociais articuladas nesse contexto que, mesmo não assumindo uma intencionalidade formativa, podem caracterizar-se como tais, contribuindo paralelamente para o desenvolvimento profissional dos professores e a formação humana dos alunos.

### **Síntese do XVI Endipe (2012)**

Pelas proposições discutidas nos 25 trabalhos encontrados no XVI Endipe, foi possível constatar o predomínio de uma ideia de formação continuada entendida como um processo contínuo, dinâmico e interativo, inserido numa perspectiva de desenvolvimento profissional que considere as necessidades dos professores. A escola, como lócus da formação continuada de professores, é assumida como um significativo espaço de reflexão crítica e de trocas de experiências estabelecidas entre os sujeitos desse contexto, como também entre universitários e estudiosos da academia.

Nessa perspectiva, o diálogo entre os saberes da prática docente e os saberes acadêmicos despontou como a temática mais debatida do Endipe de 2012. Os

estudos mostraram a relevância do Pibid, que, embora constitua um programa de iniciação à docência, contribui para a sistematização de um trabalho integrador entre futuros professores e professores experientes num movimento de formação colaborativa. Essa integração é pensada como uma possibilidade de ampliar as reflexões sobre o cotidiano escolar, combatendo uma tendência de dicotomização entre teoria e prática, como se elas pertencessem exclusivamente a contextos distintos.

Percebeu-se uma defesa em torno do protagonismo docente na articulação dos processos formativos desenvolvidos na escola, com destaque para as identidades constituídas pelos sujeitos inseridos nesse âmbito. O professor é visto como autor de sua docência, constituindo-se profissionalmente nas diferentes produções discursivas que desenvolve no decurso de suas experiências pedagógicas. Ressalta-se também a importância do gestor escolar na articulação da formação continuada, de modo a conduzi-la sob uma dimensão mais autônoma e coletiva, e com isso menos dependente de prescrições externas. Ainda nesse aspecto, destacamos o trabalho de Chaluh (2012), que apresenta um diferencial, ao afirmar que as atividades formativas intermediadas na escola devem considerar as relações estabelecidas entre professores e alunos, as quais podem contribuir para a reconfigurar as práticas docentes.

Ao exemplificarem processos de tradução de políticas de formação continuada, cujas experiências na prática seguiram modelos conteudistas, desconsiderando os saberes e demandas da prática docente, alguns trabalhos defenderam a proposição de novas estratégias para a formação centrada na escola, substituindo as práticas normativas por momentos de interação dialógica. Com isso, vemos uma mobilização para que as escolas se posicionem criticamente ante as imposições de políticas educacionais regulatórias, assumindo o controle de seus processos formativos.

Apesar de ter sido abordado numa unidade temática específica, o trabalho coletivo destacou-se como um elemento expressivo que atravessou os debates tecidos ao longo dos textos. Assim, argumenta-se em favor de práticas de formação continuada em que os sujeitos aprendam juntos, fortalecendo-se como grupo em prol de metas comuns voltadas para a transformação do contexto escolar.

Outra perspectiva que assume destaque no conjunto das reflexões dos trabalhos mencionados são as diferentes situações do cotidiano escolar que podem ser configuradas como espaços/tempos de formação. Apesar de não obedecerem a um planejamento específico destinado à formação continuada, discute-se a pertinência dos momentos informais do dia a dia da escola como possibilidades de interação que contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Tais pressupostos foram explorados por meio de pesquisas que problematizaram as diferentes circunstâncias de interação vivenciadas pelos professores no decurso da rotina escolar, as narrativas escritas de práticas pedagógicas e as relações de aprendizagem entre professor e aluno.

Diante das explanações apresentadas nos textos analisados, notamos um reiterado discurso de valorização da formação que acontece na escola, por se tratar do espaço de desenvolvimento das práticas educativas, em que o diálogo, a criticidade, a reflexão, o protagonismo docente e as trocas de experiências entre os pares e as relações entre professor e aluno foram amplamente destacados como elementos essenciais das ações de formação continuada. Desse modo, inferimos que tais evidências chamam nossa atenção no sentido de pensar a configuração que a formação centrada na escola tem assumido e seus desdobramentos para a prática docente. Os estudos mostraram que a formação na escola será mais significativa à medida que tenha maior representatividade do professor na sua organização e contemple as demandas desse contexto. Isso implica repensar a estrutura e as condições em que a formação é desenvolvida na escola.

#### 4.2 XVII ENDIPE (2014)

No XVII Endipe, agruparam-se 21 trabalhos constituídos por Mascioli (2014); Assis (2014); Angotti (2014); Machado (2014); Speakes (2014); Leirias (2014); Moura e Oliveira (2014); Araujo e Nunes (2014); Silva, Barbosa e Castro Filho (2014); Borges (2014); Teixeira e Rodrigues (2014); Oliveira e Valiengo (2014); Franco (2014); Fernandes e Mendonça (2014); Galindo (2014); Santana (2014); Costa (2014); Santos (2014); Paim (2014); Sousa (2014) e Barros (2014).

Os fundamentos tecidos nesses textos apontaram as seguintes unidades temáticas: integração entre universidade e escola e práticas formativas; processos de tradução das políticas de formação continuada; sujeitos e suas identidades nas práticas de formação continuada centrada na escola; e a escola como lócus privilegiado de formação.

#### **a) Integração entre universidade e escola e práticas formativas**

À semelhança do XVI Endipe, essa unidade temática contemplou a maior quantidade de trabalhos do XVII Endipe, com predomínio de estudos sobre o Pibid. As principais questões debatidas pelos autores giraram em torno dos reflexos da articulação entre universidade e escola como um trabalho colaborativo para a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo, o papel do professor da educação básica como coformador dos licenciandos, a formação pela pesquisa fomentada por esse programa e a construção da identidade docente.

Borges (2014) enfatiza que, por meio da intermediação entre a universidade e educação básica implementada pelo Pibid, os estudantes de graduação dispõem de um tempo significativo de envolvimento no cotidiano escolar pelas trocas de experiências com os professores, que, atuando como seus supervisores, também são beneficiados nesse processo formativo, aliando teoria e prática numa aprendizagem compartilhada. Apoiado em Zeichner (2010), discute a relevância do Pibid na formação de professores como uma possibilidade de agregar conhecimento prático e o saber acadêmico, gerando outras experiências de aprendizagem para os professores em formação. Nessa vertente, afirma:

Esses espaços híbridos – ou ‘terceiro espaço’ incentivam um *status* mais democrático e direto para seus participantes: os professores da Universidade, os licenciandos e os professores da Educação Básica. São espaços de busca de transformação e inovação da formação docente, possibilitando maior oportunidade para o aprendizado ampliado e significativo. E, nesse contexto, coexistem a possibilidade de formação inicial e formação continuada (BORGES, 2014, p. 3844).

Isso demonstra que as experiências vividas na escola decorrentes das ações conjuntas entre acadêmicos e os professores da educação básica mobilizam



reflexões no sentido redimensionar a formação inicial e continuada dos professores, considerando as particularidades que integram o cotidiano escolar.

Ao corroborarem essa percepção, Teixeira e Rodrigues (2014) orientam-se por uma perspectiva baseada nas redes de saberes tecidas no e/ou do cotidiano da escola e do Pibid, entendidas como potentes espaços/tempos de produção de conhecimento. Reconhece a atuação do professor supervisor como coformador dos licenciandos, cujo trabalho de orientação e acompanhamento se assenta no pressuposto de assumir a escola como um significativo espaço de formação, assim como a universidade.

Nesse sentido, as autoras, com base em Zeichner (2010), discutem o reconhecimento dos professores supervisores como produtores de saberes, de modo a legitimar os conhecimentos acerca do ensino mediante a maneira como os professores se constituem como profissionais, suas práticas e concepções. Essa prerrogativa insere-se num processo de valorização dos professores na mediação das práticas formativas de seus pares. Desse modo, entendem que o estreitamento da relação universidade-escola pode ser favorecido pela participação de formadores híbridos ( ) que atuam na integração entre academia e escola básica, de modo a favorecer a relação entre conhecimento teórico e sua sistematização no campo prático/profissional.

A repercussão do Pibid como uma política de formação inicial e continuada para o desenvolvimento profissional tanto dos estudantes quanto dos professores que atuam nas escolas de educação básica demonstra a importância de uma formação de professores “construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009). Esse autor defende que as escolas constituam contextos de aprendizagem da docência, de modo que os futuros professores aprendam com os mais experientes.

A epistemologia da prática definiu-se como o paradigma de referência do trabalho de Costa (2014), ao discutir o contexto do Pibid como espaço de formação docente. A pesquisa apresenta-se como princípio formativo, viabilizando o posicionamento investigativo como *habitus* da docência no conjunto das demais atividades que compõem o trabalho do professor. Nessa perspectiva, o significado do ensino é

constituído pelas relações de aprendizagem estabelecidas entre os sujeitos num trabalho colaborativo de problematização e desenvolvimento da autonomia docente como elemento de consolidação de ações afirmativas da profissão e aprendizagem significativa dos alunos.

Em Sousa (2014), evidenciamos a defesa das práticas interdisciplinares proporcionadas pelo Pibid como iniciativa de fortalecer o vínculo entre universidade e escola, as quais contribuem para o desenvolvimento profissional dos sujeitos de tais segmentos, articulado pela integração entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, a autora aponta que, em atividades interdisciplinares, licenciandos e professores da educação básica atuam como pesquisadores, teorizando o saber que constroem nesse processo. Nessa ideia de parceria compartilhada, define-se que

[...] a escola deve ser considerada campo de ação-investigação colaborativa; espaço de produção de conhecimentos e de formação de professores. As formações inicial e continuada de professores são articuladas, considerando-se que a atuação dos professores é situada. As ações individuais dos professores são desempenhadas enquanto práticas socialmente compartilhadas, com dimensões contextuais (SOUSA, 2014, p. 5701).

Considerando as argumentações que defendem a pertinência do Pibid como um importante programa de formação docente, comprovada pelas significativas experiências desenvolvidas em escolas do país, evidencia-se que políticas educacionais dessa natureza precisam ser mantidas, a fim de garantir uma permanência da integração entre contextos acadêmico e escolar, tão importantes aos processos de formação continuada de professores e ao desenvolvimento das escolas.

#### **b) Processos de tradução das políticas de formação continuada**

As discussões dos trabalhos que compõem essa unidade temática voltaram-se para as implicações das políticas de responsabilização para a formação docente, a tecnologia como estratégia para o desenvolvimento de uma formação colaborativa na escola e a formação continuada como proposta de ressignificação da prática pedagógica.

Ao refletirem sobre a política de formação continuada da rede pública de ensino do município de Várzea Grande-MT por meio da análise documental dos projetos de formação continuada de uma escola da rede pública municipal no período de 2009 a 2012, Moura e Oliveira (2014) discutem os novos sentidos que podem ser construídos pelas escolas ante as políticas institucionais de formação continuada.

Nessa lógica, apontam que, no universo das políticas de responsabilização intensificadas ao longo das últimas décadas, se destacam aquelas que assumem a escola como lócus de formação e o professor como principal agente desse processo. No entanto, conforme a abordagem do ciclo de políticas de Ball (2006), enfatizam que nenhuma política pode ser analisada sem considerar outras políticas que atravessam seus contextos relacionais. Desse modo, apesar das orientações externas para a condução das atividades de formação continuada na escola, tais prerrogativas podem ser traduzidas de modos diferentes, configurando-se em outras políticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Trata-se de formas de interpretação que são heterogêneas, podendo representar coerências ou contradições com o modelo prescrito.

Com base nas análises de sua pesquisa, evidenciaram que as orientações para a política de formação continuada da rede municipal de Várzea Grande-MT condizem com as políticas de responsabilização, contribuindo no processo de intensificação do trabalho docente. Não se percebeu um regime de corresponsabilização entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação no enfrentamento dos problemas identificados. Sobre os professores recai a responsabilidade de sanar os problemas da sala de aula, da escola e da educação como um todo, sendo, na maioria das vezes, de ordem institucional e social.

A análise de Silva, Barbosa e Castro Filho (2014) centrou-se numa formação docente realizada em uma escola municipal do interior cearense participante do Projeto Um Computador por Aluno (UCA)<sup>20</sup>, baseado no trabalho colaborativo em

---

<sup>20</sup> O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado em 2010, com a finalidade de expandir as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, sendo distribuídos computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Compõe as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, sobretudo os laboratórios de informática, produção e

rede com suporte do *laptop* educacional. Enfatiza-se a relevância dos recursos tecnológicos como uma das possibilidades de mediação entre os sujeitos na condução de suas atividades formativas. Entendem que o trabalho colaborativo em rede favorecido pela tecnologia contribui para a formação social e o crescimento do grupo, incentivando uma integração conjunta, de modo que os envolvidos nessa dinâmica compreendam melhor os saberes construídos coletivamente. “As plataformas colaborativas, a partir da mediação docente, oportunizam a formação de coautores do conhecimento em lugar de formar, apenas, consumidores de informações produzidas por outrem” (SILVA; BARBOSA; CASTRO FILHO, 2014, p. 3668).

Esse processo formativo, aliando teoria e prática, possibilitou ao professor apropriar-se dos fundamentos teóricos sobre trabalho colaborativo em rede, sistematizando, na sala de aula, tais saberes por meio de projetos pedagógicos desenvolvidos com os alunos.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel importante na mediação entre as relações de aprendizagem estabelecidas com os alunos em suas práticas cotidianas de sala de aula. Outros aspectos, como distribuição do tempo, negociação de ideias, tomada de decisões, interações entre os membros do grupo, também são mediados pelo professor, ainda que o faça mediante colaboração com os alunos. Assim, distanciando-se de um aspecto linear, a Aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional (CSCL) pressupõe uma aprendizagem em grupo, em colaboração com outros estudantes, em vez de aprender diretamente com o professor.

No entanto, a disponibilização de recursos tecnológicos apresenta-se como possibilidades e suporte para a colaboração e aprendizagem, mas eles não são suficientes para garantir a sua efetivação. É necessário que o professor tenha formação e acompanhamento de sua prática, de modo a ser orientado quanto à compreensão do trabalho colaborativo e à maneira de como ensinar e aprender com o suporte tecnológico.

No trabalho de Santana (2014), apresenta-se o estudo sobre o Projeto Sala de Educador (PSE)<sup>21</sup>, que compõe a política de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, por meio do seu Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica polo de Cuiabá (Cefapro), responsável pela organização e desenvolvimento de ações para a escola, priorizada como espaço de formação onde se desenvolviam momentos interativos de reflexão da prática docente nos horários destinados às atividades pedagógicas. A organização metodológica dessa política de formação continuada envolvia grupos de estudos colaborativos para reflexão das ações educativas e socialização de experiências. Isso propiciava o fortalecimento da identidade pessoal e profissional dialeticamente construída, considerando as demandas formativas da escola. Nota-se que, apesar de inserir-se numa política institucionalizada por uma instância externa à escola, o Projeto Sala de Educador demonstra, em seus fundamentos, uma atenção ao protagonismo do sujeito nas práticas de formação desenvolvidas, conforme argumenta Santana (2014, p; 5999):

Foi percebido pelo coletivo de profissionais dos centros de formação, particularmente, do Cefapro de Cuiabá, que a ação significativa deveria ser integrada aos educadores e estes precisavam agir como sujeitos da formação enquanto processo conjunto, rompendo com o isolamento e a não comunicação entre os educadores, docentes e não docentes, na perspectiva colaborativa frente às situações problemáticas inerentes ao ambiente de trabalho, com a reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa.

Ao sistematizar suas argumentações em torno das experiências desse projeto, a autora argumenta que o processo de formação deve ser permanente, desenvolvendo-se ao longo da carreira pela mobilização de conhecimentos teóricos e práticos inerentes à profissionalidade, num movimento de ação-reflexão-ação. Com base em Tardif (2002), ela entende que há diferentes tipos de saberes, uma vez que os saberes experienciais são construídos com base em outros saberes, sendo ressignificados no contexto das vivências escolares. Nessa perspectiva, a prática permanente da reflexividade, a mobilização dos conhecimentos, a constituição da identidade profissional, a socialização de saberes construídos ao

---

<sup>21</sup> O Projeto Sala de Educador constitui-se de uma política de formação dos profissionais da educação básica do estado do Mato Grosso, configurado como um momento formativo para todos os funcionários da escola, desenvolvido nas unidades de ensino, fora do horário de trabalho. Fundamenta-se na proposição de favorecer um espaço colaborativo de reflexão sobre as ações educativas provenientes das demandas do contexto escolar.

longo da profissionalidade, o engajamento e o trabalho colaborativo são apontados como aspectos essenciais à atuação do professor.

Os resultados das análises de Santana (2014) evidenciaram que o Projeto Sala de Educador foi traduzido pelos participantes como uma significativa ação que favoreceu a compreensão dos processos de construção do conhecimento, ampliando suas concepções e modos de repensar e modificar as ações pedagógicas.

### **c) Sujeitos e suas identidades nas práticas de formação continuada centrada na escola**

Essa unidade temática reúne trabalhos cujo foco é refletir sobre a importância desempenhada pelos sujeitos da escola, sobretudo os professores e pedagogos, no direcionamento da formação desenvolvida no ambiente escolar. É notória a defesa desses profissionais como autores dos processos formativos.

No estudo de Araujo e Nunes (2014), percebemos uma ênfase no professor como sujeito principal da formação continuada a ser pensada com base na complexidade da prática docente. Essa discussão pauta-se no desenvolvimento profissional do professor, assumido como um sujeito que reflete sobre o seu fazer e definindo os meios e os fins do processo educativo, em contraposição a uma visão pragmática que o concebe como um mero cumpridor de tarefas para a solução de problemas.

Assis (2014) discute a formação continuada de professores, percebendo a escola como espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional coletivo e cooperativo, em que o diretor desempenha papel importante na condução dos processos formativos, sendo corresponsável pela própria formação e dos demais professores da escola.

No estudo de Leirias (2014), refletiu-se sobre a articulação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores na escola. Apoiando-se na ótica da educação libertadora de Paulo Freire, a autora defende uma perspectiva de formação baseada no fortalecimento institucional e reconhecimento dos sujeitos

como atores do processo formativo. Desse modo, a formação é encarada como ato político, constituída no diálogo entre os sujeitos da escola que refletem sobre a realidade desse contexto.

Pela pesquisa do autor, refletiu-se que a formação continuada com professores alfabetizadores na escola pressupunha uma atenção do supervisor no direcionamento desse processo, com vistas a explorar com os professores os temas que desejassem discutir nas formações em consonância com o projeto político-pedagógico da escola e organização prévia do encadeamento das formações, incluindo a participação dos professores no planejamento, desenvolvimento, avaliação e valorização dos espaços/tempos informais direcionados pelo diálogo e favorecendo o desenvolvimento profissional, sem, contudo, substituir as formações institucionalmente programadas. Nessa perspectiva, Leirias (2014, p. 3171-3172) afirma que

[...] a atuação do supervisor na escola requer a compreensão e a vivência do protagonismo docente nos projetos de formação, considerando as trajetórias de exercício profissional de cada sujeito. Uma ação supervisora que nesses contextos participe da construção de ambientes de cooperação e democracia, num processo permeado pelo diálogo na construção de uma formação libertadora para uma escola libertadora.

Tais problematizações trazem à tona os desafios que perpassam o trabalho do profissional que direciona a formação na escola que, na maioria das vezes, é desenvolvida pelo pedagogo. Diante das questões burocráticas inerentes à sua função, esse profissional depara o desafio de conduzir os momentos de formação para além de uma exposição de informações e orientações técnicas. Isso significa pensar na identidade assumida por esse sujeito nesse processo, em que ele encontra o desafio de meramente executar as orientações prontas, advindas de outras instâncias, e/ou promover espaços de debates na escola conduzindo processos formativos que reforcem o pertencimento dos professores ao seu âmbito profissional.

Considerando as particularidades das posições assumidas pelos sujeitos nos processos de formação continuada centrada na escola, não se pode perder de vista a dimensão emancipadora desse movimento, assumindo as relações dialógicas

como premissa fundamental. Isso envolve um engajamento coletivo em torno de objetivos comuns voltados para a melhoria da educação, beneficiando todos os atores da escola.

#### **d) Escola como lócus privilegiado de formação continuada**

Os trabalhos, sustentando a defesa da escola como um significativo espaço de formação continuada, enfatizam a potencialidade desse ambiente na construção de saberes e fazeres decorrentes das experiências vivenciadas no decurso da prática docente, envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar.

Em Angotti (2014), evidenciamos um discurso em favor da estruturação da escola de educação infantil como espaço de formação docente mediada pela integração coletiva entre família e unidade de ensino. Defende-se essa premissa como um dos critérios para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, considerando o aluno como foco principal do processo educativo.

Desse modo, a escola deve estabelecer vínculos com a família e a comunidade, no intuito de envolvê-los em seus projetos pedagógicos, tornando-se protagonistas do processo educativo e tendo os professores como principais interlocutores dessa integração coletiva. Esse trabalho colaborativo com as famílias favorece a estruturação de condições que enriqueçam o desenvolvimento integral das crianças.

A autora problematiza que essa interação envolve uma participação da comunidade escolar para além das reuniões de pais e de atividades comemorativas ou para tratar de questões estruturais da unidade de ensino, afirmando que

[...] pode e deve também ser uma participação que busca fundamentalmente a formação, decorrente do investindo da instituição na divulgação de conhecimento sobre a criança e a infância, sobre a finalidade da educação infantil e seu compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, publicizando práticas e fundamentos em defesa da qualidade do atendimento por meio da estruturação de laços de compromisso e parceria entre os profissionais e leigos da educação (ANGOTTI, 2014, p. 418).



Machado (2014), investigando sobre a construção de saberes necessários às práticas pedagógicas inclusivas, evidenciou a experiência e a formação como elementos primordiais, sendo a escola um espaço de formação e transformação, tanto de paradigmas quanto de professores, alunos ou comunidade escolar. No entanto, percebe isso como um grande desafio no sentido de desenvolver sujeitos autônomos, críticos e criativos. Assim, recorre a Mantoan (2006a) reforçando que a escola pode empenhar-se para que seus alunos aprendam a conviver e respeitar as diferenças, contribuindo na formação de adultos mais conscientes da inclusão.

Speakes (2014), trabalhando em torno dessa ótica de atividade colegiada na escola, investigou um programa<sup>22</sup> de formação continuada em serviço elaborado pela equipe de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Vitória-ES, cuja estruturação não obedeceu a critérios definidos pela Secretaria Municipal de Educação daquela localidade. Por meio do seu estudo, a autora discute a formação continuada na escola, demonstrando que é possível construir projetos autônomos de formação com base nesse contexto, capazes de gerar transformações significativas na escola e fomentar novas perspectivas também para a educação. Nesse sentido, destaca a relevância do trabalho colaborativo na articulação da formação que acontece na escola, cujo projeto investigado se estruturou com base no envolvimento e interesse comum da comunidade escolar, evidenciando seu pertencimento na condução desse processo formativo (SPEAKES, 2014).

### **Síntese do XVII Endipe (2014)**

As reflexões dos 21 trabalhos selecionados do XVII Endipe estiveram pautadas numa perspectiva de formação como um processo permanente, desenvolvida no decorrer da carreira profissional pela interlocução entre saberes teóricos e práticos num movimento de ação-reflexão-ação. Nesse sentido, à formação é atribuído um caráter político, tendo em vista que sua construção ocorre nas relações entre os sujeitos que refletem sobre o cotidiano de suas práticas. O fortalecimento da instituição escolar como um importante lócus formativo aliado ao reconhecimento dos sujeitos como atores desse processo desponta como aspecto relevante no

---

<sup>22</sup> Termo assumido pela autora do trabalho.

debate da produção acadêmica dos Endipes de 2014, à semelhança do que notamos nos textos do Endipe de 2012.

Outro aspecto que também recebe forte atenção nos trabalhos é a relação entre universidade e escola básica, intermediada pelo Pibid. Esse programa é alvo de avaliações positivas por favorecer práticas interdisciplinares, proporcionando a integração entre ensino, pesquisa e extensão, em que estudantes de graduação e professores em exercício são encarados como pesquisadores que refletem sobre os conhecimentos que produzem nesse trabalho compartilhado. Seu impacto na dinâmica escolar evidencia-se na possibilidade de redes de formação tecidas pelo público envolvido. Ressalta-se a importância dos saberes constituídos pelos professores da educação básica, considerando sua relevante contribuição para a formação do futuro professor.

As políticas de formação continuada foram analisadas com base no ciclo de políticas de Ball (2006), partindo do princípio de que a análise de uma determinada política requer a percepção de outras políticas que a ela estão relacionadas. Nesse sentido, problematizaram-se os diferentes modos de tradução de políticas institucionais de formação continuada, sendo destacadas experiências orientadas pelo trabalho colaborativo, por oportunizarem o envolvimento dos sujeitos como coparticipantes do processo formativo, e não somente como executores de tarefas.

Com isso, defende-se que o papel assumido por tais sujeitos na articulação dos processos formativos precisa engajar-se numa dimensão emancipadora, marcada pelo diálogo e por definições conjuntas acerca das estratégias a serem tomadas para a melhoria do trabalho docente.

Notamos que a ideia de colaboração foi o eixo principal da maioria dos textos que analisamos, assumindo uma conotação ainda mais expressiva nas discussões que argumentaram a escola como um lócus privilegiado de formação. É interessante apontar que esse debate envolveu uma percepção que integra os profissionais da escola e as famílias dos educandos, e essa interação compartilhada pode favorecer a constituição de processos formativos mais sólidos e abrangentes.

Os fundamentos dos trabalhos do XVII Endipe evidenciaram um panorama discursivo que reitera as proposições debatidas no XVI Endipe, ressaltando algumas particularidades que outrora mencionamos. Percebemos o predomínio de um conjunto de fatores culminantes numa visão que busca repensar os aspectos constitutivos da escola que a legitimam como espaço significativo da formação continuada de professores. Assim, entende-se que as necessidades do cotidiano escolar precisam ser priorizadas nesse movimento.

