



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

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

FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI

**APROPRIAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PRATICADAS NOS  
TRABALHOS DA ANPED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES (2008 – 2019)**

VITÓRIA/ES  
SETEMBRO/2021



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

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

**FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI**

**APROPRIAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PRATICADAS NOS  
TRABALHOS DA ANPED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES (2008 – 2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa “Docência, Currículo e Processos Culturais”.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Ventorim.

**VITÓRIA/ES  
SETEMBRO/2021**



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

## FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI

### APROPRIAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PRATICADAS NOS TRABALHOS DA ANPED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (2008 – 2019)

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 29 de setembro de 2021.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Professora Doutora Silvana Ventorim  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professor Doutor Wagner dos Santos  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Valdete Côco  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professor Doutor José Rubens Lima Jardimino  
Universidade Federal de Ouro Preto

---

Professor Doutor Júlio Emílio Diniz Pereira  
Universidade Federal de Minas Gerais

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES  
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgefes@yahoo.com.br

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

---

A858a Astori, Fernanda Bindaco da Silva, 1977-  
Apropriações epistemológicas praticadas nos trabalhos da  
ANPEd sobre formação continuada de professores (2008 – 2019) /  
Fernanda Bindaco da Silva Astori. - 2021.  
448 f.

Orientadora: Silvana Ventrin.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Ventrin, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## **AGRADECIMENTOS**

Minha gratidão às pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste estudo:

À professora Silvana Ventrone, por todo o incentivo desde o mestrado, pela orientação sempre presente, pela generosidade em compartilhar ensinamentos valiosos e seu compromisso com a pesquisa, pela pessoa, professora e pesquisadora admirável que ela é.

Ao professor Wagner dos Santos, que em muito contribuiu com o estudo, nas aulas e especialmente nos exames de qualificação, com inestimáveis considerações e compromisso com o trabalho.

À professora Valdete Côco, pelo acolhimento no estágio em docência, por ter me ajudado a trilhar essa experiência de formação contínua e pelas contribuições com o estudo.

Ao professor José Rubens Lima Jardim, que se dedicou a trazer preciosas contribuições para o enriquecimento deste trabalho.

Ao professor Júlio Emílio Diniz-Pereira, pela gentileza em colaborar com seus conhecimentos na composição deste estudo.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelas contribuições, de diferentes formas.

Aos colegas da pós-graduação, pela convivência e colaboração, reflexões e escritas, diálogos nos congressos, eventos e viagens de estudo: do Nepe – Ana Paula Félix, Diego D'Avila, Cláudia Mariano, Cláudio Pereira, Dalva Feliciano, Flávia Demuner, Juca Bitencourt, Liliane Costa, Mônica Nickel e Sulamita Alves; do Proreitoria – Felipe Carneiro, Jean Carlos Gama e Juliana Cassani; do Grufae – Maria Nilceia Vieira e Ruslane Novais.

Agradeço a minha família que, de modo especial e singular, me ajudou.

Ao meu esposo, Cleomar Astori, companheiro que compreendeu a minha ausência e me apoiou para que eu pudesse realizar este trabalho.

Aos meus filhos, Otávio e Diogo, observadores do meu fazer acadêmico, tranquilos e presentes, alegrando os meus dias.

À tia Ruth e ao tio Vantuil, sempre acolhedores e atenciosos, com os quais eu pude contar de verdade.

Aos meus pais, irmãs queridas e demais familiares, pelo incentivo que cada um expressou nesta trajetória.

À Rosa Amélia Morosini, amiga e parceira que supriu a minha ausência em casa, onde foi possível.

Às estimadas amigas Analice Torezani, Cinthia Mara Cecato da Silva e Elizabete Gerlânia Caron Sandrini, pela ajuda essencial nos momentos finais do doutorado.

Às amigas da equipe de formação continuada da Semed de Colatina: Adriana Vieira, Cláudia Tardin, Daieny Brunetti, Maria Elisa Trevisani, Mirelly Katiene Silva, Parícia Ferreira, Renata Luchi Pires, Rita de Cássia Zanetti, Ruslane Novais, pelos risos e palavras de incentivo, pelos gestos de carinho e confiança na finalização deste estudo. À Rosimery Guedes Gilles e Cidimar Andreatta, pelo incentivo e apoio.

À Prefeitura Municipal de Colatina e à Secretaria Municipal de Educação, por responderem positivamente à concessão do afastamento remunerado de dois anos para o doutorado.

Agradeço a DEUS, que me concedeu a vida.

## RESUMO

Este estudo analisa as práticas de pesquisa e de formação continuada nos trabalhos dos Grupos de Estudo (GTs) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da 31<sup>a</sup> à 39<sup>a</sup> reuniões nacionais, entre 2008 e 2019. Demarca os temas priorizados, as operações metodológicas em uso e as teorizações em circulação, na perspectiva de que a ANPEd oferece pistas das epistemologias que marcam os percursos da produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil. Acolhe os pressupostos da abordagem qualitativa, orientada pelos recursos da pesquisa histórica, referenciada em Michel de Certeau, a partir da metodologia documental bibliográfica, na análise dos 165 trabalhos resultantes de comunicação oral, disponibilizados no sítio eletrônico da associação. Defende a tese de que as práticas de pesquisa sobre a formação continuada de professores se dá nos entrelugares dos GTs e evidenciam que o conhecimento produzido se constitui interdisciplinar, em zonas de interlocução marcadas por correlações de forças e bricolagens nas apropriações de teorias e metodologias. Os GTs empregam lógicas próprias que marcam os seus campos de pesquisa, em movimento de (des)continuidades epistemológicas em que o GT-08 atua como indutor de teorias e metodologias que criam ordenamentos, instauram pertinências, balizam posições sociais, tensionam os conhecimentos e apontam novos desafios para as pesquisas acadêmicas. Observadas as microdiferenças nas *maneiras de fazer* pesquisa e formação continuada, revela que a problematização das pesquisas se dá em torno de questões do processo de ensino, da prática pedagógica, do desenvolvimento profissional, dos sentidos atribuídos à prática e à formação continuada, com o objetivo de oferecer contribuições ao processo formativo e ao trabalho docente. Destaca as experiências colaborativas, por meio de metodologias da pesquisa vinculadas à intervenção. Tensiona as teorizações e críticas sobre os processos de formulação de políticas, seu conteúdo e suas implicações nos contextos das práticas de formação continuada de professores. Baliza posições sociais das pesquisas, ao defenderem uma formação continuada com vinculações institucionais, realçando a responsabilidade das redes de ensino e das universidades em fazerem mediações para relações entre ensino, pesquisa e extensão. Aponta que a formação continuada, investigada em vários GTs, é tema emergente nas pesquisas e um problema educacional. Demonstra que há forte institucionalidade do GT-08 nas demarcações das referências e cultura do campo. Evidencia a circularidade de autores no conjunto dos GTs e no GT-08, os pressupostos estruturantes dos debates, as obras e os conceitos mais apropriados, bem como as correlações de forças entre racionalidades concorrentes nas epistemologias da pesquisa acadêmica sobre a formação continuada de professores. Aponta como desafios para a pesquisa e para as práticas de formação continuada a necessidade de revisões de diversas naturezas, sobretudo na fundamentação teórico-metodológica.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; Epistemologia; ANPEd; Produção acadêmica.

## ABSTRACT

This study analyzes the practices of research and continuing education in the work of the Study Groups (GTs, in portuguese) of the National Association for Graduate Studies and Research in Education (ANPEd), from the 31st to the 39th national meetings, from 2008 to 2019. It prioritized, the methodological operations in use and the theories in circulation, from the perspective that ANPEd offers clues to the epistemologies that mark the paths of academic production on teacher education in Brazil. This thesis embraces the assumptions of a qualitative approach, guided by the resources of historical research, referenced by Michel de Certeau, from the bibliographical documentary methodology, in the analysis of the 165 works resulting from oral communication, available on the association's website. It defends that research practices on the continuing education of teachers take place between the SGs and show that the knowledge produced is interdisciplinary, in areas of dialogue marked by correlations of forces and bricolage in the appropriation of theories and methodologies. SGs employ their own logics that mark their fields of research, in a movement of epistemological (dis)continuities in which the SG-08 acts as an inducer of theories and methodologies that create orders, establish pertinence, delimit social positions, stress knowledge and point out new challenges for academic research. Observing the micro-differences in the ways of doing research and continuing education. Also, it reveals that the problematization of research takes place around issues of the teaching process, pedagogical practice, professional development, the meanings attributed to practice and continuing education, with the objective of offering contributions to the training process and to the teaching work. It highlights collaborative experiences through research methodologies connected to the intervention. Besides that, this work tensions theorizations and criticisms about policy formulation processes, their content and their implications in the contexts of continuing teacher education practices. Plus, it defines the social positions of research by defending continuing education with institutional links, emphasizing the responsibility of teaching networks and universities to mediate relations between teaching, research and extension. Furthermore, it targets that continuing education, investigated in several SGs, is an emerging subject in research and an educational problem. It also demonstrates that there is a strong GT-08's institutionality in the demarcation of references and field culture. It shows the circularity of authors in the SGs and SG-08, the structuring assumptions of the debates, the most appropriate works and concepts, as well as the correlations of forces between competing rationalities in the epistemologies of academic research on the continuing education of teachers. It underscores as challenges for research and for the practices of continuing education the need for revisions of different natures, especially in the theoretical-methodological foundation.

**Keywords:** Continuing teacher education; Epistemology; ANPEd; Academic production.



## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Ande	Associação Nacional de Educação
Andes	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AOE	Atividades Orientadoras de Ensino
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Brased	Thesaurus Brasileiro da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cibec	Centro de Informação e Biblioteca em Educação
Clacso	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Fapes	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
FC	Formação Continuada
FCC	Fundação Carlos Chagas
Fepae	Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação
Flacso	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
Forpred	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
Forumdir	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas
Grufae	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
Nepe	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
Oneesp	Observatório Nacional de Educação Especial
Peas	Programa de Educação Afetivo-Sexual
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnem	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Profa	Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores
Proteoria	Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física
Prouca	Programa um Computador por Aluno
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	Reunião Anual
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBFPF	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores
Redalyc	Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, en Ciencias Soliales y Humanidades
RCR	Reunião Regional
RN	Reunião Nacional
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Sesc	Serviço Social do Comércio
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Uned	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UT	Unidade Temática
Uniube	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparação entre o número de trabalhos sobre Formação de Professores (FP) e sobre Formação Continuada (FC) na ANPEd 2008-2019 .....	102
Gráfico 2: Participação por GT nos trabalhos sobre FC na ANPEd - 2008-2019 ....	104
Gráfico 3: Percentual de trabalhos sobre FC por Unidades Temáticas (UT) nos GTs da ANPEd 2008 – 2019.....	159
Gráfico 4: Circularidade do tema FC e Alfabetização entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	164
Gráfico 5: Circularidade do tema FC e Trabalho Pedagógico entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	170
Gráfico 6: Circularidade do tema FC e Docência no Ensino Superior entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	183
Gráfico 7: Circularidade do tema FC e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	190
Gráfico 8: Circularidade do tema FC, Trabalho e Profissionalidade Docente entre os GTs da ANPEd 2008-2019.....	199
Gráfico 9: Circularidade do tema FC e Educação Especial e inclusão entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	208
Gráfico 10: Circularidade do tema FC e Educação de Pessoas Jovens e Adultas entre os GTs da ANPEd 2008-2019.....	213
Gráfico 11: Circularidade do tema FC, Arte e Formação Estética entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	219
Gráfico 12: Circularidade do tema FC e Concepções entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	223
Gráfico 13: Circularidade do tema FC e Educação Ambiental entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	226
Gráfico 14: Circularidade do tema FC e Identidade Docente entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	235
Gráfico 15: Circularidade do tema Gestão de Políticas de FC entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	241
Gráfico 16: Circularidade do tema FC e Educação Popular entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	245
Gráfico 17: Circularidade do tema FC, Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação Indígena entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	250

Gráfico 18: Circularidade do tema FC e Currículo entre os GTs da ANPEd 2008-2019 .....	255
Gráfico 19: Modalidades de pesquisa nos trabalhos sobre FC apresentados na ANPEd 2008-2019 .....	279
Gráfico 20: Técnicas de pesquisa nos trabalhos sobre FC apresentados na ANPEd 2008-2019 .....	280
Gráfico 21: Histórias de vida, pesquisa narrativa e pesquisa (auto)biográficas nos GTs da ANPEd 2008-2019.....	291
Gráfico 22: Modalidades e técnicas de pesquisa praticadas nos trabalhos sobre FC apresentados no GT-08 da ANPEd 2008-2019.....	342
Gráfico 23: Variação do número de referências por autoria citada nos trabalhos sobre FC - ANPEd 2008-2019.....	350
Gráfico 24: Nacionalidade das autorias referenciadas nos trabalhos sobre FC da ANPEd 2008-2019 .....	358
Gráfico 25: Citações de autorias estrangeiras e brasileiras nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019 .....	360
Gráfico 26: Nacionalidade dos autores referenciados cinco ou mais vezes nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019 .....	361
Gráfico 27: Procedência institucional dos autores brasileiros mais citados nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019 .....	363
Gráfico 28: Procedência institucional dos autores estrangeiros mais citados nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019 .....	364
Gráfico 29: Quantidade de trabalhos e citações de Paulo Freire por GT nas pesquisas sobre FC - ANPEd 2008-2019 .....	384
Gráfico 30: Apropriações a partir das teorizações de Paulo Freire nos trabalhos sobre FC dos GTs da ANPEd 2008 – 2019 .....	387
Gráfico 31: Autores referenciados três ou mais vezes em trabalhos sobre FC que citam Paulo Freire nos GTs da ANPEd 2008 – 2019 .....	392
Gráfico 32: Abordagens metodológicas praticadas tendo Paulo Freire como referência nos trabalhos sobre FC nos GTs da ANPEd 2008-2019 .....	394
Gráfico 33: Quantidade de trabalhos e citações de António Nóvoa por GT nas pesquisas sobre FC - ANPEd 2008-2019 .....	395
Gráfico 34: Apropriações a partir das teorizações de António Nóvoa nos trabalhos sobre FC do GT-08 da ANPEd 2008 – 2019.....	397

Gráfico 35: Autores referenciados três ou mais vezes em trabalhos sobre FC que citam António Nóvoa no GT-08 da ANPEd 2008 – 2019.....401

Gráfico 36: Metodologias praticadas tendo António Nóvoa como referência nos trabalhos sobre FC no GT-08 da ANPEd 2008-2019 .....402

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: UT Formação Continuada e Alfabetização.....	163
Imagem 2: UT Formação Continuada e Alfabetização.....	169
Imagem 3: UT Formação Continuada e Docência no Ensino Superior.....	181
Imagem 4: UT Formação Continuada e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação .....	188
Imagem 5: UT Formação Continuada, Profissionalidade e Trabalho Docente.....	197
Imagem 6: UT Formação Continuada e Educação Especial e Inclusão.....	205
Imagem 7: UT Formação Continuada e Educação de Pessoas Jovens e Adultas..	212
Imagem 8: UT Formação Continuada, Arte e Formação Estética .....	217
Imagem 9: UT Formação Continuada e Concepções .....	222
Imagem 10: UT Formação Continuada e Educação Ambiental.....	229
Imagem 11: UT Formação Continuada e Identidade Docente .....	232
Imagem 12: UT Formação Continuada e Gestão de Políticas .....	238
Imagem 13: UT Formação Continuada e Educação Popular .....	244
Imagem 14: UT Formação Continuada, Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação Indígena .....	249
Imagem 15: UT Formação Continuada e Currículo.....	254
Imagem 16: Pesquisa narrativa, pesquisa (auto)biográfica e histórias de vida.....	292
Imagem 17: Pesquisa histórica e com documentos .....	294
Imagem 18: Estudo de caso.....	296
Imagem 19: Pesquisa-ação.....	299
Imagem 20: Estudo teórico.....	302
Imagem 21: Estudo etnográfico.....	304
Imagem 22: Estudo bibliográfico .....	306
Imagem 23: Pesquisas nos/dos/com os cotidianos.....	309
Imagem 24: Estudo cartográfico.....	311
Imagem 25: Estudo das práticas discursivas .....	313

Imagem 26: Survey .....	314
Imagem 27: Pesquisas com entrevistas nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019 .....	316
Imagem 28: Pesquisas com questionários nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019 .....	318
Imagem 29: Pesquisas com observação nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019 .....	320
Imagem 30: Pesquisas com grupo focal nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019 .....	322
Imagem 31: Pesquisas com teste de associação livre nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019 .....	323
Imagem 32: Países de origem dos autores mais citados nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019 .....	362
Imagem 33: Circularidade de obras dos autores mais citados entre os trabalhos sobre FC apresentados no GT-08 da ANPEd 2008-2019 .....	376



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Grupos de trabalhos temáticos da ANPEd .....	77
Quadro 2: Edições da ANPEd por ano, local, tema e criação dos GTs.....	81
Quadro 3: Temas das RNs da ANPEd entre 1978 e 2019 .....	87
Quadro 4: Síntese da abordagem metodológica da tese .....	109
Quadro 5: Período de publicação das fontes de pesquisa dos estudos de revisão da literatura a partir da década de 1990.....	114
Quadro 6: Indicadores de análise dos estudos de revisão.....	116
Quadro 7: Tópicos analisados nos estudos de revisão sobre formação de professores no Brasil – 1999-2018.....	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de trabalhos sobre FC na ANPEd 2008 – 2019.....	101
Tabela 2: Percentual de estudos sobre FC em relação às pesquisas sobre FP nos GTs da ANPEd 2008-2019.....	102
Tabela 3: Quantidade de trabalhos sobre FC por GT e RN da ANPEd.....	103
Tabela 4: Unidades temáticas (UTs) a partir dos trabalhos sobre FC apresentados na ANPEd - 2008-2019 .....	158
Tabela 5: UT Formação Continuada e Alfabetização .....	160
Tabela 6: UT Formação Continuada e Trabalho Pedagógico .....	166
Tabela 7: UT Formação Continuada e Docência no Ensino Superior .....	178
Tabela 8: UT Formação Continuada e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação .....	185
Tabela 9: UT Formação Continuada e Profissionalidade e Trabalho Docente.....	194
Tabela 10: UT Formação Continuada e Educação Especial e Inclusão.....	203
Tabela 11: UT Formação Continuada e Educação de Pessoas Jovens e Adultas..	209
Tabela 12: UT Formação Continuada, Arte e Formação Estética .....	214
Tabela 13: UT Formação Continuada e Concepções .....	220
Tabela 14: UT Formação Continuada e Educação Ambiental.....	225
Tabela 15: UT Formação Continuada e Identidade Docente .....	230
Tabela 16: UT Gestão de Políticas de Formação Continuada .....	237
Tabela 17: UT Formação Continuada e Educação Popular .....	241
Tabela 18: UT Formação Continuada, Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação Indígena .....	246
Tabela 19: UT Formação Continuada e Currículo.....	252
Tabela 20: Tipos de ações de FC investigadas pelos GTs da ANPEd - 2008-2019	259
Tabela 21: Circularidade dos temas privilegiados, a partir das UT, no GT-08 da ANPEd 2008-2019 .....	266
Tabela 22: Modalidades e técnicas de pesquisa praticadas nos trabalhos sobre FC da ANPEd 2008-2019 .....	277