#### 4.3 XVIII ENDIPE (2016)

Nesta edição do evento, foram encontrados 14 trabalhos, tendo como autores Speakes (2016); Marques (2016); Leite e Freund (2016); Pontes (2016); Ferreira e Miran (2016); Miranda e Leite (2016); Leite e Ferreira (2016); Prado (2016); Rosa e Souza (2016); Pacheco e Andrade (2016); Gabassa (2016); Tomaz (2016); Sousa e Mata (2016); Machado e Batista (2016). Tais estudos foram analisados mediante as seguintes unidades temáticas: integração entre universidade e escola e práticas formativas; processos de tradução das políticas de formação continuada; e escola como locus privilegiado de formação.

##### **a) Integração entre universidade e escola e práticas formativas**

Os trabalhos inseridos nesta unidade temática propuseram-se a investigar as implicações do Pibib e do Pnem<sup>23</sup> para a formação continuada de professores, enfatizando suas contribuições no sentido de viabilizar a integração entre saberes acadêmicos e as experiências da prática escolar, valorizando o contexto educacional e os sujeitos que o compõem como elementos singulares na constituição dos processos formativos.

---

<sup>23</sup> O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), estabelecido pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, evidencia um conjunto de deliberações articuladas entre a União, os governos estaduais e o distrital, com vistas à formulação e implementação de políticas que elevassem o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro em suas diferentes modalidades. Entre as ações previstas nesse pacto, constava a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em conformidade com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A pesquisa de Prado (2016), fundamentando-se nos pressupostos de Nóvoa (1991, 2009), Veiga (1998), Freire (2011) e Tardif (2002), evidenciou uma concepção de formação entendida como um processo permanente, contínuo e dialético, pautado na indissociabilidade entre teoria e prática e valorização dos saberes docentes articulados aos saberes acadêmicos, pedagógicos e experienciais. Com isso, enfatiza-se a importância do Pibid para a trajetória formativa dos professores da educação básica, permeada pela formação e autoformação, à medida que os professores dispõem de subsídios para a reafirmação de sua identidade docente e desenvolvimento de sua profissionalização. Tais processos se constituem com base em uma reflexão conjunta entre os saberes curriculares e experienciais produzidos no âmbito das práticas pedagógicas numa determinada temporalidade e nas relações sociais estabelecidas entre os pares, de modo que os processos formativos da equipe de professores são repensados considerando suas especificidades.

Na tentativa de compreender a dinâmica da formação inicial e continuada de professores no Pibid, analisando os pontos positivos e os limites dessa articulação de saberes e experiências entre a universidade e escola básica, Rosa e Souza (2016) investigaram os projetos desse programa em duas instituições de ensino superior, localizadas em Belo Horizonte, sendo uma pública e a outra privada. Com base em Nóvoa (2009), discutiu-se a representatividade formativa do Pibid, por favorecer o desenvolvimento de propostas teóricas construídas no contexto da prática docente, com base nas reflexões dos professores sobre o trabalho que desempenham.

A articulação dos saberes e experiências entre a universidade e escola básica são aspectos relevantes dos resultados da pesquisa de Rosa e Souza (2016), associada à identificação de quatro dimensões constituintes do perfil profissional docente a serem desenvolvidas no processo de formação, quais sejam: “a dimensão profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional ao longo da vida” (ROSA; SOUZA, 2016, p. 7539). Os autores entendem que tais elementos precisam sistematizar-se pela articulação entre universidade e escola básica por meio do diálogo e compartilhamento de saberes.

Além do Pibid, assumido como centro dos debates sobre a relação entre universidade e escola básica, outro programa que se destacou no âmbito das reflexões acerca dessa questão foi o Pnem.

Santana e Miranda Filho (2016) buscaram, nas narrativas dos orientadores de estudos do Pnem, as contribuições desse pacto para as escolas e suas implicações na transformação das práticas docentes. Evidenciaram mudanças significativas na postura dos professores, no que se refere tanto à reflexão da própria prática quanto à forma de perceberem os alunos, encarando-os como interlocutores no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, esse programa do governo federal teve boa aceitação por parte dos professores e coordenadores pedagógicos, em que a formação gerou alguns desdobramentos no sentido de favorecer uma participação mais ativa do professor na reconfiguração do ensino, assumindo maior protagonismo nas diferentes deliberações tomadas na escola, tais como o conselho de classe, a reelaboração do projeto político-pedagógico, a construção do regimento escolar, entre outras atividades. Um trecho representativo dessa análise apresenta-se na fala dos autores, ao afirmarem:

Por intermédio das narrativas dos Orientadores de estudo, chegou-se à conclusão que os estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio oportunizaram aos docentes e aos coordenadores pedagógicos, a compreensão do propósito da formação continuada em serviço. Por outro lado, a formação na escola trouxe significativas mudanças, tanto na organização didática das aulas como no Projeto Político Pedagógico, tendo em vista que as escolas estavam em um momento de reescrita do mesmo. Além disso, as discussões contribuíram para um redesenho do ensino e da aprendizagem, propiciando que todos os profissionais da escola passassem a ouvir e se relacionar melhor com os alunos (SANTANA; MIRANDA FILHO, 2016, p. 8432).

Ao discorrer sobre os elementos centrais da formação continuada de professores proposta pelo Pnem, Tomaz (2016) problematiza a necessidade de reflexão sobre os pilares que norteiam as perspectivas de formação continuada contempladas pelas políticas públicas, tendo em vista que algumas delas estão voltadas para a melhoria dos índices de desempenho escolar, utilizando a formação continuada como uma das estratégias para esse fim.

Na configuração do Pnem, a escola é assumida como lócus da formação continuada, o professor como sujeito epistêmico e a reflexão articulada à fundamentação teórica e à prática docente. Seus objetivos definem-se em torno da melhoria da qualidade do ensino médio, da ampliação dos espaços de formação de todos os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, da sistematização de debates sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas e desenvolvimento de experiências pedagógicas direcionadas para a formação humana integral.

A autora aponta a fragilidade das políticas públicas para a formação de professores no Brasil, as quais, na maioria das vezes, motivadas por avaliação dos sistemas educacionais, delegam ao professor a responsabilidade de superar os “fracassos” da educação. Isso se deve às reorganizações do aparelho estatal, ocorridas no cenário mundial, nas últimas décadas, como prerrogativa para atender às demandas do capital, cujas políticas públicas passam a ser geridas por grupos de interesse externos. Com isso, vemos em Tomaz (2016) uma preocupação no sentido de analisar os saberes e conhecimentos que tais políticas entendem como significativos, para que o professor realize seu trabalho, considerando a tendência de equipará-lo ao modelo de produção industrial, em que o professor vai perdendo sua autonomia, seu prestígio social e controle do próprio trabalho, à medida que busca atender às demandas do mercado capitalista.

Nessa lógica, Tomaz (2016) aponta que a formação continuada de professores se apresenta como uma temática que está sempre em pauta, representando um campo de disputa ideológica e política. Contudo, diante desse quadro, problematiza a necessidade de reflexão sobre a função social da escola, o tipo de professor que se pretende formar e o projeto de educação que se objetiva consolidar. Nessa percepção, destaca-se a importância de considerar as experiências pedagógicas e conhecimentos dos professores desenvolvidos no exercício de sua profissão, sem supervalorizá-los em detrimento dos elementos de organização do trabalho docente que consolidam sua profissão num contexto histórico. Tais argumentações são confirmadas por Tomaz (2016) quando afirma que

[...] é necessário que essa formação viabilize a construção de conceitos geradores de novas práticas pedagógicas nas quais o professor se sinta efetivamente envolvido. A partir do momento que o professor participa

efetivamente dos processos de formação e deixa a condição de implementador dos métodos e práticas pedagógicas, é possível legitimar mudanças no âmbito escolar, político e social. Os professores precisam se interar e conhecerem quais são os princípios ou perspectivas teóricas políticas que direcionam sua formação para se posicionarem de maneira coletiva na construção de sua profissão e profissionalização (TOMAZ, 2016, p. 7118).

## **b) Processos de tradução das políticas de formação continuada**

Os quatro trabalhos identificados nessa unidade temática discutiram a configuração assumida pela formação continuada desenvolvida em escolas, com base em políticas educacionais, nas estratégias didáticas utilizadas pelos profissionais da educação no processo de tradução dessas políticas e suas implicações nas práticas docentes.

Sousa e Mata (2016) refletem sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, investigando práticas formativas desenvolvidas em duas escolas estaduais do Mato Grosso durante 2015, baseadas na política de formação continuada instituída nesse estado. Baseados em Marcelo (2009), Nóvoa (1997) e Imbérnon (2012) compreendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo que ultrapassa a dicotomia entre formação inicial e formação continuada, acreditando que o ambiente formativo entre os pares propicia ao docente inteirar-se das questões educativas e compartilhar experiências e conhecimentos. Desse modo, defendem que a formação continuada realizada na escola precisa estar coerente com anseios dos professores, considerando os contextos por eles vividos, pois o grupo se fortalece à medida que o trabalho docente converge para objetivos comuns. Tal compreensão sustenta-se no argumento de que

[...] o desenvolvimento profissional docente só se dá de forma qualitativa a partir das experiências pedagógicas no meio em que atuam e nas relações estabelecidas entre todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, os encontros formativos se tornam um grande palco para que esses atores consolidem sua profissionalidade (SOUSA; MATA, 2016, p. 5479).

Os resultados de sua pesquisa demonstraram que os encontros formativos contribuíram significativamente para a melhoria do processo de ensino-

aprendizagem, repercutindo no desenvolvimento profissional dos professores, visto que a formação se articulou em contextos colaborativos, sendo preponderantes as reflexões, os estudos e as intervenções que realizaram nesse percurso.

Por outro lado, há políticas educacionais que podem apresentar repercussões diferentes na organização das formações na escola, como aquelas baseadas numa perspectiva performativa<sup>24</sup>, pautadas em resultados e metas estabelecidas, gerando novos valores e relações de competição no espaço escolar, como é o caso da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, instituída desde 2009. Ao analisarem a tradução dessa política na escola, Leite e Freund (2016) evidenciaram alterações na proposta inicial por meio de trabalho colaborativo na equipe escolar. Suas análises buscaram responder às seguintes questões:

Quais os limites e possibilidades de desenvolver uma proposta de formação continuada na escola que mantenha uma preocupação com a função social da educação e da formação do cidadão em tempos de políticas educacionais performáticas? Quais são as estratégias didáticas trabalhadas na formação continuada na escola? (LEITE; FREUND, 2016, p. 6871).

Desse modo, as autoras demonstraram que as possibilidades de desenvolver uma formação continuada na escola em um contexto de política educativa performática se efetivaram em razão dos seguintes elementos: a manutenção de um trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola que contava com o envolvimento dos professores e das famílias; a organização de projetos específicos de formação continuada baseados nas demandas da prática docente, considerando os saberes profissionais e experienciais; e a conformidade entre projetos emancipatórios, tanto para os alunos quanto para os professores.

Fundamentadas em Ball et al. (2012), entendem que os professores são atores no processo de atuação das políticas na prática, traduzindo-as por meio de

---

<sup>24</sup> Refletindo acerca dos elementos conceituais e empíricos relacionados ao surgimento de um “novo paradigma de governo educacional” influenciado pela globalização, Ball (2001) discute o desaparecimento gradativo das políticas específicas dos estados, as quais são substituídas por uma única política direcionada para a competitividade econômica. Nesse processo, a performatividade trata de um termo exportado da economia para a educação, sendo um mecanismo de controle interno indireto ou à distância, suprimindo a intervenção e a organização de ações baseadas em objetivos, prestação de contas e responsabilização. Nessa estrutura, administradas à distância pela descentralização, as escolas passam a obter autonomia financeira, administrativa e pedagógica, sendo valorizadas no lugar que ocupam no *ranking* das avaliações externas.



*ajustamentos secundários*, que tratam das adaptações da política para a harmonizá-la com a cultura da escola ou *implementação performativa*, que consiste nas “respostas” emitidas pela escola ante as políticas, as quais são incorporadas aos documentos oficiais, sem, contudo, alterar a dinâmica da prática pedagógica.

Aliadas a essa autonomia da escola nos processos de tradução das políticas educacionais, Leite e Freund (2016) argumentam em favor de uma perspectiva de formação de professores mediada pelas relações entre trabalho e educação, afastando-se de um modelo instrumental e tecnicista. Desse modo, a formação continuada não se configura numa transferência de saberes e informações, mas constitui-se de um movimento colegiado e dialógico, voltado para a reflexão da prática, a fim de compreender os aspectos que atravessam essa perspectiva, orientando-se por uma dimensão de educação emancipatória. Assim:

[...] uma formação continuada preocupada com uma educação emancipatória precisa refletir essa emancipação também para os professores: deve oferecer condições de reflexão coletiva, na escola, sobre as relações de trabalho, sobre os objetivos e finalidades do ensino, em especial para os pobres e marginalizados, partindo das *práticas educativas reais* como mobilizador para um ‘saber agir profissionalmente’ crítico, integrador de conhecimentos sobre o que e como ensinar e que ampliem, em complexidade e profundidade, o acervo de conhecimentos adquiridos (LEITE; FREUND, 2016, p. 6875).

Por outro lado, acompanhando a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de uma escola pública estadual da cidade de São Paulo e comparando-a à proposta inicial dessa política de formação continuada, Marques (2016) evidenciou uma perda de significado dela, caracterizada como uma conquista da categoria docente, que reivindicou esse espaço dentro da jornada de trabalho, de forma colegiada, remunerada e coletiva, confirmando a necessidade de ultrapassar uma visão do professor como sujeito passivo, mas concebê-lo como agente transformador, reflexivo e produtor de teorias educacionais.

Nesse caso, tem-se uma política de formação continuada, cujo processo de tradução, apesar de estruturar-se sob fundamentos emancipatórios e de reflexão coletiva da prática, seguiu outros direcionamentos. Desse modo, constatou-se uma configuração mais operacional que didática, marcada pela falta de planejamento dos encontros formativos, por um distanciamento entre teoria e prática, pela utilização

desse espaço para outras atividades como organização de armários e reuniões de conselho de classe. O caráter coletivo da formação perdia-se devido à indisponibilidade dos professores que se apropriavam desse momento da maneira que lhes convinha, sem o encaminhamento para uma perspectiva mais teórico-crítica da formação.

Diante dessas análises, Marques (2016) problematiza que os professores precisam ser estimulados a refletir sobre o conhecimento que produzem no âmbito de sua prática, abordando a necessidade de espaços colegiados de formação continuada a serem mediados pelos coordenadores pedagógicos, de modo a auxiliar o trabalho coletivo e reflexivo da equipe escolar. Com base em Salgado (2000), argumenta que a junção de todos os profissionais não garante a efetivação de um trabalho coletivo, pois é preciso que todos os participantes se integrem no enfrentamento das dificuldades e superação das divergências.

Em Pontes (2016), que investigou o Horas de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos e Pesquisa (HTPP), um programa que prevê, na jornada de trabalho dos professores duas horas semanais destinadas à formação profissional na escola, notou-se uma percepção positiva dos professores, ao relatarem as contribuições dessa política para sua atuação pedagógica. O trecho a seguir exemplifica tal percepção:

Em relação à participação das professoras pesquisadas no programa HTPP, no que compete à seleção do material teórico para o desenvolvimento de estudos, pesquisas e projetos, os relatos evidenciaram que esse planejamento ocorre de maneira interativa entre os professores e a gestão escolar. Confirmaram isso depondo, em todos os momentos de coleta de dados, que a equipe gestora é aberta ao diálogo e favorece espaços e momentos para que as necessidades formativas e/ou dificuldades didático-pedagógicas sejam discutidas coletivamente. Disseram, ainda, que se sentem amplamente respeitadas e apoiadas pela equipe gestora em todo o trabalho escolar e que no caso do programa HTPP os encontros resultam no fortalecimento dessa parceria (PONTES, 2016, p. 7018).

A autora considera fundamental que as ações de formação continuada sejam articuladas em torno de momentos de compartilhamento de experiências e saberes, a serem desenvolvidos primordialmente no interior da escola, pois dela procedem as construções identitárias e as necessidades pedagógicas dos professores. Tais

aspectos são essenciais ao exercício da reflexividade crítica, assumida como um dos caminhos possíveis à democratização da educação escolar. Nesse sentido e alicerçada na perspectiva de Freire (2002), defende-se que a formação continuada do professor precisa vincular-se à sistematização de princípios baseados numa perspectiva humanizadora, em detrimento das formas de opressão instituídas por determinadas políticas presentes no cenário educacional.

### **c) Escola como lócus privilegiado de formação**

Essa unidade temática foi definida com apoio nos trabalhos de Machado e Batista (2016) e de Speakes (2016), por abordarem a relevância da escola como um significativo espaço de formação continuada.

Pautados nos pressupostos de Tardif (2000), Nóvoa (1992), Zeichner (1992), Zeichner (2010) e Zabalza (2011), Machado e Batista (2016) defendem uma perspectiva de formação continuada com foco nos professores e seus conhecimentos, cuja prática é assumida como instância de desenvolvimento desse processo. Estruturadas na reflexão sobre duas pesquisas realizadas com professores e orientadoras pedagógicas que atuam na educação básica, suas análises apontam o trabalho docente como principal conteúdo formativo. Desse modo, o estudo apresentou reflexões sobre a retomada de uma experiência de formação centrada na escola, em virtude de ela envolver aspectos referentes às condições de trabalho dos professores, à natureza da reflexão, ao papel do orientador pedagógico como principal dinamizador, à partilha de experiências, aos conteúdos tratados, entre outros. Nessa lógica, evidencia-se “[...] a prática como espaço-tempo de aprendizagens docentes, que enseja experiências de alto valor formativo” (MACHADO; BATISTA, 2016, p. 9069).

Os sujeitos das pesquisas reconheceram a prática pedagógica como um campo fértil para a construção de saberes, considerando a “dimensão provocativa” desse ambiente, no intuito de mobilizar aprendizagens essenciais à docência. No entanto, apontaram que o processo formativo do professor não depende apenas do desenvolvimento de sua prática, pois é necessário que, diante de questões que emergem na escola e na sala de aula, ele seja afetado por esses aspectos e tenha

um posicionamento de inquietude, com vistas a identificar as problemáticas que surgirem, mobilizando saberes para saná-las.

A formação centrada na escola oportuniza um diálogo entre as práticas desenvolvidas, cujas reflexões são propulsoras de mudanças no exercício da profissão docente. Os autores ainda ressaltam a necessidade que essa proposta de formação, em que os professores são os principais protagonistas, seja viabilizada por políticas educacionais, a fim de torná-la possível e significativa, contribuindo para o enriquecimento da prática docente.

Em Speakes (2016), com suporte em uma pesquisa de doutorado em andamento, aprofundou-se o estudo sobre um projeto de formação continuada em serviço, desenvolvido autonomamente por uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória-ES no fim da década de 1990, sendo mantido até o período em que a autora realizou sua investigação, o qual fora também objeto de análise da pesquisa de mestrado da autora. O trabalho apresentado no XVII Endipe (2014) foi por nós explorado no item referente à edição desse evento. Assim, além da criação de um projeto próprio da escola, objetivou-se investigar as relações sociais construídas na unidade de ensino, bem como as práticas de estudo coletivo nela realizadas. Tal projeto de formação resultava em uma reivindicação coletiva, envolvendo os profissionais da escola e demais integrantes da comunidade, após a reabertura da escola em 1989, uma vez que, sendo criada em 1969, foi fechada em 1988, após sua municipalização. As fundamentações epistemológicas desse contexto de formação colaborativa encontravam-se registradas no projeto político-pedagógico da escola.

O estudo era um elemento essencial na dinâmica dessa escola, o qual, inicialmente articulado pela necessidade de entender o projeto, foi agregado à rotina dela, sendo organizado pelas pedagogas mediante planejamento definido pelo grupo. Nesse movimento, a escola mobilizou-se pedindo autorização à Secretaria de Educação para desenvolver seus estudos, que garantiu o pagamento de horas extras para esses momentos de formação, cujos encontros ocorriam à noite, sendo duas vezes por semana num período de duas horas. Os profissionais do turno matutino

retornavam à escola para encontrar os colegas do turno vespertino, que permaneciam na escola.

Nessa perspectiva, a singularidade desse projeto de formação na escola é evidenciada em relação a outras experiências de formação, exemplificadas pela autora com base nos estudos de Keneth Zeichner, Andy Hargreaves e Marcelo Garcia, os quais mostraram tanto práticas exitosas quanto mal-sucedidas, conforme os objetivos propostos para essa modalidade de formação. Alguns trabalhos debateram a formação em serviço, tais como treinamento, capacitação para a implantação de um programa governamental; outros analisaram perspectivas de formação assumidas como método de controle por parte dos sistemas educacionais e predominaram reflexões sobre práticas de formação continuada, tendo os profissionais da educação como foco principal.

Conforme podemos notar, o projeto de formação em destaque evidencia uma experiência que foi relevante para a construção identitária da escola, conferindo legitimidade ao protagonismo dos seus atores. Isso mostra a importância do engajamento coletivo em prol de objetivos e estratégias comuns voltadas para a transformação da prática docente e desenvolvimento de uma educação democrática e emancipadora. Nesse sentido, julgamos pertinente representar tal percepção com um trecho do trabalho de Speakes (2016):

Havia uma preocupação de manter a unidade da escola e um compromisso de todos os profissionais com o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e com o desenvolvimento profissional. Houve, desde o início, o interesse de ter individualismo substituído pela colaboração e a colegialidade. Os profissionais da escola partilhavam suas experiências, suas angústias e seus resultados, planejavam coletivamente novas ações e cada um dava a sua contribuição de especialista para a construção de um corpo profissional (SPEAKES, 2016, p. 7894).

### **Síntese do XVIII Endipe (2016)**

Assim como foi evidenciado nos textos do XVI e do XVII Endipe, os trabalhos da 18ª edição desse evento alicerçaram-se numa concepção de formação pensada sob uma ótica de interação e dialogicidade, conduzida pelas relações entre trabalho e educação e valorização dos conhecimentos dos professores.

Os estudos sobre o Pibid ressaltaram a representatividade desse programa no âmbito da formação centrada na escola, por meio do qual se integram saberes e experiências entre a universidade e a educação básica. Defende-se que o professor constitui identitariamente um profissional ao longo da sua formação e atuação docente. Logo, os professores formam-se permanentemente na prática e no movimento de reflexão sobre ela. Tais pressupostos sustentaram o consistente debate sobre a relação entre universidade e escola, tão predominante nos Endipes analisados em nossa pesquisa. O Pnem foi analisado como uma significativa política de formação continuada, cujo pacto se destinava à melhoria da qualidade do ensino médio, compreendendo ampliação dos espaços de formação, reflexões sobre as práticas curriculares e experiências pedagógicas voltadas para a formação humana integral. No âmbito das pesquisas que se dedicaram a estudar essa política, foi problematizada a importância das análises em torno dos objetivos das políticas educacionais, pois deles emerge a perspectiva de escola, de professor e de educação que se pretende formar.

Em relação aos processos de tradução das políticas de formação continuada, prevalece um discurso que aposta na autoria dos professores, cuja profissionalidade é construída na relação com os pares. O potencial desse trabalho colaborativo é apontado como uma estratégia utilizada pelos sujeitos da escola para encarar as políticas de caráter performativo.

A escola como um lócus privilegiado de formação, temática que atravessou todas as edições dos Endipes que analisamos, também desponta como um pressuposto relevante, considerando que as reais necessidades dos professores emergem do universo escolar. Assim, concebe-se uma prática docente pautada na reflexividade crítica, tendo o trabalho docente como principal conteúdo formativo. Essa temática retoma uma reflexão muito importante, no intuito de considerar as particularidades do contexto escolar como fundamentos da organização dos processos formativos que nele são desenvolvidos, uma vez que nem sempre a formação centrada na escola reflete as demandas desse espaço, sendo por vezes elaborada com outros objetivos por agentes externos, como Secretarias de Educação e outras instituições governamentais.

Nessa lógica, o contexto escolar deve constituir-se num espaço “provocativo” de debates e problematizações da prática docente, para que seus sujeitos sejam mobilizados a produzir conhecimentos e experiências que transformem a educação e o ensino ministrado mediante projetos próprios de formação continuada.

Apesar das conotações diferentes assumidas pelos 60 textos sobre a formação continuada centrada na escola provenientes dos Endipes de 2012, 2014 e 2016, que compuseram nossas análises, percebemos que estes caminharam numa mesma direção discursiva, qual seja, refletir sobre os aspectos singulares das relações estabelecidas no contexto escolar que intensificam a importância da formação continuada desenvolvida na escola, que precisa ser elaborada com base nas demandas desse contexto, para ela assumir significado mais autêntico para as práticas docentes.

## 5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA: ORGANIZAÇÃO, DISPOSITIVOS LEGAIS E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

Este capítulo apresenta-se com a finalidade de refletir sobre a arquitetura da política de formação continuada de professores da rede municipal de ensino da Serra, com base nas normatizações pertinentes a essa perspectiva e nas percepções dos sujeitos entrevistados. Desse modo, na primeira parte, abordamos a organização das práticas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação da Serra; na segunda, problematizamos os modos como os elementos normativos da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra e demais políticas de formação continuada eram discutidos pelos profissionais da educação; e, por último, tratamos dos aspectos referentes à avaliação da política de formação continuada da Serra pelos sujeitos entrevistados.

### 5.1 ESTRUTURA DE FORMAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA

As informações referentes à arquitetura da formação continuada desenvolvida pela rede municipal de ensino da Serra foram sistematizadas mediante entrevista com a gerente do Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação da Serra. Na perspectiva dessa profissional, essa rede de ensino não possuía uma política de formação propriamente dita, pois estava em processo de elaboração, mas o que havia era um programa de formação continuada, conforme os relatos que se seguem:

*Liliane:* – [...] queria que você falasse um pouco, pelo tempo que você está aqui no Centro de Formação, como está organizada a estrutura da formação continuada que esse centro desenvolve com a Secretaria para os professores.

*Prímula:* – Então, Liliane, a Serra ainda não tem uma política de formação, ela tem um programa de formação, então a gente trabalha com um programa de formação continuada em que a gente é... [deu o nome, intitulou 'Escutar, valorizar, formar'], a gente tem um trabalho aqui voltado para principalmente os professores de fundamental II, que a gente oferece mensalmente as formações para todas as áreas de conhecimento e nós temos os cursos também de extensão em parceria com a Universidade Federal, com o Ifes e parceria também com uma instituição privada, que é a



Labore Educacional de São Paulo. Então, o nosso trabalho aqui ele é pautado aqui num programa de formação.

*Liliane:* – Então, a gente não pode dizer que existe uma política não? A nomenclatura é programa mesmo?

*Prímula:* – É programa, porque a política de formação, ela já está em minuta, mas é um documento que precisa de estar sendo avaliado, de estar recebendo contribuições de todos os setores da Secretaria e posteriormente encaminhar para o Conselho Municipal. E aí como a gente está vivendo um momento, né, que no Brasil novas legislações foram surgindo, como Plano Nacional de Educação, aí a gente teve que primeiro adequar o município à política nacional. Aí fizemos o Plano Municipal de Educação e posteriormente fizemos a minuta da política de formação, mas ela está em fase de elaboração e contribuição dos outros setores da Secretaria de Educação.

Essa compreensão de política baseia-se na ideia de um aparato de prescrição normativa. No entanto, com base na perspectiva enfatizada por Ball, Maguire e Braun (2016), a política é percebida como um processo dinâmico que envolve tanto documentos normativos quanto discursos, contestações e posicionamentos diversos assumidos pelos sujeitos como forma de interpretação de uma determinada política sancionada por órgão governamental. Nesse sentido, concebemos como **política** o que a rede municipal da Serra adota como **programa** de formação continuada.

Mediante a análise documental, verificamos que o Centro de Formação “Prof. Pedro Valadão Perez” foi criado em 2007, conforme o Decreto nº 4467, de 30 de abril de 2007, com base num projeto de metas para seu funcionamento e como referência para a organização das atividades destinadas à formação continuada de professores, embora tais práticas já vinham sendo desenvolvidas pelo município em anos anteriores, as quais não possuíam registros naquele local, mas que possivelmente estivessem localizadas na Sedu da Serra<sup>25</sup>.

Todas as ações de formação continuada desenvolvidas pelo Centro de Formação eram conduzidas por um plano de ação anual estabelecido pela Subsecretaria Pedagógica do município da Serra, que discriminava os objetivos traçados para as atividades de formação a serem desenvolvidas para os profissionais da educação. Observamos que esse planejamento das atividades de formação era uma prática

---

<sup>25</sup> Não obtivemos essa informação, já que não foi possível entrevistar as gestoras de formação desse setor.

recorrente desde a implantação do Centro de Formação, conforme os relatos que se seguem:

*Liliane:* – [...] essa ideia do programa então... que não é política, que ela está em processo, ela foi... você sabe me dizer quando isso foi instituído na Serra? A Serra adota a questão do programa ou sempre, desde quando existe formação no município, foi adotado como programa? Ou foi agora, 2015, ou foi quando o Centro de Formação existiu? Você sabe me falar?

*Prímula:* – Liliane, eu não sei te falar se, desde o início do Centro de Formação, trabalhava-se com o programa, que como eu te falei eu vim para cá em 2014. Eu sei que, nos documentos nossos aqui do Centro de Formação, a gente sempre viu que uma base de trabalho tinha uma sistematização tinha.

As formações no horário de trabalho realizadas no Centro de Formação atendiam, com mais frequência, professores de área específica (Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Especial) do primeiro segmento do ensino fundamental. Esse planejamento de formação continuada não seguia a mesma dinâmica para os professores regentes de educação infantil e anos iniciais, que, de acordo com a gerente do Centro de Formação, não era possível, pois eles não dispunham de um dia exclusivo de planejamento que pudesse ser utilizado para aquele fim, como era feito com os professores de área específica. Desse modo, as formações destinadas aos professores de educação infantil e anos iniciais ficavam a cargo das respectivas gerências<sup>26</sup> desses segmentos, sendo realizadas no horário de trabalho, na própria escola ou em outras unidades de ensino, onde se concentravam os profissionais das escolas agrupadas por proximidade geográfica.

Percebemos uma incoerência na organização das formações continuadas dentro da jornada de trabalho, uma vez que as ações de formação continuada direcionadas aos professores regentes de educação infantil e anos iniciais eram desenvolvidas no contexto escolar e as formações conduzidas aos professores de área específica se realizavam no Centro de Formação, no dia do seu horário de planejamento. Assim, a formação continuada no tempo do trabalho docente não foi assumida como uma

---

<sup>26</sup> A Secretaria de Educação dispunha de uma Subsecretaria Pedagógica formada por uma Gerência de Educação Infantil e uma Gerência de Ensino Fundamental, as quais ficavam responsáveis pela formação continuada dos professores dessas respectivas áreas. A formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos era organizada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos e a Coordenação de Educação Especial direcionava as formações dessa área.

perspectiva para a rede municipal de ensino da Serra, mas como uma necessidade de suprir a impossibilidade de os professores irem ao Centro de Formação em virtude da rotina de trabalho.

A equipe do Centro de Formação era composta<sup>27</sup> por uma professora de Ciências, uma pedagoga, uma professora de Língua Portuguesa e uma professora de História, que conduziam a organização e acompanhamento das formações.

O trabalho de formação baseava-se em eixos, tais como: alfabetização, inclusão, linguagens visuais e corporais, cultura e bem-estar e gestão democrática. Diferindo dos demais eixos de natureza mais teórica, o quarto eixo provinha de um entendimento da equipe do Centro de Formação em proporcionar algo voltado para o bem-estar do professor, incluindo atividades de dança circular<sup>28</sup>, biodanza<sup>29</sup> e saúde vocal<sup>30</sup>, todas oferecidas na modalidade de cursos, fora do horário de trabalho, conduzidos por servidores da rede municipal de ensino, incluindo professores e fonoaudiólogos. O eixo da gestão democrática inseria-se numa parceria entre uma empresa de São Paulo, a Labor Educacional<sup>31</sup>, com uma empresa da Serra, a SunCoke Energy Brasil<sup>32</sup>. A Labor Educacional oferecia cursos de formação continuada voltados para a gestão escolar. A narrativa a seguir detalha tais evidências:

*Prímula:* – A gente trabalha com a formação nas áreas e linguagens que a gente tem desde alfabetização até as áreas do conhecimento. Área de alfabetização que a gente desenvolve com a educação especial, alfabetização, educação física e a arte. Para os anos iniciais, área de

---

<sup>27</sup> Os profissionais que compunham a equipe do Centro de Formação eram professores da rede municipal que recebiam convite da gerente desse setor para nele atuar.

<sup>28</sup> Voltada para o desenvolvimento dos aspectos físicos e cognitivos, valores cooperativos e de formação humana.

<sup>29</sup> Biodanza é um sistema de integração humana, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originárias da vida. Essa disciplina se inspira no Princípio Biocêntrico, isto é, na imediata referência às leis universais que permitem a conservação e a evolução da vida (Retirado da ementa do projeto do curso “O desenvolvimento pessoal do educador através da Biodanza”, desenvolvido pelo Centro de Formação).

<sup>30</sup> Inserido no projeto “Fonoaudiologia e Educação Básica: uma parceria necessária na promoção continuada do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita”.

<sup>31</sup> Labor Educacional trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que atua junto à Secretarias de Educação, escolas públicas e organizações educativas, trabalhando com formação continuada de educadores, gestores escolares, técnicos de Secretarias de Educação e jovens.

<sup>32</sup> A SunCoke Energy Brasil, localizada no município da Serra, é uma empresa de processamento e logística de matéria-prima que presta serviços à indústria siderúrgica e de energia, com negócio principal em produção de coque e logística.

linguagem e inclusão [...] as áreas todas, a gente trabalha também com linguagens visuais e corporais e a gente também tem um eixo que a gente trabalha aqui, que é cultura e bem-estar. Quando nós viemos para o Centro de Formação, a gente sempre entendeu que precisava também de alguma atividade voltada para o bem-estar do professor. Então, a gente propôs a formação de dança circular, que é um momento que os professores vêm aqui também e se inscrevem nesses cursos e aí tem uma profissional da Secretaria de Educação que faz esse trabalho conosco. A gente tem a Biodanza também, que é uma professora da rede, que voluntariamente vem fazer esse trabalho. E a gente tem o curso de saúde vocal que trabalha a questão da voz do professor, né? Eram duas fonoaudiólogas, uma delas precisou voltar para o município de origem e agora nós estamos só com uma e esse curso até já terminou esse ano, nós já fechamos ele. E no eixo da gestão democrática, a gente trabalha também com [...] é [...] A Labo é uma instituição de São Paulo que, em parceria com uma empresa aqui da Serra, chamada SunCoke, ela oferece cursos de formação voltada para a gestão escolar. Então, esse ano, a Labo está há 5 anos conosco já, e o ano passado, até o ano passado ela trabalhou mais com pedagogos, esse ano a gente está trabalhando com diretores e pedagogos que está [...] O foco é gestão escolar mesmo.

Nessa perspectiva, notamos que a gestão da formação continuada de professores pela Secretaria Municipal de Educação da Serra não articulava-se sob princípios autônomos, que caracterizassem uma fundamentação própria daquela instituição e a valorização da formação continuada como um direito institucional do professor. Isso evidencia-se na associação com a iniciativa privada, cujas prerrogativas de formação continuada podem assumir dimensões contraditórias e desarticuladas do contexto da educação pública, como era o caso da rede municipal de ensino da Serra que mantinha parceria com uma instituição educacional de São Paulo, responsável pela formação continuada de diretores e pedagogos.

No conjunto dos cursos oferecidos fora do horário de trabalho, destacaram-se a “Educação, Relações Étnico-Raciais e Diversidade: diálogos necessários” e o grupo de estudo “Matemática é fundamental: trocas de saberes e experimentações nas séries iniciais”, ambos realizados em 2018, sendo este último destinado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Mediante a parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo<sup>33</sup> (Ifes) e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)<sup>34</sup>, o Centro de Formação contava com

---

<sup>33</sup> Com o curso de formação “Formação Continuada de Professores de Matemática em Aulas Colaborativas e Reflexivas em Resolução de Problemas” na área de Matemática, projeto “Letras em diálogos: parceria na formação de professores II” na área de Língua Portuguesa e formações na área de Educação Física, cujos temas não foram informados, todos foram desenvolvidos em 2018.

alguns professores e alunos da pós-graduação dessas instituições que atuavam como formadores voluntários<sup>35</sup>, auxiliando inclusive nos projetos dos cursos oferecidos e na definição dos conteúdos a serem abordados nas formações continuadas. Em determinadas ocasiões, os cursistas também participavam desse processo, atuando como formadores e/ou sugerindo assuntos específicos a serem discutidos nos encontros. As formações desenvolvidas mediante a parceria com essas instituições eram, em sua maioria, realizadas com os professores de área específica e exemplificadas pelos relatos dos professores:

*Magnólia*: – [...] as formações aqui são bem interessantes porque o que acontece é um rodízio de professores de práticas [...].

[...] O [menciona o nome do coordenador da formação de arte] sempre teve essa delicadeza de [...] por exemplo, como falei, minha formação é toda voltada para artes, então eu não tenho uma formação específica de música, de dança e de teatro, então ele sempre teve essa delicadeza de tentar dançar nas áreas<sup>36</sup>, de passar um pouquinho, mas sempre puxando um professor da rede.

*Dália*: – A educação especial, eles têm uma equipe técnica, né, geralmente quem fica com a gente é [menciona o nome da coordenadora da formação de educação especial] e aí elas coordenam com outras pessoas que trazem essas contribuições, outros professores, outras áreas, outras linhas de pensamento, outros mestres, então a gente vem só agregando valores nisso aí.

Pela configuração da formação continuada organizada pela rede municipal de ensino da Serra, evidenciamos um investimento em ações diversificadas, envolvendo tanto formações e cursos promovidos pelo próprio Centro de Formação quanto formações desenvolvidas em parceria com instituições de ensino superior.

Professores efetivos da rede de ensino da Serra com afastamento<sup>37</sup> de suas funções para cursarem mestrado e/ou doutorado também atuavam como formadores no

---

<sup>34</sup> Com os seguintes cursos de extensão universitária: “Exercício estético-filosófico na formação permanente de professores do ensino fundamental do município de Serra – A potência da experimentação, da criação e da invenção”, realizado em 2017, sob a coordenação da professora pós-doutora Carmen Ines Debenetti, e “Processos de trabalho em Educação: uma análise”, realizado em 2018, sob a coordenação da professora doutora Maria Elizabeth Barros de Barros.

<sup>35</sup> Os professores e alunos de pós-graduação das instituições parceiras se disponibilizavam a ministrar formações para os cursistas sem gerar ônus ao município.

<sup>36</sup> A professora referia-se à interação entre música, dança, teatro e outras dimensões da área de Arte.

<sup>37</sup> A Portaria nº 002/2012 previa o afastamento do profissional do magistério para participar de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na área educacional, “[...] considerando que a formação continuada dos profissionais do magistério é fator de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação” (SERRA, 2012, p. 1). Essa concessão respaldava-se nas

Centro de Formação, compartilhando suas pesquisas em andamento ou as que já estivessem sido concluídas. Tais ações integravam o desenvolvimento das práticas formativas planejadas pela Secretaria de Educação, conforme narrativa de Prímula:

*Prímula:* Tem momentos também que a gente utiliza os próprios professores que fizeram mestrado na nossa rede né, para serem formadores. Você de repente, o ano que vem, você vai ser alguém que a gente vai pedir que venha, então, assim, a gente já teve momentos de professores que fizeram mestrado, que trouxeram resultados de suas pesquisas de formação, né? Às vezes, mestrandos que vêm também oferecer formação, até para dizer o que que eles estão pesquisando [...].

Isso revela a pertinência desses momentos de trocas de experiências e reflexão sobre a prática docente como um movimento formativo que integra relações colaborativas entre os pares. Esse diálogo entre os professores que fomentam redes coletivas de trabalho é enfatizado por Nóvoa (2002) como elemento imprescindível na socialização profissional e consolidação de saberes próprios da profissão docente.

As formações desenvolvidas pelas parcerias com instituições acadêmicas eram avaliadas positivamente pelos professores, ao ressaltarem sua importância no desenvolvimento de práticas mais dinâmicas e integradoras. Nessa mesma direção, a gerente do Centro de Formação também enfatizou a relevância dessas parcerias para maior aproximação da universidade com a escola básica, conforme podemos notar em suas argumentações:

*Prímula:* Porque a academia, ela precisa mesmo ajudar os municípios na educação básica, a gente sabe que os nossos alunos são os futuros alunos da universidade. Então, essa via de mão dupla, ela não pode se perder. Eu considero que isso foi a grande conquista que a Serra teve desses anos para cá. Que a gente tinha já em 2015, por exemplo, a gente tinha uma parceria também com a universidade, mas era uma parceria na organização de um curso de extensão, mas os professores, eles não vinham, os da universidade, eles não vinham ministrar os encontros. Eles faziam toda a organização para o curso de extensão, mas agente convidava professores para vir fazer os módulos com determinadas temáticas. De 2016 para cá, isso [...] a universidade veio mesmo aqui para dentro, os professores vieram, são eles que ministram os cursos de extensão, isso é muito rico, tanto para a universidade quanto para o município, porque a universidade também acaba conhecendo a realidade mais de perto da escola pública.

Nóvoa (2013) valoriza esse estreitamento entre universidade e escola discorrendo, entre os elementos geradores de novos modelos de organização das instituições e dos programas de formação, sobre a importância de uma recomposição dos contextos acadêmicos da formação de professores, intensificando as redes de colaboração e cooperação, “[...] criando novas instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades)” (NÓVOA, 2013, p. 2009).

Essa questão foi expressivamente abordada nos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola dos Endipes de 2012 a 2016, proveniente de nosso levantamento bibliográfico. Notamos uma ênfase na importância do estreitamento das relações entre as universidades e a escola básica, sobretudo em relação ao Pibid, na articulação de práticas formativas que contribuam para o desenvolvimento profissional docente. Nesse aspecto, o trabalho de Sousa (2014) mostrou o impacto do Pibid da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sobre a formação docente no âmbito desse programa, por suas contribuições no desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

As atividades desempenhadas pela equipe do Centro de Formação envolviam também um trabalho técnico e operacional de orientações às escolas na escolha do livro didático, com formações específicas para esse fim. No que se refere às normatizações legais, a política de formação continuada da Serra tinha como suporte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Plano Municipal de Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, as formações eram planejadas conforme as demandas observadas na realidade educacional do município, como é o caso das formações voltadas para bem-estar do professor, como biodança, dança circular e saúde vocal, detalhadas anteriormente. Em relação aos dispositivos legais, Prímula relata:

A gente aqui com programa de formação, a gente trabalha fundamentado nas legislações mesmo, né? Então, a gente trabalha pautado na legislação na LDB. O Plano Municipal de Educação também é um parâmetro para a gente trabalhar, a BNCC que foi aprovada agora no final do ano. Então, com a aprovação da BNCC, esse ano nós já fizemos formação da BNCC em todas as áreas de conhecimento, por área. Fizemos uma geral e depois fizemos por área. Então, nosso trabalho é todo pautado em legislação nacional, estadual e municipal.

A formação dos professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos também era direcionada pela coordenação dessa área com o Centro de Formação, no qual as formações eram realizadas com os pedagogos das escolas, de modo que eles se constituíam em multiplicadores para os professores, socializando, com o coletivo da escola, os saberes construídos nas formações. Segundo informações da entrevistada, já havia o planejamento de realizar formações para a Educação de Jovens e Adultos com professores do Ifes. Isso mostra uma fragilidade da formação continuada destinada aos professores da Educação de Jovens e Adultos que não possuíam um planejamento sistemático de formação regido por uma periodicidade que envolvesse a participação ativa deles.

No decorrer do ano, eram ofertados semanalmente, à noite e aos sábados, alguns cursos para atender os profissionais impossibilitados de participar daqueles realizados no seu horário de trabalho. Com vagas limitadas e sujeitos à inscrição prévia pelos participantes, esses cursos eram baseados em projetos de estudos específicos com uma matriz curricular, conteúdo programático e temáticas de aprofundamento de uma determinada área de conhecimento.

A metodologia utilizada nas formações caracterizava-se por exposições dialogadas, debates, oficinas, grupos de estudo, entre outros, em que os textos referentes ao tema debatido eram enviados por *e-mail* aos participantes. Todas as formações eram certificadas mediante a participação no mínimo de 75% de frequência, caso contrário, o cursista recebia uma declaração de participação com carga horária correspondente a sua presença, conforme a Portaria nº 003/2017, da Secretaria Municipal de Educação da Serra.

Para as formações promovidas pela equipe do Centro de Formação, os certificados eram emitidos por esse setor e, no caso daquelas que eram conduzidas pela parceria com o Ifes e a Ufes, a emissão dos certificados era de responsabilidade dessas instituições.



Quanto ao financiamento, o município previa dotação orçamentária<sup>38</sup> a ser empregada nas atividades de formação, no entanto, conforme argumentou a gestora do Centro de Formação, esse recurso financeiro não estava sendo utilizado, em razão da crise econômica vivenciada no país e diante do fato de que a rede de ensino dispunha de várias parcerias com instituições públicas e privadas, conforme relato a seguir:

*Prímula:* Olha, ele tem, o nosso orçamento prevê uma dotação orçamentária de formação, como a gente está vivendo um momento no Brasil inteiro da dificuldade do município, das dificuldades financeiras, a gente não utiliza a dotação orçamentária para... ainda não, para contratar pessoas para dar a formação, que a gente trabalha com os nossos profissionais ou em parceria com essas instituições. Então a gente não tem dispêndio financeiro ainda com a formação.

O quantitativo de formações oferecidas (total de participantes, temáticas, os formadores e lócus das formações) era mensalmente contabilizado para fins de análise e aprimoramento das ações referentes aos processos formativos. Além disso, todas as formações continuadas eram avaliadas pelos participantes mediante formulário com itens de caráter objetivo e questões abertas para o relato de críticas e/ou sugestões. Tais informações eram tabuladas digitalmente e, ao final de cada ano, averiguadas para fins de organização das iniciativas para o próximo ano.

A depender tanto do prédio do Centro de Formação quanto da temática trabalhada, os espaços/tempos da formação continuada estruturavam-se em torno de outros ambientes, como praia, lfes, parques. O Centro de Formação também era utilizado para reuniões, fóruns municipais de educação e encontros de progressão funcional das escolas. Embora seja significativo desenvolver práticas formativas em ambientes diversificados, a constituição de um espaço específico para a formação continuada representa um fortalecimento da identidade profissional docente, por agregar o coletivo de professores e articular a dimensão política do grupo contribuindo para a valorização do magistério.

---

<sup>38</sup> A entrevistada não soube informar os valores específicos referentes à dotação orçamentária destinada à formação continuada nem o documento normativo que previa esse orçamento.

Apesar de atuarem em lócus diferentes, as equipes gestoras do Centro de Formação e das demais gerências de ensino mantinham uma integração no direcionamento de suas atividades, conforme podemos evidenciar nesta declaração:

*Prímula:* A gente trabalha de forma articulada, no final de cada ano a nossa subsecretária [menciona seu nome], a subsecretária pedagógica. A gente senta enquanto setores da subsecretaria pedagógica, a gente faz um planejamento juntos. Então, a equipe da educação infantil, ela faz o planejamento das formações que ela precisa oferecer [...] A gerência de ensino fundamental ela faz a proposição, a equipe da educação especial também oferece muita formação aqui para os professores de educação especial. [...] então, cada uma faz um projetinho de formação e, em cima daquele projeto, elas desenvolvem durante o ano com a nossa participação também [...].

Notamos que as ações de formação continuada demonstravam ter um planejamento conjunto entre as gerências de ensino da Secretaria Municipal de Educação, evidenciando um compartilhamento de ações. No entanto, percebemos uma falta de centralidade quanto aos projetos formativos conduzidos pela Secretaria de Educação no que concerne às perspectivas pretendidas na área da formação continuada de professores. Entendemos que a rede municipal de ensino da Serra apresentava uma estrutura de formação continuada bem organizada, fundamentada e sistêmica, caracterizada por uma gama de modalidades formativas dimensionadas pela articulação entre as equipes gestoras da Secretaria de Educação, os coordenadores de outras instituições acadêmicas e os professores das unidades de ensino. Entretanto, destacamos que, apesar da diversidade de cursos e formações oferecidos, em sua maioria fora do horário de trabalho, nem todos os profissionais da educação tinham disponibilidade em participar, em virtude das dificuldades de locomoção e do trabalho em mais de um turno ou em outra rede de ensino. As formações no horário de trabalho contemplavam poucos momentos na escola.

Conforme explanamos nessa seção, a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra integrava-se a outras políticas estaduais e federais de formação continuada. Na próxima parte, abordamos como essas relações normativas das políticas de formação continuada eram debatidas pelos profissionais da educação no contexto da escola e nos demais espaços de formação.

## 5.2 ELEMENTOS NORMATIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

No tocante aos dispositivos legais das políticas de formação continuada de professores, notamos que a maioria dos profissionais apresentava fragilidades no conhecimento dessas legislações, apontando que estas eram pouco discutidas tanto na escola quanto em formações fora desse contexto, sem um aprofundamento de suas concepções. Entre as percepções dos sujeitos, destacam-se as seguintes:

*Liliane:* – Em relação à política nacional de formação continuada, existe uma discussão disso? Vocês professores têm conhecimento de quais são as políticas de formação continuada que norteiam a prática de vocês?

*Jacinto:* – Nas formações, é pouquíssimo discutido isso, o que eu consegui verificar esse ano de formação foi só a BNCC, que estava em evidência, mas, em outras situações, questão política da educação nacional é muito raro discutir [...] muito raro, questão até política da educação no município é muito rara, formações que eu fui, que presenciei, eu acho que eu nunca ouvi falar, nós temos que buscar, às vezes nós buscamos a questão do currículo ou a questão da política quando temos que estudar para algo, mas nas formações deveria.

*Alfazema:* – O conhecimento que tenho é LDB, BNCC, Diretrizes Curriculares do município, regimento interno municipal, em relação à educação especial, termo de ajuste de conduta [...] informações pertinentes, tipo assim, quando instituiu a educação especial, a Declaração de Salamanca... esse conhecimento eu tenho, mas eu sei, de eu ir numa formação e tratar da política nacional? Não. É de sindicato, de reuniões de sindicato, de assembleias, né? Então, querendo ou não, você vai se informando, de uma forma ou de outra você vai se informando, mas para tratar de política nacional de formação, não.

Foi argumentado pelos sujeitos que o acesso mais ampliado sobre as legislações de formação continuada também era obtido por meio da socialização de informações por uma professora da escola que integrava o Conselho Municipal de Educação, conforme narrativa que segue:

*Liliane:* – Da parte normativa, em princípio, vocês têm conhecimento, né? Isso [...] há uma discussão?

*Tulipa:* – Sim. Tanto que nós temos a [refere-se à professora da escola que integrava o Conselho Municipal de Educação] que é muito boa, porque a [...] é muito envolvida, muito engajada nisso, ela até trouxe para a gente os slides, ela até apresentou muita coisa para gente, ela que fez [...] teve uma formação, ela que fez para gente 'eu tenho, eu trago', ela quis [...] [referindo-se a uma formação continuada realizada na escola sobre BNCC, sendo articulada por aquela professora com as pedagogas].