Tabela 23: Modalidades e técnicas de pesquisa por GT da ANPEd 2008-2019.....	284
Tabela 24: Autores referenciados nas pesquisas (auto)biográficas, das histórias de vida e da pesquisa narrativa - ANPEd 2008-2019.....	290
Tabela 25: Quantidade de autorias referenciadas por intervalo de citação nos trabalhos sobre FC da ANPEd 2008-2019 .....	349
Tabela 26: Autores e coautorias referenciados mais que cinco vezes nos trabalhos da ANPEd sobre FC entre 2008 e 2019.....	351
Tabela 27: Número de citações dos autores de referência por GT nas pesquisas sobre FC - ANPEd 2008-2019.....	367
Tabela 28: Autores citados três ou mais vezes nos trabalhos do GT-08 sobre FC apresentados na ANPEd 2008-2019.....	371
Tabela 29: Autores e obras com maior circularidade nos trabalhos sobre FC no GT-08 da ANPEd 2008-2019 .....	377
Tabela 30: Obras de Paulo Freire referenciadas nas pesquisas sobre FC nos GTs da ANPEd 2008-2019 .....	385
Tabela 31: Obras de António Nóvoa referenciadas nas pesquisas sobre FC no GT-08 da ANPEd 2008-2019 .....	396

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>22</b>
<b>1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NAS ANÁLISES DOS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED</b> .....	<b>34</b>
1.1 A EPISTEMOLOGIA EM MICHEL DE CERTEAU .....	35
1.2 PESQUISA HISTORIOGRÁFICA .....	37
1.3 OPÇÃO POR UMA TEORIA DAS PRÁTICAS .....	43
1.4 FRONTEIRAS E PONTES DE UM CAMPO DE ESTUDO .....	52
1.5 CONVICÇÃO ÉTICA E POLÍTICA.....	55
<b>2 MAPAS E PERCURSOS DA PESQUISA NO ANÚNCIO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	<b>58</b>
2.1 ARRUMAÇÃO DAS FONTES E INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA .....	59
<b>2.1.1 Abordagem metodológica com os recursos da operação histórica</b> .....	<b>67</b>
2.2 ESTRUTURAS ORGANIZATIVAS DA ANPED EM INTERFACE COM O POSICIONAMENTO ACADÊMICO E POLÍTICO DA ASSOCIAÇÃO .....	73
<b>2.2.1 Contexto de investigação pelo lugar instituído da ANPEd</b> .....	<b>77</b>
<b>2.2.2 Práticas de democratização dos espaços e do conhecimento</b> .....	<b>81</b>
<b>2.2.3 Temas gerais das Reuniões Nacionais (RNs) da ANPEd</b> .....	<b>86</b>
<b>2.2.4 Programação das reuniões da ANPEd</b> .....	<b>92</b>
<b>2.2.5 Comunicação com a comunidade acadêmica</b> .....	<b>94</b>
2.3 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS FONTES: A NECESSÁRIA DELIMITAÇÃO DE DESCRITORES E CRITÉRIOS .....	98
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS TRABALHOS.....	105
<b>3 LITERATURA ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCURSOS DAS PESQUISAS E TEORIAS EM CIRCULAÇÃO</b> .....	<b>110</b>

3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELAS TEMATIZAÇÕES DAS PESQUISAS .....	120
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELAS MODALIDADES METODOLÓGICAS EM USO.....	130
3.3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELAS TEORIAS EM CIRCULAÇÃO.....	133
3.4	DEMARCAÇÕES DOS ESTUDOS DE REVISÃO DA LITERATURA.....	143
<b>4</b>	<b>CIRCULARIDADE TEMÁTICA NO DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ENTRE OS GTS DA ANPED.....</b>	<b>155</b>
4.1	UNIDADES TEMÁTICAS (UTs) COMO SÍNTESE DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA APRESENTADAS NA ANPED.....	157
4.2	INSTITUCIONALIDADES DAS PRÁTICAS DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO CONTINUADA: APONTAMENTOS A PARTIR DO MAPEAMENTO TEMÁTICO.....	259
<b>5</b>	<b>APROPRIAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NOS TRABALHOS DA ANPED.....</b>	<b>268</b>
5.1	PESQUISAS QUANTI E QUALITATIVAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	270
5.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS.....	272
5.3	MODALIDADES E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	275
5.4	POTENCIALIDADES DAS PESQUISAS INTERVENTIVAS E DAS PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO.....	323
<b>5.4.1</b>	<b>Pesquisa-intervenção .....</b>	<b>325</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Pesquisa-formação .....</b>	<b>327</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Pesquisa colaborativa.....</b>	<b>330</b>
5.5	PRÁTICAS DE PESQUISA ACADÊMICA NO GT-08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	333
<b>6</b>	<b>APROPRIAÇÃO DOS QUADROS DE REFERÊNCIA PELOS GTs DA ANPED ENTRE 2008 E 2019 .....</b>	<b>347</b>

6.1	MAPEAMENTO DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS MAIS CITADAS NOS GTS DA ANPED E PERSPECTIVAS ASSUMIDAS NOS DEBATES.....	350
6.2	NACIONALIDADE E PROCEDÊNCIA INSTITUCIONAL DOS AUTORES MAIS REFERENCIADOS NOS TRABALHOS DA ANPEd.....	357
6.3	CIRCULARIDADE DOS AUTORES MAIS REFERENCIADOS.....	365
6.4	APROPRIAÇÕES TEÓRICAS DEMARCADAS NO GT-08.....	370
6.5	PAULO FREIRE: CONSCIENTIZAÇÃO DO INACABAMENTO HUMANO E REFLEXIVIDADE CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA.....	384
6.6	ANTÓNIO NÓVOA: REFLEXIVIDADE CRÍTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	395
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>404</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>420</b>
	<b>APÊNDICE A – GTs da ANPEd.....</b>	<b>430</b>
	<b>APÊNDICE B - TOTAL DE TRABALHOS, DE TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE FORMAÇÃO CONTINUADA, POR GT DA ANPED – 2008-2019.....</b>	<b>431</b>
	<b>APÊNDICE C - REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, POR ANO DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>432</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objetivo analisar as apropriações epistemológicas praticadas nas pesquisas que investigaram a formação continuada de professores nos Grupos de Trabalho (GTs)<sup>1</sup> da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)<sup>2</sup>, da 31ª a 39ª reuniões nacionais promovidas pela entidade, entre 2008 e 2019. Pressupõe que essas apropriações têm demarcado o debate, na investigação dos temas priorizados, das teorizações em circulação e das operações metodológicas em uso nos contextos das pesquisas sobre a formação continuada de professores, na perspectiva de que a ANPEd oferece pistas das epistemologias que marcam os percursos da produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil.

Consideramos que as práticas dos pesquisadores, na operação com a teoria, expressam formas de consumo da produção acadêmica e pressupostos epistemológicos. Elas anunciam tendências e possibilidades na produção do conhecimento, demarcando lugar e espaço onde essas práticas se constituem, até mesmo nas ausências e dissensões que se estabelecem (CERTEAU, 2011).

Essa produção nos mobilizou à reflexão sobre os conhecimentos produzidos e as teorias científicas praticadas nos pressupostos epistemológicos, princípios e contradições, processos e limites, relações com a sociedade e a história; elementos que nos ajudam a compreender as implicações desse conhecimento no projeto educacional que articula as políticas de formação de professores e a inferir sobre o futuro delas no Brasil.

Nosso interesse é analisar os pressupostos que vêm se constituindo nas pesquisas sobre a formação continuada de professores e como elas têm marcado os debates

---

<sup>1</sup> Apresentamos a relação entre códigos e nomenclaturas dos GTs no Apêndice A, para fins de dinamizar a associação por parte do leitor, uma vez que a repetição dessa dupla identificação no texto poderia dificultar a leitura dos dados.

<sup>2</sup> A ANPEd é uma entidade científica criada em 1978, que congrega pesquisadores da área da educação, sobretudo da pós-graduação. Promove reuniões científicas nacionais organizadas, dentre outras formas, em torno dos seus 23 GTs temáticos. A 36ª reunião nacional realizada em 2013 foi a última em anos consecutivos, passando a promover reuniões científicas bianuais, intercaladas com as reuniões científicas regionais, descentralizadas nas cinco regiões geográficas do país.

no campo, o que não permite classificar os trabalhos quanto a sua matriz epistêmica, tampouco emitir juízo sobre essa ou aquela produção.

Nesse contexto, defendemos a tese de que as práticas de pesquisa sobre a formação continuada de professores se dão nos entrelugares dos GTs e evidenciam que o conhecimento produzido se constitui interdisciplinar, em zonas de interlocução marcadas por correlações de forças e bricolagens nas apropriações de teorias e metodologias.

Aventamos a hipótese de que os GTs da ANPEd, no debate sobre a formação continuada de professores, empregam lógicas próprias com múltiplas combinatórias teóricas, que efetuam operações de demarcação dos seus campos de pesquisa, movimento de continuidades e descontinuidades epistemológicas em que o GT-08 atua como indutor de teorias e metodologias que criam ordenamentos, instauram pertinências, balizam posições sociais, tensionam os conhecimentos e apontam novos desafios para as pesquisas acadêmicas.

O interesse em analisar a produção científica sobre a formação de professores tem crescido nos últimos anos e mobilizado a comunidade acadêmica a compreender e participar dos debates, (re)definir diretrizes e a política científica desse campo de pesquisa.

A ANPEd, como entidade científica, congrega pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, em Reuniões Nacionais e Regionais, nas publicações da Revista Brasileira de Educação (RBE) e nos anais dos eventos que organiza. Tais estudos reunidos nos ofereceram pistas das epistemologias que marcam os percursos da produção acadêmica em formação continuada de professores, a partir do tensionamento da formalidade das práticas (CERTEAU, 1982) de pesquisa.

A produção deste estudo se desenvolve na *fronteira* (CERTEAU, 1982) das pesquisas sobre formação de professores, coordenadas pela professora Silvana Ventorim, vinculada ao Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe), grupos de pesquisa vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Os estudos do Proteoria se desenvolvem em quatro frentes: história da educação,



formação de professores, currículo e comunicação científica. Os estudos produzidos pelo Proteroria fundamentalmente colaboraram com a nossa pesquisa, uma vez que a experiência acumulada do grupo nos impulsionou à ampliação do estofo teórico-metodológico no estudo das produções da ANPEd.

No Nepe, desenvolvemos estudos em políticas e práticas de formação de professores, cuja teorização considera que as políticas e as práticas são dimensões da ação. Desse modo, os estudos no Nepe tomam duas vertentes principais: a) estudos sobre a formação de professores, ancorados na perspectiva histórico-social, com ênfase na formação que se pratica como tradução das políticas, nas relações de força entre os sujeitos e as institucionalidades; b) pesquisa documental bibliográfica com ênfase nos estudos de revisão da literatura, movimento investigativo produzido num período de 20 anos, assumido como produção coletiva, de modo orgânico no conjunto das investigações de mestrado e doutorado orientadas pela professora Silvana Ventrorm.

Em especial, nesse conjunto dos estudos de revisão, destacamos as investigações de Ventrorm (2005), Astori (2014), Bitencourt (2017) e Costa (2019), que vão mostrando o movimento do campo da formação continuada por meio de pesquisas a partir da produção científica de dissertações e teses em programas de pós-graduação em Educação, de trabalhos apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos científicos.

É preciso enfatizar, também, que esses estudos trouxeram questões que vão, de alguma forma, compor uma continuidade de trabalhos que agregam o projeto de pesquisa vinculado ao Edital Piiic 2018/2020, do Programa Institucional de Iniciação Científica/Ufes, intitulado *Produção acadêmica sobre formação continuada de professores em 20 anos no Brasil: diálogos entre contextos*, orientado pela professora Silvana Ventrorm, do qual participamos como pesquisadora. Por meio desse projeto, o grupo sinaliza que há um repertório de conhecimentos produzidos sobre formação continuada de professores no Brasil, o que nos mobilizou à investigação da produção acadêmica da ANPEd sobre formação continuada de professores, das tendências da pesquisa em relação aos temas e abordagens

teórico-metodológicas operadas, das convergências e/ou divergências, lacunas e/ou desafios indicados nos estudos.

Nesse movimento, destacamos a pesquisa coletiva, coordenada pela professora Silvana, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), por meio do Edital Fapes Nº 21/2018, intitulada *Inventário das políticas e práticas da formação continuada de professores no Espírito Santo*. Seus objetivos são: inventariar, mapear, descrever e analisar perspectivas teórico-metodológicas, conceitos, argumentos, indicadores, formas de efetivação e resultados tratados sobre a formação continuada de professores no Espírito Santo. Esse projeto analisa como as políticas de formação são traduzidas em práticas formativas nos contextos das redes de ensino, de modo a reconhecer as tensões e desafios do campo da formação e das políticas de formação no ES.

As pesquisas sobre a formação continuada de professores registram importantes construtos teóricos a partir da década de 1980 no Brasil. Discorrem acerca dos movimentos contra-hegemônicos à racionalidade técnica e produtivista de formação continuada, bem como do coexistente fortalecimento de perspectivas teóricas que tomaram a epistemologia da prática<sup>3</sup> como ponto de partida da formação e do desenvolvimento da profissionalidade docente.

Vasta produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil revelou, ao final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, um contexto marcado pela proletarianização e desqualificação progressiva do professor e esvaziamento de sua condição intelectual (GATTI, 1998; TANURI, 2000; SCHEIBE; BAZZO, 2001; FREITAS, 2002), fazendo frente ao movimento reformista neoliberal na formação de

---

<sup>3</sup> Esses movimentos contestam a racionalidade técnica aplicada à formação continuada docente, cujas práticas fundamentadas no modelo produtivista econômico, alinhadas aos conceitos de treinamento, capacitação, reciclagem, atualização e aperfeiçoamento (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001), não deram conta da complexidade da formação continuada, em suas múltiplas dimensões, nas quais se consideram, de início, às condições de vida e trabalho dos professores. Alternativa aos “pacotes prontos” do modelo técnico, a perspectiva da epistemologia da prática enseja a retomada da autonomia dos professores em relação à produção de conhecimento em educação, que não pressupõe apenas a dimensão técnica. Estudo realizado por Romanowski (2012) aponta que os fundamentos da racionalidade prática mobilizam as pesquisas e os processos formativos, assumindo a reflexão e a investigação sobre a prática como pressupostos, em que o trabalho docente direcionado às práticas, os saberes do professor, a carreira e a profissionalização docente são objetos de investigação e a escola é espaço privilegiado dos processos de formação e investigação.

professores, aprofundado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96. As críticas da comunidade acadêmica, nesses contextos de disputas, demarcam lugar de resistência e engajamento no fortalecimento do campo da formação docente e na defesa de uma formação diversa, em razão de sua complexidade e dos múltiplos contextos em que é praticada.

Face a essa complexidade, o campo das pesquisas sobre a formação de professores é demarcado por paradigmas epistemológicos em disputa, problemáticas de estudo e posicionamentos políticos, alguns dos quais decidimos trazer ao texto, como forma de contextualizar o objeto de investigação.

Em primeiro lugar, sinalizamos que a formação continuada de professores é tramada nas relações com as institucionalidades e com o processo educativo. Portanto, está relacionada a um projeto de desenvolvimento organizacional que a situa no cerne do debate político acerca da educação nas distintas esferas de governo e nas relações externas a ele.

No cenário das políticas de formação de professores, a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização profissional ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. Em relação à formação continuada, os resultados não chegam perto das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: apenas 38,3% (INEP, 2020) dos profissionais da educação básica participam de cursos de formação continuada em sua área de atuação (cursos de extensão, estudos de aprofundamento e outros de curta duração em educação), quando o PNE prevê a participação de 100% deles até 2024; e apenas 37,9% dos profissionais da educação básica apresentam curso de pós-graduação *lato sensu*, 2,8% têm mestrado e 0,6% doutorado (INEP, 2020), no panorama em que a meta é alcançar 50% dos professores com pós-graduação até 2024.

O contexto das regulações é marcado pelo tensionamento entre a defesa da Resolução do CNE Nº 2/2015, como representativa dos interesses docentes<sup>4</sup>, e a imposição da proposta de Base Nacional Comum para a Formação de Professores, política de governo lançada pelo Ministério de Educação (MEC) em 2017 e homologada na Resolução CNE nº 2/2019, baseada na formação por competências, sem novidades que pudessem beneficiar a formação dos professores, ao contrário, reduzindo-a a estratégia para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica.

Junta-se a esse cenário a desestabilização democrática no país<sup>5</sup>, que golpeou as conquistas educacionais alçadas com a Constituição Federal de 1988 e a LDB Nº 9394/96. Diante da crise democrática em curso no Brasil, do desmonte das instituições públicas, do desprezo à comunidade científica, da violência ao pensamento divergente e da violação aos direitos humanos, as entidades representativas do campo da formação docente, tais como a ANPEd e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), têm se manifestado com intensa resistência (VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020), no intuito de acautelar as políticas educacionais já constituídas e rebater as proposições insurgidas fora do debate acadêmico e do interesse da sociedade.