Observamos uma expectativa dos professores na ampliação dos debates sobre as políticas de formação continuada, pois não havia uma reflexão aprofundada desse assunto na escola, mas apenas a socialização de informações normativas advindas do órgão central, a Secretaria Municipal de Educação. As políticas de formação continuada eram mais discutidas em assembleias da categoria do magistério e no Conselho Municipal de Educação, que, apesar de constituírem importantes espaços de reflexões coletivas sobre a valorização profissional docente, não envolviam a maioria dos professores. Desse modo, entendemos que a escola, assumida como um significativo ambiente de formação continuada e reflexão da prática docente, precisa configurar-se num espaço em que as políticas educacionais sejam mais exploradas no âmbito das discussões entre seus pares, para além de uma explanação informativa sobre os dispositivos legais.

Nessa lógica, outra percepção apontada por um dos entrevistados era que havia um desequilíbrio da política nacional de formação, sobretudo com a implementação da BNCC. Segundo a autora de tais declarações, a referida política foi apropriada pelo município da Serra, mas desarticulada de uma discussão coletiva entre os docentes nas escolas. Assim, temos a fala de Gardênia, quando afirma:

*Gardênia:* Em relação à política nacional, eu acho que há um desequilíbrio. Isso está desencadeando um desequilíbrio da escola, com esses estudos da Base, estão sendo colocados de goela abaixo, não foi discutido com a escola, eles falam que foi, mas não foi.

Essa avaliação da BNCC como um documento cuja construção não representou a participação efetiva dos segmentos da educação básica também é discutida por Brzezinski (2018), ao argumentar que tais contradições e inconsistências da base também foram alvo de debates e manifestações de várias associações científicas da área, entre as quais a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A mesma professora que fez questionamentos quanto à elaboração da BNCC também enfatizou que a implementação de uma política assume outra configuração quando é construída, discutida e deliberada coletivamente, exemplificando sua experiência de ter participado da construção do documento “Orientação Curricular

de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando saberes, tecendo diálogos”<sup>39</sup>, que conferiu identidade e pertencimento aos profissionais da educação da Serra no processo de formulação do documento. Uma das pedagogas entrevistadas também compartilhou dessa mesma experiência como um momento tão significativo para sua formação profissional. As narrativas que seguem indicam esse entendimento:

*Gardênia:* Eu passei [...] gostei da experiência, nós construímos as orientações, tanto que é uma orientação respeitada por todos os profissionais do nosso município, não tem ninguém que fala assim: “ah isso [...]” não tem, por quê? Porque se sentiu parte, é identitário esse trabalho. Então, a base não é identitária, não tem identidade, então eles estão fragilizados, nossa educação está fragilizada na escola [...].

*Alfazema:* Teve uma formação, eu não coloquei aí, teve uma formação que foi bem produtiva, sobre que aconteceu em 2002, que foi a constituição desse documento aqui [Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental], que os profissionais da rede, professores regentes, pedagogos, coordenadores, então assim, cada semana tinha formação para uma equipe, uma semana era para os coordenadores, outra era com equipe pedagógica, outra era com todo o mundo. Então assim, eu acho que a Serra articulou bem, a Sedu articulou bem esse trabalho e esse trabalho contou com a participação de vários profissionais da Sedu e com profissionais da rede também. Tem até aqui o nome dos profissionais que participaram, e nós tivemos professores da Ufes que participaram, eles nos deram bastante orientação, foi muito produtivo. Esse documento aqui foi muito importante, foi uma formação dentro do horário de trabalho, nós nos deslocávamos para o Centro de Formação, ou era no Centro de Formação, ou era ali no [cita o nome de uma das escolas da rede] e aí as discussões aconteciam para a elaboração do currículo.

Tais relatos apontam a importância conferida ao engajamento coletivo dos professores na composição das políticas de formação continuada, evidenciado pelo seu protagonismo na construção da referida proposta curricular. Compreendemos que um dos aspectos mais relevantes a ser destacados com relação a esse documento é justamente a forma integrativa como ele foi articulado, considerando que foi gerado de um processo sistemático de diálogos e reflexões decorrentes de

---

<sup>39</sup> Até 2005, as Diretrizes Curriculares de 2002 regiam o trabalho pedagógico da rede municipal de ensino da Serra. Desde 2006, são revisadas as diretrizes dos anos finais do ensino fundamental e, em março de 2008, foi articulado o movimento para a construção das orientações curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse documento consistia no currículo que referenciava o trabalho pedagógico na área de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de ensino da Serra. Tratou-se de um trabalho coletivo desenvolvido por professores, pedagogos, diretores escolares e integrantes da equipe da Secretaria de Educação, mediante a consultoria de professores doutores, professores mestres e mestrandos da Ufes. Verificamos com os sujeitos entrevistados se essa orientação curricular teve alguma alteração desde sua elaboração, porém, até a conclusão dessa pesquisa, não se tinha conhecimento de nenhuma mudança ou mobilização para a reformulações dela.

formação continuada. Esse movimento dialógico mostrou-se tão relevante para os envolvidos, conforme evidências das falas apresentadas anteriormente, que, apesar de não ter sido alterado desde a sua implementação, o impacto dessa mobilização coletiva refletiu positivamente na constituição da profissionalidade dos participantes.

Tais proposições corroboram as ideias de Nóvoa (2002), que, ao conceber a formação sob uma perspectiva de construção humana e social, enfatiza a autonomia exercida por seus diferentes atores na construção dos próprios projetos. Com isso, defende o protagonismo docente na elaboração, acompanhamento e avaliação dos processos de formação continuada. Nessa visão, Josso (2010) sugere um projeto de formação sob a ótica do sujeito aprendente, baseado na oportunidade de trocas, confrontos e perspectivas a serem compartilhados entre os sujeitos. Isso envolve os interesses e formulações pessoais de conhecimento de cada sujeito e interfere na sua disposição em compreender a produção de saberes de seus pares no contexto do processo educativo colaborando para ampliar esses conhecimentos.

Notamos que essa perspectiva da coletividade norteou a construção da “Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando saberes, tecendo diálogos”, considerando que o documento foi articulado com a intencionalidade de integrar os diferentes segmentos da educação básica e os setores da Secretaria Municipal de Educação, conforme mencionado no referido documento:

Com isso, buscamos uma circulação mais ampla das palavras e dos desejos e investimos no reconhecimento dos sujeitos nas proposições para construir um movimento de formação que favorece o protagonismo dos participantes, para que todos se apropriassem do trabalho final reconhecendo sua co-autoria (SERRA, 2008, p. 29).

Acerca da conjuntura do trabalho pedagógico dos professores, notamos ênfase na formação continuada, compondo um dos desafios que atravessam o trabalho educativo, inserida no conjunto de ações a serem desenvolvidas, entre as quais se destacam:

- desenvolver políticas de formação continuada inserida na jornada de trabalho, visando à qualificação de todos os profissionais;
- apoiar os processos de formação continuada dos profissionais, disponibilizando assinatura de revistas, de periódicos educacionais e formando bibliotecas;

- desenvolver projetos de pesquisa para uma melhor qualificação do trabalho;
- garantir tempo e espaço de planejamento, favorecendo a interação entre profissionais, níveis de ensino e instituições;
- investir no fortalecimento da atuação do corpo técnico em apoio às atividades docentes (SERRA, 2008, p. 43).

Nesse sentido, percebemos nessas proposições um investimento em estratégias diversificadas para intensificar as práticas de formação continuada, envolvendo a garantia de espaços/tempos de formação na jornada de trabalho, oportunizando a troca de experiências entre os profissionais, a disponibilização de material de leitura da área educacional, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, integrando o contexto acadêmico e a escola básica e um apoio ao corpo técnico-pedagógico para auxiliar os professores em sua prática docente. Contudo, nem todas essas proposições estavam sendo realizadas, considerando os poucos momentos destinados à formação continuada dentro do horário de trabalho, à falta de uma biblioteca na escola com material bibliográfico referente à área da educação que pudesse ser utilizado pelos professores e a não garantia de espaços/tempos de formação continuada que possibilitassem a interação entre professores na própria escola e em outras instituições de ensino.

Tais prerrogativas ainda se encontravam no bojo das principais reivindicações levantadas pelos entrevistados. Desse modo, pensamos que, apesar de estarem preconizadas numa orientação curricular, tais questões precisam ser discutidas e inserir-se nas práticas de formação continuada na escola. Nesse contexto, Nóvoa (2007) ressalta que só é possível realizar mudanças na formação continuada dos professores se suas reflexões forem acompanhadas por alterações das condições organizacionais das escolas e das políticas públicas em relação aos professores, afirmando:

É inútil apelar a reflexão se não houver uma organização das escolas que as facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2007, p. 8).

A análise documental permitiu-nos compreender alguns aparatos normativos da rede municipal de ensino da Serra que asseguravam a formação continuada de professores, constituídos de documentos elementares, que julgamos importantes

para o conhecimento dos profissionais da educação, embora isso não fosse uma realidade da escola pesquisada, conforme discutimos no início desta seção.

De acordo com as reflexões tecidas nessa parte do capítulo, entendemos que os aspectos normativos referentes às políticas de formação continuada eram pouco discutidos pelos sujeitos de nosso estudo, tanto na escola quanto em outros espaços formativos organizados pela Secretaria de Educação. Isso pode ser exemplificado pelo desconhecimento de alguns professores quanto aos dispositivos legais que compunham a política de formação continuada da rede de ensino da qual faziam parte e a outras políticas de formação continuada no âmbito estadual e federal.

Inferimos ser imprescindível que o profissional da educação conheça as regulamentações legais concernentes ao seu campo de atuação profissional, a fim de inteirar-se dos fundamentos que norteiam seu trabalho, dos seus direitos institucionais, bem como da importância de sua integração na composição das políticas públicas em educação.

Nessa perspectiva, ampliamos tal discussão, abordando no próximo item como a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra foi avaliada pelos sujeitos de nossa pesquisa, quando articulamos essa análise discutindo a relação entre a Secretaria de Educação e a escola no desenvolvimento dos processos formativos.

### 5.3 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA

Nesta seção, discutimos as percepções dos profissionais da educação sobre a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra com base na relação entre a Secretaria de Educação e a escola, na condução das práticas formativas.

Entre os sujeitos entrevistados, tivemos os que avaliaram positivamente a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, destacando algumas de



suas particularidades, tais como: contribuições para a prática docente; participação dos professores da rede na condução de algumas formações; integração com palestrantes de universidades e institutos federais; e constituição como um momento de troca de experiências e conhecimentos entre os participantes. Apresentamos duas narrativas que evidenciam essas percepções:

*Liliane:* – E aí, eu vou começar falando sobre a questão da formação continuada. A primeira questão colocada aí no bloco da avaliação da formação é como você avalia [...] como você percebe e avalia essa proposição que a Secretaria tem realizado com você.

*Dália:* – No município, e eu particularmente acho assim [...] que eles têm um investimento muito grande, pelo menos na minha área. A área de deficiência auditiva. Nós temos encontro mensal onde realmente eles trazem ótimas contribuições pra gente. Eu trabalho em outra rede que não tenho essa capacitação, de tanto tempo que eu tenho nessa outra rede, a gente não teve nada similar que eles proporcionassem para a gente, pode ser que há divergência de ideias de outros colegas, eu assim, [fala seu nome] da área de auditiva aqui na Serra, estou mega satisfeita. Ontem mesmo nós tivemos a formação e como foi o dia do surdo, a gente tem uma preocupação de eles estarem trazendo pessoas da Ufes, mestres, doutores, para que a gente possa estar realmente angariando mais conhecimento, eu acho assim, de suma importância para gente.

*Jasmim:* – A formação, ela é boa, só que ela precisa prender mais profissional, ela precisa é [...] criar uma forma que todos realmente vão, que todos realmente entendam.

*Magnólia:* – [...] elas são bem práticas, sempre tem a parte [...] primeiro eles sempre fazem aquela contextualização, sempre teve essa preocupação, a contextualização do teórico e depois a gente sempre parte para a prática, é bem dinâmico. [...] as formações aqui são bem interessantes porque o que acontece é um rodízio de professores, de práticas [...].

Tais evidências demonstram que os sujeitos percebiam a importância da formação continuada para o seu trabalho pedagógico, por organizar-se numa perspectiva dialógica de integração entre os participantes, de envolvimento dos professores e de socialização de experiências pedagógicas. Desse modo, percebe-se que as proposições de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria de Educação atendiam às demandas almejadas pelos professores.

Por outro lado, alguns sujeitos apontaram a política de formação como insatisfatória, dotada de muitas falhas na sua organização, pois não contemplava um tempo mais amplo para estudos e as temáticas das formações baseavam-se em demandas emergentes da Secretaria de Educação, predominando uma instabilidade na gestão da política de formação continuada do município. Além disso, foi argumentada a falta

de orientação aos professores por parte da Secretaria de Educação, na sistematização das práticas de formação continuada desenvolvidas na escola. Assim destacamos os relatos dos seguintes sujeitos:

*Liliane:* – Como é que você percebe a política de formação da Serra?

*Margarida:* – A Sedu nos propõe muito pouco, de cinco formações que nós já tivemos esse ano, uma delas foi promovida pela Sedu e você percebe assim [...] uma coisa muito tumultuada e parece-me que, quando a Sedu é cobrada de alguma coisa, que ela vem para dentro da escola cobrar, isso não é uma prática, não são políticas públicas, é um desespero que parte, com certeza eles são cobrados em alguma coisa, aí eles vêm para dentro da escola e dão essas formações.

*Alfazema:* – Eu acho fraca, eu acho que deveria contemplar no calendário essa formação de uma forma mais clara. [...] eu acho assim, que poderia melhorar muito, eu acho que conforme [...] é a política, né, porque, na realidade, conforme muda o secretário, muda toda política de formação.

Os sujeitos que analisaram a política de formação como insatisfatória eram, em sua maioria, professores regentes que não possuíam uma dinâmica de formação tão regular quanto a dos professores de área específica, cujas formações eram ofertadas semanalmente no Centro de Formação. Além disso, tratava-se de professores com mais tempo de serviço na rede de ensino, alguns dos quais já atuaram em setores de formação da Secretaria de Educação e vivenciaram experiências significativas em períodos anteriores.

Nesses apontamentos, percebemos que a avaliação dos professores sobre a política de formação continuada da rede de ensino da Serra se articulava às experiências formativas relevantes, vivenciadas por esses sujeitos num determinado contexto histórico-social definido pelas culturas profissionais constituídas ao longo de sua trajetória docente nesse município. Isso revela que as políticas, conforme o pensamento de Ball, Maguire e Braun (2016), sendo novas ou antigas, se definem mediante compromissos, valores e formas de experiências existentes. Nessa perspectiva, esses autores argumentam que o contexto impulsiona processos de políticas e escolhas que são permanentemente elaborados, tanto de dentro quanto de fora da escola, em relação aos imperativos e às expectativas criadas quanto às políticas institucionais. Assim, “[...] o contexto é uma forma ‘ativa’, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 42).

Na visão de dois sujeitos, a rede municipal de ensino da Serra não possuía uma política de formação continuada, tendo em vista que seus argumentos se detinham na percepção da ausência de um trabalho consolidado pelas respectivas gerências de formação, na falta de tempo para estudos e ações desvinculadas das reais necessidades dos professores e na falta de diálogo entre os representantes da Secretaria de Educação e os professores sobre a elaboração de políticas públicas de formação. Seguem as percepções dos sujeitos:

*Liliane:* – Queria que você dissesse como é que você percebe essa política de formação implementada pela Secretaria Municipal de Educação. Como você a vê hoje?

*Gardênia:* – Primeiro, que eu acredito que não tem uma política de formação. Eu acredito que os temas que vêm são temas estanques. Está uma situação tal, a escola precisa parar para estudar, aí eles [...] [refere-se aos gestores de formação da Secretaria de Educação] a BNCC [...] aí vem a BNCC, ah, é?! Nós vamos adotar a política de valores humanos, aí vem a formação de valores humanos. Então, assim, não tem uma política voltada pra atender às necessidades do professor, ou seja, eu acredito que pra ter uma política de formação continuada, primeiro tinha que ter tempo pra estudo.

*Bromélia:* – Eu tenho a impressão que não há uma política na concepção que a gente pensa assim, porque a gente está muito sujeito às alterações que a gestão, que os governos na verdade nos impõe [sic].

[...] eu penso assim que nós temos capacidade de montar uma política de formação ao longo prazo que esteja relacionada com que a gente vivencia nas escolas [...] temos professores da rede que participaram da construção da proposta curricular, estão lá, então assim o que dá para a gente conversar enquanto política?

Tais declarações sobre a percepção de que a rede municipal de ensino da Serra não possuía uma política de formação são confirmadas pela gerente do Centro de Formação, conforme explanamos na primeira parte deste capítulo. A política de formação, do ponto de vista da normatividade, encontrava-se em processo de elaboração, perpassando os trâmites de apreciação e aprovação dos diferentes segmentos da Secretaria de Educação.

Ao seguirmos a perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), baseada numa teoria de atuação de política, em lugar de implementação, compreendemos o programa de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra como uma política educacional. Nessa lógica, a interpretação das professoras na linha contrária evidenciava seus modos de apropriação dessa política, assentada numa produção

de sentido que elas construíram quanto à proposição mencionada. Fundamentando-nos em Ball e Bowe (1992) e Mainardes (2006), analisamos que, no âmbito da prática, a política é submetida a interpretações e modificações pelos sujeitos, podendo gerar nela profundas transformações. Assim, “[...] as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Constatamos também avaliações promissoras quanto à política de formação continuada, em que dois sujeitos destacaram que ela estava em processo de melhorias, cujas atividades estavam mais organizadas que nos anos anteriores, quando as reivindicações feitas pelos professores eram contempladas na organização das formações. No caso específico da área de língua inglesa, foram apontadas inclusive as contribuições dos debates das formações para construir proposições na estrutura curricular dessa disciplina. Assim, temos:

*Lilian:* – Então, assim, de maneira geral, como você percebe a política que a Serra tem trabalhado? Como ela é? Como é que você a avalia?

*Tulipa:* – Esse ano começou a melhorar muito, eu acho que para o ano que vem vai estar bem melhor, que eles viram, porque também, quando eles fizeram a formação, eles também ouviram muitas reclamações, muitas queixas, então eles falaram que iam melhorar. Eu acho que agora eles estão entrando no caminho.

*Jacinto:* – Em relação à questão da proposta é [...], tem um tempo que eu estou na formação com os professores e em especial no fundamental I, que não tem uma proposta pedagógica, um currículo pedagógico, uns conteúdos [...] está tendo uma construção de conteúdo para se trabalhar com Inglês no fundamental [...].

[...] nós agora estamos construindo na nossa formação com a pessoa de garra que está na frente, está sustentando essa formação nossa junto com outros professores do Fundamental II é [...] e até do pessoal que trabalha com a EJA para que fortaleça a questão do Inglês [...].

O apontamento do professor de Língua Inglesa de que as formações dessa disciplina contribuíam para deliberações na composição de propostas pedagógicas e elementos curriculares aparentava um desconhecimento ou não da apropriação da orientação curricular de educação infantil e ensino fundamental de que o município dispunha como referência para o trabalho pedagógico de todas as áreas do conhecimento, inclusive de língua inglesa, assim estabelecendo:

Da mesma forma que os demais componentes curriculares, o ensino de Línguas Estrangeiras (doravante designada LE) deve estar inserido no Projeto Político-Pedagógico dos sistemas de ensino. Assim, a presente Proposta Curricular, formulada a partir das discussões efetuadas nos encontros de formação de professores, em conjunto com a Coordenação de Área, apresenta as linhas norteadoras do planejamento escolar do ensino de LE no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Serra – Espírito Santo (SERRA, 2018, p. 203).

Entre os entrevistados, tivemos também professoras que avaliaram a política de formação como boa, mas não posta em prática. Ressaltaram que sua importância por vezes se restringia a um discurso teórico, assumindo pouca efetividade na prática. Foram mencionadas as excessivas cobranças aos professores sobre a execução de sua prática pedagógica, mas sem a disponibilização dos recursos necessários à realização de seu trabalho.

Outro ponto questionado por uma das entrevistadas foi a falta de direcionamento dos formadores da Secretaria de Educação durante as formações que, em alguns momentos, eram marcadas por dispersões, em virtude de apontamentos desvinculados do tema proposto feitos por alguns participantes. Nesse sentido, seguem os diálogos:

*Liliane:* – Queria que você apresentasse para gente, então, esse tempo que você tem na Serra: como é que você avalia a política de formação do município?

*Íris:* – [...] as políticas, elas são boas, pena que não são colocadas muitas das vezes, em ação, às vezes fica muito no papel e na prática não resolve, mas eu entendo isso aí como algo que a formação dos professores, por exemplo, ela vai [...] vai depender de vários âmbitos, não é nenhum assim que vai direto e já conclui o negócio. Está entendendo o que eu estou querendo falar? Vários âmbitos para poder funcionar e a gente não consegue ver isso aí funcionar, porque há sempre uma deficiência de alguma parte, até chegar na gente, vamos dizer assim. Então, eu vejo também, às vezes, nas formações muita cobrança e pouco recurso para a gente trabalhar, entendeu?

*Azaleia:* – Eu penso assim que ah [...] os conceitos que eles querem abordar são bons, são bons, entendeu? Se fosse realmente [...] se acontecesse realmente daquela forma, seriam bons, com conhecimentos, assim, temas [...].

Assim, no meu ponto de vista, deveria ter mais foco as formações, porque, quando você vai na formação, o professor vai na formação, o professor tem em mente o que vai ser falado, o que vai ser passado e aí [...] é [...] alguns professores parecem que tiram muito o foco daquela formação fazendo perguntas que não são pertinentes [...].

Tais apontamentos apontam que, no entendimento dos sujeitos mencionados, a rede municipal de ensino da Serra apresentava teoricamente uma política de formação continuada pertinente, porém as ações decorrentes dessa perspectiva não correspondiam às expectativas dos professores em relação com seus contextos de ensino e dilemas do cotidiano escolar, de modo a responder às demandas de suas práticas docentes. Isso evidencia a necessidade de projetos de formação continuada que contemplem a inserção do professor como sujeito ativo e práticas formativas centradas na articulação entre teoria e os desafios do trabalho docente. Constatamos um debate acerca dessa questão em um dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola, apresentados nos Endipes de 2012 a 2014, integrantes de nossa pesquisa bibliográfica.

Ao estudar a *política de formação continuada da Rede Municipal de Vitória-ES*, Oliveira (2012) constatou questionamento semelhante ao que apresentamos anteriormente pela narrativa dos professores. Os sujeitos da pesquisa de Oliveira (2012) apontaram que as formações desenvolvidas na escola se caracterizavam por uma dinâmica de exposição teórica, sem considerar seus saberes nem estabelecer relação com suas práticas. Diante dessa realidade, o autor desse estudo problematizou a importância da mobilização de estratégias de formação continuada na escola que valorizem a autonomia do professor intermediadas pelas redes de trabalho colaborativo entre seus pares.

No conjunto dos 16 sujeitos, foi evidenciada uma avaliação de que a política de formação continuada deveria contemplar formações a serem realizadas com mais antecedência e voltadas para a prática do professor, envolvendo maior participação do mesmo na sistematização dos processos formativos. Apresentamos a narrativa que traz essa percepção:

*Liliane:* – Como você avalia a formação da Serra?

*Violeta:* – Eu penso assim: a formação continuada, ela é de muita importância, foi até que eu anotei aqui, acredito que seja uma coisa de muita importância para nós profissionais da área, mas eu acredito que, para ter uma eficácia melhor, a gente deveria ter assim [...] o início dela, ela é feita sempre um ou, no máximo, dois dias antes do início das aulas, tem tipo um treinamento ou umas indicações, umas informações para gente poder entrar nas aulas, no meio do ano tem aquelas formações continuadas e eu acho que essa formação, ela deveria ser feita no mínimo assim [...] uma

semana de antecedência, com atividades práticas mesmo, para que a gente pudesse desenvolver ou também é [...] colocar o que a gente acha que tem que ser feito pra melhorar na educação, com os alunos em sala de aula, porque assim [...] foge um pouco a realidade, é isso que eu penso.

Percebemos, na narrativa dessa professora, sua expectativa por uma formação continuada de caráter instrumental, voltada para o preparo da prática pedagógica a ser desempenhada na escola. Tal concepção contraria o pensamento de Nóvoa (2009), que defende uma ideia de formação dialógica, mútua e interpares, de modo a reforçar nos professores sua identidade profissional e seu pertencimento na articulação de transformações no contexto escolar. Desse modo, o desenvolvimento profissional dos professores não é definido pelo conjunto de competências teórico-metodológicas, mas pela articulação coletiva de reflexão sobre a prática docente.

Outra percepção da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra apontada por um dos entrevistados foi que ela se apresentava *como boa, porém superficial*, justificando-se a necessidade de trabalhar questões mais direcionadas à prática pedagógica, conforme narrativa que segue:

*Liliane:* – E como você avalia, então, essa proposição de formação que a Secretaria de Educação traz para os professores de maneira geral?

*Antúrio:* – Eu acho muito benéfica, né, mas eu vejo que é muito superficial, por exemplo. Vou dar o exemplo aqui dos professores, dos profissionais que chegam na Unidade de Ensino de Educação Especial, é, assim, uma situação muito crítica, um despreparo muito grande e assim, eu, enquanto gestor, proporcionei algumas formações aqui dentro da escola trazendo palestrante de fora para poder preencher essa lacuna [...].

[...] eu acho que deveria ter um pouquinho mais de prática pedagógica.

Compreendemos que o argumento do sujeito com relação à política de formação continuada reitera a percepção destacada por outros entrevistados de que a prática pedagógica devia ser um dos eixos norteadores das formações desenvolvidas. Acerca disso, Nóvoa (2017) argumenta que a formação de professores deve favorecer condições para uma reconfiguração do trabalho pedagógico, defendendo experiências formativas que privilegiem estudos de análises do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas. Esse autor entende que é mais significativo incorporar a profissão docente numa dinâmica de pesquisa, realizada em colaboração entre os profissionais da escola do que desenvolver estudos fora desse contexto. “[...] A

evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que *aprendemos a conhecer como professores*” (NÓVOA, 2017, p. 1128, grifo do autor).

Relacionando a formação continuada com as demandas da prática docente, também foram relatadas as dificuldades enfrentadas pela escola em relação ao trabalho com a educação especial. Considerando o quantitativo elevado de alunos dessa categoria, a unidade de ensino contava apenas com uma professora de Educação Especial para atendê-los e uma intérprete de Libras para acompanhar uma aluna surda. Apesar de a escola ter uma sala de recursos, não dispunha de material necessário para o desenvolvimento de atividades conforme as particularidades dos alunos. Nesse caso, observa-se a falta de condições estruturais e recursos humanos condizentes às necessidades da escola, sendo reiterado um aspecto anteriormente apontado por um dos professores.

Outra questão levantada por uma das pedagogas foi a formação continuada na área de educação especial, que, segundo ela, deveria ser realizada com os professores que atuavam nessa área e também com os pedagogos, para que eles pudessem inteirar-se das particularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola.

Além de especificações para a formação continuada dos professores de modo geral, a rede municipal da Serra tratava da formação continuada dos professores de educação especial de forma específica na Resolução CMES nº 195/2016, que dispunha sobre as Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra. Nesse documento, era ressaltado que o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais implicava a oferta de uma formação continuada que dialogasse com as práticas pedagógicas das escolas.

Acerca disso, cabe destacar que notamos algumas dessas proposições presentes em ações desenvolvidas na escola investigada, conforme apontamento de um dos sujeitos, ao relatar que sua unidade de ensino foi utilizada, muitas vezes, para a realização de seminários de educação especial nos quais professores dessa área e



alunos com necessidades educacionais especiais compartilhavam os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Com base nas análises articuladas ao longo desta seção, percebemos uma ênfase na importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. No entanto, considerando as diferentes percepções dos sujeitos sobre a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, notamos evidências de que ela precisava assumir uma configuração mais consolidada em termos de práticas formativas, oportunizar mais tempo para estudos, ampliar os momentos de trocas de experiências entre os profissionais da educação, envolver a participação mais efetiva do professor na condução das formações e contemplar mais as particularidades do contexto escolar.

### **Síntese das análises**

Conforme explanações tecidas ao longo deste capítulo, percebemos que a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra se estruturava num trabalho articulado de modalidades formativas diversificadas para os professores, envolvendo inclusive parcerias com instituições de ensino superior. Contudo, notamos que as fragilidades apontadas acerca dessa política se referiam à desarticulação de suas proposições com as demandas do contexto escolar e necessidades dos professores. Notamos também certo distanciamento entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação na articulação das práticas formativas, de modo que o professor assumisse maior autoria na sistematização dos processos formativos desenvolvidos tanto no contexto escolar quanto em outros espaços de formação disponibilizados.

Além do tímido envolvimento dos professores nas ações de formação continuada, evidenciamos um conhecimento fragmentado deles em relação aos elementos normativos dessa perspectiva, sobretudo em relação à política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra. Essa temática era alvo de poucos debates nas formações realizadas na escola e no Centro de Formação, revelando a necessidade de que ela fosse explorada com mais pertinência. Entendemos que isso ultrapassa uma visão de mero conhecimento dos elementos normativos de

formação continuada, mas envolve o protagonismo do professor nas articulações e deliberações políticas da profissão docente.

Desse modo, com base nas análises produzidas neste capítulo, percebemos a necessidade de desenvolver estratégias que favoreçam a ampla participação dos professores nas atividades de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria de Educação, mais práticas de formação continuada na escola e um estreitamento dos diálogos entre todos os atores do processo educativo no direcionamento da política de formação continuada. Isso envolve debates e providências no tocante à organização da prática docente, às condições de trabalho adequadas, ao cumprimento das legislações pertinentes a formação continuada, dentre outros aspectos relacionais, estruturais e contextuais. Tais prerrogativas relacionam-se ao pensamento de Nóvoa (2017), ao enfatizar a necessidade de o professor assumir um lugar não só no âmbito da profissão como também na construção das políticas públicas.

## 6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E PROCESSOS DE TRADUÇÃO NA ESCOLA

Este capítulo apresenta-se com a finalidade de refletir sobre as perspectivas de formação continuada definidas pelos profissionais da educação e os processos de tradução na escola da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra. Esse movimento analítico articulou-se em torno das entrevistas com os sujeitos, das proposições de formação continuada centrada na escola conduzidas pela Secretaria Municipal de Educação da Serra e das práticas de formação continuada desenvolvidas pelos professores no contexto escolar. Assim, organizamos os dados produzidos em dois eixos: *diálogos sobre a formação continuada: concepções em análise*; e *processos de tradução da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra: elementos para constituição da formação centrada na escola*.

### 6.1 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES EM ANÁLISE

Pelos elementos discursivos similares apresentados pelos 16 sujeitos em suas definições sobre a formação continuada, as perspectivas enunciadas transitaram entre as seguintes concepções: atualização permanente, base para o trabalho pedagógico, condutora da prática docente, trocas de experiências, reconhecimento profissional e reflexão sobre a prática.

Entre os sujeitos que sustentaram o pensamento da formação continuada como atualização permanente, percebemos o destaque para a importância da inserção do professor numa dinâmica de estudos, de modo a atualizar-se de novos saberes que agregassem à sua prática pedagógica. Assim, destacamos os seguintes apontamentos:

*Alfazema*: Atualização permanente. Eu acho que nada mais é do que isso, um despertar para você entender que, para ser profissional hoje, você tem que ter formação, você tem que se atualizar, para ser um profissional respeitado, você tem que ter o conhecimento, você tem que buscar, você tem que ler bastante.

*Margarida:* Formação continuada é o espaço que você não deixa morrer o conteúdo que você adquiriu lá, na academia, é aquele espaço que o seu conhecimento, ele vai se enriquecendo a cada dia [...].

[...] bom se nós tivéssemos mais tempo, nós tivéssemos mais recurso, de estar atualizando as práticas pedagógicas recentes, as atuais, porque, na verdade, o conhecimento é uma coisa que vai e volta [...].

As narrativas dessas professoras apontam uma ideia de formação baseada na busca permanente do conhecimento, o qual se insere numa lógica de atualização para direcionar o trabalho docente, sem considerar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, percebemos uma ênfase na autoformação, na responsabilidade individual pelos processos formativos e na disponibilização de mais tempo e recursos voltados para experiências formativas sob uma dimensão de aprimoramento da prática pedagógica.

Os conceitos de treinamento, capacitação, reciclagem, atualização e aperfeiçoamento que orientam alguns modelos de formação continuada baseiam-se nos padrões produtivistas que, centrados na racionalidade técnica, priorizam programas e projetos de formação aligeirados sob a ótica da certificação. Essa estrutura, por vezes, desconsidera as particularidades que atravessam o cotidiano das escolas e o envolvimento dos professores nos processos formativos, em que eles passam a ser meros consumidores de “pacotes instrucionais”.

Gatti et al. (2019) apontam que as transformações da sociedade que impulsionaram mudanças epistemológicas desde os anos 1980 tornaram incompatível o modelo tradicionalmente valorizado de escola e de ensino, incidindo na predominância de um paradigma de formação pautado na racionalidade técnica. As autoras enfatizam que conceber a docência sob essa dimensão significa atribuir ao professor um papel de executor de métodos para o alcance de resultados, sendo negligenciado o questionamento das intencionalidades do ensino no âmbito de sua atividade profissional.

Notamos que, constituídas desde os anos 1990, duas normatizações que tratavam da formação continuada de professores da rede municipal de ensino da Serra se fundamentavam numa perspectiva vinculada ao treinamento, aperfeiçoamento e

atualização. Assim, destacamos a Lei nº 2.172, de 22 de março de 1999, que altera o estatuto do magistério público, prevendo que:

**Art. 82** Os profissionais da educação deverão frequentar cursos de especialização e de aperfeiçoamento profissional para os quais sejam expressamente designados ou convocados, exceto no período legal de suas férias.

**Parágrafo Único.** Indicam-se nestas obrigações quaisquer modalidades de reuniões de estudos e debates promovidos ou recomendados pela Secretaria Municipal de Educação da Serra.

**Art. 83** Para que os Profissionais de Educação ampliem sua cultura profissional, a Secretaria Municipal de Educação de Serra, de acordo com seus programas, promoverá a realização de cursos, diretamente ou através de convênios com Universidades e outras instituições autorizadas ou reconhecidas pelo Conselho de Educação competente, visando:

I - habilitação;

II - complementação pedagógica;

III - atualização, aperfeiçoamento e especialização.

**Art. 84** Para efeitos desta Lei, considera-se:

I - curso de especialização: destinado a ampliar ou aprofundar informações e habilidades de pessoal habilitado para o magistério em nível superior;

II - curso de aperfeiçoamento: destinado a ampliar ou aprofundar informações, conhecimentos, técnicas e habilidades de pessoal habilitado em nível médio para magistério e em nível Superior.

III - curso de atualização: destinado a atualizar informações, formar ou desenvolver habilidades, promover reflexões, questionamentos ou debates.

**Art. 85** Entende-se, também, por cursos de atualização quaisquer modalidades de reuniões de estudos, encontros de reflexão educacional, seminários, mesas redondas, congressos, debates em nível de Unidade de Ensino, municipal, estadual ou federal, promovidos ou reconhecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Serra (SERRA, 1999, p. 10).

À semelhança desse dispositivo legal, na Lei nº 2.173, de 31 de março de 1999, que altera o plano de carreira e vencimentos aplicáveis aos profissionais da educação que desempenham funções de magistério no sistema de ensino público municipal, a formação continuada é mencionada no âmbito de algumas atribuições dos profissionais da educação, especialmente do professor em função de regência, atuante no setor administrativo da Secretaria Municipal de Educação, e do professor em assessoramento pedagógico, atuante na escola e no setor administrativo da Secretaria Municipal de Educação. Desse modo, é discriminado que:

**Art. 9º.** São atribuições do professor:

I – EM FUNÇÃO DE DOCÊNCIA:

2) No âmbito da Administração Central do Sistema: planejar e implementar atividades que contribuam para o aperfeiçoamento constante dos membros

do magistério visando sua maior produtividade, bem como desenvolver programas de capacitação e aperfeiçoamento, coordenar programas de habilitação, complementação pedagógica e especialização em pós – graduação. Dinamizar e acompanhar o processo ensino – aprendizagem, pesquisar formas de ensino que facilitem o processo ensino – aprendizagem, orientar o professor quanto à elaboração de planos curriculares, incentivar o professor enquanto pesquisador, promover a circulação de informações e outras atividades correlatas. Esforçar-se para seu constante aperfeiçoamento, participar de reuniões de ensino, encontros e reflexão educacional, seminários, mesas redondas, congressos, debates a nível escolar, municipal, estadual e federal.

## II - EM FUNÇÃO DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO:

1) No âmbito escolar: Administração, avaliação, planejamento, orientação, supervisão, inspeção, assistência técnica, assessoramento em assuntos educacionais, compreendendo as seguintes especificações:

a) Administrar, planejar, organizar, coordenar, acompanhar e avaliar atividades educacionais junto ao pessoal administrativo e junto ao corpo docente e discente dentro e fora da sala de aula, desenvolvidas no estabelecimento de ensino (Redação dada pela Lei nº 3845/2012);

b) Planejar, orientar, acompanhar e avaliar atividades pedagógicas nas unidades escolares, promover a integração entre as atividades, áreas de estudos e/ou disciplinas que compõem o currículo, bem como o contínuo aperfeiçoamento do pessoal, aprimoramento dos recursos de ensino – aprendizagem e melhoria dos currículos (SERRA, 1999, p. 4-5).

Nesses documentos, notamos que a formação continuada, nas suas diferentes modalidades, se evidencia como um aparato instrumental, organizado no intuito de habilitar o professor para lidar com as complexidades pertinentes a sua prática. Na contramão dessa ideia, Nóvoa (2009) defende que a formação deve constituir-se no âmbito da profissão docente, integrando as dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. Para esse autor, não se trata de defender a “[...] mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na formação de professores [...]” (NÓVOA, 2009, p. 19), mas problematizar que essa perspectiva só tem sentido se construída e apropriada no interior da profissão, mediante uma reflexão dos professores sobre o próprio trabalho, pois, “[...] enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (p. 19).

A concepção de formação continuada como base para o trabalho pedagógico assentou-se nos pressupostos de uma perspectiva que confere segurança e sustentação à prática do professor, conforme argumentado por Alecrim e Dália:

*Alecrim:* Olha a formação continuada, ela é a base para você manter o desenvolvimento, manter o desenvolvimento do seu trabalho permanente, observando tanto o aspecto legal, que ele é abrangente quanto o aspecto educacional, para formação do cidadão [...].

*Dália:* Eu acho que é o que te deixa seguro, eu acho que você precisa... a gente precisa ter essa formação... ela me dá... me dá qualidade de trabalho, me dá segurança no que faço, me faz com que a família me olhe com segurança, que o corpo técnico tenha segurança do meu trabalho. Eu acho que tudo se resume na palavra segurança.

Percebemos, nesses apontamentos, que a formação continuada é encarada como um elemento indispensável ao trabalho docente, assumindo significativa importância para o desenvolvimento profissional, por auxiliar e conferir legitimidade ao professor na consolidação de suas práticas. Essa visão aponta indícios de que tais sujeitos entendem que a sua constituição como professor ocorre por meio da formação continuada.

Evidenciamos um atravessamento dessas ideias nas proposições dos profissionais que defendiam a formação continuada como condutora da prática docente, sendo enfatizada a pertinência dessa perspectiva para direcionar o trabalho tanto do professor iniciante quanto do professor mais experiente. Nessa perspectiva, destacou-se a necessidade de ampliar os espaços/tempos de formação continuada. Seguem as narrativas que expressam tais evidências:

*Tulipa:* [...] é a luz para minha formação, sempre me orienta em alguma coisa, mesmo que eu esteja lá, que aquilo ali já é... já passei por isso diversas vezes na escola, só que assim, eu sempre tenho uma resposta diferente, uma conduta diferente, eu acho muito bom, se tivesse... é bom que tenha mesmo e tem formação, por exemplo, os profissionais de áreas, toda semana eles têm, isso é ótimo. Toda segunda, Educação Física pode ir lá no Centro de Formação, isso ajuda muito, para o profissional novo ajuda, porque está novo na rede, ele quer ideias e para o que tem muito tempo, senão ele fica naquela aulinha de 20 anos atrás, então aquilo lá vai e abre a mente dele, dá ideias de como está trabalhando, eu acho muito bom.

*Prímula:* [...] é uma alternativa indispensável para a prática do professor a formação continuada. Sem a formação continuada, eu acredito que há uma dificuldade muito grande do professor alimentar mesmo a sua prática, com teorias, com práticas renovadas.

Consideramos que essas falas são relevantes, pois nos remetem a uma reflexão sobre a conjuntura assumida pela política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, que, apesar de possibilitar uma gama de modalidades formativas (cursos, palestras, projetos de extensão, parcerias com outras instituições) organizadas em espaços/tempos distintos para os professores, tais proposições não atendiam as suas expectativas.

O questionamento de Tulipa sobre a periodicidade da formação continuada, no Centro de Formação, para os professores regentes, como acontecia com os professores de área específica, demarca a importância conferida a esse aspecto, em que os momentos de formação continuada se configuravam em ricas oportunidades de trocas entre os pares, para a construção de novas ideias e conhecimentos que enriquecessem o trabalho docente. Tais práticas contribuíam também para a formação dos professores iniciantes, que, sendo integrados na cultura profissional, aprendiam com os professores mais experientes, demonstrando a possibilidade de uma perspectiva de formação construída no seio da profissão docente (NÓVOA, 2009).

Isso evidencia as fragilidades da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, demonstrando a necessidade de ações formativas mais orgânicas asseguradas a todos os professores. Assim, concordamos com Nóvoa (2009), ao frisar que só é possível a viabilização de mudanças nas práticas de formação continuada mediante transformações organizacionais das escolas e das políticas públicas referentes aos professores.

A narrativa que considera a formação continuada como troca de experiência evidencia uma visibilidade à participação do professor como interlocutor das próprias experiências de atuação, compartilhando-as com seus pares. Evidencia-se, portanto, o reconhecimento de uma perspectiva de formação que valoriza as relações colaborativas, conforme nos revela Magnólia:

[...] eu acho que essa questão dos professores estarem à frente<sup>40</sup>, isso é um diferencial, porque, às vezes, uma prática que deu certo comigo ou uma que não deu, posso passar a experiência para você e dar certo com você, então é um processo de troca, a formação de professor é isso, é rica em relação a isso [...].

Essa concepção também esteve presente no campo conceitual dos sujeitos da pesquisa de Astori (2014), ao discutir sobre os sentidos produzidos sobre a formação continuada. A autora constatou a importância conferida às trocas de experiências, sobretudo no contexto do trabalho docente. Isso revela que a

---

<sup>40</sup> A professora de Arte refere-se à participação dos professores nas formações continuadas desenvolvidas na sua área, as quais contemplavam momentos em que eles socializavam com seus pares suas experiências desenvolvidas em sala de aula.



dimensão coletiva desponta como um fator elementar da formação continuada, que, na percepção de Nóvoa (2002), precisa ser considerada no bojo das estratégias que atravessam essa perspectiva. O autor atenta para a necessidade de definir práticas de formação que não apenas englobem os aspectos pessoais e organizacionais, mas que envolvam um reforço das vivências coletivas da profissão.

Por outro lado, um dos sujeitos relacionou a formação continuada ao reconhecimento do professor, argumentando em favor da valorização desse profissional, tendo em vista a importância da função social do seu trabalho. Segue o relato representativo dessa percepção: “*Lavanda*: Reconhecimento, reconhecimento de tudo que eu fiz, de todos os anos que eu estudei, daquilo que pode acrescentar para educação hoje, para valorizar o profissional que forma todas as outras profissões”.

Esse aspecto da valorização do professor remete-nos à análise dos elementos referentes à profissionalização do magistério por meio da formação continuada, colaborando na articulação de uma cultura profissional entre os professores e organizacional no âmbito escolar. Nóvoa (2017) argumenta que não será possível desenvolver uma boa formação se a profissão docente estiver fragilizada, do mesmo modo que não se pode ter uma profissão sólida se a formação de professores não é reconhecida, restringindo-se ao domínio de métodos e técnicas. “[...] A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa” (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Ao agregarmos o conjunto de definições sobre formação continuada assumidas pelos sujeitos de nossa pesquisa, constatamos também uma ideia fundamentada na reflexão sobre a prática, em que o professor é encarado como um sujeito ativo na condução do seu trabalho, reconduzindo suas aprendizagens e intervindo na dinâmica contextual do processo educativo. Assim, temos a narrativa de Bromélia:

*Bromélia*: [...] assim a formação continuada ela é imprescindível porque ela contribui para que a gente possa refletir sobre a nossa prática, refletir sobre o contexto que a gente está e poder incidir sobre ele, então ela é primordial e ela precisa ser pensada enquanto política [...].

Entendemos que essa análise indica a pesquisa como meio de investigação da prática, pois perceber o professor como sujeito que reflete criticamente sobre suas ações e reconduz os caminhos de intervenção de seu contexto educativo pressupõe considerar as suas experiências e seus saberes como elementos centrais das proposições de formação continuada, sobretudo as que assumem a escola como importante lócus formativo. Nessa lógica, Nóvoa (2009) defende a escola como lugar da formação dos professores, configurado como um espaço de análise compartilhada das práticas e das experiências coletivas, cujas apropriações feitas pelos professores sejam transformadas em conhecimento profissional. Desse modo, o autor assinala:

O debate educativo esteve marcado, durante muito tempo, pela dicotomia teoria/prática. [...] Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação (NÓVOA, 2009, p. 4).

Assim, os processos de reflexão da prática docente têm-se constituído como um dos desafios da formação continuada de professores, oportunizando-lhes a tomada de consciência no sentido de reorientar seus percursos formativos, suas experiências pessoais e profissionais e possibilitando o exercício da autonomia, que Josso (2004) considera como uma perspectiva de formação entendida sob a ótica do sujeito aprendente.

Notamos que as concepções de formação continuada apresentadas pelos sujeitos evidenciaram a importância que essa perspectiva assumia para a constituição da sua profissionalidade, sendo destacadas suas implicações para a prática pedagógica. Assim, os fundamentos discutidos pelos sujeitos acerca da formação continuada centraram-se em torno da atualização de conhecimentos, do suporte e direcionamento da prática pedagógica, das trocas de experiências entre os pares e da valorização do professor. Entendemos que a produção de sentidos sobre formação continuada construída por cada sujeito, conforme apontamos neste capítulo, é atravessada por suas trajetórias profissionais, pelos processos formativos desenvolvidos ao longo da vida e por suas expectativas em relação à formação continuada. Essas questões vão percorrer os processos de tradução da formação

continuada centrada na escola, cujo ponto vamos discutir no próximo item deste capítulo.

## 6.2 PROCESSOS DE TRADUÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA: ELEMENTOS PARA CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

A escola como um locus privilegiado de formação – temática que atravessou todas as edições dos Endipes que analisamos – também desponta como um pressuposto relevante, considerando que as reais necessidades dos professores emergem do universo escolar. Assim, concebe-se uma prática docente pautada na reflexividade crítica, tendo o trabalho docente como principal conteúdo formativo.

Na perspectiva de analisar as práticas de formação continuada centrada na escola desenvolvidas pela rede municipal de ensino da Serra e seus processos de tradução na escola, evidenciamos outras experiências formativas desenvolvidas fora do ambiente escolar que julgamos pertinente apresentá-las nesta seção. Desse modo, inicialmente refletimos sobre essa conjuntura, explanando cada uma das proposições de formação continuada, quais sejam: a) Atividades extraclasse (AECs); b) estudos de progressão; c) Programa Educação em Valores Humanos; e d) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Em seguida, aprofundamos a análise sobre a formação continuada com base nos documentos da unidade de ensino.

### **a) Atividades extraclasse**

Pelos diálogos com os professores, constatamos que as formações continuadas desenvolvidas no contexto da escola no horário de trabalho estavam organizadas em torno das atividades extraclasse, previstas em calendário escolar, definidas em cronograma específico no início de cada ano letivo.

As atividades extraclasse consistiam em dias específicos (em média de três a quatro anuais) destinados a estudos entre os profissionais da escola sobre um determinado tema sugerido pela equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação da

Serra, que poderia ser alterado conforme as demandas identificadas pelas unidades de ensino. Em 2018, foram realizadas quatro formações com essa configuração, das quais duas na escola pesquisada e duas em outras escolas do município, onde os profissionais da rede de ensino foram agrupados por localização geográfica. O primeiro encontro teve como tema a BNCC e foi conduzido pela equipe da escola, uma vez que o segundo momento foi direcionado pela equipe da Secretaria de Educação da Serra, conforme relatam as pedagogas entrevistadas:

*Alfazema:* [...] nós tivemos 4 dias de formação, os profissionais tiveram 4 dias, dentro da escola. Uma formação, os próprios professores e pedagogos articularam, foi a do início do ano, foram dois dias, os dois outros dias que foram depois do recesso escolar, a prefeitura articulou essa formação. Os temas tratados foram BNCC e as atribuições do Conselho Tutelar. Para os pedagogos, diretores e coordenadores o tema foi Conselho Tutelar, para os professores o tema tratado foi a BNCC.

*Tulipa:* [...] eles mandaram um documento imenso que ela até imprimiu, a... [menciona o nome da secretária da escola] dessa altura [demonstra o volume de documentos] e a gente tinha que trabalhar as dez competências ali, cada um visualizou de um jeito, eu e... [menciona o nome da outra pedagoga], graças a Deus, nós tivemos uma luz ali, eu trouxe o documento, 'quem quiser ver o documento está aqui', mas nós xerocamos as partes específicas e aí promovemos aqui um debate e aí também tivemos a parte de cada grupo, digitamos tudo informando e encaminhamos para Educação, mas eles dão um material assim, aí a gente é que tem escolher a melhor forma.

Tal relato evidencia uma forma aligeirada de tradução da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, em que os profissionais da escola redimensionaram o material recebido pela Secretaria de Educação, alterando a metodologia de trabalho, sem promover alterações mais estruturais que evidenciassem o protagonismo dos sujeitos daquele contexto. Isso evidencia um cumprimento de orientações prontas advindas da Secretaria Municipal de Educação, que pareceu não ter um direcionamento para conduzir a reflexão da temática proposta com a escola e suas implicações no trabalho docente.

Acerca disso, Ball (2011) enfatiza a importância de relacionar as políticas educacionais ao campo da política social. Argumenta a necessidade de romper com a visão de que as políticas se constituem desvinculadas das pessoas e que se configuram numa perspectiva utilitária, em que os sujeitos assumem um papel secundário, incumbidos de aplicar literalmente tais políticas. Na perspectiva do autor, da qual compartilhamos, há um processo central de tradução e recriação, o

que torna os sujeitos atores ativos das políticas. Portanto, uma análise sistemática de políticas educacionais precisa considerar as diversas interfaces que elas apresentam.

Ao refletirmos sobre a visão dos professores acerca da formação continuada centrada na escola, notamos percepções que encaravam tais práticas como mais viáveis e representativas do envolvimento dos professores nas discussões coletivas de seu cotidiano, produzindo conhecimento por meio das trocas entre seus pares. Tais análises podem ser observadas nas falas dos seguintes sujeitos:

*Margarida:* [...] a formação da escola, ela se torna até mais eficiente do que a da Sedu, porque na própria escola existem assim, pessoas diferentes, contribuições diferentes, questionamentos diferentes, os questionamentos das políticas públicas, ao mesmo tempo que a gente questiona a gente contribui, cada um contribuindo dentro do seu nível de conhecimento então ela enriquece no grupão [...].

*Antúrio:* [...] já vimos tudo pronto, montado, mas quando a gente tem autonomia, a gente vai seguir aqui ou não, a gente avalia 'isso aqui já vimos ano passado, isso aqui o grupo já avançou', no que já avançou a gente propõe um novo estudo, algo mais em consonância com a realidade que nós precisamos, 'o que está precisando hoje, isso aqui'. A gente já conseguiu avançar, isso aqui já foi problema para nós, hoje não é mais, a gente vai em temas atuais, dificuldades diárias nossas, para a gente poder tentar estudar e disseminar essa situação.