Em relação à formação continuada e às condições de trabalho, a aplicação da lógica empresarial às reformas educacionais (FREITAS, 2018; KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018; SAVIANI, 2020; RELAIZA; TIPIAN, 2020) revela pressupostos danosos à carreira docente, com a instituição de avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira, com proposições de desmonte dos cursos de formação de professores e uma visão “praticista” da docência, que tende à padronização curricular, à formulação de políticas de avaliação e monitoramento como formas de

---

<sup>4</sup> A Resolução do CNE Nº 2/2015 normatizou a política nacional de formação dos profissionais da educação e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais pela Formação de Professores; legislação que representou ganho qualitativo nas políticas educacionais, ao reafirmar uma base comum nacional na formação inicial e continuada de professores, tendo a pesquisa como princípio cognitivo e formativo da formação e a articulação entre as instituições de ensino superior e de educação básica como estratégia para a formação sobre o fenômeno educacional.

<sup>5</sup> Referimo-nos ao “regime de exceção” instaurado com o golpe que levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016 e vem sendo aprofundado no governo de Jair Messias Bolsonaro, iniciado em 2019.

ampliar o controle sobre as instituições, ferindo a autonomia das escolas e universidades.

Igualmente aviltante é a responsabilização dos professores pelos baixos resultados educacionais nas avaliações externas, estandardizadas a partir de indicadores internacionais, muito criticados pelas pesquisas acadêmicas por seu caráter massificador e arbitrário à realidade das escolas brasileiras (AGUIAR; DOURADO, 2018; AGUIAR; TUTTMAN, 2020; SAVIANI, 2020). Tem-se, ainda, a imposição de políticas sem debate, por meio da instauração de processos autoritários e de perseguição aos movimentos organizados da sociedade; o desprezo pelos professores e pelo conhecimento produzido no campo educacional; a indiferença sobre a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas.

Em síntese, a atual conjuntura política faz retroagirem as políticas de formação de professores às experiências tecnicistas que antecederam a década de 1980, pois está alinhada ao gerencialismo neoliberal como estratégia para atender ao projeto de educação da agenda econômica global (FREITAS, 2018). Essas e outras questões estão concentradas nos debates acerca da formação continuada de professores, em vasto acervo bibliográfico da produção acadêmica brasileira.

Acessar, reunir e sistematizar o repertório de conhecimentos sobre a formação continuada de professores pode indicar a compreensão de suas diferentes interfaces e as contradições do campo de pesquisa da formação de professores e evidenciar as múltiplas formas de resistência produzidas nos espaços das práticas (CERTEAU, 2011), em que os professores atuam de maneira inventiva e crítica.

Assim como nós, os autores dos trabalhos da ANPEd são sujeitos praticantes de diversos espaços educacionais, e seus textos são *fabricações culturais* (CERTEAU, 1982) resultantes de apropriações às experiências que circulam no campo da formação de professores. Aproximamo-nos de seus escritos, considerando a leitura como prática inventiva de consumo que, orientada pelos procedimentos acadêmicos adotados, aproxima-nos da rede coletiva de produção de conhecimento. Com essa perspectiva, as análises tecidas neste estudo correlacionam a historicidade do seu objeto com o (não)praticado na ANPEd na última década, contextualizam e apontam

tendências para as pesquisas sobre formação continuada de professores. Para tanto, apresenta-se como objetivos geral e específicos:

#### Objetivo geral

Analisar como as apropriações epistemológicas dos trabalhos apresentados na ANPEd têm demarcado o debate em relação aos temas priorizados, às operações metodológicas em uso e às teorizações em circulação, nos contextos das pesquisas sobre a formação continuada de professores.

#### Objetivos específicos

- Evidenciar o estado do conhecimento sobre formação continuada de professores a partir das temáticas e abordagens teórico-metodológicas eleitas, unidades de compreensão criadas e resultados apontados por estudos de revisão da literatura do campo da formação de professores, publicados entre a década de 1990 e o ano de 2019.
- Mapear e analisar as temáticas investigadas pelos trabalhos apresentados nos GTs da ANPEd sobre a formação continuada de professores, evidenciando os temas privilegiados, as práticas de formação investigadas e suas relações institucionais, a circularidade temática nos GTs, a circularidade temática entre os GTs, as tematizações emergentes, continuadas ou desinvestidas pelas pesquisas.
- Analisar as operações metodológicas dos estudos e os referenciais teóricos apropriados nas demarcações das metodologias de pesquisa, de modo a evidenciar os tipos de pesquisa, os procedimentos e as referências apropriadas nas práticas de pesquisa sobre a formação continuada de professores na ANPEd.
- Analisar os conceitos em uso a partir dos quadros de referência dos estudos, discutindo as apropriações teóricas na produção do conhecimento acadêmico sobre a formação continuada de professores, de modo a destacar os pressupostos, os autores mais referenciados, as obras e conceitos apropriados.

Com essa expectativa, vislumbramos a necessidade de um estudo que buscasse analisar os trabalhos e que, ao mesmo tempo, dialogasse com as pesquisas que o antecederam. Isso pelo motivo de que nosso objeto de pesquisa está situado em uma produção historicamente construída, que continua a nos trazer suas memórias, as marcas e as vozes de muitos sujeitos que estiveram em seu começo e acompanham a sua trajetória.

No mestrado, inserimo-nos na produção de um estudo de revisão sobre a formação continuada de professores no GT-08 da ANPEd, de 2009 a 2012, em que destacamos os movimentos de formação pelas redes de partilha de experiência que se formam nos espaços e tempos da escola. Esse movimento de pesquisa nos aproximou da ANPEd como entidade científica e, no doutorado, motivou-nos a realizar a ampliação e o aprofundamento dos estudos.

Além disso, atuo como formadora e gestora de projetos de formação continuada de professores da educação básica, em que teoria e prática estão imbricadas no estudo sobre o meu fazer, cuja prática está contemplada neste texto, pois faz parte da realidade nele tratada. É nesse lugar de *práxis* que este estudo se constitui, na compreensão das epistemologias (e ideologias) subjacentes aos projetos em disputa no cenário educacional, contexto que exige consciência, diálogo, vigilância e, por vezes, enfrentamentos.

O caminho para a delimitação do nosso objeto de investigação também foi delineado com o movimento do grupo de pesquisa, coordenado pela orientadora, uma vez que está situado num conjunto de práticas em que os trabalhos individuais se inscrevem numa rede de produção coletiva, que se organiza e se fortalece em torno da produção de estudos de revisão da literatura sobre a formação de professores, em diálogo com outros *ditos* no campo de pesquisa.

Nesse ínterim, assumimos como próprio o *lugar* de onde falamos (CERTEAU, 2011), como praticante das pesquisas sobre formação continuada de professores, em movimentos coletivos, na indissociabilidade das instituições das quais fazemos parte e com as quais este estudo foi produzido.

Ainda que o GT-08 Formação de Professores seja a referência nas pesquisas sobre a formação docente na ANPEd, as investigações sobre os processos de formação continuada também são apresentadas nos demais GTs, reunindo, em tese, especificidades que podem mover reflexões sobre o debate que está posto sobre essa formação.

A aproximação com os recursos da operação histórica de Certeau (1982) busca procedimentos de produção, análise e interpretação dos trabalhos, a partir dos vestígios deixados pelas microdiferenças das pesquisas. Temos os estudos de Certeau como principal referencial teórico-metodológico. Acolhê-lo neste trabalho nos ajuda a compreender a pesquisa em Ciências Humanas na dimensão histórico-cultural e a formação continuada de professores como uma prática que é negociada e tangenciada por muitos *modos de fazer*. A convergência da obra de Certeau descortina possibilidades de análise das práticas de pesquisa e de formação continuada, produzidas em diversos espaços educacionais, a contar da apropriação das práticas instituídas por meio das políticas de formação, em relação ao lugar ocupado pelos sujeitos nas instituições.

Os recursos da operação histórica nos ajudam a abordar os documentos, os registros, as traduções escritas dos pesquisadores como apropriações, com início nos pressupostos epistemológicos e conhecimentos produzidos no campo, em uma cadeia dialógica de sentidos. A exemplo de Certeau (1982), partimos do pressuposto de que todo objeto de pesquisa foi produzido na articulação de uma prática interpretativa com uma prática social.

Entendemos, conforme anteriormente evidenciado, que os autores dos trabalhos apresentados na ANPEd são sujeitos praticantes (CERTEAU, 2011) de diferentes espaços educativos e que seus textos são implicados pelas apropriações de experiências tácitas e de estudos acadêmicos. Isso implica analisar o entrecruzamento da teoria com o método e reconhecer, nessas práticas de apropriação, os efeitos de criatividade, de novidade, de coerência, de rigorosidade, de profundidade acadêmica. O reconhecimento de tais efeitos pode colaborar com o desenvolvimento do campo de pesquisa e com as práticas de formação continuada de professores e indicar pautas importantes para o campo.



Diante da diversidade de percursos investigativos e dos paradoxos que desafiam a pesquisa em educação, sabemos da complexidade de identificar os pressupostos epistemológicos das pesquisas. Entendemos, porém, ser imprescindível pontuar as dimensões do campo de estudo da epistemologia nas pesquisas educacionais, particularmente na compreensão das tendências da produção científica no campo da formação continuada de professores. A importância desse desafio está na compreensão dos pressupostos que circulam no campo e que o definem como espaço de poder e de produção de conhecimento. Sendo assim, esta tese está estruturada em seis capítulos.

No Capítulo 1, discorremos sobre os pressupostos teóricos que alicerçam o estudo, tomando como referência conceitos de Michel de Certeau. Com esse aporte, consideramos os trabalhos dos GTs, apresentados na ANPEd, como documentos que indicam uma *historicidade* das práticas de formação continuada e de pesquisa, avançando na compreensão dos temas, teorias e operações metodológicas praticadas.

No Capítulo 2, vinculamos a abordagem documental bibliográfica da pesquisa aos pressupostos da pesquisa histórica de Certeau. Assim, apropriamo-nos dos conceitos e processos da operação histórica e metodológica, documento e fonte de pesquisa, padrão e desvio como as principais referências para apresentar os trabalhos da ANPEd e argumentar em favor de uma produção acadêmica sobre a formação continuada de professores alicerçada na perspectiva emergente de ciência. Analisamos dados relativos às reuniões nacionais da ANPEd e dos GTs, nas suas dimensões constitutivas e referentes à seleção, à quantificação e à caracterização dos trabalhos, em relação ao ano de apresentação, edições da ANPEd e GTs de vinculação.

No Capítulo 3, analisamos os resultados alcançados por estudos de revisão da literatura produzidos na década de 1990 até o ano de 2018, período que logrou importante revisão e atualização dos quadros de referência das pesquisas sobre a formação continuada de professores, buscando evidenciar as tematizações das pesquisas, as abordagens metodológicas, bem como os autores de referência e pressupostos teóricos analisados por esses estudos. Apresentamos, ainda, os

procedimentos de seleção, quantificação e caracterização dos trabalhos em referência ao ano de apresentação, edição da ANPEd e GT de vinculação.

No Capítulo 4, apresentamos o mapeamento dos temas de pesquisa priorizados pelos trabalhos da ANPEd de 2008 a 2019 em vinculação ao ano de apresentação e ao GT de origem. Enfatizamos a circularidade das temáticas entre os GTs, explicitando os nexos entre a tematização das pesquisas e a circularidade dos temas entre os GTs da ANPEd, os temas privilegiados por GTs específicos, a concentração temática entre os GTs, os temas que circulam em distintos GTs, as tematizações centrais, emergentes, continuadas ou desinvestidas pelas pesquisas ao longo do período.

No Capítulo 5, analisamos as abordagens metodológicas dos trabalhos, de modo a evidenciar os tipos de pesquisa, os procedimentos e as referências apropriadas nas práticas de pesquisa sobre a formação continuada de professores, inauguradas e descontinuadas na ANPEd.

No Capítulo 6, analisamos os quadros de referência, conceitos apropriados, modos de consumo e usos do quadro conceitual pelos pesquisadores, destacando os autores mais citados, as obras e conceitos apropriados, os tipos de publicação mais presentes.

Nas considerações finais, em um esforço de síntese, referendamos desafios e perspectivas das pesquisas sobre a formação continuada de professores, bem como os pressupostos teórico-metodológicos emergentes no campo. Ainda que sejam muitos os desafios da investigação aos pressupostos epistemológicos dos trabalhos, apresentamos as possibilidades que se abrem para a compreensão do fenômeno da formação continuada de professores, a partir do tensionamento da formalidade das práticas de pesquisa, das representações e dos discursos que permeiam o campo e para o entendimento das práticas de formação continuada.

## **1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NAS ANÁLISES DOS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED**

Ao caminhar com a epistemologia de Certeau na produção deste estudo, pretendemos, inicialmente, responder à indagação: o que queremos com um estudo que se propõe a analisar as apropriações e epistemologias nos trabalhos da ANPEd? Entendemos que remir a lógica que atravessa as pesquisas passa a ter outros sentidos se considerarmos os trabalhos na dimensão histórica de sua produção, na premissa de compreender como as pesquisas sobre a formação continuada de professores vêm se desenvolvendo nos estudos cancelados pelas ANPEd, nosso contexto de investigação.

Os trabalhos dos GTs, apresentados na ANPEd, são documentos *marcados por usos*, trazem as *marcas de atos* ou processos de enunciação, evidenciam as *operações* feitas pelos pesquisadores para a compreensão de um objeto de investigação modalizado em uma conjuntura e, portanto, indicam uma *historicidade social* (CERTEAU, 2011). Com esses pressupostos, analisar as práticas de formação continuada e de pesquisa, a contar das apropriações teórico-metodológicas dos trabalhos apresentados na ANPEd, possibilita-nos compreender como essas apropriações têm demarcado o debate, produzindo tensões, inaugurando e descontinuando teorias e práticas e criando novos desafios e problemas.

Nesse diálogo, vislumbramos o desafio de fazer uso dos recursos da operação histórica certeuniana, a fim de analisar os pressupostos que anunciam pistas das epistemologias praticadas nos trabalhos apresentados na ANPEd, de 2008 a 2019, naquilo que toca as práticas de formação continuada investigadas, as tematizações das pesquisas, teorias e abordagens metodológicas sobre a formação continuada de professores. Na expectativa de analisar como esses elementos constitutivos se articulam nos relatos científicos (CERTEAU, 2011) dos trabalhos, elegemos como principais conceitos: lugar e espaço, praticantes, usos e consumo, apropriação (CERTEAU, 2011); categorias históricas ou unidades de compreensão, quadro de referência, circularidade (CERTEAU, 1982); documento (CERTEAU, 1982, 2012).

Entendemos que contribuímos com o campo da formação de professores ao elegermos Certeau como principal interlocutor<sup>6</sup>. Essa análise nos permite a compreensão do campo, na medida em que aborda as concepções de ciência e conhecimento nele produzidas, explicita os pressupostos e as práticas autorizadas de pesquisa, demarca posições sociais e convicções políticas, revela a mobilidade das concentrações de forças, as teorizações em uso, as operações metodológicas praticadas no contexto das pesquisas sobre a formação continuada de professores.

Com essa pretensão, questionamos as fontes em relação ao desenvolvimento do campo da formação de professores no período investigado, no que se fere às concepções de formação continuada que se tornaram hegemônicas, a circularidade temática, as principais referências de pesquisa, as práticas de formação continuada, aspectos que se entrecruzam no debate.

### 1.1 A EPISTEMOLOGIA EM MICHEL DE CERTEAU

Utilizamos quatro obras<sup>7</sup> de Certeau como referências para a construção do objeto de pesquisa, aproximando-nos, principalmente, dos aportes historiográficos do autor, dada a proposição de produzirmos uma pesquisa bibliográfica aos trabalhos apresentados na ANPEd. Com isso, tocamos os estudos da hermenêutica certauniana nas articulações que a linguagem estabelece com a produção do discurso e do texto, com as proposições de compreendermos o lugar de fala, as estratégias do lugar instituído, bem como as apropriações e usos que os sujeitos praticantes fazem dos discursos formais, reinventando maneiras de agir (CERTEAU, 2011).

---

<sup>6</sup> Por meio de pesquisa exploratória, acessamos o Banco Digital de Teses e Dissertações da Biblioteca Nacional, utilizando de forma combinada os descritores Michel-de-Certeau AND formação-de-professores, em que alcançamos 34 resultados, sem estabelecermos recorte temporal. Por meio do sistema de busca refinada, dentre os 34 resultados, selecionamos apenas a categoria dos nove estudos cujo assunto estava indexado como formação de professores, em que observamos a presença de três teses e seis dissertações, defendidas nos anos de 2005 a 2019. Por meio da análise dos resumos, foi possível identificar que nenhuma dessas pesquisas teve como objeto de investigação a realização de estudo de revisão da literatura sobre a formação de professores.

<sup>7</sup> Referenciamos o título original e o ano da primeira publicação das obras de Certeau, das quais nos apropriamos na produção desse estudo: *La culture au pluriel* (1974); *L'écriture de l'histoire* (1975); *L'invention du quotidien: arts de faire* (1980); *Histoire et psychanalyse: entre science et fiction* (1987).

Em *A cultura no plural*, Certeau (1995) manifesta a recusa à uniformidade de um saber e um interesse comuns, elaboração teórica que vai se desdobrar no livro *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (CERTEAU, 2011). Nessa obra de substancial caráter conceitual, Certeau (2011) inverte a perspectiva de análise de estudos anteriores, relacionados às práticas culturais francesas, e se concentra nas práticas comuns, deslocando a atenção para as redes de antidisciplina que se constituem no cotidiano, por meio das quais os sujeitos, supostamente passivos, apropriam-se do discurso instituído e inventam maneiras de subverter as formas de controle sobre suas práticas.

Em *A escrita da história* (CERTEAU, 1982), encontramos conceitos e contribuições significativas e críticas à produção historiográfica que tomava corpo científico no século XX. Dessa obra fizemos emergir as principais categorias analíticas com as quais operamos na construção metodológica dos documentos da ANPEd. Em *História e psicanálise*, Certeau (2012) aprofunda e complementa conceitos, explicita sua travessia pela psicanálise, dando lugar especial às produções de Sigmund Freud, Jacques Lacan e Michel Foucault para a análise das relações entre história e psicanálise.