Desse modo, dialogamos com Nóvoa (2002) sobre a necessidade de a formação continuada de professores ser encarada como um processo permanente, associado ao cotidiano das práticas escolares, e não como algo alheio a esse contexto e aos projetos profissionais e organizacionais. Trabalhar e formar precisam constituir-se como atividades articuladas. Nessa perspectiva, o autor afirma:

A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às *práticas de formação contínua centradas nas escolas* (NÓVOA, 2002, p. 60, grifo do autor).

Notamos que essa ênfase na escola como um lócus privilegiado de formação consistiu no principal fundamento das reflexões dos trabalhos apresentados nos Endipes de 2012 a 2016. O discurso dessa produção acadêmica articulou-se na prerrogativa de que as necessidades dos professores despontam das demandas e

desafios do contexto escolar. Desse modo, argumentou-se em favor de uma perspectiva de formação continuada conduzida pela reflexividade crítica, pelo diálogo e pela coletividade, assumindo o trabalho docente como principal elemento formativo.

Nesse sentido, entendemos a pertinência de tal discussão no âmbito desta pesquisa, por considerar a importância de analisar quais os sentidos atribuídos pelos professores aos processos de formação continuada e como eles têm se estruturado no contexto da escola e no tempo do trabalho docente. Isso não significa pensar numa valorização exclusiva de uma determinada modalidade de formação, considerando que não existe uma forma acabada, dada a priori, mas problematizar a relevância de os professores compreenderem que seus percursos formativos se inserem num âmbito de socialização entre contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, nos quais ele é o principal agente do próprio processo de formação.

#### **b) Estudos de progressão**

Conforme o Decreto nº 1926, de 5 de outubro de 2009, a progressão funcional<sup>41</sup> dos integrantes do quadro do magistério público municipal da Serra realizava-se mediante a aferição de mérito pela Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, com base nos cursos e trabalhos realizados no biênio anterior à solicitação do profissional, procedentes de encontros formativos certificados na escola ou em outros espaços externos a ela. As formações desenvolvidas nas unidades de ensino com vistas à progressão funcional regulamentavam-se pela Instrução Normativa – IN/CDFM nº 01/2010.

Na escola onde desenvolvemos a pesquisa, os estudos de progressão funcional eram realizados fora do horário de trabalho, geralmente à noite ou aos sábados, com temas atuais relacionados a questões do cotidiano escolar, sendo definidos no início do ano letivo com um cronograma específico para a condução das atividades. O tema escolhido para 2018 foi BNCC. As discussões eram registradas em atas

---

<sup>41</sup> Progressão funcional consiste na passagem do profissional efetivo do magistério à referência imediatamente superior do mesmo nível e classe a que pertence (SERRA, 2009).

para emitir os certificados aos professores no fim do ano letivo. A metodologia empregada consistia em reflexão e diálogo de textos sobre o tema abordado numa duração média de três horas, com a disponibilização de cópia deles e utilização de recursos audiovisuais. A organização e condução dessa formação ficavam a cargo dos professores e pedagogos, que, em algumas ocasiões, convidavam palestrantes externos que eram professores de outra escola do mesmo município ou de outra rede de ensino.

Embora estivessem institucionalizadas no município, as formações referentes à progressão funcional nem sempre se concretizavam conforme planejado, sendo, por vezes, tratadas nos momentos de planejamento dos professores e/ou no fim do expediente (das 11h30 às 12 horas), sendo também aproveitadas como carga horária de outras formações feitas no horário de trabalho, conforme relatam as professoras:

*Íris:* Olha, eu vou ser sincera para você, esse ano não funcionou ainda nesse sentido, eu estou falando de anos anteriores que eu participei. Esse ano ainda não funcionou. Progressão funcional em si, nem no horário, nem fora, por enquanto não. A gente tem conhecimento, às vezes, pela colega que direciona isso aí e a gente tenta atender no momento aqui mesmo, às vezes no horário de 11h30 a 12 horas, mas isso não é sempre também não. Nem sempre é possível, às vezes a gente, nos nossos PLs mesmo, a gente vai resolvendo ali, entendeu?

*Alfazema:* Alguns estudos de formação em serviço são contabilizados como carga horária para progressão: '[...] alguns estudos que a Secretaria dá abertura para a escola utilizar como tema da progressão. No início do ano, as duas formações, nós conseguimos utilizar como tema de progressão, então, contaram carga horária para progressão' [...].

Essa situação induz-nos a refletir sobre algumas questões complexas que atravessam um desses poucos momentos de formação continuada que os docentes dispunham no contexto da escola. Sob que condições os professores conseguiam estabelecer uma reflexão significativa numa formação feita à noite depois de um dia cansativo de trabalho ou aos sábados, que seria o dia de seu descanso? Como seria possível discutir coletivamente a temática dos estudos de progressão no horário de planejamento do professor, uma vez que o grupo todo não poderia estar reunido? Que tempo era esse de meia hora ao final do turno que poderia conferir uma discussão produtiva do tema a ser abordado, considerando o cansaço do

profissional após uma jornada de trabalho e, em alguns casos, dos que se preparavam para enfrentar um segundo turno?

Ao reconhecermos a importância da formação continuada centrada na escola, fomentamos tais problematizações no sentido de pensar o que poderia ser feito para que essa formação tivesse sentido e contribuísse para o trabalho do professor, tendo consciência de que não “há respostas prontas” nem “soluções mágicas” para isso, pois envolve diversos fatores de ordem política, estrutural, pedagógica, entre outras. Isso implica refletir também sobre a organização do tempo destinado à formação continuada centrada na escola, como direito do professor na sua jornada de trabalho e configurada como um espaço formativo que, de fato, represente um movimento de reflexão sobre a prática docente, tendo o professor como principal agente desse processo. Uma perspectiva de formação continuada assumida nessa lógica possibilita aos trabalhadores docentes ressignificar seus posicionamentos ante a sua percepção do contexto escolar e mediante a interação com diferentes pontos de vista, conscientizando-se de que eles podem ser “[...] sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem cada vez mais conscientes” (JOSSO, 2010, p. 63).

Um dos sujeitos apontou as fragilidades dos estudos de progressão como prática de formação continuada centrada na escola, em que destacamos a seguinte narrativa:

*Bromélia:* Eu penso que esses momentos estão sendo muito prejudicados, é muito difícil assim por conta da intensificação do trabalho, que o magistério já está sujeito, então imagina, você já trabalha dois horários, ainda você vem fora do horário de trabalho e ainda a maioria é mulher, tem casa, tem filho, tem marido, então assim é bastante... é um direito conquistado, eu acho que é legítimo, mas eu acho que precisa ser incorporado dentro do horário de trabalho, porque devido à intensificação do nosso trabalho, é muito complicado ou que a gente pensasse numa lógica de dedicação exclusiva, porque aí eu teria um horário para trabalhar com as crianças e no outro para formação, para eu me aprofundar os meus estudos sobre a minha prática pedagógica ou sobre as políticas educacionais mesmo.

Tais apontamentos da professora são pertinentes por destacarem que a viabilização de práticas de formação continuada centrada na escola envolve ações relacionadas à valorização profissional e condições de trabalho viáveis, para que os professores disponham de um tempo qualitativo destinado às experiências de formação.



Ressaltamos que essa reivindicação da entrevistada consta como prerrogativa da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, mas que, na prática, não se constituía como uma realidade da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra. Desse modo, o referido documento preconiza:

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...] (BRASIL, 2015, p. 15).

No aprofundamento dessa análise, uma professora vai mais além, alegando que não percebe os momentos destinados aos estudos de progressão como uma formação em serviço, por mostrar-se fragmentada, já que sua finalidade não gerava motivação no professor, de modo que ele viesse a encará-la como tal. Segundo a docente, o professor via essa formação como uma obrigação apenas para ter um acréscimo salarial:

*Magnólia:* [...] o foco, é outro, não adianta, você não vai sentar lá, pensar numa questão profissional de enriquecimento, de mudança de pensamento, de você adequar seu pensamento, de você ouvir o outro, de você filtrar, de você trocar, você não vai com isso, você só vai pensando 'meu salário vai aumentar 3% daqui a dois anos, eu vou receber quanto?' 'Ah, eu tenho que ficar aqui, eu tenho que ficar aqui, nossa eu vou ter o certificado, ano que vem eu vou ter inscrição de DT para um monte de prefeitura, eu preciso do certificado, eu tenho que ficar aqui, eu tenho que voltar'. Então você já vai com verbos diferentes para o espaço, o verbo 'ter que ir' e não 'ter que ir lá em busca de conhecimento e tal'.

Esse relato problematiza que, apesar de as progressões serem assumidas como uma formação em serviço, na prática elas não eram apropriadas adequadamente pelos participantes com essa finalidade, perdendo um pouco do sentido de reflexão coletiva a que se destinavam. Na perspectiva de Nóvoa (2002), as práticas de formação continuada alicerçadas nas dimensões coletivas favorecem os processos de emancipação profissional e autonomia docente na construção de seus saberes.

Entendemos que a questão da garantia de um tempo específico dentro da jornada de trabalho do professor destinado à formação continuada, tão debatida pelos sujeitos de nossa pesquisa, merece atenção, na perspectiva de que ele seja apropriado qualitativamente para o desenvolvimento profissional docente. No debate sobre a formação continuada centrada na escola, constatamos uma problematização desse aspecto na pesquisa de Pontes (2016), que compunha o conjunto de trabalhos que analisamos em nosso estudo dos Endipes de 2012 a 2016.

Esse autor investigou o Horas de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos e Pesquisa, um programa que previa duas horas semanais na jornada de trabalho dos professores, destinadas à formação continuada na escola. Pontes (2016) destacou que os sujeitos que participaram das atividades formativas desse programa fizeram uma boa avaliação deste, enfatizando que os encontros formativos na escola proporcionados por esse programa contribuíam para o fortalecimento do diálogo, da parceria e do trabalho colaborativo na equipe escolar.

Em sua pesquisa-formação num Centro Municipal de Educação Infantil no município da Serra, Bitencourt (2017) discute a importância que as trocas entre os pares exercem na prática pedagógica dos professores, a qual precisa agregar mais momentos formativos no contexto da escola. Assim, o autor aponta a relevância concedida a esse contexto como principal ambiente em que a formação vinha apresentando bons resultados, evidenciando que por ela os professores tinham autonomia para deliberar e se expressarem sobre a sua formação, compartilhando experiências e produzindo movimentos coletivos. Assim, as entrevistas feitas por Bitencourt (2017) evidenciaram a importância da formação continuada realizada no ambiente de trabalho e em serviço.

Como mencionado, além de ser utilizado para discussões sobre os estudos de progressão, o período de 30 minutos após o término das aulas (das 11h30 às 12 horas) era destinado também à socialização de informações gerais e definição de questões pertinentes ao dia a dia da escola. Outro momento que se constitui num espaço formativo de trocas de experiências entre os profissionais da escola eram os horários de planejamento, em que nem sempre todos os professores de áreas afins ou de áreas diferentes podiam encontrar-se. Uma das pedagogas afirmou que, no

início do ano, sempre tentava organizar os horários para que isso fosse possível, mas, em razão do quantitativo de turmas ser ímpar, alguns professores não tinham a possibilidade de interagir uns com os outros. Diante dessa dificuldade, os professores se mobilizavam em outros períodos, inclusive nos fins de semana, para viabilizar as atividades de sua prática docente, conforme podemos notar nos relatos seguintes:

*Liliane:* – Vocês têm algum planejamento juntos, por exemplo, os da mesma turma?

*Gardênia:* – Não, nenhum, não temos. Para escrever nosso plano de ensino, as colegas foram para minha casa à noite para gente pensar junto, agregar o que a gente pensou para os trimestres, para gente escrever, porque senão fica aquela coisa cada um fazendo o seu, então a gente assim... se reuniu no início do ano e a gente organizou, quais eram os conteúdos, como a gente iria desenvolver, durante o ano, fora do horário, quem quer fazer, é fora do horário.

*Violeta:* – Esse ano não teve. Eu não tenho PL com elas, então, assim, a gente assim se reúne em alguns momentos que a gente consegue ou a gente liga uma para outra e vamos planejando ou a gente fala nos corredores ou no recreio... 'Ah! vamos fazer assim? Vamos trabalhar dessa forma e tal?' Aí a gente sempre ouve uma a outra e aí... planejamento juntas não, mas cada uma faz seu planejamento.

### **c) Programa Educação em Valores Humanos**

A escola que constituiu o nosso campo de pesquisa integrava-se ao Programa Educação em Valores Humanos, assumindo-o como referência para seu projeto institucional de 2018, intitulado “Educação em Valores Humanos: formando cidadãos do mundo”. Esse programa foi criado por meio de parceria com a empresa ArcelorMittal Tubarão, desenvolvido na rede municipal de ensino da Serra, no período de 2008 a 2012, sendo institucionalizado como política de governo mediante a Lei Municipal nº 4.108, de 16 de outubro de 2013, coordenado pela Secretaria de Educação.

Seus objetivos direcionavam-se para a redução da evasão escolar, melhoria da disciplina e do desempenho escolar dos alunos, conscientização sobre a conservação do patrimônio público, fortalecimento das relações interpessoais e o resgate e integração ao currículo escolar de cinco valores considerados essenciais, a saber: amor, verdade, paz, não violência e boa conduta. A adesão a esse projeto

pelas escolas era opcional. O Programa Educação em Valores Humanos previa a formação continuada aos profissionais da escola no início do ano letivo, no Centro de Formação da empresa ArcelorMittal Tubarão, com carga horária de cinco horas. Em 2018, os trabalhadores docentes da escola onde desenvolvemos a pesquisa participaram dessa formação em abril.

Nos planejamentos dos professores e no horário das 11h30 às 12 horas, os professores e os pedagogos reuniam-se para deliberar sobre questões referentes ao desenvolvimento das atividades do Projeto Educação em Valores Humanos. Isso evidencia que esse programa era estruturado mediante um trabalho conjunto da equipe escolar, envolvendo trocas de experiências entre os professores, conforme mencionado no projeto institucional da escola:

O Programa Educação em Valores Humanos consiste em um trabalho colaborativo entre o corpo docente e a equipe técnico-pedagógica para o planejamento de cada projeto, possibilitando também um momento favorável à troca de experiências e ideias entre os educadores (SERRA, 2018, p. 7).

No entanto, percebemos uma contradição quanto ao desenvolvimento dessa prática formativa, visto que, instituído como política de governo, o referido programa não se articulava à política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, tendo em vista ser facultativo às escolas a ele aderir. Problematizamos também a questão de esse programa ser gerido por uma empresa privada, demonstrando a falta de autonomia da Secretaria de Educação em organizar projetos próprios de formação continuada, com objetivos condizentes às demandas do contexto de suas unidades de ensino. Essa questão reitera uma das fragilidades da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, que temos refletido ao longo deste trabalho.

#### **d) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

Outra iniciativa de formação continuada presente nas ações empreendidas pela Secretaria de Educação de Serra constituía-se do PNAIC, um programa integrado pelo governo federal, estados e municípios implantado em 2012, com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade,

contemplando, entre seus eixos de atuação, a formação continuada para professores atuantes nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, que, em 2017, passou a integrar também os professores da educação infantil, com base na Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Nessa perspectiva, na rede municipal de ensino da Serra, o Pnaic era destinado aos professores e pedagogos da educação infantil e ensino fundamental, cujas formações aconteciam fora do horário de trabalho, nas dependências do Centro de Formação. Nenhum dos entrevistados informou se estava participando do Pnaic realizado em 2018. No período de 2012 a 2016, o Pnaic foi coordenado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) da Ufes e, desde 2017, passou a ser gerido pela Secretaria de Estado da Educação, conforme Portaria nº 826/2017.

Apresentamos, no quadro a seguir, os principais indicadores das perspectivas de formação continuada discutidas anteriormente.

Quadro 6 – Principais indicadores das perspectivas de formação continuada desenvolvidas pela rede municipal de ensino da Serra

<b>Formação Continuada</b>	Atividade Extraclasse (AEC)	Estudos de Progressão	Programa Educação em Valores Humanos	Pnaic
<b>Horário</b>	No horário de trabalho	Fora do horário de trabalho	No horário de trabalho	Fora do horário de trabalho
<b>Carga horária</b>	5 horas	3 horas	5 horas	180 horas
<b>Instituição promotora</b>	Secretaria de Educação /Escola	Secretaria de Educação / Escola	Secretaria de Educação/ ArcelorMittal Tubarão	MEC e Secretaria de Educação
<b>Conteúdo</b>	BNCC (para os professores) e atribuições do Conselho Tutelar (para pedagogos, diretores e coordenadores)	BNCC	Valores humanos	Alfabetização
<b>Metodologia</b>	Exposição dialogada	Reflexão e diálogo de textos sobre o tema abordado	Palestra com meditação	Exposição dialogada e compartilhamento de experiências
<b>Local da formação</b>	Escola onde o professor atuava	Escola onde o professor atuava	Centro de Formação da ArcelorMittal Tubarão	Centro de Formação da Secretaria de Educação
<b>Financiamento</b>	Não	Não	Não	Sim
<b>Formadores</b>	Professores e pedagogos da escola / gestores	Pedagogos, professores e eventualmente	Palestrante conduzido pela ArcelorMittal	Professores da rede municipal de ensino da Serra

	de formação da Secretaria de Educação	algum palestrante convidado	Tubarão	
<b>Certificação</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Avaliação</b>	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados produzidos pela autora (2019).

Apesar de não se constituírem como práticas institucionalizadas de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, as Assembleias Municipais de Educação (Ameds) destacavam-se como importantes espaços de avaliação da política de formação continuada do município. Essa atividade assemelhava-se a um fórum de discussão, sendo promovida anualmente pelo Conselho Municipal de Educação integrado à Secretaria de Educação, conforme regulamentação da Lei Municipal nº 1.647/1992, cuja proposta consistia na reflexão sobre as políticas educacionais do município, voltadas para construção e deliberação de propostas para esse setor.

Esse momento coletivo era previsto em calendário escolar, de modo a contemplar a participação de todos os profissionais da educação de todas as unidades de ensino. Normalmente as Ameds aconteciam em espaços amplos que comportasse o elevado quantitativo de participantes, como em ginásios poliesportivos ou em centros comunitários do município.

Notamos que a Amed era um espaço importante de discussões coletivas e tomadas de decisão acerca das políticas educacionais e, ao indagarmos sobre as reflexões em torno da formação continuada nesse âmbito formativo, percebemos que essa temática ainda era pouco instigada pelos professores do ensino fundamental, sendo assumida com maior propriedade pelos docentes da educação infantil, como destacou uma de nossas entrevistadas, representante dos professores no Conselho Municipal de Educação de Serra que acompanhava a realização das Ameds:

*Liliane:* – E como é que a formação aparece nesses espaços de discussão? De uma maneira mais específica? Existe uma demanda, os professores cobram ou ela está intrínseca nas questões de trabalho de modo geral?

*Bromélia:* – [...] eu acho que ela está mais intrínseca... mais indireta quando a gente debate, por exemplo, a questão das condições de trabalho do tempo, que nós temos na escola, então eu acho que ela aparece mais, meio que diretamente, agora assim eu vejo uma discussão muito forte na educação infantil, os professores da Educação Infantil sempre vejo eles

colocando muito essa questão da ausência da formação, porque as séries finais têm uma vez por semana aquele planejamento germinado, então para eles é mais fácil sair da escola e participar desses espaços que tem um tempo maior de aprofundamento da reflexão.

As AECs e a Amed estavam previstas na Portaria nº 0011/2017, que estabelecia diretrizes para elaboração, análise, aprovação e cumprimento do calendário escolar<sup>42</sup> do ano letivo de 2018 para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra. Além dessas experiências formativas, o referido documento garantia dois dias específicos para a participação dos profissionais no Congresso dos Trabalhadores em Educação, com datas flexíveis, podendo ser readaptadas conforme realidade de cada escola. Assim, temos:

**Art. 4º** Cada Unidade de Ensino da Rede Municipal da Serra elaborará seu Calendário de 2018 considerando as datas e períodos comuns, conforme sua etapa e modalidade de ensino.

**VIII - 01** (um) dia destinado para Assembleia Municipal de Educação (AMED) e/ou Atividade Extraclasse – data móvel;

**IX - 02** (dois) dias destinados ao Congresso dos Trabalhadores em Educação e/ou Atividade Extraclasse – data móvel;

**§ 1º** Os dias destinados às Atividades Extraclasse (AEC) – data móvel, serão de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

**§ 2º** Os dias destinados ao Congresso dos Trabalhadores em Educação e à Assembleia Municipal de Educação e/ou Atividades Extraclasse serão previstos no Calendário Escolar, porém, considerados datas móveis, tendo em vista que serão estabelecidos durante o ano letivo pelos órgãos proponentes (SERRA, 2017, p. 2-3).

No projeto político-pedagógico da escola, verificamos que a formação continuada de professores estava representada como proposição de estratégias para alcançar objetivos voltados para estimular o processo de ensino-aprendizagem, melhorar os índices de desempenho escolar, promover a integração entre diversas áreas do conhecimento e impulsionar as atividades do Conselho de Escola. Esse documento não mencionava as temáticas, metodologias e demais aspectos referentes à organização da formação continuada.

O Plano de Ação da escola seguia a orientação da Secretaria de Educação da Serra, prevendo a BNCC como temática para a formação continuada a ser discutida

---

<sup>42</sup> Segue anexa a proposição de Calendário Escolar de 2018 da Secretaria Municipal de educação, que deveria ser analisado e definido pelas escolas de ensino fundamental do município da Serra.

nas AECs, assumindo como meta nessa proposição tornar a equipe escolar coesa e democrática. Percebemos uma contradição na forma como a BNCC é preconizada nesse documento, considerando que sua construção não se efetivou num processo dialógico e democrático, mas consistiu de uma política dominante, a qual foi imposta às instituições de ensino para ser cumprida. Pelas narrativas de alguns professores de nossa pesquisa, encontramos indícios dessa mesma percepção, em que a BNCC foi alvo de muitas críticas pela forma como foi trabalhada na escola, envolvendo formações aligeiradas e destituídas de um debate coletivo entre os profissionais da educação. Isso nos incita à reflexão sobre a importância das políticas educacionais serem articuladas num movimento coletivo entre os diferentes segmentos do âmbito educacional, afim de consolidar-se numa dimensão efetivamente crítica e democrática, rompendo com uma lógica determinante.

Os documentos elaborados pela equipe escolar denotam formas diferentes de tradução da política de formação continuada da Secretaria de Educação. Enquanto o projeto político-pedagógico se situava numa organização interna de processos formativos voltados para questões referentes ao contexto escolar, o Plano de Ação seguia a abordagem sugerida pela Secretaria de Educação, sem demonstrar uma composição autônoma de seus processos formativos.

As reflexões desenvolvidas nesta seção do capítulo demonstraram os processos de tradução da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, os elementos constitutivos das práticas de formação continuada centrada na escola e demais modalidades formativas externas ao contexto escolar.

Evidenciamos modos próprios de condução das formações na escola, no horário do trabalho docente, com destaque para as atividades extraclasse e os estudos de progressão. O fator tempo foi amplamente abordado pelos entrevistados como uma das agravantes/complicadores para a concretização de mais momentos coletivos na escola, em que os professores pudessem estudar, trocar experiências e discutir questões pertinentes do cotidiano do seu trabalho, num processo de ampliação e continuidade das vivências formativas para além dos encontros institucionalizados em calendário escolar. Por essas análises, evidenciamos que a formação continuada centrada na escola não era assumida como prática institucional da



política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra, tratando-se de uma questão que julgávamos que precisava ser dialogada pela equipe escolar e gestores de formação da Secretaria de Educação, a fim de pensarem estratégias para a ampliação desses momentos formativos nas unidades de ensino.

### **Síntese das análises**

As análises produzidas no decorrer deste capítulo mostraram que os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre a formação continuada se aproximaram ora de uma perspectiva voltada para a atualização profissional, ora de uma compreensão ligada às demandas da prática docente. Com isso, compreendemos que essa abordagem foi encarada pelos sujeitos da pesquisa como algo muito importante e precisava ser tomada como um processo permanente, articulada no cotidiano dos professores, envolvendo mais tempo, assumida de fato como cultura de formação na escola, e não como uma atividade sistematizada à margem dos projetos profissionais e organizacionais desse contexto.

Os dados de nosso estudo retrataram que a formação continuada desenvolvida na escola onde realizamos a pesquisa girava em torno das AECs e dos estudos de progressão, em que o fator tempo assumiu destaque nas argumentações dos entrevistados, em razão dos poucos momentos formativos disponibilizados aos professores no tempo do trabalho docente para trocas de experiências, discussões coletivas e reflexões sobre a prática. Os processos de tradução da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra não envolviam mudanças organizacionais e estruturais nas práticas formativas realizadas nas escolas, considerando que os sujeitos seguiam as orientações da Secretaria de Educação, fazendo apenas algumas adequações que julgavam necessárias, sem representar mudanças extremas.

Constatamos que a política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra apresentava algumas fragilidades no sentido de assegurar práticas formativas na escola, dentro da jornada de trabalho do professor com mais regularidade que possibilitasse um envolvimento mais expressivo dos trabalhadores docentes pelo exercício da sua autonomia na organização e condução dessa formação, rompendo

com uma dimensão prescritiva. Entendemos que se tratava de um aspecto que precisava ser explorado em conjunto pela equipe escolar e gestores de formação da Secretaria de Educação, de modo a reorientar esse processo numa perspectiva que agregasse mais contribuições na constituição da profissionalidade docente.

Segundo Nóvoa (2004a), considerar a escola como lugar da formação dos professores significa defini-la como espaço de análise coletiva das práticas docentes, sistematizada em atividades de acompanhamento, supervisão e reflexão acerca do trabalho educativo. Ele esclarece que isso não se configura em aumentar as atribuições do professor, tampouco desviar o olhar sobre seu trabalho pedagógico; o objetivo é “[...] transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional” (NÓVOA, 2004a, p. 7).