Na articulação entre o "conteúdo" dos trabalhos sobre formação continuada de professores apresentados na ANPEd de 2008 a 2019 e a operação histórica dos documentos (CERTEAU, 1982), analisamos as práticas de pesquisa e de formação continuada de professores, produzidas nas apropriações (CERTEAU, 2011) dos pesquisadores aos conhecimentos do campo e às próprias experiências. As relações das práticas de pesquisa constroem um ordenamento que produz sentidos e delinea formas de caminhar nas pesquisas sobre formação continuada de professores. Essa ordem está, muitas vezes, implícita no espaço estruturado do texto, mas se revela nas práticas de escrita, articula-se nas lacunas e produz uma inteligibilidade acerca dos modos de produzir conhecimento. Por meio do processo de disseminação que abrem, os textos são instauradores e niveladores do espaço, criam movimentos comuns que reforçam uma ordem e negligenciam outras, mas sempre deixam demarcações históricas (CERTEAU, 2011). Essas demarcações estão presentes nos trabalhos apresentados na ANPEd, na forma como o objeto de

pesquisa se constitui e é abordado pelo pesquisador no sistema escrito de uma sociedade e de um texto, na operação escriturística.

## 1.2 PESQUISA HISTORIOGRÁFICA

O rigor conceitual e a crítica exigente sobre a produção historiográfica, a formação filosófica e o interesse de Certeau<sup>8</sup> pela epistemologia são marcas de sua produção acadêmica e de sua pedagogia, posta em ação nas universidades de Paris VIII-Vincennes, Paris VII-Jussieu e Genebra, de 1968 a 1978, e na Universidade de San-Diego, a partir de 1978. Jesuíta, teólogo e historiador de profissão, o pensamento interdisciplinar de Certeau lhe permitia construir análises a partir dos aportes da História, da Psicanálise, da Antropologia, da Linguística e da Sociologia, estruturadas por raízes firmadas na tradição filosófica<sup>9</sup>.

Certeau participou da terceira geração da Escola dos Annales<sup>10</sup>, inspirada na Antropologia e dedicada à Antropologia Histórica, estando a História envolvida na investigação a outras civilizações<sup>11</sup>, estimulada pela consciência etnológica, o que

---

<sup>8</sup> Dados referentes à biografia de Certeau podem ser acessados em *Biibliographie complète de Michel de Certeau*, elaborada por Luce Giard, em 1988.

<sup>9</sup> Giard (2011, p. 29) reúne os principais teóricos da tradição filosófica estudados exhaustivamente por Certeau: na Antiguidade, Heráclito, Platão e sobretudo Aristóteles; na época moderna, Hobbes, Descartes, Pascal, Diderot, Rousseau, Kant e Condillac; no século XIX, Hegel, Marx, Nietzsche ou Pierce; no século XX, Wittgenstein, Heidegger, Quine, a filosofia analítica de língua inglesa e a vertente francesa com Merleau-Ponty, Deleuze, Lyotard e Derrida.

<sup>10</sup> De acordo com Cunha (2007), a Escola dos Analles foi um movimento historiográfico que passou a incorporar argumentos, conceitos e métodos das ciências sociais à história, como alternativa à visão positivista de ciência, bem como a assumir a história como ciência e a colocar em pauta a luta pela existência da disciplina e pela profissionalização do historiador. A Escola dos Analles deslocou a ênfase temática da história política para as dimensões econômica e social. François Simiand tece as primeiras e mais contundentes críticas à história tradicional, que são incorporadas à Escola dos Annales a partir de 1929, em torno do periódico francês *Annales D'histoire Économique et Sociale*, criado por Marc Bloch e Lucien Febvre. A Escola dos Annales desenvolveu conceitos como a história de longa duração, a história das mentalidades, a história vista de baixo, a micro-história, a nova história. Dentre as inovações científicas que promoveu, Burke (1997) destaca a substituição de uma narrativa de acontecimentos por uma história-problema, a história de todas as atividades humanas e não apenas a história política, a opção por abordagens interdisciplinares. Entre os historiadores que deram prosseguimento à abordagem dos Annales estão: na segunda geração, Fernand Braudel, Ernest Labrousse, Pierre Goubert; na terceira geração, Jacques Le Goff, Pierre Nora, Emmanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro, Philippe Ariès; na quarta geração, Roger Chartier, Jacques Revel, André Burguière e Bernard Lepetit.

<sup>11</sup> Entre os anos de 1966 e 1967, Certeau fez duas viagens à América Latina, estando no Brasil nas duas oportunidades, em que buscou aproximar-se da cultura indígena que o conduziu em direção aos

envolveu a “[...] descoberta do outro, do exótico e de estruturas de resistentes à mudança” (CUNHA, F., 2007, p. 74), tais como as tribos indígenas no Brasil. Por essa adesão, a História recebeu duras críticas, urdidas em torno de algumas tensões: o abandono aos grandes temas econômicos e substituição do social pelo simbólico e pelo cultural, em que o historiador abdica de suas funções de propiciar uma visão totalizante e acaba por reduzir a história econômica e social à derivação da história demográfica; filiação a uma visão mecanicista que empobrece o olhar histórico, por limitar-se a transcrever as representações e as formas pelas quais os indivíduos percebem a sociedade.

Flávio Cunha (2007) vê a absorção de pressupostos antropológicos pela história como um deslocamento gradativo de uma concepção antropológica para uma concepção sociológica de cultura, em que a cultura deixa de ser percebida como um conjunto de crenças e manifestações culturais de mitos ou arquétipos, para se constituir a partir de uma concepção de cultura socialmente construída, suscetível a transformações nas ordens econômica, política e social às quais se encontra articulada.

Burke (1997, p. 94) demarca a viragem antropológica “[...] como uma mudança em direção à antropologia cultural ou simbólica”, oportunidade buscada pelos historiadores para alçar novos conceitos nas disciplinas vizinhas. Burke assinala que, com Jacques Revel e Dominique Julia, historiadores do grupo dos Annales, Certeau se dedicou a escrever

[...] um estudo pioneiro sobre a política da linguagem, analisando pesquisa sobre dialetos locais, realizada durante a Revolução Francesa [...] Organizou também um estudo coletivo sobre a vida cotidiana contemporânea francesa, em que rejeitou o mito do consumidor passivo e enfatizou o que denominou ‘o consumo como produção’; em outras palavras, a criatividade do povo comum em adaptar os produtos fabricados em série (dos móveis aos dramas televisivos) às suas necessidades pessoais. [...] O mais importante de tudo, talvez, sejam seus ensaios sobre a escrita da história, concentrando-se sobre o processo que descreve como a construção do ‘outro’ (os índios do Brasil, por exemplo), frequentemente como o inverso da imagem que o escritor tem de si mesmo (BURKE, 1997, p. 95).

É importante discriminar um lugar de produção inovador e criativo em Certeau que influenciou a terceira geração da Escola dos Annales, assim como outros acadêmicos inspirados no movimento historiográfico francês do século XX. Teóricos de diferentes lugares epistemológicos dialogaram com Certeau, como o marxista Eric Hobsbawm e autores pertencentes à mesma Escola dos Annales, como Marc Bloch e Roger Chartier, buscando o cruzamento teórico e interpretativo de suas obras.

Em relação à operação histórica, que considera ponto de partida e de orientação dos processos de investigação, Certeau aponta que o fazer do historiador precisa ser problematizado, uma vez que pensava a história como uma prática científica que historiciza o atual, ou seja, torna presente uma situação vivida no passado. Considerar a história como uma operação pressupõe compreender a história na relação entre um lugar de onde se fala, os procedimentos de análise próprios da disciplina da História e a construção de um texto que produz discursos sobre o passado.

Certeau desenvolvia seus estudos com ênfase na política da linguagem, sendo um dos historiadores a fomentar uma aproximação da história com a antropologia cultural, por parte da antropologia histórica ou etno-histórica (BURKE, 1997).

Giard (2011)<sup>12</sup> evidencia algumas questões acerca de uma epistemologia em Certeau, a partir de seu pertencimento à Escola Freudiana de Lacan, sua adesão aos estudos linguísticos e semióticos, apesar de não se interessar demais pela leitura semiótica ou psicanalítica das situações e dos textos. Certeau também recebeu convites de inúmeros círculos intelectuais de esquerda, no entanto não se permitia aprisionar por partido político, concepções dogmáticas, fronteiras dos campos do saber ou métodos específicos. Antes, porém, mobilizava uma multiplicidade de saberes e de métodos, aplicados segundo procedimentos variados, escolhidos a partir da diferença das práticas consideradas.

---

<sup>12</sup> Luce Giard participou dos três círculos de interlocutores organizados por Certeau a partir de 1974, a fim de reunir jovens pesquisadores em um trabalho de cooperação, confronto de experiências e de engajamento em pesquisas coordenadas por ele, sobre as práticas culturais da sociedade francesa do século XX. Giard teve relevante papel na produção do livro *A invenção do cotidiano: artes de fazer* e assinou a autoria do segundo volume, *Artes de Cozinhar*, junto com Certeau e seu aluno Pierre Mayol.



Certeau não se mostra alheio à realidade política. Analisa o tráfego da autoridade religiosa para a autoridade política ao longo da história moderna, decifrando os processos de perda da credibilidade em ambos os casos. Segundo Certeau (2011), a crença que antes era fomentada pela autoridade religiosa da igreja passou para a crença nas organizações políticas. O lugar antes ocupado pela igreja, porém, é reconhecido ainda hoje no funcionamento de uma posição política chamada de “esquerda”, em que a vida política assume uma “forma social” com traços psicossociológicos característicos de uma militância que defendia um “outro mundo” e um “futuro diferente”, alçado por meio de um discurso reformista, revolucionário e socialista, contra a fatalidade ou a normalidade da exploração pelo capitalismo liberal.

Nessa revirada no terreno das crenças, Certeau percebeu mudanças nos paradigmas do saber. Da crença em uma realidade que não se via (produto da fé cristã) para a crença em uma realidade que era possível enxergar (produto da realidade contemporânea: notícias, informações, estatísticas e sondagens), a credibilidade da ciência e da política estava no seu referente social visível. O postulado que tem a realidade como aquilo que pode ser visto credita à observação e à prova o valor da atividade científica e política. Na dimensão do conhecimento científico, a crença não se dá por convicções diretas, mas com base naquilo que outros grupos, outros campos ou outras disciplinas fazem crer, aquilo que está disposto em seus quadros de referência e, principalmente, pela citação.

Entremeio às instituições religiosas e social, Certeau demarca a necessidade e a importância das instituições em relação à gestão do crer, indispensável para a manutenção da coesão social, uma vez que a vida social se articula em torno dos saberes garantidos pelas instituições, em qualquer forma de organização social. Entretanto está na crítica à epistemologia das Ciências Sociais e Humanas a maior contribuição de Certeau para a transformação do social, do cultural, do político, do científico, com ressonância relevante na pesquisa em educação. Para esse intelectual jesuíta, as instituições científicas não enxergam as práticas cotidianas heterogêneas. Observando a singularidade dessas práticas, Certeau analisa os paradoxos das operações de produção do conhecimento.

No início de suas pesquisas, Certeau visitara os estudos de Friedrich Hegel e, em uma segunda fase de sua produção, interessou-se muito pelos estudos de Ludwig Wittgenstein. Inicialmente, buscou inspiração nas teorias da refutabilidade de Karl Popper, como critério de cientificidade. As leituras de Wittgenstein<sup>13</sup>, todavia, o tornaram mais crítico em relação às pretensões de Popper.

Giard (2011) relata sobre pesquisa coordenada por Certeau, no estudo das práticas culturais francesas, em que o autor publicara análises de um conjunto de dados quantitativos sobre os modos de consumo cultural e de ocupação do tempo livre. Destaca que, na análise desses dados, Certeau pretendia afastar o seu projeto do tipo de sondagem estatística, uma vez que percebia limites impostos nesses processos de pesquisa, em razão da própria natureza dos procedimentos do método aplicado.

Destaca, ainda, que o autor não desprezava as estatísticas, mas fazia objeções a elas. Isso em virtude de suas demarcações, que deixavam escapar o que mais lhe interessava nos estudos culturais: as práticas do tipo táticas. Estas, empenhadas pelos usuários individuais, nos minúsculos espaços de operações cotidianas, de forma silenciosa e sutil, possibilitavam-lhes burlar a ordem imposta, articulando uma política do agir diante das relações não igualitárias. Certeau aposta na inteligência e na inventividade<sup>14</sup> do mais fraco, nas trajetórias individuais dos praticantes que se inscrevem em uma rede cujos elementos dependem uns dos outros e cuja combinação dinâmica forma a história em um momento dado (CERTEAU, 1982).

Segundo Giard (2011), outra crítica aos dados estatísticos, levando em consideração as reflexões de Certeau acerca da epistemologia da História, está na forma de produção dos dados. Tal fato se efetiva porque a epistemologia da História

---

<sup>13</sup> Em Wittgenstein, Certeau vai buscar uma filosofia que forneça elementos para um exame rigoroso da linguagem ordinária do cotidiano, abordando essa linguagem de maneira a não extrapolar a competência dessa linguagem, a não periciá-la ou ser seu intérprete (DURAN, 2007).

<sup>14</sup> A noção de inventividade em Certeau (2011) é muito marcante e está relacionada à engenhosidade e originalidade com que um sistema de pensamento cria noções a mais, organiza de maneira diferente, faz disposições próprias a partir das ideias que recebe de fora, tanto em relação à produção de um texto por seu autor, quanto em relação às crenças e caminhos tomados por uma instituição.

só estabelece o que é homogêneo. Dessa forma, acaba reproduzindo o sistema ao qual pertence.

Mesmo que apaixonado pelos novos métodos, Certeau resistia aos usos do quantitativo e aos recursos modernos da informatização. O pensador francês insistia no fato de que os dados numéricos só têm validade e pertinência em consonância com as condições de sua produção, independentemente de serem tratados manualmente ou submetidos a um tratamento por meio da máquina. Além disso, considerava que a qualidade e significação informativa dos dados eram proporcionais aos procedimentos, para construir as categorias que organizam a produção dos dados. Assim, a aproximação à integralidade das fontes e um estudo meticuloso dos dados poderiam produzir análises mais próximas da realidade das práticas.

Historiador e analista da cultura, Certeau resistia às ilusões da cientificidade dos quadros e porcentagens, talvez por seu amor ao texto (GIARD, 2011). Também revelava traços de sua epistemologia, a preocupação de que seus projetos tivessem uma definição clara do seu quadro de pesquisa, para depois se ocupar em definir o seu objetivo e as principais orientações teórico-metodológicas.

Alguns afirmam que encontramos em Certeau uma *epistemologia negativa* (BUARQUE, 2007), por se fazer sobre as lacunas da realidade, vincado em um discurso historiográfico constituído sobre a ausência da realidade<sup>15</sup>, ou seja, a realidade sobre a qual se fala na historiografia não existe mais, de modo que o saber histórico nasce da morte do passado, restando um discurso sobre o passado, o qual Certeau (1982) chamou de *discurso do morto*. O objeto que circula no discurso sobre o passado é o ausente da história, tratado entre narrador e leitor, sujeitos vivos e presentes. O morto é o enunciado do discurso, objeto de análise sobre o qual são produzidos sentidos, em função de uma interlocução sobre o não dito.

---

<sup>15</sup> Hegel é um autor fulcral ao pensamento de Certeau. Ambos destacavam o que existe enquanto ausência e lacuna na história. A filosofia de Hegel também aponta a necessidade de a reflexão encarar a negatividade da história em suas contradições, conflitos, sofrimentos, o aparentemente absurdo e a ausência de sentidos (BUARQUE, 2007).

Segundo Certeau (1995), na análise de fontes históricas, existem elementos fornecidos explicitamente pelo autor (o que dizem os textos, objetos e as outras fontes) e outros sentidos que podem ser apreendidos pelos vestígios deixados nas entrelinhas (o que os textos podem dizer). Do lugar de estudioso das fontes históricas, conclui que “[...] para além dos métodos e dos conteúdos, para além do que ela diz, uma obra julga-se por aquilo que cala” (CERTEAU, 1995, p. 73), sendo importante reconhecer as *regiões de silêncio* nas referências privilegiadas pelos estudos científicos, pois elas desenham uma *geografia do esquecido* ou uma *geografia do eliminado*.

Assim, ao sofisticar suas teorias e métodos, a historiografia produz mais zonas silenciosas, ignoradas ou excluídas. Dessa forma, trabalha sobre o limite do que é possível apreender e interpretar da realidade, dos sentidos produzidos em situadas condições sócio-históricas, em que a apropriação de sentidos se dá inicialmente de um lugar (intelectual, ideológico, institucional). Não sem motivo, o conhecimento histórico que investiga a experiência deve ser problematizado de forma crítica, buscando uma validade teórica e política para a historiografia.

### 1.3 OPÇÃO POR UMA TEORIA DAS PRÁTICAS

A opção por esboçar uma teoria das práticas cotidianas da cultura ordinária revela um posicionamento epistemológico, voltado para extrair e distinguir as *maneiras de fazer* encontradas pelos sujeitos *praticantes*, para pensar os estilos de ação que são majoritários na vida social, mas que são invisibilizados e, por vezes, vistos como formas de resistências ou de inércia em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural em uma dimensão macro. Mas quem são esses sujeitos praticantes, na perspectiva de Certeau?

Para Certeau, os sujeitos praticantes são os *consumidores* ou *usuários*, também chamados de *homem ordinário* ou *caminhante*; pessoas simples, de saber comum, de culturas marginalizadas, por vezes folclorizadas; vidas ignoradas, mergulhadas nas massas do tecido social, que compõem redes de relações e experiências que se entrecruzam, constituindo uma história múltipla, sem autor nem espectador (CERTEAU, 2011). Cegos aos conhecimentos produzidos nos espaços que habitam,

esses sujeitos são dominados, porém nunca passivos diante dos instrumentos de controle<sup>16</sup> da vida social.

Parece contraditório, mas na perspectiva de Certeau, as operações e esquemas de ação que os sujeitos praticantes – supostamente entregues à passividade e à disciplina – encontram para subverter as formas de dominação revelam uma lógica operatória e as *combinatórias de operações* ocultadas pelos “processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica” (CERTEAU, 2011, p. 41). São esses esquemas que interessam a Certeau, ou seja, as *maneiras de fazer* empreendidas pelos sujeitos do cotidiano, que inventam múltiplas formas de uso ou consumo dos saberes produzidos social e historicamente, construindo seu modo próprio de atuação no mundo.