Nesse contexto, o professor assume um papel de extrema importância na estruturação da escola como ambiente de formação individual e coletiva e de cidadania democrática. No entanto, para que isso se configure numa realidade, é fundamental que sejam sistematizados momentos específicos para além dos já institucionalizados na escola, de modo que eles possam dialogar sobre a própria profissão voltada para ações efetivas de exercício de sua autonomia e transformação de seu trabalho.

Essa é uma reflexão que não se esgota neste trabalho, apenas incitamos essa problematização na perspectiva de revelar a importância de explorar os estudos no campo da formação continuada de professores na escola, tendo em vista a significativa contribuição desse locus formativo para o desenvolvimento profissional docente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo significou um momento importante para compreender a tessitura dos aspectos que perpassam a formação continuada centrada na escola, atravessada por desafios, possibilidades, encontros e desencontros. Participar desta pesquisa moveu-nos a encarar essa perspectiva numa dimensão dialógica, percebendo a relevância assumida pelos diferentes segmentos do contexto educativo na interface desse processo.

Com isso, destacamos a contribuição do mestrado como oportunidade para desenvolver o estudo sobre a temática de nosso universo profissional. As experiências formativas nesse contexto acadêmico situaram-nos na produção de conhecimento do campo da formação continuada de professores, subsidiando nossas análises integradas ao movimento dos processos formativos desenvolvidos na prática docente.

A liberação para cursar mestrado, concedida pela Secretaria Municipal de Educação da Serra como um direito previsto na política de formação continuada dessa rede de ensino, constituiu-se de um elemento fundamental para a sistematização de nosso trabalho, evidenciando um incentivo e valorização aos profissionais da educação no fomento de pesquisas que colaborem na educação do município. Nesse sentido, desejamos que este estudo provoque e estimule a continuidade do apoio integral da Secretaria Municipal de Educação da Serra para a produção de outros estudos, favorecendo a integração entre a universidade e o âmbito escolar.

Nessa conjuntura, partimos de alguns elementos singulares despontados em nossa pesquisa para o encadeamento das considerações finais. Pelas nossas lentes de investigação, apropriamo-nos de enfoques que são aqui considerados, com base nos objetivos almejados em nosso estudo.

Com relação ao objetivo geral, percebemos, em nossos contextos de análise, algumas aproximações discursivas sobre a formação continuada centrada na escola, sobretudo sua percepção como uma prerrogativa relevante ao desenvolvimento profissional docente, encarada sob uma perspectiva crítico-reflexiva que considere a

autoria do professor no direcionamento dos processos formativos e esteja articulada às demandas do contexto escolar. Contudo, apesar dessa importância conferida à formação continuada centrada na escola, notamos algumas contradições dessa ótica no contexto da produção acadêmica dos Endipes, na política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra e nas práticas de formação traduzidas na escola investigada.

Os dados de nossa pesquisa bibliográfica mostraram que, apesar do aumento da produção acadêmica socializada nos Endipes no período de 2012 a 2016, tendo a formação de professores como principal temática abordada pelas pesquisas, a formação continuada centrada na escola tratou de uma perspectiva pouco investigada. Isso mostra que essa questão precisa ser explorada, com vistas à reflexão de seus tensionamentos e dos aspectos que necessitam ser aprofundados para o fortalecimento do campo de investigação da formação continuada de professores.

Por outro lado, nos 60 trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola, que identificamos no período analisado, despontou um debate de valorização do protagonismo docente e do trabalho colaborativo como elementos primordiais das práticas de formação continuada. Os autores dessas produções mostraram, em seus estudos, a pertinência da formação continuada desenvolvida no contexto da escola por meio das relações de troca entre os pares e da valorização da autonomia do professor na qual ele não seja mero executor de políticas pensadas por outrem. Diante disso, percebemos um significativo debate sobre os modos de tradução na escola das políticas de formação continuada nos quais os profissionais da educação se posicionem criticamente ante esses processos, assumindo maior representatividade na estruturação das práticas formativas.

Notamos que as discussões sobre a formação continuada centrada na escola na produção acadêmica dos Endipes se relacionam aos sentidos produzidos pelos sujeitos de nosso estudo acerca dessa perspectiva. Embora compreendida sob óticas que transitaram entre concepções de formação continuada baseadas na atualização profissional e nas dimensões da prática docente, todas as declarações de nossos entrevistados apontaram um entendimento de que a formação continuada

centrada na escola constituía um elemento imprescindível ao trabalho do professor. Foi argumentado que essa perspectiva tinha de ser encarada como um processo permanente, inserido no cotidiano da escola, envolvendo mais tempo de reflexão sobre a prática e distanciando-se, portanto, de uma atividade sistematizada à margem dos projetos profissionais e organizacionais desse contexto.

As práticas de formação continuada desenvolvidas na escola investigada consistiam das atividades extraclasse (AECs), contemplando uma média de três a quatro formações anuais com carga horária de cinco horas, realizadas no horário de trabalho dos professores e dos estudos de progressão funcional que aconteciam mensalmente, à noite, ou aos sábados. A estrutura das AECs organizava-se em torno das orientações definidas pela Secretaria de Educação, cujas formações eram conduzidas pelos pedagogos da escola ou por algum representante da Secretaria de Educação.

Os estudos de progressão eram articulados pelos profissionais da escola de acordo com especificações legais que normatizavam essa prática. A tradução dessas proposições pelos sujeitos da escola ocorria mediante algumas adequações na temática, na metodologia e na organização do material da formação, sem demonstrar transformações mais estruturais, ou seja, cumpriam-se, na maioria das vezes, as prerrogativas da política de formação continuada da rede de ensino.

Considerando esses poucos momentos destinados à formação continuada centrada na escola, os sujeitos ressaltaram a importância de ampliar sua periodicidade e o seu tempo de realização, encarando tais práticas como mais viáveis e representativas do envolvimento dos professores nas discussões coletivas de seu cotidiano por meio das trocas de experiências e conhecimentos entre seus pares. Notou-se uma ênfase na pertinência de a formação acontecer no horário de trabalho, quando os professores exercem mais autonomia e participação no direcionamento dos processos formativos.

De acordo com as análises da pesquisa de campo, entendemos que a formação continuada centrada na escola não era uma premissa da política de formação continuada de rede municipal de ensino da Serra, cuja arquitetura abrangia um

conjunto de modalidades formativas desenvolvidas em outros espaços/tempos externos à escola. Percebemos um compromisso da referida rede de ensino em oportunizar significativas experiências de formação continuada por meio de projetos desenvolvidos pelo Centro de Formação e parcerias com empresas privadas e instituições de ensino superior.

No entanto, tais atividades eram realizadas, em sua maioria, fora da escola e do horário de trabalho dos professores, não atendendo, portanto, às suas especificidades e demandas de sua prática. Isso se caracterizava como uma fragilidade dessa política de formação, que precisava ser discutida em conjunto pela equipe escolar e gestores de formação da Secretaria de Educação, a fim de redimensionar as práticas de formação continuada e, por conseguinte, ampliar os momentos de formação continuada no trabalho e maior envolvimento dos professores, tanto na dinâmica dos processos formativos quanto na constituição das políticas educacionais.

Ressaltamos que nosso estudo esteve focado na política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra no período de 2018, em que a formação continuada era gerida por uma determinada equipe de trabalho da Secretaria de Educação, que se alternava conforme o gestor em exercício. Percebemos que essas mudanças impactavam as práticas de formação continuada desenvolvidas por essa rede de ensino, conforme relatos dos sujeitos, ao mencionarem períodos anteriores da rede de ensino em que a formação continuada se articulou em torno de práticas mais significativas envolvendo momentos de integração coletiva voltados para reflexão da prática docente, trocas de experiências e deliberações acerca de políticas educacionais.

Ao considerarmos todas as ações decorrentes da política de formação continuada da rede municipal de ensino da Serra em 2018, constatamos que ela não se constituía de forma orgânica, uma vez que abrangia perspectivas contraditórias, fragmentadas e distantes da realidade do professor. Apesar de contemplar uma variedade de atividades intermediadas por diferentes instituições públicas e privadas em diferentes espaços/tempos de formação, inferimos que a política de formação investigada parecia não ter um direcionamento específico com objetivos próprios,

pois o desenvolvimento de suas práticas seguia perspectivas desarticuladas. Os poucos momentos destinados à formação centrada na escola configuravam-se como modelos prontos a serem reproduzidos, sem um envolvimento ativo dos professores no direcionamento das práticas formativas.

As reflexões dos dados produzidos em nossa pesquisa confirmam nossa hipótese inicial de que a formação continuada centrada na escola assume uma dimensão mais significativa para a prática docente, à medida que se configura num processo marcado pelo protagonismo do professor e pelo trabalho colaborativo da equipe escolar. Nessa perspectiva, concluímos que as práticas de formação continuada centrada na escola precisam ser assumidas como cultura profissional, geridas pela participação ativa dos professores nesse processo e na composição das políticas educacionais.

Tais percepções evidenciam a importância de ampliar os estudos sobre a formação continuada centrada na escola, com implicações para a prática docente. Isso pode ser remetido às possibilidades de a Secretaria Municipal de Educação da Serra se apropriar dos estudos produzidos na área educacional, sobretudo daqueles dos profissionais da sua rede ensino, como referências importantes para os processos de tradução de suas práticas de formação continuada. Ressaltamos que nosso grupo de pesquisa, integrado ao Nepe, tem assumido o desafio de manter uma trajetória de pesquisas em torno da formação continuada de professores, em nível tanto de mestrado quanto de doutorado, agregado a um processo de análise crítica e participativa das políticas educacionais.

Nosso trabalho insere-se nesse contexto, em que assumimos a pesquisa com ética, coerência e respeito ao campo, estabelecendo diálogos de nossas análises com a realidade investigada. Desse modo, na qualidade de funcionária da rede municipal de ensino da Serra, comprometo-me a viabilizar meu trabalho como vínculo de discussões que contribuam nas pesquisas, no trabalho e na política de formação desse contexto. Assim, fomentamos o debate da formação continuada centrada na escola, que não se encerra aqui, ao contrário, evidencia lacunas e possibilidades, disparadoras de outras problematizações a serem discutidas em outros estudos.

## REFERÊNCIAS

ABDALA, R. D.; SANTOS, R. A. dos. O Pibid e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas públicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Maringá, maio/dez. 2011, p. 1-13. Disponível em: <[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: 01 dez. 2017.

ALMEIDA, M. I. **Histórico dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino**. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300015&script=sci...tlnng](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300015&script=sci...tlnng)>. Acesso em: 27 set. 2017.

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Inep/Anped/Comped, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, v. 1, p. 41-56, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Dossiê Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

ANGOTTI, M. A escola de educação infantil como espaço de ação e formação: contextos a serem integrados. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ANPED. **A Política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBIB e a reafirmação da Resolução CNE / CP 02/2015**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores\\_anped\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2018.



ARAÚJO, J. P. de. O Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência e suas contribuições para a formação de professores na paraense. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

ARAÚJO, R. M. B.; NUNES, C. M. F. Formação docente e desenvolvimento profissional: novos dispositivos formativos e sua relação com o ensinar e o aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...**, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ASSIS, M. S. S. de. A escola de educação infantil como espaço de ação e formação profissional: as diretoras e o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional coletivo e cooperativo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...**, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ASTORI, F. B. S. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia – Espírito Santo**. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015. p. 679-701.

BITENCOURT, J. F. **A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação**. 2017. 378 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BORGES, M. C. Formação inicial e continuada no Pibid – experiências entre atores da educação básica e superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...** 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitui...](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui...)>. Acesso em: 21 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União, 10 maio 2016**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)>. Acesso em: 26 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96. Cria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União, 23 dez. 1996**. Brasília: presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, 26 jun. 2014**. Brasília: Presidência da República, 2014. 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: 26 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Notas Estatísticas**. Censo Escolar 2017. Ministério da Educação. Brasília, Janeiro de 2018. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulga-censo-escolar-2017/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulga-censo-escolar-2017/21206)>. Acesso em: 24 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial da União, 5 mar. 2018**. Brasília: Casa Civil, 2018. Disponível em: <[http://impresanacional.gov.br/materia/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5230849/do2-2018-03-05-portaria-n-38-de-28-de-fevereiro-de-2018-5230845](http://impresanacional.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5230849/do2-2018-03-05-portaria-n-38-de-28-de-fevereiro-de-2018-5230845)>. Acesso em: 23 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Diário Oficial da União, 23 jul. 2013**. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial da União, 10 jul. 2017**. Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10937-portaria-mec-n%C2%BA-823,-de-7-de-julho-de-2017>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União, 01 jul. 2017**. Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015.../file](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015.../file)>. Acesso em: 26 maio 2018.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Série estado do conhecimento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao/asset\\_publicar/6JYIsGMAMkW1/document/id/493484](http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao/asset_publicar/6JYIsGMAMkW1/document/id/493484)>. Acesso em: 22 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008. p. 1139-1166. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 maio 2017.

BUFREM, L; PRATES, Y. O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 34, n. 2, maio/ago. 2005. p. 9-25.

CALEFFE, L. G.; MOREIRA, E. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CAMPELLO, B. S. Encontros Científicos. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

CANDAU, V. M (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAPISTRANO, N. J.; PONTES, G. M. D. de.; SOUZA, A. C. de F. e. A construção e reconstrução da prática pedagógica com crianças na vivência da formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

CARPENTIER, A.; LESSARD, C.; **Políticas Educativas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar/abr. 2005. p. 96-107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

CAPES. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/.../editais/.../29052018-RESULTADO-FINAL-Edital-6-2018>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/.../01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-peda>>. Acesso em: 30 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/.../15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

CASOTTE, L. D. H. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores:** o que revelam os textos dos Endipes de 2000 a 2012. 2016. 186 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CHALUH, L. N. Formação de professores na escola: o outro da pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo. UNESP, 1998.

CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 23, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/nocaoderepresentacao.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

COSTA, M. Z. A formação pela pesquisa no Pibid ensino de Matemática dos anos iniciais: o sentido da colaboração. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...** 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

DEÁK, S. C. P.; GOMES, A. A.; RODRIGUES, S. A. A formação centrada na escola: o que pensam os gestores escolares da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, abr./jun. 2015. p. 299-324. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Valorização dos profissionais da educação. Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, jan./jun. 2016. p. 37-56. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 30 de maio 2018.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:**

avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <[www.anpae.org.br/website/documentos/BNCC-VERS-FINAL.pdf](http://www.anpae.org.br/website/documentos/BNCC-VERS-FINAL.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2018.

DRUMMOND, R. de C. R. Encontros, travessias e formação: o exercício de aprender através da/na integração. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

FARIAS, I. M. S. de. O que move os professores a aprender? Significados e implicações do Pibid na formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

FERREIRA, N. S. A. de. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002. p. 257-272.

FORSTER. M. M. dos S. Formação Continuada de professores – Um diálogo entre a proposta oficial e a experiência que se passa no cotidiano de uma escola pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

FUNARO, V. M. B. de O.; NORONHA, D. P. Literatura Cinzenta: Canais de Distribuição e Incidência nas Bases de Dados. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. (Org.) **Comunicação e produção científica**: contexto, indicadores, avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.

FREITAS, C. A.; FREITAS, T. C.; PRADA, L. E. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010. p. 367-387.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009. p. 7-22.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.

GATTI, B. A et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

\_\_\_\_\_.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; André, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas,

2008.

JOSSO, M-C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, set./dez. 2007. p. 413-438. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.

LEIRIAS, C. M. Formação continuada com professores alfabetizadores: por uma ressignificação do sentido da formação na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...** Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LEITE, V. F. A. A instituição de espaços de conversa: do eu solitário ao eu solidário. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

LEITE, V. F. A.; FREUND, C. S. Formação continuada na escola: possibilidades e limites na política performática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 5 fev. jan. 2018.

LYRIO, K. A.; FIORIO, A. F. C. Formação continuada de professores – um diálogo entre a proposta oficial e a experiência que se passa no cotidiano de uma escola pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

LOPES, S. et al. A bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas. CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 11., 2012, Lisboa. **Actas.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. Disponível em: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/429>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MACHADO, G. C. Escola como espaço de formação e transformação: saberes, experiências e formação de professores numa perspectiva inclusiva. In: ENCONTRO

NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...** Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MACHADO, J. C.; BATISTA, D. P. O trabalho e a formação docente: boas práticas, desafios e revelações. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>> Acesso em: 5 fev. jan. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARIANO, C. S. **A escola como espaço de formação docente**: experiências do Pnem no Espírito Santo. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARQUES, P. N. A hora do trabalho pedagógico coletivo como espaço de formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

MELLO, M. L. de S. e. Registros de aula: espaços de formação continuada de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOURA, M. S. P. de; ROCHA, L. da. Desafios na construção do trabalho coletivo nas escolas para a (trans)formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

MOURA, J. O.; OLIVEIRA, O. V. Formação continuada na escola: responsabilização e intensificação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...** Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MUGNAINI, R.; CARVALHO, T.; OSTIZ, H. C. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. (Org.) **Comunicação e produção científica**: contexto, indicadores, avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Currículo e docência**: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONÇALVES, E. P.; PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P. (Org.). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004a. p. 1-11.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017. p. 1106-1133. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, Ano 9, v. 18, n. 35, jan./jun. 2012. p. 11-22. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

\_\_\_\_\_. Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. In: Correio da Educação. **O Semanário dos Professores**, n. 47, 16 fev. 2004b. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1045/685>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. 2007, Lisboa, **Anais...** Lisboa, 2007. Disponível em: <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. n. 350, dez. 2009. p. 203-218. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350.html>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **20 anos de ENDIPE**. In: CANDAU, V. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: **Gestrado UFMG**. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br>>. Acesso em: 27 jul. 2018.



OLIVEIRA, M. P. C. de. A formação de professores para a educação infantil: possibilidades no contexto da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, L. A. de. Saberes da formação continuada nos centros de estudos de professores alfabetizadores no município do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

PINTO, R. V. D. **Formação continuada de professores e pedagogos do ensino médio**: estudo sobre o PNEM no Estado do Espírito Santo. 2018. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2018.

PONTES, T. P. de A. Formação docente na escola: reflexões dos professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

PRADO, J. R. O Pibid e a formação docente: uma possibilidade de formação continuada para os professores da educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. **Decreto nº 4.467**. Criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Município da Serra, Serra-ES, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.926, de 5 de outubro de 2009**. Dispõe sobre o processo de progressão funcional dos profissionais que desempenham funções de magistério no sistema de ensino público municipal. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Escola Municipal de Ensino Fundamental Aldary Nunes. **Projeto Institucional Educação em Valores Humanos**: Formando cidadãos do mundo. Serra: 2018.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa – IN/CDFM nº 01/2010**. Disciplina a forma, a modalidade dos cursos realizados nas formações oferecidas na Unidade Administrativa Central e nas Unidades de Ensino da Secretaria de Educação do município da Serra com vistas à Progressão Funcional e regulamenta outras situações não previstas na Portaria nº 001/2010. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.172, de 22 de março de 1999**. Altera o estatuto do magistério público do município de Serra. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.173, de 31 de março de 1999**. Altera o plano de carreira e vencimentos aplicáveis aos profissionais da educação que desempenham funções

de magistério no sistema de ensino público municipal. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.108, de 16 de outubro de 2013**. Cria o Programa Educação em Valores Humanos no âmbito da Secretaria de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L41082013.html>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.432, de 04 de novembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação da Serra – PMES e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 001/2010**. Estabelece normas e procedimentos para cumprimento da regulamentação contida no Decreto Municipal nº 1.926. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 002/2012**. Estabelece a autorização especial de afastamento do Profissional do Magistério para frequentar Cursos de Pós-Graduação Scriccto-Sensu (Mestrado e Doutorado) na área de educação. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 003/2017**. Estabelece normas e procedimentos para emissão de certificados de cursos e formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Unidades de Ensino da Prefeitura Municipal da Serra. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 009/2017**. Estabelece normas e procedimentos para emissão de certificados de cursos e formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Unidades de Ensino da Prefeitura Municipal da Serra. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 0011/2017**. Estabelece diretrizes para elaboração, análise, aprovação e cumprimento do Calendário Escolar para o ano letivo de 2018 para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra- ES, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos. Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação da Serra. **Regimento Referência da Rede Municipal de Ensino**, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação da Serra. **O desenvolvimento pessoal do educador através da Biodanza**. 2018. p. 1-3.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Diálogo Educacional**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006. p. 37-50.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010. p. 285-300. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/.../2332>>. Acesso em: 23 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, set./dez. 2012. p. 905-924.

ROSA, M. G. O.; SOUZA, L. M. de. Articulação de saberes e experiências docentes: processo de qualificação da formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SANTANA, M. L. da S. Projeto sala de educador: uma proposta de formação continuada no espaço escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SANTANA, V. F.; MIRANDA FILHO, F. M. As narrativas dos orientadores de estudo sobre a formação continuada de professores do ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SANTOS, E. O. Políticas de formação continuada: olhares sobre a experiência vivida na escola com o programa Pró-Letramento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2012. 1 CD-ROM.

SEDU – Secretaria Municipal de Educação. **GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SILVA, R. C.; HAYASHI, M. C. P. I. Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 31, p. 117-136, 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/15>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

SILVA, M. A.; BARBOSA, J. R.; CASTRO FILHO, J. A. C. Formação docente e trabalho colaborativo no projeto um computador por aluno. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais**

**eletrônicos...** Fortaleza, 2014. Disponível em:

<<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SOUSA, M. do C. Práticas interdisciplinares no Pibid – Ufscar: contribuições para a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...** Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SOUSA, R. M.; MATA, L. G. Desafios e contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores de Língua Portuguesa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SPEAKES, N. F. S. Formação colaborativa de professores em serviço: JAM um caso de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...** Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Formação colaborativa de professores em serviço: uma possibilidade de construção democrática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

TEIXEIRA, V. L.; RODRIGUES, S. A. Iniciação à docência para uns e formação continuada para outros: universidade e escola básica formando professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais eletrônicos...** Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

TOMAZ, A. Sentidos da formação continuada para o docente: o Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio/Pnem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Mato Grosso, **Anais eletrônicos...** Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e prática de ensino**: 1994-2000. 2005. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, jan./abr. 2014. p. 165-189.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T.

(Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação: Rio de Janeiro. Lamparina, 2011.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Gerente do  
Centro de Formação**

O(A) Sr.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ foi convidado a participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ENDIPES E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA: CONTEXTOS EM DIÁLOGOS**, sob a responsabilidade de Liliane da Silva Costa.

**JUSTIFICATIVA**

Compreender como vem se constituindo o campo da formação continuada de professores no universo da produção acadêmica e no contexto da prática docente é primordial para refletir sobre as tendências predominantes e os aspectos postergados que necessitam de mais atenção. Desse modo, tal pesquisa justifica-se pela contribuição no sentido de agregar novas discussões à composição dos estudos em torno da formação continuada de professores, aprofundando o debate dessa temática e tendo como foco de análise a formação continuada no contexto da escola no tempo do trabalho docente, considerando a pertinência dessa reflexão no âmbito de sua complexidade e dos desafios que perpassam a profissionalidade do professor.

**OBJETIVO(S) DA PESQUISA**

Esse projeto de pesquisa tem por objetivo analisar as políticas de formação continuada de professores, considerando a interface entre a produção acadêmica dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes) sobre formação

RUBRICAS

continuada, as propostas de formação continuada planejadas e desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação da Serra e as práticas de formação continuada traduzidas no contexto da escola no tempo do trabalho docente.

## **PROCEDIMENTOS**

Os procedimentos da pesquisa consistirão de entrevista compreensiva, cujas perguntas serão respondidas pela gerente de formação do Centro de Formação “Pedro Valadão Perez”, com utilização de um gravador.

## **DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA**

A pesquisa será realizada no decorrer do segundo semestre de 2018, num período de aproximadamente 60 minutos, tendo como lócus o Centro de Formação “Pedro Valadão Perez”, localizado na Av. José Moreira Martins Rato, 21, Hélio Ferraz, Serra-ES. Será mantido o anonimato dessa instituição na sistematização da pesquisa.

## **RISCOS E DESCONFORTOS**

A pesquisa poderá gerar algum desconforto por conta do período de realização da entrevista. Contudo, a pesquisadora tomará as devidas precauções para amenizar possíveis incômodos, realizando pausas na interação com o participante.

## **BENEFÍCIOS**

Assumida como um momento de interação e relações de confiança entre pesquisador e entrevistado, a pesquisa poderá configurar-se num encontro formativo, por favorecer diálogos em busca de compreensão acerca do fenômeno pesquisado, qual seja, a formação continuada de professores.

RUBRICAS
----------

## **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

Serão garantidos ao participante o acompanhamento e assistência durante a entrevista, mediante a compreensão do tempo disponível do participante bem como outras demandas necessárias.

## **GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO**

O(A) Sr.<sup>(a)</sup> poderá interromper sua adesão à pesquisa quando desejar, sem nenhum agravo decorrente de sua recusa. Caso opte por retirar seu consentimento, o participante não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

## **GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE**

A identidade do participante será preservada durante todo o desenvolvimento da pesquisa, inclusive na divulgação e publicação dos resultados da mesma.

## **GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO**

O (A) Sr.<sup>(a)</sup> fica ciente de que não receberá nenhum pagamento para a participação da pesquisa, porém, caso isso gere algum ônus, as despesas serão devidamente ressarcidas.

## **GARANTIA DE INDENIZAÇÃO**

A pesquisadora garante em favor dos participantes desta pesquisa indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, ficando cientes os participantes de que, de acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não poderá ser exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

RUBRICAS



## ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas, esclarecimentos e/ou demais informações, o(a) Sr.<sup>(a)</sup> poderá entrar em contato com a pesquisadora Liliane da Silva Costa, nos telefones (27) 99917-9108, ou por meio do endereço eletrônico [lilianedasilvacosta@gmail.com](mailto:lilianedasilvacosta@gmail.com). O(A) Sr.<sup>(a)</sup> também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/*campus* Goiabeiras) em caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa através do telefone (27) 3145-9820, e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), ou por correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.075-910, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN. Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e por mim (participante), rubricada em todas as páginas.