Nessa perspectiva, podemos pensar a ordem exercida por determinações institucionais como formas de controle sobre a sociedade que, ao mesmo tempo em que exerce poder regulador, passa a ser desviada de sua rota, modificada, aprimorada por formas de apropriação dos usuários, em um movimento que imprime um estilo de trocas sociais, de invenções técnicas e de resistência moral, produzindo uma estética de lances, uma ética da tenacidade que atribuem às práticas o estatuto de objeto teórico (GIARD, 2011).

Certeau propõe uma inversão de perspectiva ao deslocar “[...] a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos” (GIARD, 2011, p. 12). Ou seja, propõe reparar as sutilezas, aquilo que se diferencia do conjunto homogêneo das práticas e dos dados. O autor discerne um movimento de microrresistências e microliberdades que desloca as fronteiras da dominação das institucionalidades, alargando os espaços de ação, e propõe uma forma de antidisciplina que, golpe a

---

<sup>16</sup> Na investigação de Foucault ao surgimento de novas tecnologias de poder nas sociedades europeias do século XVIII, o autor toma a institucionalização das escolas, hospitais, quartéis, prisões e de outros ambientes como espaços que individualizam o sujeito e usam técnicas disciplinares para torná-lo dócil, pois concebem o corpo do homem como uma máquina e buscam “educá-lo” e torná-lo um instrumento útil aos interesses econômicos. Atuando de forma diferente do poder disciplinar, Foucault chama de biopoder aquele exercido pelo Estado, com suas formas de regulação que têm como foco o corpo coletivo e não o corpo individualizado, de modo a alcançar o controle da população (VEIGA-NETO, 2011).

golpe, dribla os efeitos do sistema e suas formas de vigilância e instrumentos de controle social.

Certeau avança na compreensão dos múltiplos lugares de produção dos saberes, ora nos lugares instituídos ora nos espaços de fugas e desvios. Efetiva uma análise das condições de produção e apropriação de saberes e não nega que elas sejam produzidas em espaços de luta e enfrentamento, em que alguns enunciados são abandonados, enquanto outros são legitimados e se tornam instrumentos de poder.

Certeau afirma o *lugar* de poder da institucionalidade, construída de modo atrelado a um *espaço* de práticas, em que se contrapõem estratégias e táticas, sempre pensando as práticas e as maneiras pelas quais nos apropriamos ou subvertemos aquilo que chega até nós em forma de regra e de controle; evidencia as apropriações desses saberes, quando os sujeitos os colocam em operação.

No esquema operacional para construir uma teoria das práticas, Certeau destaca a prática como um isolamento etnológico, colocada ao avesso por meio de uma inversão lógica. Dessa forma, a prática é considerada uma parte do espaço integral, portanto representativa da totalidade das práticas. Certeau (2011) advoga que a interrogação teórica tem relação comum com as práticas. Ela é a memória das práticas quando os discursos científicos se relacionam entre si. Assim, na relação entre os discursos científicos, não se pode esquecer esse “resto” da experiência humana (a prática) que não pôde ser simbolizado na linguagem por causa das restrições técnicas da pesquisa.

Nesses espaços, os sujeitos são ativos e inventivos nas formas de apropriação da ordem, produzindo microdiferenças, uma vez que cada sujeito se apropria daquilo que está posto de forma única, produzindo práticas singulares e inéditas. A dedicação de Certeau ao *homem ordinário*, ao *herói comum* inverteu a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas e conferiu originalidade à sua obra (DURAN, 2007).

Para Certeau não existe cisão entre teoria e prática. Assim, *fazer história* é uma prática (CERTEAU, 1982), pois a ciência histórica não desliga a sua prática daquilo que escolheu investigar. Nessa direção, conduzimos nossa investigação às práticas

de formação continuadas, objeto de estudo dos pesquisadores, e às práticas de pesquisa dos sujeitos que apresentaram seus trabalhos na ANPEd.

A prática científica é uma atividade que organiza, classifica, recorta, relaciona dados de diferentes formas. Enfim, cria nexos e associa as significações e as estruturas de acordo com os propósitos da investigação, as regras e os princípios éticos, políticos e científicos dos campos de pesquisa e, principalmente, de acordo com os *quadros de referência* (CERTEAU, 1982, 1995) de uma comunidade científica. Em diálogo com Certeau (1995), não falamos a partir do nada, mas de um corpo social, por meio de redes de relações necessárias para o desenvolvimento dos campos do conhecimento, conforme apresentamos a seguir.

A atenção volta-se, hoje, para os movimentos populares que tentam instaurar ou restaurar uma rede de relações sociais necessárias à existência de uma comunidade e que reagem contra a perda do direito mais fundamental, o direito de um grupo social formular, ele próprio, seus quadros de referência e seus modelos de comportamento. Indubitavelmente, há, nessas referências, em suas representações, nas autoridades que as expressam, uma inércia benéfica na medida em que proíbe ao indivíduo acreditar que seja único e o prive de suas ambições pessoais acerca do corpo social (CERTEAU, 1995, p. 39).

Certeau (1995) explicita que o deslocamento nos quadros de referência institui *funcionamentos novos*, leva à produção de novas expressões teóricas que podem mudar a formalidade das práticas. Considera que, ao estabelecer suas fontes, o pesquisador produz “[...] uma transformação dos instrumentos de trabalho, redistribui as coisas, redefine unidades de saber, instaura um lugar de recomeço, construindo uma ‘máquina gigantesca’ a qual tornará possível uma outra história” (CERTEAU, 1982, p. 74). Ou seja, produz deslocamentos, utiliza de outra maneira os recursos conhecidos, muda o funcionamento de arquivos definidos, apropria-se de outros documentos além do texto.

Essa possibilidade “[...] significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diferentemente” (CERTEAU, 1982, p. 75). Essa prática histórica estabelece seu lugar graças ao aparelho científico que permite provocar esses deslocamentos, mudar a forma e a utilização dos arquivos. Para Certeau, um trabalho é científico “[...] quando opera uma redistribuição do espaço e consiste, primordialmente, em se dar um lugar, pelo ‘estabelecimento das fontes’ – quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras”

(CERTEAU, 1982, p. 75). Esses funcionamentos novos da historiografia não admitem chamar “[...] ‘pesquisa’ ao estudo que adota pura e simplesmente as classificações do ontem [uma vez que] outros ‘aparelhos’ permitem agora, à pesquisa, questões e respostas novas” (CERTEAU, 1982, p. 75).

Confiamos, tendo em vista a assertiva de Certeau, que suas teorizações, ainda pouco usadas nas pesquisas sobre a formação de professores, possam fornecer instrumentos para a análise e compreensão das pesquisas sobre a formação continuada de professores. Nessa composição de lugar, eleger Certeau como nosso principal quadro de referência pode nos ajudar a revelar os pressupostos e as práticas que os discursos autorizam e são essenciais para a compreensão do jogo das tensões sociais, políticas e epistemológicas que entremeiam as práticas de pesquisa e de formação continuada de professores nos trabalhos dos GTs da ANPEd.

Os objetos de investigação sofrem a ação da atividade científica, que obedece a critérios e procedimentos para existir. A composição deste estudo, mais que identificar os elementos da constituição epistemológica dos trabalhos da ANPEd, interessa-se pelo modo como as teorizações sobre o objeto foram operadas, na expectativa de que a dinâmica investigativa dos estudos sobre a formação continuada de professores, apresentados na ANPEd, possa dizer sobre a formalidade das práticas de pesquisa. Na percepção de Certeau (1982), os usos dos quadros de referência e a operação com as abordagens metodológicas revelam sobre a fabricação dos pressupostos, sobre os processos de mobilidade ocultos nos textos, sobre “[...] os princípios investidos na prática e as teorias que se elaboram na produção ‘filosófica’” (CERTEAU, 1982, p. 135).

Essas escolhas são únicas, orientadas por quadros de referência que privilegiam determinadas práticas e que são apropriados de maneira singular por diferentes pesquisadores, do mesmo campo de pesquisa ou não, mas que, no conjunto, apresentam-se em múltiplas facetas e se situam em amplo leque de posições nos espaços das ações, demarcando posições sociais e convicções políticas. As opções dos pesquisadores expõem as alternâncias dos quadros de referência do campo, ou seja, comportamentos, instituições, ideologias e mitos que antes tinham posição



privilegiada vão perdendo a legitimidade e a vitalidade e dando lugar a funcionamentos novos, novas construções lógicas e novos conceitos para representar a realidade.

A partir das escritas de Certeau, compreendemos que os conceitos teóricos seriam esquemas operatórios em uma pesquisa, pois exercem efeitos sobre o modo de se perceber o objeto e permitem explicitar indícios, acurar a percepção do pesquisador para pontos não observados e a que funções devem corresponder, ajudando a colocar em questão as unidades históricas ou os níveis de análise praticados (CERTEAU, 1982, p. 108). Segundo o autor, uma maneira de se servir dos conceitos é recusar torná-los uma nova retórica, reduzindo-os à figura de estilo que serve para tudo, como “[...] utensílios decorativos quando tem por objetivo apenas o de designar ou cobrir pudicamente o que o historiador não compreende” (CERTEAU, 1982, p. 256) e, nesse intuito, não colaboram com a explicação do fenômeno.

Entendemos que a noção de categoria, em Certeau, está associada às classificações, na forma de agrupamento de algo, na forma de uma unidade de significação, a exemplo das que identificamos no texto: categoria social (CERTEAU, 1982, p. 26), categoria de vulgarização (CERTEAU, 1982, p. 63), categoria de mecenas ou de autoridades (CERTEAU, 1982, p. 66), categoria de signos (CERTEAU, 1982, p. 111), categoria (religiosa) de descristianização (CERTEAU, 1982, p. 117), categoria do costume (CERTEAU, 1982, p. 140), categoria sociopolítica (CERTEAU, 1982, p. 158), categoria de nomes patenteados (CERTEAU, 1982, p. 236), categoria de verdade (CERTEAU, 1982, p. 239), categoria dos fatos (CERTEAU, 1982, p. 293). Segundo o autor, a escrita acadêmica está assegurada por recortes semânticos ou conceitos que se poderiam chamar categorias históricas, por analogia com a epistemologia das ciências da natureza.

Certeau considera que a apropriação de referências, na produção do conhecimento científico, efetiva-se, sobretudo, na forma de citação, como busca por amparo e credibilidade de voz para quem escreve e de atestado de autenticidade da realidade que se apresenta no texto. Assim,

[...] a linguagem citada tem por função comprovar o discurso: como referencial, introduz nele um efeito de real; e por seu esgotamento remete, discretamente, a um lugar de autoridade. Sob este aspecto, a estrutura

desdobrada do discurso funciona à maneira de uma maquinaria que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma validade do saber. Ela produz credibilidade (CERTEAU, 1982, p. 97).

Nesse sentido, a citação seria “[...] a arma absoluta do fazer crer” (CERTEAU, 2011, p. 263), em razão de que citar é também assumir uma parte da cultura produzida por uma sociedade e lhe afiançar ao ser afiançado. Com efeito, citando, “[...] o discurso transforma o citado em fonte de credibilidade e léxico de um saber” (CERTEAU, 1982, p. 99), assentado em um lugar de onde se vai remeter a outra paisagem e a outro discurso que é fragmentado e reempregado.

Certeau (2011) toma o conceito de *apropriação* para mostrar como os sujeitos se relacionam com a produção cultural humana, sobre a qual cada pessoa produz sentidos de modo particular e atua sobre o mundo por meio dos sentidos produzidos. Nesse processo de apropriação, os sujeitos fazem uma bricolagem intercultural, ou seja, agregam saberes diferentes, de culturas distintas e tomam para si os instrumentos que atendem aos seus interesses e necessidades, criando suas próprias regras. Dessa forma, constituem uma grande rede de conhecimentos ao longo da vida, expressam-se e atuam no mundo segundo a singularidade e a pluralidade que constitui cada ser humano, produzidas a partir do lugar onde vive.

Dessa apropriação, é interessante descobrir os fundamentos, os procedimentos, os efeitos e as formas de ‘usos’ dessas práticas que se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural, bem como as forças que ‘[...] jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los’ (CERTEAU, 2011, p. 40).

Ao destacar a produção racionalizada de discurso generalizante e massificador da ciência ocidental, Certeau (2011) evidencia que a sua antítese seria uma outra produção, que ele qualifica como *consumo* ou *uso*. O consumo ou uso seria a ação do sujeito praticante, astuciosa, dispersa, silenciosa e quase invisível, que se articula nos bastidores, “[...] pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas ‘maneiras de empregar’ os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 2011, p. 39). Ou seja, os sujeitos praticantes não produzem a ordem, mas a manipulam e escapam de seus mecanismos de regulação, agindo “[...] na produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização” (CERTEAU, 2011, p. 39), em operações que acontecem nas estruturas e modificam o seu funcionamento.

Certeau chama de *táticas* as operações que caracterizam o consumo, os usos, as práticas de apropriação, que são indicadores da criatividade do sujeito praticante usada nos movimentos astuciosos entre as margens de manobra permitidas pelas conjunturas, em que “[...] As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2011, p. 44).

Esses movimentos de vigilância e escapes que se dão por meio de relações de força entre o forte e o fraco, foram conceituados por Certeau (2011) como *estratégias* e *táticas*. As estratégias seriam a arte do forte, ou seja, a maquinaria de disciplinarização do outro, de controle e regulação sobre as ações e a vida do outro, por meio de instrumentos coercitivos, tais como o emprego de leis, regimentos, normas, procedimentos de pesquisa, hierarquias e outros. As estratégias têm lugar próprio, guardado pelas instituições, pela ciência, pela normatividade.

Ao contrário, a *tática* não pode contar com um lugar próprio ou com uma fronteira. A tática, portanto, especula existir no lugar da estratégia e capitalizar os seus proveitos em face das circunstâncias, uma vez que, “[...] pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho” (CERTEAU, 2011, p. 46). Desse modo, tem constantemente que jogar com os acontecimentos para encontrar o momento oportuno em que possa atuar, não produzindo discursos, mas agindo golpe a golpe, decidindo o momento certo de empregar o ato e a maneira de aproveitar a ocasião.

Nas palavras de Certeau (1982), tanto no marxismo quanto no freudianismo, as análises são sempre e integralmente dependentes da situação criada por uma relação social ou analítica, em que a história se elabora em um sistema localizado. Por isso mesmo, em condições de permitir às classes conhecerem e conscientizarem a si próprias, como classe, nas relações de produção. Eis, assim, a necessária articulação da história com um lugar, como condição de uma análise da sociedade. Do excerto que transcrevemos a seguir, compreendemos a ideia de Certeau em relação à ciência produzida no final do século XIX e no decorrer do século XX, bem como suas observações em relação ao marxismo na produção do conhecimento científico, tradição hegemônica de pesquisa naquele período.

Há três quartos de século, o desenvolvimento das ciências humanas praticamente identifica-se com a exumação das coerências e dos contratos que formam a estrutura da vida social, coletiva ou individual. A ciência, aliás, não fazia mais do que seguir e tornar manifesto o movimento das nossas sociedades ocidentais. Mas ao construir os vastos quadros desses sincronismos, deixava de lado as ações que os cortam. A despeito da tradição marxista, a práxis era apagada do *objeto* estudado, sem dúvida porque era interior e reservada ao *sujeito* produtor da ciência, isto é, a grupos especializados e aos meios dos quais faziam parte. Seja como for, somos atualmente ricos em conhecimentos e em métodos no que concerne às estruturas, e bastante pobres quando se trata de analisar ações, transformações, em suma, o movimento. Ora, as ações culturais constituem movimentos. Elas inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscrevem trajetórias, não indeterminadas, mas inesperadas, que alteram, corrompem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais. Parece-me que em questões culturais devemos orientar nossas pesquisas para essas ações. É superar, ao utilizá-los, os estudos que oscilam entre o exame da mensagem (o conteúdo: os temas, os objetos mentais, os valores etc.) e o aperfeiçoamento da mídia (as formas e os veículos de informação) (CERTEAU, 1995, p. 249-250, grifos do autor).

Em relação ao marxismo, Certeau tanto aprova um princípio quanto estabelece uma crítica. Reconhece nele as condições que possibilitam uma observação situada no tempo e no espaço das relações históricas e sociais, elaboradas tendo como ponto de partida a estrutura sistemática do materialismo histórico-dialético. Ao mesmo tempo, critica a perda do dinamismo do marxismo científico, em razão de um movimento da nova historiografia em direção às diferenças entre as culturas, sem enquadrá-las em um ideal de civilização única, em uma história global.

A tese defendida por Certeau assinala a particularidade do lugar próprio e as dependências que esse lugar implica em relação à análise da sociedade, visto que “[...] um grupo conhece mal a sociedade onde está inserido, quando conhece mal a si próprio como categoria social particular, inserida nas relações de produção e nas relações de força” (CERTEAU, 1995, p. 229).

Nesse sentido, o trabalho da história consiste em produzir algo de negativo, indicar ausências, demarcar as exceções, especializar-se na fabricação de “diferenças pertinentes” (CERTEAU, 1982, p. 91). Para isso, o trabalho da história possibilitaria criar maior rigor procedimental na exploração sistemática dos dados, sem renunciar à relação que as regularidades mantêm com as particularidades. A operação histórica, nessa perspectiva, consiste em recortar e arrumar os dados de acordo com critérios definidos pelo pesquisador e explicitar a relação dos pressupostos científicos assumidos na pesquisa, com um lugar próprio de onde o objeto é

produzido, vicejando redistribuir o passado do objeto, indicar aquilo que falta e abrir lugar para perspectivas futuras.

Em síntese, em uma perspectiva histórica, Certeau (2012) não acredita em rupturas factuais, com mudanças que ocorrem de forma brusca, uma vez que não há cortes na realidade. Ao contrário, aposta no movimento simultâneo de descontinuidades e continuidades como capaz de abrir fendas no subsolo epistemológico, em um processo que se aprofunda de forma progressiva, até desvincular-se dos conhecimentos precedidos. Para o autor, a continuidade é um movimento aparente, de superfície, que pode ocultar deslizos no subsolo, ou seja, pequenas mudanças que vão abrindo espaços para questionar os conhecimentos já alcançados, bem como as certezas de uma ciência linear e de caráter evolucionista.

A arqueologia de Certeau propõe escavar não só as mudanças, mas apreender as continuidades por meio das metamorfoses e reestruturações de cada período epistemológico. Isso porque “[...] cada região histórica da episteme é o lugar de uma reestruturação dirigida (embora não mais organizada) pelas estruturas elaboradas na época anterior” (CERTEAU, 2012, p. 143), que cada tempo epistemológico procura objetivar, demarcando novos riscos e novos problemas.

Depreendemos, com os relatos de Giard (2011) sobre os movimentos de pesquisa e coordenação de grupos de pesquisa por Certeau, que a epistemologia certeuniana se apresenta crítica à noção de verdade histórica, visto que suspeitava da objetividade das instituições do saber, em virtude das dependências e das conviências hierárquicas, e questionava o historicismo da escola francesa.

#### 1.4 FRONTEIRAS E PONTES DE UM CAMPO DE ESTUDO

Certeau (1995) afirma que é preciso estabelecer um campo de trabalho e seus limites, demarcar um lugar de reflexão e de produção sobre os objetos do conhecimento. Nessa premissa, está o tensionamento entre os limites e as práticas de um campo de estudo, ou seja, entre um lugar de produção de conhecimento e as experiências produzidas que ocupam diferentes espaços nesse lugar.

Entre os GTs da ANPEd, temos distintos campos de pesquisa que investigaram a formação continuada de professores. A opção dos pesquisadores por um determinado grupo, para vincular seu trabalho, traz referência à institucionalidade do GT, pois demarca as relações que o trabalho estabelece com o lugar de produção.

Temos, assim, a necessidade de diferenciar *lugar* e *espaço* na teoria cereteuniana. Por *lugar*, Certeau (2011, p. 222) entende “[...] o conjunto de determinações que fixam seus limites em um encontro de especialistas e que circunscrevem a quem e como lhes é possível falar quando abordam a cultura entre si”. De tal modo, lugar representa a institucionalidade<sup>17</sup> do campo, implica a delimitação de fronteiras que distingue um campo de outro, posição mais ou menos fixa da qual emana poder e estratégias de controle sobre a racionalidade científica.

Ao passo que *espaço* refere-se à instabilidade, ir de um lugar ao outro, mobilidade, variações de tempo e espaço, cruzamento de móveis. É ação, é praticar o lugar. Espaço é movimento, é coletivo, é ocupação, é apropriação, é relação de um com outro, é desdobramento a partir de um lugar, é aquilo que se faz de um lugar, é efeito produzido pelas operações dos usuários, é aquilo que se pratica, é experiência produzida, é interlocução, entrecruzamento de ideias. Diversamente do lugar, o espaço não é unívoco tampouco estável. “Em suma, o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2011, p. 184), o efeito produzido, pois nos espaços ocorrem operações que tornam os lugares múltiplos por abarcarem os conflitos existentes.

Certeau (2011) chama de *relato* a imensa produção das pesquisas organizadas em um campo de estudo. Assim sendo, podemos entender os trabalhos apresentados na ANPEd como relatos. Eles representam fragmentos do campo de pesquisa ao qual se vinculam e, nesse lugar, produzem narrativas, compõem os espaços,

---

<sup>17</sup> Adotamos neste estudo, em referência à ideia de institucionalidade, aquela que demarca as relações que os trabalhos apresentados na ANPEd estabelecem com o lugar de produção. Essas relações se manifestam nos trabalhos por meio da temporalidade, dos interesses, das epistemologias que lhes dão sustentação e dos discursos que as tornam críveis e que as promovem por meio de divulgação, indicação para publicação e outras formas de usos dos textos. Não temos como objetivo acompanhar o processo de seleção ou a trajetória de publicização dos resultados de pesquisa que foram apresentadas pelos trabalhos na ANPEd, mas apenas inferir que essas questões atravessam a forma como se pratica a teoria produzida sobre a formação continuada de professores, com reflexos sobre os temas que foram credenciados, as opções epistemológicas mais aproximadas aos discursos que se quer legitimar na pesquisa sobre a formação continuada de professores.

confrontam e deslocam as fronteiras na produção de conhecimento sobre seu objeto de investigação. Para Certeau (2011), os relatos são a *fronteira* e a *ponte* na organização do campo, uma vez que, ao mesmo tempo em que vão demarcando um lugar próprio de produção, atuam não apenas como uma fixação, mas como um ato culturalmente criativo que exerce poder, força performativa de reunir, possibilidade de relações com o *estrangeiro* de outros campos do conhecimento, de modo que o relato é o fundador de espaços praticados.

Dito de outra forma, o relato exerce “[...] a função primeira de autorizar o estabelecimento, o deslocamento e a superação de limites [...]” (CERTEAU, 2011, p. 191) e, por consequência, o funcionamento do campo. Mesmo que seja multiforme e não unitário, um campo continua se desenvolvendo, “[...] ele não para de efetuar operações de demarcação [...]” (CERTEAU, 2011, p. 193). Segundo as regras que são próprias do campo, os interlocutores e os pesquisadores trabalham para fundamentá-lo, para criá-lo e recriá-lo continuamente, confrontando-o e hierarquizando-o, por meio de juízo regulador que vem da própria fundação do campo.

Dessa forma, o campo vem a ser, portanto, um espaço criado por interações e movimentos e, no mesmo lugar, há tantas especificidades quanto interações ou encontros entre programas e perspectivas atuando. Por isso, temos uma contradição dinâmica entre a delimitação e a mobilidade do campo. De um lado o relato coloca fronteiras, de outro se multiplicam as interações e os movimentos, pois “Os limites são traçados pelos pontos de encontro entre as apropriações progressivas [...] e os deslocamentos sucessivos dos actantes [sic]” (CERTEAU, 2011, p. 194), constituindo uma dinâmica cada vez mais complexa que circunscreve o *paradoxo da fronteira* (CERTEAU, 2011, p. 195), em que os pontos de diferenciação são também os que unem concepções, em que a junção e a disjunção são indissociáveis; o terceiro entre dois que se articulam e cria tanto a separação quanto a comunicação.

Com essa perspectiva, aventamos analisar as interações e os movimentos que são criados, os limites e os pontos de encontro estabelecidos pelos trabalhos no debate acerca da formação continuada de professores entre os GTs da ANPEd.

## 1.5 CONVICÇÃO ÉTICA E POLÍTICA

A teoria de Certeau se baseia em uma convicção ética e política, alimentada de uma sensibilidade estética que se exprime na capacidade de se maravilhar com as saídas encontradas pelo homem ordinário. Giard (2011) discorre sobre um otimismo que não vê desespero, mas encontra saídas nas situações mais difíceis. Certeau não propõe soluções ou apresenta diagnósticos. Antes, tenta compreender os sentidos do que está acontecendo, a partir do que não está óbvio, mas oculto, profundo e misterioso, envolto em palavras confusas. Enxerga lacunas entre o dizer e o fazer que podem trazer diferentes elementos reflexivos sobre as práticas e, ao mesmo tempo, fornece novos caminhos investigativos para a historiografia.

Perpassando as reflexões de Certeau, observamos que suas pesquisas giravam em torno da alteridade, na figura de um *outro*<sup>18</sup> impossível de ser compreendido plenamente. Ao retomar a obra de Heidegger, Certeau constituiu um modelo de interpretação histórica em que o outro está inserido no mundo, de modo singular e ligado a todas as coisas. A epistemologia das práticas pressupõe considerar a experiência do outro não meramente como pano de fundo, mas como centralidade na constituição do social.

A postura epistemológica vivida por Certeau evidencia que o movimento de abertura ao outro vai além da adesão a ideias teóricas, concretizando-se em um modo de vida que se realiza na disposição para o encontro e para ouvir o outro. Dessa forma, mais do que um método, Certeau nos apresenta uma relação com o mundo, com o saber e com o outro. Estar aberto ao encontro pode revelar algo inesperado, novo e fundamental, que pode transformar as práticas. Ganhar com a surpresa implica uma postura que pressupõe descobrir estratégias metodológicas mais adequadas, que possibilitem fazer emergir a *novidade*<sup>19</sup> do outro, criar categorias e nutrir a produção

---

<sup>18</sup> De acordo com Ohara (2013, p. 6), “Certeau explora a ideia de que o passado é o Outro ausente da narrativa”. Dados os limites do presente e do pensável, Ohara considera que Certeau convoca a uma alteridade irreduzível e a uma sensibilidade que não podem ser reduzidas ao conjunto de métodos e procedimentos de análise, mas que permitam avançar para uma abertura dialógica incondicional com relação ao *outro*.

<sup>19</sup> A noção de novidade (CERTEAU, 1982) está vinculada à ação, aos cortes estabelecidos pelo pesquisador como um limite original. As escolhas agem na forma de um trabalho de diferenciação (entre acontecimentos, entre períodos, entre dados ou entre séries, etc.) que estabelece a condição como os elementos de análise serão relacionados e dispostos para o alcance dos resultados.



de novos saberes, por vezes silenciados pelas relações de poder. Estar aberto a esses encontros é uma necessidade e um desafio para o pesquisador.

Colocar em causa a função social do conhecimento produzido faz do problema de pesquisa algo eminentemente político, uma vez que “A articulação dos textos com uma história política é [...] fundamental. Somente ela explica como se constitui um olhar” (CERTEAU, 1995, p. 78), de onde se fala, do que pode ser dito, das decisões tomadas e da coragem de “[...] fazer com que apareçam suas leis, ouvir seus silêncios, estruturar uma paisagem que não poderia ser um simples reflexo [...]” (CERTEAU, 1995, p. 80).

Pensando na produção do conhecimento científico, é um erro considerar que o olhar do pesquisador sobre o objeto é inerte e que sua interpretação não represente uma forma de violência sobre o já dito, uma vez que o historiador seleciona as fontes, estabelece críticas, age com repressão a outras possibilidades de organização (CERTEAU, 1995). Nessa direção, Certeau assevera que

Para o historiador, assim como para o etnólogo, o objetivo é fazer funcionar um conjunto cultural, fazer com que apareçam suas leis, ouvir seus silêncios, estruturar uma paisagem que não poderia ser um simples reflexo, sob pena de nada ser. Mas seria um erro acreditar que esses instrumentos sejam neutros e seu olhar, inerte: nada se oferece, tudo deve ser tomado, e a mesma violência da interpretação pode aqui criar ou suprimir. A mais ambiciosa das nossas obras, a mais audaciosa é também a menos histórica e aquela que certamente mais deixa escapar seu objeto quando pretende submetê-lo ao fogo convergente de uma série de interrogações [...] (CERTEAU, 1995, p. 79-80).

Em Certeau, a *interpretação* é uma ação ambiciosa na pesquisa bibliográfica, que constrange o objeto de análise, no nosso caso, os textos produzidos na ANPEd. A interpretação confronta os silêncios dos textos e arranca deles fragmentos que compõem sentidos para o pesquisador. Ao produzir uma interpretação sobre o texto, ao mesmo tempo em que o pesquisador cria sentidos, exclui tantos outros e, nessa perspectiva, a interpretação é uma forma de violência ao texto.

Certeau é crítico à despolitização dos campos de conhecimento, por meio de pesquisas cuja racionalidade instauram campos *desinteressados* e *neutros*, apoiados por instituições científicas transformadas em potências logísticas do sistema que visam tão somente a sua integração socioeconômica. No sentido de

*politizar de novo* as ciências, defende que, mesmo não havendo consenso acerca de um trabalho de pesquisa em uma comunidade acadêmica, devido aos campos de forças no interior do campo, os pesquisadores devem buscar a rearticulação do aparato técnico, a partir da produção de operações e discursos, mesmo que estes se apoiem em pressupostos sociopolíticos com diferenças radicais.

Encerramos este capítulo com reflexões de Certeau (1982) sobre a itinerância do historiador, viajante a vagar corajoso por um caminho que se faz ao caminhar. Ainda que abandonado no sepulcro vazio da história, o historiador se abre à intimidade com o mundo morto que não fala, mas que autoriza a escrita por meio das práticas científicas. A reconstrução de um período tão recente da formação continuada de professores, ao mesmo tempo que significa imbricação com uma memória aparentemente acomodada, pressupõe a desconstituição dessa, para a construção de outras impressões e sentidos.

A operação escriturística, neste percurso, assume um lugar mítico e reorganiza minuciosamente um sentido histórico, dentre tantos possíveis de serem relatados por meio da lógica científica, na certeza de que deixaremos à margem pontos que se entrelaçam de forma objetiva e subjetiva com o nosso objeto de estudo. Todavia, por contingências da caminhada acadêmica, escolhe e rejeita, lembra e esquece, potencializa e esconde, atualiza os espaços das práticas de pesquisa, inventa outras práticas, improvisa, muda, deixa de lado ou dá a volta para prosseguir (CERTEAU, 2011).

## 2 MAPAS E PERCURSOS DA PESQUISA NO ANÚNCIO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

A opção pela pesquisa documental bibliográfica com os trabalhos da ANPEd, apresentados nos GTs do ano de 2008 a 2019, apresenta-nos o desafio de driblar os inconvenientes do método: a simplificação dos seus objetos de pesquisa, a retirada do texto do seu contexto cultural e o apagamento das *operações dos locutores* (CERTEAU, 2011, p. 76).

Trataremos os textos, nesse sentido, como documentos que carregam as marcas das práticas culturais e sociais das pesquisas sobre a formação continuada de professores, como singularidades produzidas nos espaços das táticas e invenções dos seus autores. Portanto, nossas práticas científicas, exercidas no *campo próprio* (CERTEAU, 2011) da formação de professores, implicam no movimento de relacionar uma prática interpretativa a uma prática social na qual nos encontramos implicados.

Em relação à constituição de uma metodologia de pesquisa, tendo por base os recursos da operação histórica certeuniana, buscamos uma prática interpretativa pautada em agenciamentos sociais, por lidarmos com palavras vinculadas a um sistema de crenças, de práticas sociais e de poder, inscritas em uma “[...] rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado” (CERTEAU, 1982, p. 72). Sendo assim, prestigiamos os trabalhos apresentados na ANPEd como representantes dos discursos críveis no campo da formação de professores, das práticas investigativas autorizadas pela comunidade acadêmica e negociadas em relações de força que tangenciam a constituição dos discursos nesse lugar social ocupado pela instituição e pelos pesquisadores. Para Certeau (1982, p. 24),

Quando, pois, falamos de produção, trata-se sempre da produção num estado determinado da evolução social – da produção de indivíduos vivendo em sociedade... Por exemplo, nenhuma produção é possível sem um instrumento de produção...; nenhuma, sem trabalho passado, acumulado... A produção é sempre um ramo particular da produção. [...] Assim, a análise retorna às necessidades, às organizações técnicas, aos lugares e às instituições sociais onde, como diz Marx a propósito do fabricante de pianos, ‘só é produtivo o trabalho que produz capital’.

Neste mote, Certeau (1982) sinaliza que os procedimentos científicos são instrumentos de produção que contam com organizações técnicas, lugares e instituições sociais que acolheram o pesquisador e o capital produzido em seu trabalho investigativo. Com isso, entendemos que os trabalhos apresentados na ANPEd carregam as marcas do que os discursos elegeram mostrar ou encobrir em cada período de produção. Além disso, demarcam as tematizações que animaram as pesquisas, as obsolescências, as pautas ainda não vencidas nos debates, os quadros de referências e metodologias eleitos, as formas de apropriação dos pesquisadores, as ideologias e as convicções. Da mesma forma, oferecem pistas das *regiões de silêncio* (CERTEAU, 1995, p. 73) e dos *não ditos* (CERTEAU, 1982) que também revelam sobre o funcionamento do campo de pesquisa.

Na construção da abordagem metodológica deste estudo, os principais conceitos de Certeau apropriados foram *operação histórica* e seus procedimentos, *interpretação histórica*, *compreensão histórica*, *escrita histórica* e *recortes historiográficos* (CERTEAU, 1982); *padrão e desvio*, *mapas e percursos*, *lugar e espaço*, *prática* (CERTEAU, 2011).

## 2.1 ARRUMAÇÃO DAS FONTES E INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA

Os procedimentos de produção, análise e interpretação de dados têm por finalidade afiançar rigorosidade científica às investigações. A escolha das fontes com critérios rigorosos e flexíveis deve ser claramente explicitada e tal escolha evidencia muito da epistemologia que fundamenta o estudo.

Os documentos escritos constituem uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais e humanas e representam os vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Para Certeau (1982), o princípio de explicação de um documento é o procedimento como ele foi produzido, ou seja, o documento apresenta sinais dos procedimentos usados em sua produção; ele é o produto a ser decifrado. Desse modo, o historiador faz uma triagem, corta, reclassifica e desloca os documentos, elabora regras mais adequadas, cria operações e códigos de leitura dos elementos que lhe são fornecidos de forma desconexa (CERTEAU, 2012), a fim de produzir uma inteligibilidade científica.

Em relação às questões técnicas, Certeau define as atividades da operação histórica, a qual começa por selecionar os documentos, produzindo um inventário de fontes. A historiografia faz surgir a interrogação sobre o real, enquanto “implicado” pela operação científica: no contexto da sociedade, está a problemática, os procedimentos, a compreensão e uma prática de sentidos produzidos pelo pesquisador.

Certeau (1995) assinala, em relação aos procedimentos adotados para a produção de dados, análise e interpretação dos temas em inventários de pesquisa, que o recenseamento implica em construir repertórios de temas essenciais que são encontrados nos bancos de dados e nos catálogos, explorar os temas principais e obter, com clareza, em larga medida, os principais temas relacionados ao objeto investigado.

As possibilidades de análise são latentes no conjunto dos documentos que, muitas vezes, estão fragmentados. Para Certeau (1982, p. 22), “[...] a pesquisa historiadora se apossa de todo documento como sintoma daquilo que o produziu”. Assim, cabe ao pesquisador dar vida aos documentos que estão fragmentados e desarticulados, pois sozinhos nada podem expressar. Desse modo, “O estabelecimento das fontes [...] é o princípio de uma redistribuição epistemológica dos momentos da pesquisa científica” (CERTEAU, 1982, p. 84-85), momento em que o pesquisador elege as fontes que podem ajudar na compreensão do objeto de estudo, articulando-os e fazendo-os falar. Nessa direção, a primeira das problemáticas encontradas pelo historiador é “ir aos arquivos”, buscar o lugar da instituição<sup>20</sup>, conhecer as leis que ela impõe à prática do pesquisador, eleger e mapear os documentos e elaborar modelos de análise, pois

Esta perspectiva, cada vez mais comum hoje em dia, leva o historiador às hipóteses metodológicas de seu trabalho, à sua revisão através de intercâmbios pluridisciplinares, aos princípios de inteligibilidade suscetíveis de instaurar pertinências e de produzir ‘fatos’ e, finalmente, à sua situação epistemológica presente no conjunto das pesquisas características da sociedade onde trabalha (CERTEAU, 1982, p. 41).