Serra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ENDIPES E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA: CONTEXTOS EM DIÁLOGOS**, eu, Liliane da Silva Costa, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(ns) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

---

Pesquisador

Obs.: As assinaturas devem estar na mesma página.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Profissionais da Escola**

O(A) Sr.(ª) \_\_\_\_\_ foi convidado a participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ENDIPES E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA: CONTEXTOS EM DIÁLOGOS**, sob a responsabilidade de Liliane da Silva Costa.

**JUSTIFICATIVA**

Compreender como vem se constituindo o campo da formação continuada de professores no universo da produção acadêmica e no contexto da prática docente é primordial para refletir sobre as tendências predominantes e os aspectos postergados que necessitam de mais atenção. Desse modo, tal pesquisa justifica-se pela contribuição no sentido de agregar novas discussões à composição dos estudos em torno da formação continuada de professores, aprofundando o debate dessa temática e tendo como foco de análise a formação continuada no contexto da escola no tempo do trabalho docente, considerando a pertinência dessa reflexão no âmbito de sua complexidade e dos desafios que perpassam a profissionalidade do professor.

**OBJETIVO(S) DA PESQUISA**

Esse projeto de pesquisa tem como objetivo analisar as políticas de formação continuada de professores, considerando a interface entre a produção acadêmica dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes) sobre formação

RUBRICAS

continuada, as propostas de formação continuada planejadas e desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação da Serra e as práticas de formação continuada traduzidas no contexto da escola no tempo do trabalho docente.

## **PROCEDIMENTOS**

Os procedimentos da pesquisa consistirão de entrevista compreensiva, cujas perguntas serão respondidas pelos sujeitos, utilizando-se um gravador, num período de aproximadamente 60 minutos, nas dependências da EMEF “Aldary Nunes”. Os sujeitos da pesquisa serão constituídos por: um diretor escolar, dois professores em assessoramento pedagógico (pedagogos), nove professores e dois coordenadores de turno.

## **DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA**

A pesquisa será realizada no decorrer do segundo semestre de 2018, tendo como lócus a EMEF “Aldary Nunes”, localizada na R. Domingos Martins, nº 47, Bairro Serra Centro, Serra-ES. Será mantido o anonimato dessa instituição na sistematização da pesquisa.

## **RISCOS E DESCONFORTOS**

A pesquisa poderá gerar algum desconforto por conta do período de realização das entrevistas. Contudo, a pesquisadora tomará as devidas precauções para amenizar possíveis incômodos, realizando pausas nas interações com os participantes.

## **BENEFÍCIOS**

Assumida como um momento de interação e relações de confiança entre pesquisador e entrevistado, a pesquisa poderá configurar-se num encontro formativo, por favorecer diálogos em busca de compreensão acerca do fenômeno pesquisado, qual seja, a formação continuada de professores.

RUBRICAS
----------

## **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

Serão garantidos ao participante o acompanhamento e assistência durante a entrevista, mediante a compreensão do tempo disponível do participante bem como outras demandas necessárias.

## **GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO**

O(A) Sr.(ª) poderá interromper sua adesão à pesquisa quando desejar, sem nenhum agravo decorrentes de sua recusa. Caso opte por retirar seu consentimento, o participante não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

## **GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE**

A identidade do participante será preservada durante todo o desenvolvimento da pesquisa, inclusive na divulgação e publicação dos resultados da mesma.

## **GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO**

O(A) Sr.(ª) fica ciente de que não receberá nenhum pagamento para participação da pesquisa, porém, caso isso gere algum ônus, as despesas serão devidamente ressarcidas.

## **GARANTIA DE INDENIZAÇÃO**

A pesquisadora garante em favor dos participantes desta pesquisa indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, ficando cientes os participantes de que, de acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não poderá ser exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

RUBRICAS
----------

## ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas, esclarecimentos e/ou demais informações, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Liliane da Silva Costa, nos telefones (27) 99917-9108, ou por meio do endereço eletrônico [lilianedasilvacosta@gmail.com](mailto:lilianedasilvacosta@gmail.com). O(A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Campus Goiabeiras) em caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa através do telefone (27) 3145-9820, e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), ou por correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29.075-910, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN. Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e por mim (participante), rubricada em todas as páginas.

Serra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ENDIPES E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA: CONTEXTOS EM DIÁLOGOS**, eu, Liliane da Silva Costa, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(ns) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

---

Pesquisador

Obs.: As assinaturas devem estar na mesma página.

### APÊNDICE C – Roteiro de entrevista à gerente do centro de formação

Prezado(a) Respondente:

Estamos realizando essa entrevista com o objetivo de produzir dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores na produção acadêmica dos Endipes e as práticas de formação na escola: contextos em diálogos”, que se propõe a analisar a política de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação da Serra e sua tradução nas práticas de formação realizadas na escola.

Solicitamos o preenchimento completo das informações de identificação. A partir de uma perspectiva dialógica, as demais questões serão respondidas oralmente, tendo como referência sua atuação na rede municipal de ensino da Serra. Conhecer você e suas percepções acerca do trabalho docente e dos processos de formação continuada será de fundamental importância para a concretização desta pesquisa. Ressaltamos que sua identidade será preservada.

Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

#### IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional) \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Gênero/sexo: ( ) masculino ( ) feminino ( ) Outro \_\_\_\_\_

Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Função atual: \_\_\_\_\_

Setor de trabalho: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na educação: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na rede municipal de ensino da Serra: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nesse setor: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade: ( ) Ensino médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Com relação ao seu curso superior, você possui:

( ) Normal superior

( ) Pedagogia. Habilitação (área) em: \_\_\_\_\_

Licenciatura em: \_\_\_\_\_

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

Modalidade de ensino de sua formação superior:

( ) presencial ( ) semipresencial ( ) a distância ( ) Outra: \_\_\_\_\_

Instituição em que realizou o curso superior:

( ) Pública Federal ( ) Pública Estadual ( ) Pública Municipal ( ) Particular

( ) Confessional/Comunitária/Filantrópica ( ) Outra: \_\_\_\_\_

Você possui curso de pós-graduação em (indicar até três cursos de pós-graduação realizados):

---



---



---

### ESTRUTURA DA FORMAÇÃO

1. No que se refere à organização da formação continuada de professores na rede municipal de ensino da Serra, discorra sobre os seguintes aspectos:

- qual/quais regulamentação(ões) (municipal, estadual e federal) orienta(m) as ações de formação continuada;
- metodologia assumida;
- objetivos da formação;
- temáticas/conteúdos trabalhados e os critérios utilizados para sua definição;
- espaços/tempos de formação;
- quem promove a formação e os critérios utilizados para sua definição;
- se tem material de apoio (textos, recursos audiovisuais, etc.);
- se tem certificação;
- se há o envolvimento dos professores na elaboração e participação dessas formações;
- se possui financiamento;
- se tem parceria com outras instituições;
- como é feita a avaliação dessa política de formação;
- se houve alterações nessa estrutura de formação.

2. A partir de quando foi instituída a política de formação continuada de professores na rede municipal de ensino da Serra? Que principais mudanças ocorridas nessa

política de formação você poderia destacar ao longo do seu tempo de atuação nessa rede municipal de ensino?

### **IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO**

1. Qual a relação entre a formação continuada e a prática pedagógica dos professores? É feito algum acompanhamento dos processos formativos vivenciados na escola?
2. Quais as implicações da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação da Serra sobre as práticas desenvolvidas nas escolas? Como essa proposição de formação incide na constituição da profissionalidade e personalidade do professor?
3. Qual a relação entre a política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação da Serra e a política estadual e federal de formação continuada de professores? A rede municipal de ensino da Serra organiza sua estrutura de formação mais autonomamente e/ou baseada nos projetos, programas e ações dos órgãos estaduais e do Ministério da Educação (MEC)?

### **AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO**

1. Como você avalia a atual política de formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação da Serra e sua relação com as práticas desenvolvidas na escola?
2. Que sugestões você daria para agregar essas proposições?

### **CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO**

1. Qual a sua compreensão sobre formação continuada?
2. É utilizada alguma perspectiva teórica como base para a elaboração da política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação da Serra?

### **CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES**

Fique à vontade para enfatizar algum aspecto que julgar necessário e não foi abordado nas questões anteriores.



## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista aos profissionais da escola

Prezado(a) Respondente:

Estamos realizando esta entrevista com o objetivo de produzir dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores na produção acadêmica dos Endipes e as práticas de formação na escola: contextos em diálogos”, que se propõe a analisar a política de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação da Serra e sua tradução nas práticas de formação realizadas na escola.

Solicitamos o preenchimento completo das informações de identificação. A partir de uma perspectiva dialógica, as demais questões serão respondidas oralmente, tendo como referência sua atuação na rede municipal de ensino da Serra. Conhecer você e suas percepções acerca do trabalho docente e dos processos de formação continuada será de fundamental importância para a concretização desta pesquisa. Ressaltamos que sua identidade será preservada.

Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

### IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional) \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Gênero/ sexo: ( ) masculino ( ) feminino ( ) Outro

\_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Função atual: \_\_\_\_\_

Ano/série de atuação: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na educação: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na rede municipal de ensino da Serra: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nessa escola: \_\_\_\_\_

Vínculo de trabalho com essa escola: ( ) Estatutário ( ) Designação Temporária  
( ) Outro \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade: ( ) Ensino médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

Com relação ao seu curso superior, você possui:

( ) Normal superior

( ) Pedagogia. Habilitação (área) em: \_\_\_\_\_

Licenciatura em: \_\_\_\_\_

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

Modalidade de ensino de sua formação superior:

( ) presencial ( ) semipresencial ( ) a distância ( ) Outra: \_\_\_\_\_

Instituição em que realizou o curso superior:

( ) Pública Federal ( ) Pública Estadual ( ) Pública Municipal ( ) Particular

( ) Confessional/Comunitária/Filantrópica ( ) Outra: \_\_\_\_\_

Você possui curso de pós-graduação em (indicar até três cursos de pós-graduação realizados):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO**

1. Como você avalia a atual política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação da Serra?
2. Que sugestões você daria para compor essa política de formação continuada do município da Serra?

### **TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DO SUJEITO**

1. Descreva seu percurso de formação, considerando seu tempo de graduação e sua experiência profissional na educação.
2. Comente sua trajetória de formação continuada conforme as proposições da Secretaria Municipal de Educação da Serra e no tempo do trabalho docente.

### **ESTRUTURA DA FORMAÇÃO**

No que se refere especificamente à formação que é feita na escola, discorra sobre os seguintes aspectos:

- tipo de formação realizada e sua referência;
- metodologia;
- quem promove a formação (professor, pedagogo, diretor, sujeito externo da escola, etc.);

- tempo da formação;
- temáticas e conteúdos abordados;
- se tem material de apoio (textos, recursos audiovisuais, etc.);
- se tem certificação;
- se há o envolvimento dos professores na elaboração e participação dessas formações;
- se faz registros da formação que participa;
- avaliação da formação na escola (sua periodicidade, se é individual e/ou coletiva, se tem envolvimento do pedagogo, etc.);
- sua opinião acerca das características que devem compor a formação continuada de professores na escola.

### **IMPLICAÇÕES PARA PRÁTICA DOCENTE**

1. Que repercussões a formação continuada exerce sobre sua prática pedagógica?
2. Você considera importante que a formação aconteça no ambiente de trabalho? Por quê?
3. Como você vê a questão das condições de trabalho em sua escola? Considera que isso interfere na formação continuada?

### **ELEMENTOS NORMATIVOS DA FORMAÇÃO**

1. Como você percebe as políticas nacionais que regulamentam a formação continuada de professores? Que elementos você aponta sobre a política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação da Serra?
2. É feita alguma discussão na escola acerca dessas políticas de formação continuada?

### **CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Diante de tudo que conversamos, qual é a sua compreensão sobre a formação continuada?

### **CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES**

Fique à vontade para enfatizar algum aspecto que julgar necessário e não foi abordado nas questões anteriores.

**APÊNDICE E – Listagem dos trabalhos sobre a formação continuada centrada na escola apresentados nos ENDIPES DE 2012 A 2016**

Nº	Endipe	Título	Autores
1.	2012	A construção e reconstrução da prática pedagógica com crianças na vivência da formação continuada	Aline Constancia de Figueiredo e Souza, Gilvânia Maurício Dias de Pontes, Naire Jane Capistrano
2.	2012	A formação centrada na escola: o que pensam, os gestores escolares da rede municipal de ensino de Presidente Prudente	Simone Conceição Pereira Deák, Alberto Albuquerque Gomes, Sílvia Adriana Rodrigues
3.	2012	Formação centrada na escola: o que pensam os professores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente	Alberto Albuquerque Gomes, Simone Conceição Pereira Deák, Sílvia Adriana Rodrigues
4.	2012	A formação de professores para a educação infantil: possibilidades no contexto da escola	Milena Paula Cabral de Oliveira
5.	2012	A instituição de espaços de conversa: do eu solitário ao eu solidário	Vânia Finholdt Angelo Leite
6.	2012	Desafios na construção do trabalho coletivo nas escolas para a (trans)formação docente	Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
7.	2012	Encontros, travessias e formação: o exercício de aprender através da/na integração	Rosalva de Cássia Rita Drummond
8.	2012	Escola como espaço de formação: a construção de experiências inovadoras em parceria com a universidade	Mari Margarete dos Santos Forster
9.	2012	Formação continuada de professores – um diálogo entre a proposta oficial e a experiência que se passa no cotidiano de uma escola pública	Kelen Antunes Lyrio, Angela Francisca Caliman Fiorio
10.	2012	Formação de professores coordenadores no contexto da escola	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
11.	2012	Formação de professores na escola: o outro da pedagogia	Laura Noemi Chalu
12.	2012	Implicações do Pibid para a formação inicial e continuada de professores de Química	Barbara Grace Tobaldini
13.	2012	Itinerários do Pibid de Matemática da UFMS/Paranaíba: algumas reflexões	Thiago Donda Rodrigues
14.	2012	O espaço-tempo da escola como locus da formação de professores: aprendizagens num estudo com escolas públicas municipais no Sul do Brasil	Vânia Alves Martins Chaigar
15.	2012	O Pibid e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas públicas	Roseli Albino dos Santos, Rachel Duarte Abdala
16.	2012	O que move professores a aprender? Significados e implicações do Pibid na formação continuada	Isabel Maria Sabino de Farias
17.	2012	O trabalho coletivo orienta o projeto político pedagógico que reorienta o trabalho coletivo: lições de uma pesquisa e de um processo de formação centrada na escola	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
18.	2012	Pibid e Núcleo de Ensino da Unesp: diálogo profícuo à criação de uma política de formação inicial e continuada	Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Vandei Pinto da Silva
19.	2012	Políticas de formação continuada: olhares sobre a experiência vivida na escola com o programa Pró-Letramento	Edlamar Oliveira Dos Santos

20.	2012	Políticas educacionais de melhoria da formação de professores para a educação básica: um estudo no âmbito do programa Pibid/Capes	Lidiane Limana Puiati
21.	2012	Professoras da educação básica e bolsistas do Pibid: o aprendizado da docência por meio da troca de saberes	Edilaine Do Rosário Neves, Vanessa Lopes Eufrásio, Heloísa Raimunda Herneck
22.	2012	Profissionais da educação infantil e formação centrada na escola: o caso de Presidente Prudente-SP	Silvia Adriana Rodrigues, Simone Conceição Pereira, Deák Alberto Albuquerque Gomes
23.	2012	Registros de aula: espaços de formação continuada de professores	Maria Lucia de Souza e Mello
24.	2012	Saberes da formação continuada nos Centros de Estudos de professores alfabetizadores no município do Rio de Janeiro	Luciana Alves de Oliveira
25.	2012	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência e suas contribuições para a formação de professores na Amazônia paraense	Juliana Pereira de Araújo
26.	2014	A escola de educação infantil como espaço de ação e formação profissional frente à arte e o brincar	Suselaine Ap. Zaniolo Mascioli
27.	2014	A escola de educação infantil como espaço de ação e formação profissional: as diretoras e o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional coletivo e cooperativo	Muriane Sirlene Silva de Assis
28.	2014	A escola de educação infantil como espaço de ação e formação: contextos a serem integrados	Maristela Angotti
29.	2014	Escola como espaço de formação e transformação: saberes, experiências e formação de professores numa perspectiva inclusiva	Glaé Corrêa Machado
30.	2014	Formação colaborativa de professores em serviço: JAM um caso de sucesso	Neusely Fernandes Silva-Speakes
31.	2014	Formação continuada com professores alfabetizadores: por uma resignificação do sentido da formação na escola	Cláudia Martins Leirias
32.	2014	Formação continuada na escola: responsabilização e intensificação	Jucilene Oliveira de Moura, Ozerina Victor de Oliveira
33.	2014	Formação docente e desenvolvimento profissional: novos dispositivos formativos e sua relação com o ensinar e o aprender	Regina Magna B. Araujo Célia Maria F. Nunes
34.	2014	Formação docente e trabalho colaborativo no projeto Um computador por aluno	Maria Auricélia da Silva, Jaiane Ramos Barbosa, José Aires de Castro Filho
35.	2014	Formação inicial e continuada no Pibid - experiências entre atores da educação básica e superior	Maria Célia Borges
36.	2014	Iniciação à docência para uns e formação continuada para outros: universidade e escola básica formando professores	Viviane Lontra Teixeira, Simone de Alencastre Rodrigues
37.	2014	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência e a formação de educadoras infantis em uma cidade do Alto do Jequitinhonha	Paula Cristina Silva de Oliveira, Amanda Valiengo
38.	2014	Os impactos do Pibid na escola de educação básica: quando os sujeitos educativos reconhecem a escola como espaço formativo	Maria Joselma do Nascimento Franco

39.	2014	Pibid/Unesp: Novos sentidos para a formação docente	Maria José da Silva Fernandes, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
40.	2014	Práticas pedagógicas de professoras iniciantes e experientes: contribuições à formação continuada na escola	Camila José Galindo
41.	2014	Projeto Sala de Educador: uma proposta de formação continuada no espaço escolar	Maurecilde Lemes da Silva Santana
42.	2014	A formação pela pesquisa no Pibid Ensino de Matemática dos anos iniciais: o sentido da colaboração	Maria Zenilda Costa
43.	2014	Contribuições do Pibid na formação inicial e continuada do professor de Filosofia	Genivaldo de Souza Santos
44.	2014	Formação de professores e práticas formativas: as contribuições do Pibid	Marilane Maria Wolff Paim
45.	2014	Práticas interdisciplinares no Pibid UFSCAR: contribuições para a formação docente	Maria do Carmo de Sousa
46.	2014	Formação inicial e continuada: sentir-se professor, ser professor-de, ser professor-para	Ev'Angela Batista Rodrigues de Barros
47.	2016	Formação colaborativa de professores em serviço: uma possibilidade de construção democrática	Neusely Fernandes Silva-Speakes
48.	2016	A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo como espaço de formação continuada	Patricia Nascimento Marques
49.	2016	Formação continuada na escola: possibilidade e limites na política educativa performática	Vania Finholdt Ângelo Leite, Cristina Spolidoro Freund
50.	2016	Formação docente na escola: reflexões dos professores	Tatiana Pinheiro de Assis Pontes
51.	2016	As narrativas dos orientadores de estudo sobre a formação continuada de professores do ensino médio	Verondina Ferreira Santana Francisco Miranda Filho
52.	2016	O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: contextualização da política de formação	Francisco Miranda Estela Inês Leite
53.	2016	Formação continuada no ensino médio: desafios e perspectivas dos orientadores na primeira etapa do PNFEM	Estela Inês Leite Verondina Ferreira
54.	2016	O Pibid e a formação docente: uma possibilidade de formação continuada para os professores da educação básica	Jany Rodrigues Prado
55.	2016	Articulação de saberes e experiências docentes: processo de qualificação da formação	Maria Geralda Oliver Rosa, Lúcio Mário de Souza
56.	2016	Formação docente e os desafios para a formação inicial e continuada: a contribuição do programa Pibid	Luci Mary Duso Pacheco Elisabete Andrade
57.	2016	Comunidades de aprendizagem no Pibid em Goiás: inovação na formação docente e na educação	Vanessa Gabassa
58.	2016	Sentidos da formação continuada para o docente: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/ Pnem	Alessandra Tomaz
59.	2016	Desafios e contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores de Língua Portuguesa	Rozilene de Moraes Sousa, Luci Gomes da Mata
60.	2016	O Trabalho e a formação docente: boas práticas desafios e revelações	Jane do Carmo Machado, Deniele Pereira Batista

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

## APÊNDICE F – Distribuição dos vínculos institucionais com universidades

Quadro 7 – Distribuição dos vínculos institucionais com universidades

UNIVERSIDADES	RECORRÊNCIAS DE VÍNCULOS
Universidade Estadual Paulista	8
Universidade Federal de Mato Grosso	3
Universidade Federal do Rio de Janeiro	2
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2
Universidade de Taubaté	1
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	1
Universidade Católica de Petrópolis	1
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	1
Universidade Estadual de Campinas	1
Universidade Federal do Rio Grande	1
Universidade Federal de Pernambuco	1
Universidade Federal de São Carlos	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1
Universidade de Brasília – UnB	1
Universidade do Estado da Bahia	1
Universidade do Oeste Paulista	1
Universidade Estadual do Ceará	1
Universidade Estadual do Pará	1
Universidade Federal da Fronteira Sul	1
Universidade Federal de Goiás	1
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1
Universidade Federal de Santa Maria	1
Universidade Federal do Ceará	1
Universidade Federal do Paraná	1
Universidade Metodista de Piracicaba	1
Universidade Presbiteriana Mackenzi	1
<b>Total</b>	<b>45</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

**ANEXO A – Proposição de calendário escolar para o ano letivo de 2018 para as escolas municipais de ensino fundamental**



**MUNICÍPIO DA SERRA  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CALENDÁRIO ESCOLAR - ANO LETIVO - 2018  
EMEF**

ANEXO III - B

Janeiro						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			
Total de dias letivos:						0

01 - confraternização Universal  
Férias: 30 Dias (02/01 a 31/01)

Fevereiro						
D	S	T	Q	Q	S	S
				RG	RP	3
4	5*	6	7	8	9	10
11	FE	FE	FE	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			
Total de dias letivos:						15

01 - Reunião Geral  
02 - Reunião Pedagógica  
05\* - Início das Atividades Letivas  
12 a 14 - Carnaval/Cinzas

Março						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	AEC	AEC	21	22	23	24
25	26	27	28	29	FE	31
Total de dias letivos:						19

19 e 20 - AEC - Data móvel  
30 - Paixão de Cristo

Abril						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	AEC	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					
Total de dias letivos:						20

03 - AEC - Data móvel (Valores Humanos)

Maio						
D	S	T	Q	Q	S	S
		FE	2	3	4	5
6	7	8	9	10	CC	12
13	14*	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	PP	FE		
Total de dias letivos:						7/12

01 - Dia do Trabalho  
11 - Conselho de Classe  
14\* - Início do 2º Trimestre  
30 - Plantão Pedagógico  
31 - Corpus Christi

Junho						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	FE	30
Total de dias letivos:						20

29 - São Pedro

Julho						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	AEC	AEC	25	26	27	28
29	30	31				
Total de dias letivos:						15

Férias/recesso: 07 Dias (16/07 a 22/07)  
23 e 24 - AEC - Data móvel

Agosto						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	CC	28*	29	30	31	
Total de dias letivos:						17/4

22 - AMEDI/AEC - Data móvel  
27 - Conselho de Classe  
28 - Início do 3º Trimestre

Setembro						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	FE	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	PP	22
23	24	25	26	27	28	29
Total de dias letivos:						18

07 - Independência do Brasil  
21 - Plantão Pedagógico

Outubro						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	FE	13
14	FE	16	17	CP/ABC	CP/ABC	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			
Total de dias letivos:						19

12 - Nossa Senhora Aparecida  
15 - Dia do Professor  
18 e 19 - CP/AEC - Data móvel

Novembro						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	FE	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	FE	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	
Total de dias letivos:						20

02 - Finados  
15 - Proclamação da República  
20 - Dia Nacional da Consciência Negra

Dezembro						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	CC/FF	22
23	24	25	26	AEA	28	29
30	31					
Total de dias letivos:						14

08 - Nossa Senhora da Conceição  
21 - Conselho de Classe/Resultado Final  
Férias: 08 Dias (24/12 a 31/12)  
25 - Natal  
26 - São Benedito  
27 - Avaliação dos Estudos Autônomos

Trimestre	Período	Dias Letivos
1º	05/02 a 10/05/18	61
2º	14/05 a 24/08/18	64
3º	28/08 a 20/12/18	75
Total de Dias Letivos		200
Anos Iniciais - Carga Horária Anual: 833h20min		
Anos Finais - Carga Horária Anual: 833h20min		

HORÁRIO DO ALUNO	
Matutino/Aluno:	7h às 11h30min
Vespertino/Aluno:	13h às 17h30min
HORÁRIO DO PROFESSOR	
Matutino:	7h às 12h
Vespertino:	13h às 18h

**LEGENDA**

- RG - Reunião Geral
- RP - Reunião Pedagógica
- FE - Feriado
- CC - Conselho de Classe
- Férias
- PP - Plantão Pedagógico
- \* - Dia Letivo/Início do trimestre
- Dia Letivo
- CC/FF - Conselho de Classe/Resultado Final
- AEA - Avaliação dos Estudos Autônomos
- CP/ABC - Congresso de Professores/Atividade Extraclasse (data móvel)
- ASSEMBLEIA - Assembleia Municipal de Educação/ Atividade extraclasse (data móvel)
- AEC - Atividade extraclasse (data móvel)