---

<sup>20</sup> Aqui Certeau se refere à instituição técnica, como primeiro lugar a ser considerado pelo pesquisador ao buscar as fontes de pesquisa, uma vez que esta organiza o lugar onde circula a pesquisa científica, antes de analisar mais de perto as trajetórias operacionais que a história esboça nos espaços da prática (CERTEAU, 1982).

Certeau (1982) demarca a necessidade da utilização das técnicas de informação, a fim de separar, categorizar, criar unidades de compreensão, ou seja, construir objetos de pesquisa, de modo que o pesquisador possa fazer a acumulação dos dados, arrumá-los em lugares onde possam ser classificados e deslocados, organizá-los em informação secundária ou material refinado. Dessa feita, a exploração das fontes é viabilizada pela arrumação das fontes, por meio de diversas operações historiográficas que permitem acontecer o trabalho teórico.

Nesta linha o trabalho teórico se desempenha, propriamente falando, na relação entre os polos extremos da operação inteira: por um lado, a construção dos modelos; por outro lado, a atribuição de uma significabilidade aos resultados obtidos ao final das combinações informáticas (CERTEAU, 1982, p. 85).

Certeau nos orienta que o importante não é a combinação de séries constituídas a partir de dados classificados por meio de modelos preconcebidos. Mais interessante é “[...] a relação entre estes modelos e os limites que seu emprego sistemático faz aparecer e [...] a capacidade de transformar estes limites em problemas tecnicamente tratáveis” (CERTEAU, 1982, p. 86), ou seja, a formalização da pesquisa deve ser capaz de fixar objetos e produzir categorias de análise, movimentar os dados de diferentes formas, a fim de revelar *padrões* e *desvios* (CERTEAU, 2012).

A análise em Certeau se dedica “[...] a um incessante vaivém do teórico para o concreto, e depois do particular e do circunstancial ao geral” (GIARD, 2011, p. 20). Essa seria uma forma de Certeau analisar o conjunto das práticas, especificar esquemas operacionais e procurar se existiam entre eles categorias comuns.

A criação de categorias ou *unidades de compreensão* (CERTEAU, 1982) faz com que um objeto de pesquisa possa ser classificado e deslocado no *movimento da documentação* (CERTEAU, 1982), por meio de operações que permitem a produção e a exploração dos dados em suas minúcias e inter-relações, a construção dos modelos de interpretação e de atribuição de uma significabilidade ao que não é homogêneo, não está aparente, não se destaca em volume ou quantidade, mas que faz diferença e implica o contexto analisado.

O movimento de inversão de perspectiva proposto por Certeau aposta na diferença e no limite, na operação metodológica sistemática que desloque a atenção para o *não lugar* (CERTEAU, 2011) do desvio. Esse paradigma trata, ao mesmo tempo, do padrão e do desvio, na perspectiva de interdependência e mutualidade entre ambos, ou seja, só podemos reconhecer o que é padrão ou o que é desvio em um sistema de análise se considerarmos a relação de força entre ambos. Em relação à pesquisa documental, essa abordagem propõe encontrar os sentidos das práticas narradas nos registros, que fizeram funcionar as leis, os esquemas, as representações, as referências tradicionalmente adotadas, assim como as invenções, as bricolagens, as formas de consumo, as apropriações e as negociações.

Certeau indica, nesses apontamentos, a inviabilidade da importação de modelos preconcebidos, visto que “[...] o estudo se estabelece hoje de imediato sobre unidades definidas por ele mesmo, na medida em que se torna e deve tornar-se capaz de fixar *a priori* objetos, níveis e taxonomias de análise” (CERTEAU, 1982, p. 79). Essa coerência inicial foi perquirida por nós a partir das perguntas que fizemos ao objeto de investigação e dos procedimentos de pesquisa formulados para abordar as questões do estudo, por meio de um itinerário próprio com a criação de unidades de compreensão que emergiram dos textos.

Nesse itinerário, os *recortes historiográficos* (CERTEAU, 1982) foram fundamentais. Recortes são delimitações necessárias à prática de pesquisa, que estabelecem categorias históricas de análise, ou seja, o foco de uma investigação em relação ao conjunto que é a realidade total. A combinação de recortes (as macrounidades), como a temporalidade (período de investigação), a unidade geográfica (regional ou nacional), a unidade semântica ou conceitual (apropriações teóricas com função de comprovar o discurso e que remete a um lugar de autoridade), por exemplo, atuou na construção do esquema abstrato da escrita acadêmica. Pretendemos analisar no conjunto, essas manifestações que escapam em contextos não relacionados (CERTEAU, 1982, p. 102).

Mais que um pano de fundo, o convite de Certeau à construção de um projeto arquitetado sobre o conjunto da produção social ou cultural do campo nos levou à revisão sobre o *dito* acerca da formação continuada na ANPEd. Ou seja, além da

produção de dados que descrevem o objeto e de uma organização, nosso esforço está em remetê-los a uma produção que se faz a partir de conhecimentos já produzidos pela comunidade científica e integrar a rede de significados que dão sentido ao objeto, não como acessórios, mas como indicadores implicados no estado em que o objeto se constitui e como dados imprescindíveis que ajudam na produção de um novo objeto do conhecimento. Enfim, o lugar dado a uma categoria deve fornecer a base de uma coerência, de uma mentalidade ou de um sistema ao qual todo conjunto está referido (CERTEAU, 1982, p. 102).

Outras unidades de compreensão poderiam ser formalizadas nas deliberações em relação ao conteúdo temático dos trabalhos, assim como os textos poderiam ser distribuídos segundo outras interpretações, tão pertinentes e significativas quanto os nexos criados nas abordagens às fontes e às decisões que tomamos. Nessa perspectiva, Certeau (1995, p. 248) revela que

[...] o sentido de um texto resulta dos procedimentos interpretativos aplicados a superfície desse texto. Do mesmo modo, a permanência dos textos é em si elemento secundário com relação à disparidade das maneiras de lê-los, uma vez que estas atribuem significados heterogêneos aos mesmos objetos culturais. O valor cultural do mesmo escrito ou da mesma rua varia segundo a utilização que se faz deles, isto é, segundo práticas textuais ou urbanas. Por outro lado, a ideologia que pretende se ater ao texto ou deixá-lo falar ignora seu próprio funcionamento; camufla a exclusividade que ela garante às práticas de leitura próprias a um meio; o que ela diz oculta o que ela faz, a saber, impedir qualquer outra prática interpretativa.

Diante disso, o mapeamento e a análise dos dados remetem à interpretação e aos limites do próprio estatuto da interpretação. Certeau explicita que tanto a leitura quanto a escrita são formas de criatividade silenciosa na utilização de um texto, entre as quais (leitura e a escrita) não há diferença de passividade ou atividade, mas é preciso haver formalização, com métodos próprios. Com esse objetivo, alinhamos a teoria aos procedimentos de investigação, a fim de evitar incongruências epistemológicas que dificultassem ou inviabilizassem os resultados.

No movimento de elaboração da abordagem investigativa deste estudo, vislumbramos os textos apresentados na ANPEd como espaços de debate e circulação de ideias. Neles, a constituição dos objetos de pesquisa, os usos dos dispositivos de investigação, a interpretação e análise dos dados em uma



investigação científica, esboçam os movimentos de consumo por parte dos pesquisadores, seja das fontes bibliográficas e/ou da produção empírica, as apropriações das fontes e dos debates em circularidade no campo. De uma maneira muito singular, cada pesquisa apresentada na ANPEd produziu novos conhecimentos, em um deslocamento intercultural que se deu no plano do singular e do plural, do micro e do macrocontexto, em redes socioculturais que esboçam a geografia das institucionalidades (CERTEAU, 1982).

As instituições são o “ponto de encontro” onde se elaboram, em comum, as regras da ciência. É o lugar onde os pesquisadores circulam, ao qual se remetem e se submetem. Para Certeau, elas se constituem como um lugar de alicerce do saber, que congrega os círculos acadêmicos, cenário da criação de grupos e da fundação de *corpos* intelectuais especializados, onde se dá a circulação de instruções, teorias, pensamentos, princípios, ideias e políticas, mediadas por uma linguagem científica que é autorizada por um *assento institucional* (CERTEAU, 1982). Esse lugar cria uma trama de referências, valores comuns e uma comunicação simbólica indispensável para a manutenção da coesão do grupo social de pesquisadores; sustenta e mantém uma disciplina e o domínio sobre as *repartições do tempo e do espaço* (CERTEAU, 1982), tem o poder de dar sentido e de tornar crível o discurso de ordem, de legitimar o lugar de sua produção e os outros lugares, em uma *relação de filiação ou de exterioridade* (CERTEAU, 1982), de credenciar pesquisadores, de postular uma hierarquia, de regular as forças em disputa. Segundo Certeau, “É, pois, impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função do qual ele se organiza silenciosamente” (CERTEAU, 1982, p. 62).

A ANPEd reúne esse aparato técnico do poder instituído em um *lugar próprio* (CERTEAU, 2011). Dela emanam estratégias que negociam as políticas da pós-graduação e da pesquisa em educação, que definem os aspectos predominantes, o progresso ou o essencial na área educacional, além de balizar uma coerência, uma mentalidade ou um sistema ao qual todo conjunto está referido (CERTEAU, 1982). A circularidade dos/nos campos de pesquisa permite distinguir indícios que esboçam estratificações perceptíveis sob diversas formas: nas citações ou menções a outros textos, nas redes onde circulam as mesmas ideias, nos círculos relativamente homogêneos, nos pequenos círculos privados, nos grupos que se recrutam entre si,

nas *ideologias particularizadas* (CERTEAU, 1982). Dessa forma, entendemos que, por meio dos trabalhos apresentados na ANPEd, podemos acessar a *rede de inter-relações* (CERTEAU, 1982) entrançada nas pesquisas sobre a formação continuada de professores. Assim, as pistas deixadas por outras vozes que habitam os textos e as “[...] relações entre palavras vestígios de relações entre tempos” (CERTEAU, 1982, p. 259) serão fontes imprescindíveis para encontrarmos os tipos de operações que surgem das conjunturas históricas.

Na medida em que se apropriam das produções em circulação no campo de pesquisa sobre a formação continuada de professores, os autores dos trabalhos da ANPEd operam taticamente por distintos modos de leitura e de escrita, utilizam de outras maneiras os recursos conhecidos, produzem múltiplas constituições de sentido sob diferentes apropriações às referências em circulação no campo. Nesse aspecto, assemelham-se ao viajante que se desloca em movimentos contínuos, em uma circularidade que reconduz a uma *composição de lugares* (CERTEAU, 1982).

Em relação à escrita dos textos, a circularidade se expressa, segundo Certeau (1982), também na forma de uma ordem que leva a outra: do nascimento em um lugar fundador das práticas (escola, universidade etc.), passando por um caminho litúrgico que o transforma, a partir de um conjunto de elementos ou práticas inerentes à pesquisa e à historicidade das ciências (conhecer o método, fazendo a revisão da literatura, conhecendo as teorias que circulam no campo de pesquisa) para, na sequência, retornar ao próprio texto, olhar o seu objeto de estudo e produzir o seu lugar.

O itinerário da escrita faz o autor deslocar-se do objeto em si e circular pelo campo do conhecimento, uma vez que “[...] o próprio itinerário da *escrita* conduz à *visão* do lugar: ler é ir *ver*” (CERTEAU, 1982, p. 252, grifos do autor). Nesse movimento, o texto circula em torno do lugar, como um elemento linguístico que não tem sentido por si só, mas tem a função de fazer referência à situação, ao momento de enunciação ou aos interlocutores. Esse deslocamento no processo de produção científica é marcado por decisões epistemológicas que remetem à apropriação de conceitos do/no campo.

Contemplamos, dessa forma, os textos da ANPEd, entendendo que apropriação e circulação não são a mesma coisa, uma vez que identificar os autores que circulam no campo é uma operação que exige o reconhecimento daqueles que, referenciados nos textos da ANPEd, marcam um lugar de produção acadêmica. Ao mesmo tempo, entender como os autores dos textos da ANPEd se apropriam e fazem uso dos conhecimentos em circulação implica em identificar o processo de pesquisa, o movimento e analisar como o autor praticou a pesquisa, pela operação com temas, metodologias e teorias, para responderem às suas questões de estudo.

Entendemos que as relações de força provocam maior ou menor investimento das pesquisas nesse ou naquele objeto de investigação em determinado momento. Importa, para tanto, reconhecer os fluxos desses interesses por meio das apropriações feitas pelas pesquisas e como elas vão demarcando o campo da formação de professores, estabelecendo recortes, fronteiras, legitimando algumas experiências e perspectivas e contrariando outras. Nessa perspectiva, reconhecemos o *status* político e epistemológico dos trabalhos apresentados na ANPEd como documentos, aqui compreendidos como produtos da sociedade que os fabricou, em movimentos coletivos atravessados por muitas vozes.

Os trabalhos, dessa feita, têm valor de memória coletiva. Ainda assim, é pertinente a crítica e o questionamento das condições de sua produção. Atravessados por significados e sentidos, os trabalhos da ANPEd são documentos que versam sobre o passado e têm como estatuto ser o discurso do morto (CERTEAU, 1982). Esse discurso não pode ser desprezado, pois é práxis social, feita na combinação do enunciado com o fazer, da ação com a reflexão, da teoria com a prática (CERTEAU, 1982).

Nossa narrativa, da mesma forma, não é um *corpo flutuante* na história, como demarca Certeau (1982), mas é histórica, está ligada a operações científicas, é definida por funcionamentos sociais e é compreensível a partir da prática da escrita. Para Certeau (1982), a escrita é uma atividade concreta, praticada em um lugar social, em que o pesquisador se utiliza de gestos e experiências para organizar o *pensável* por meio de operações ou maneiras de saber. Nessa perspectiva,

apresentamos nas escritas o itinerário que traçamos como possível para nos levar às respostas, mesmo que provisórias, sobre as indagações deste estudo.

### **2.1.1 Abordagem metodológica com os recursos da operação histórica**

No intento de produzir esta tese, questionamos o conhecimento produzido acerca das práticas de formação continuada, apropriadas em processos investigativos que são divulgados e debatidos nas reuniões anuais da ANPEd<sup>21</sup>. Ademais, importa saber como os discursos sobre a formação continuada são produzidos, reiterados ou desinvestidos pelos pesquisadores, demarcando o que é crível no campo da formação de professores.

A partir de uma concepção plural, que deverá permear as relações com as fontes de pesquisa no itinerário da investigação, situamos a abordagem qualitativa desta pesquisa. Segundo André e Gatti (2014), na perspectiva qualitativa, o conhecimento se alimenta de sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às mudanças que ocorrem no campo social e no campo educacional.

Com os pressupostos da pesquisa histórica, que praticamos neste estudo, a pesquisa qualitativa objetiva a interpretação no lugar da mensuração, assume a inter-relação dos dados e sua natureza contextual, rechaça a postura neutra do pesquisador e “[...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ; GATTI, 2014, p. 3). Nesse sentido, apura referências nos estudos culturais, ancoradas nos princípios da fenomenologia, que se desdobra na leitura interpretativa dos textos, em que a produção de sentidos e significados são formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc., por meio de relações e construções culturais.

---

<sup>21</sup> Os anais da ANPEd, organizados por meio de listas específicas de indexação do material produzido, são disponibilizados gratuitamente em meio eletrônico, no *site* da associação, contendo a relação dos trabalhos apresentados em cada GT, assim como os demais construtos em forma de minicursos, sessões especiais, artigos produzidos para conferências e *slides* utilizados nas apresentações formais, a cada edição do evento.

Compreendemos que as tradições quanti e qualitativas de pesquisa são legítimas e complementares entre si neste estudo, para mobilizar os melhores recursos, a fim de nos aproximarmos da integralidade das fontes. Entendemos, com isso, que caminhamos com Certeau (1982, 2011) na compreensão acerca do exercício de articulação das distintas abordagens e procedimentos variados, escolhidos a partir da diferença das práticas consideradas na análise dos trabalhos.

Certeau (1982, p. 66) nos ajuda a entender que “[...] a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* ‘científicas’ e de uma *escrita*”. Nosso lugar é de aproximação dos recursos da pesquisa histórica e, em função de tal lugar, instauramos os métodos e procedimentos de investigação, de modo que não propomos fazer pesquisa histórica, mas “fazer com” o seu *approach* teórico-metodológico.

Com esse objetivo, aproximamo-nos dos textos para, inicialmente, selecionarmos o *corpus* documental e, em seguida, mapearmos e descrevermos sua materialidade. Com isso, evidenciamos os indicadores que apresentam o texto na sua constituição objetiva, os quais nos ajudaram a situá-lo no contexto de sua produção, aqui considerados título, palavras-chave, autoria e procedência institucional. Criamos uma etiqueta para a identificação dos trabalhos por GT.

Durante o processo, recuperamos as perspectivas teórico-metodológicas, os conceitos, argumentos e indicadores sobre a formação continuada de professores e analisamos os pressupostos epistemológicos, na trama entre teoria e metodologia, por meio dos seguintes processos: análise do conteúdo dos trabalhos na íntegra, mapeamento das tematizações, reconhecimento das abordagens metodológicas, mapeamento e normalização das referências bibliográficas utilizadas pelos autores dos trabalhos. O mapeamento nos possibilitou movimentar os dados e reconhecer os padrões e desvios e analisar como os autores dos trabalhos operaram com os elementos da teoria e da metodologia na produção das pesquisas.

Esse percurso que traçamos para a pesquisa vai ao encontro dos pressupostos demarcados por Certeau (1982), uma vez que a investigação implica buscar o *real conhecido*, conhecimento que o pesquisador sistematiza sobre o objeto por meio da operação metodológica e que expressa o estado do conhecimento que está posto,

que é apresentado de forma objetiva pelo pesquisador e que o ajuda a elaborar hipóteses, instaurar pertinências, produzir fatos. Esse processo é fundamental para os próximos passos do percurso, que apura o real implicado. O *real implicado* pela operação científica pressupõe uma prática de produção de sentidos sobre o real conhecido, que remete à compreensão do objeto em estudo, como uma forma de encontro com o outro, nos vestígios deixados pelo passado, para a compreensão da sociedade presente, a qual se refere à problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão.

Mapeamos as pesquisas, seguindo a metodologia de estudo documental bibliográfico, em interseção com indicadores bibliográficos. O objetivo desse mapeamento foi melhorar a eficiência da recuperação das fontes e de dados específicos nos textos (como citações, autores e tipologia das obras referenciadas), nível de atualização e origem das fontes citadas, idiomas, abrangência das fontes bibliográficas, dentre outros, com a finalidade de produzir dados de ordem qualitativa que, codificados, produzem informações quantitativas.

Como anunciam Mugnaini, Carvalho e Campanatti-Ostiz (2006, p. 314), “A amplitude da ciência produzida em um país pode ser apontada pela mensuração de sua produção bibliográfica e a representação deste tipo de dado é um dos papéis da Ciência da Informação”. Ainda que não tenhamos o objetivo de estimar a produção bibliográfica da ANPEd e de produzir uma pesquisa bibliométrica<sup>22</sup>, os usos dos indicadores nos auxiliarão a sistematizar e quantificar dados dos trabalhos analisados e a compreender o fluxo da produção do conhecimento científico sobre a formação continuada de professores, tendo em vista a criação de categorias de análise ou unidades de compreensão (CERTEAU, 1982) da materialidade dos textos.

---

<sup>22</sup> De acordo com Costa *et al.* ([2012]), a bibliometria é uma técnica quantitativa e estatística para medir índices de produção e disseminação do conhecimento, bem como acompanhar o desenvolvimento de diversas áreas científicas e os padrões de autoria, publicação e uso dos resultados de investigação. A avaliação da produção científica, importante para o reconhecimento dos investigadores junto da comunidade científica, é feita através da aplicação de diversos indicadores bibliométricos, que se dividem em indicadores de qualidade, importância e impacto científicos. Costa *et al.* ([2012]) destacam que, atualmente, a bibliometria vem sendo utilizada para avaliar a produtividade dos autores e realizar estudos de citações, sendo caracterizados como indicadores de qualidade científica, indicadores de atividade científica, indicadores de impacto científico e indicadores de associações temáticas.

Os indicadores, nesse caso, seriam tomados como unidades de informação que formam o *tabuleiro de uma exposição* (CERTEAU, 1982), com compartimentos a serem preenchidos por meio de procedimentos de investigação que permitam uma prática de pesquisa diferente e complementar, em que a nossa análise do conteúdo dos trabalhos seja auxiliada pelos recursos estatísticos, no mapeamento dos trabalhos sobre formação continuada de professores.

Entendemos que analisar os dados quantitativos em diálogo com Certeau (2012) é possível, uma vez que ele não desprezava as estatísticas, conforme já pontuamos. Entretanto ponderava que as abordagens quantitativas não permitem compreender todo e qualquer fenômeno, dados os limites impostos em relação aos fenômenos mais complexos e subjetivos. Para Certeau (2012, p. 60), é possível um *bilinguismo epistemológico* entre a estatística e a história, em apenas algumas situações: a) na medida em que a estatística ocupe a função de auxiliar na análise dos dados, de modo que o pesquisador utilize o cálculo sem ter de submeter-se às suas regras; b) considerando que o computador (e a estatística) é parte de uma realidade socioeconômica que modifica todas as regiões da vida contemporânea, inscrevendo-se como um fornecedor de dados ao discurso do historiador e não como um conjunto de regras e de hipóteses; c) a história pode se favorecer do poder científico do computador (e da estatística) como um auxílio a compensar as fragilidades do seu campo de conhecimento, em que o discurso quantitativo desempenharia o papel de citação autorizante, representação do poder no contexto da ciência moderna.

Nessa perspectiva, organizamos as fontes de pesquisa por meio do levantamento bibliográfico em forma de arquivos digitais obtidos diretamente do sítio eletrônico da ANPEd. Os arquivos estão organizados em pastas, classificadas por edição e por GT, a fim de facilitar a utilização desse material na produção de análises mais refinadas e aprofundadas.

O mapeamento dos textos, nas múltiplas entradas permitidas pelos indicadores, possibilitou-nos planificar seus dados e transitar pelos diversos acessos, agrimensar as pesquisas sobre formação continuada de professores, em permanente mutação, questionar suas fronteiras, abalizar seus pressupostos, legitimar suas práticas e demarcar suas contradições. Segundo Pretto (2007, p. 16),

Mapear alguma coisa é importante para que possamos conhecê-la melhor, e isso pode servir para uma mera satisfação da curiosidade, por certo, mas não só. Ao mapearmos um território, a área, um campo geográfico ou teórico, além de o conhecê-lo melhor, começamos a ter novas possibilidades, já com um plural mais pleno, de navegar e transitar por esses espaços. Nesse caminhar, encontra-se e reencontra-se com os ditos e os não-ditos, e, no nosso caso, com a produção científica que foi dando sustentação teórica ao GT-16 da ANPEd.

Para a interpretação dos documentos, reconhecemos nos textos elementos da identidade dos autores, o *lugar social* de fala nas instituições a que estão filiados (CERTEAU, 2011) e no contexto das pesquisas em educação. Atentamos, ainda, para os interesses e os motivos da escrita, as formas de organização e colaboração entre autores, indícios que compõem a identidade autoral dos investigadores e que pudessem nos ajudar a entender a interpretação que os autores fizeram a partir do quadro teórico-metodológico que mobilizaram para a construção de seus objetos de pesquisa, nos contextos no qual foi produzido. Nas palavras de Certeau (1982, p. 56), “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural”.

A construção de uma pesquisa que tem Certeau como referência exige de nós, pesquisadores, atenção ao papel que desempenhamos e que esse papel não seja o de observador alheio a dominar e manipular as palavras do outro, a triturar e retirar suas identidades e a nossa própria. Seus pressupostos nos levam ao encontro com pesquisadores praticantes, por meio da abordagem ao conteúdo dos seus textos (CERTEAU, 2011). Nesse encontro, temos a possibilidade de *compreender* o que *dizem* a partir da *prática* de pesquisa que produzem (CERTEAU, 1982), ou seja, compreender como as pesquisas se apropriaram de saberes do campo e produziram novos saberes e como expressaram os conhecimentos produzidos. Com tal intuito, tomaremos os textos como relatos, narrativas dos sujeitos *praticantes* (CERTEAU, 2011), como constitutivas do pensamento e da experiência humana, em um movimento em que a discursividade no texto contribui para o crescimento do campo.

Compreender, para Certeau, é uma ação cara ao historiador, um gesto que liga as ideias aos *lugares*, em que compreender “[...] é analisar em termos de produções localizáveis o material que cada método instaurou inicialmente segundo seus métodos de pertinência” (CERTEAU, 1982, p. 55). Assim, compreendemos o que dizem os autores dos textos, a partir das experiências de pesquisa que produziram



naqueles determinados contextos de produção. Dessa forma, podemos analisar, no tempo presente, como o campo da formação de professores tem praticado, nas pesquisas, aquilo que foi produzido como experiência, sem negar a própria ação pesquisadora como prática e como experiência.

Definir as delimitações do estudo, então, é fundamental na compreensão do real conhecido e do real implicado nas práticas de pesquisa que aventamos investigar. Nessa perspectiva, delimitar um recorte temporal de investigação é essencial. A forma como a pesquisa educacional aborda a temporalidade e a historicidade do objeto evidencia o enfoque epistemológico da produção científica, recupera os pressupostos ontológicos, reforça as concepções de tempo e história apropriadas nas pesquisas educacionais, dado o caráter histórico-social dos fenômenos educativos. Certeau nos ajuda a justificar a necessidade de um recorte temporal, ao asseverar que

Quaisquer que sejam as posições próprias do autor, sua obra descreve e precipita o movimento que leva a história a se tornar um trabalho sobre o limite: a se situar com relação a outros discursos, a colocar a discursividade na sua relação com um eliminado, a medir os resultados em função dos objetos que lhe escapam; mas também, a instaurar continuidades isolando séries, a particularizar métodos, diferenciando os objetos distintos que ela discerne num mesmo fato, a revisar e a comparar as periodizações diferentes, que fazem aparecer diversos tipos de análise, etc. De agora em diante, 'o problema não é mais da tradição e do vestígio, mas do recorte e do limite'. Falemos antes de limite ou de diferença do que de descontinuidade (termo muito ambíguo porque parece postular a evidência de um corte na realidade). É preciso dizer, então, que o limite se torna, 'ao mesmo tempo instrumento e objeto de pesquisa' (CERTEAU, 1982, p. 51).

O recorte temporal como recurso do pesquisador, por esse motivo, não pode representar o isolamento do objeto de investigação de um contexto, visto que a realidade não tem corte, mas expressar que toda investigação tem um limite. Sobre esse limite nos situamos para criar procedimentos de análise que possam mediar o diálogo com o *eliminado da história* (CERTEAU, 1982), ou seja, com os relatos trazidos pelos autores dos trabalhos da ANPEd, apresentados dos anos de 2008 a 2019. Nesses textos, que são as nossas fontes de pesquisa, existem contextos passados que agora estão presentes nos discursos que os autores criaram sobre as experiências que investigaram.

Levamos em consideração importantes estudos de revisão da literatura realizados no campo da formação de professores<sup>23</sup> e o recorte temporal estabelecido no conjunto desses textos, que compreende uma cobertura dos estudos acadêmicos de 1990 a 2018, ou seja, quase três décadas de pesquisas. Nesse conjunto de textos, o banco de dados utilizado agrega dissertações e teses disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), artigos de periódicos e eventos acadêmicos, com destaque para a produção da ANPEd, conforme detalharemos no capítulo de revisão da literatura.

O próximo tópico tem por objetivo contextualizar os trabalhos analisados em relação ao lugar instituído na ANPEd, pela análise das estruturas organizativas da associação, dos GTs, das práticas de democratização dos espaços e do conhecimento, dos temas gerais e da programação das edições do evento que ocorreram no período investigado e das formas de comunicação com a comunidade acadêmica.

## 2.2 ESTRUTURAS ORGANIZATIVAS DA ANPED EM INTERFACE COM O POSICIONAMENTO ACADÊMICO E POLÍTICO DA ASSOCIAÇÃO

Reunir dados sobre a apresentação de cada edição da ANPEd, realizada dos anos de 2008 a 2019 não foi fácil, visto que nem todos os arquivos referentes às edições foram hospedados no sítio eletrônico da associação. Isso nos conduziu aos *sites* de buscas, utilizando descritores compatíveis com aqueles usados nos arquivos das reuniões anuais que publicaram na seção Apresentação, informações sobre a organização, os temas e objetivos do evento, texto geralmente assinado pela diretoria da associação. Esses textos são importantes porque reúnem informações que, por vezes, ficam dispersas ou não são devidamente apresentadas.

Realizamos busca por arquivos do tipo Boletim e Carta de Apresentação, seguindo as pistas deixadas pelo conjunto dos documentos que fomos encontrando, que foram veiculados nessa forma de identificação, como na 31ª RN e na 37ª RN. As

---

<sup>23</sup> André *et al.* (1999); Brzezinski e Garrido (2001); André e Romanowski (2002); Carvalho e Simões (2002); Vitorim (2005); Brzezinski (2006, 2009); Andrade (2007); Manzano (2008); Gatti, Barretto e André (2011); Alvarado-Prada, Vieira e Longarezi (2012), entre outros.

demais edições da ANPEd, 32<sup>a</sup>, 33<sup>a</sup>, 34<sup>a</sup>, 35<sup>a</sup>, 36<sup>a</sup> e 38<sup>a</sup> RNs, tiveram os textos de apresentação veiculados na página inicial do *site* do evento. Cabe ressaltar que nas 32<sup>a</sup> e 33<sup>a</sup> RNs os textos de apresentação foram incipientes e com discurso generalista, limitado à identificação do tema da reunião e às boas-vindas aos participantes. Não foi possível, então, a apropriação de elementos que pudessem revelar dados estruturais desses encontros, formas de articulação da ANPEd e projetos da associação. No caso da 33<sup>a</sup> RN, realizada em 2010, as condições de recuperação dos arquivos são muito limitadas, devido à migração dos dados das plataformas digitais das instituições que hospedaram o evento para o *site* da ANPEd, sendo a edição com menos documentos disponibilizados. Esse fato, nos levou à busca na Plataforma Google.

A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores poderia ser acessada por meio de livros, periódicos, dissertações e teses, normativos e outros. Entretanto justificamos a opção pela produção da ANPEd<sup>24</sup> em razão de ser uma consagrada associação de pesquisadores em Educação, que atua no intuito do fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Como entidade acadêmica, a ANPEd congrega pesquisadores, professores e alunos da pós-graduação em torno do debate sobre o conhecimento científico produzido em educação, além de que os documentos produzidos no contexto de sua inserção reservam rigor acadêmico e auferem a confiança da comunidade acadêmica ao longo dos anos, estando autorizados a representar a produção acadêmica brasileira acerca da formação docente. De acordo com informações veiculadas no sítio da associação,

A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro

---

<sup>24</sup> Outras informações referentes à constituição da ANPEd e dos seus respectivos GTs, bem como às suas formas de organização e atuação podem ser acessadas no *site* da instituição: <http://www.ANPEd.org.br/>. Em especial, destacamos três produções: “ANPEd: trajetória da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil”, de elaboração da professora Maria Julieta Costa Calazans (1995); “40 anos ANPEd: a produção do conhecimento a serviço da educação e da democracia no Brasil”, de autoria da professora Maria Margarida Machado (2015), por ocasião das comemorações de quatro décadas de atuação da entidade; e “ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia”, autoria da Maria Antônia de Souza (2019).

dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação (ANPED, 2020).

Destacamos que a constituição da ANPEd se deu pelo movimento de pesquisadores das universidades que se articulavam na década de 1970 no Brasil, com o propósito de buscar melhores condições de formação e valorização profissional docente (BRANDÃO, 1986; CAMPOS; FÁVERO, 1994; CALAZANS, 1995; FREITAS, 2002; VENTORIM, 2005; BRZEZINSKI, 2007, 2008; SOUSA; BIANCHETTI, 2007; SANTOS, 2011; MACHADO, 2015).

As memórias de Calazans (2015), registradas em publicação de um histórico da constituição da entidade, demarcam que a organização das associações científicas de pós-graduação da década de 1970 está relacionada com os objetivos e consolidação institucional e financeira dos sistemas de pós-graduação e pesquisa, especificados no Plano Nacional de Pós-Graduação, que vigorou de 1975 a 1979. A primeira reunião científica da ANPEd ocorreu em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em agosto de 1978 (CALAZANS, 1995) e, por intermédio dos programas de pós-graduação da área educacional, firmou-se como um movimento da sociedade civil independente, em um contexto de disputas pela democratização no Brasil.

Nesse mesmo contexto, outros movimentos de professores se constituíram em organizações representativas, como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), na década de 1970, somando-se a entidades como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Conferência Brasileira de Educação (CBE), a Anfope, a ANPEd, o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (Forumdir), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), o Fórum

Nacional em Defesa da Formação de Professores e a diferentes organizações, partidos políticos, movimentos religiosos e populares<sup>25</sup>.

Importa destacar que a ANPEd<sup>26</sup>, em sua estrutura, conta com um presidente e cinco vice-presidentes representando cada uma das cinco regiões geográficas do país, primeiro e segundo secretários, diretor financeiro e conselho fiscal. O quadro associativo é constituído por sócios individuais, composto por professores e estudantes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e demais pesquisadores da área e por sócios institucionais.

O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação<sup>27</sup> (Forpred) é uma instância permanente de organização dos sócios institucionais, composta por programas de todo o país. Esse fórum realiza debates sobre as diretrizes para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* e analisa os procedimentos de avaliação e políticas na área, promove a articulação entre os programas de pós-graduação em educação, estimula ações de intercâmbio, além das de apoio à gestão da diretoria.

Diante da disposição de analisar os trabalhos sobre formação continuada de professores nos GTs da ANPEd, destacamos que esses são instâncias temáticas que aglutinam e socializam o conhecimento produzido pelos pesquisadores de áreas especializadas da educação, aprofundam o debate sobre interfaces da Educação e definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais. Além do Forpred, outros 23 GTs integram a ANPEd, a saber:

---

<sup>25</sup> Destacamos, ainda, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) da Unicamp, em 1978; a Associação Nacional de Educação (Ande), em São Paulo, em 1979; a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), em 1988; a organização do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), na década de 1980 (FÁVERO, 2012).

<sup>26</sup> Atualmente, a ANPEd tem sede na Rua Visconde de Santa Isabel, 20, Vila Isabel, Rio de Janeiro/RJ e atende por meio dos contatos de telefone (21) 2576-1447 ou 2576-2137 e pelo fax (21) 3879-5511. O endereço de e-mail da associação é ANPEd@ANPEd.org.br e seu horário de atendimento é de segunda a sexta-feira, de 9h às 18h.

<sup>27</sup> O Forpred constituiu-se a partir de 1992, como uma instância permanente de organização dos associados institucionais da ANPEd e, atualmente, possui uma coordenação nacional constituída por um coordenador e um vice-coordenador, eleitos por seus pares para um período de dois anos, além das coordenações regionais compostas por coordenadores de programas de pós-graduação.

**Quadro 1: Grupos de trabalhos temáticos da ANPEd**

GT	Grupos temáticos
GT-02	História da educação
GT-03	Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
GT-04	Didática
GT-05	Estado e política educacional
GT-06	Educação popular
GT-07	Educação de crianças de 0 a 6 anos
GT-08	Formação de professores
GT-09	Trabalho e educação
GT-10	Alfabetização, leitura e escrita
GT-11	Política da educação superior
GT-12	Currículo
GT-13	Educação fundamental
GT-14	Sociologia da educação
GT-15	Educação especial
GT-16	Educação e comunicação
GT-17	Filosofia da educação
GT-18	Educação de pessoas jovens e adultas
GT-19	Educação matemática
GT-20	Psicologia da educação
GT-21	Educação e relações étnico-raciais
GT-22	Educação ambiental
GT-23	Gênero, sexualidade e educação
GT-24	Educação e arte

Fonte: ANPEd (2020).

Com a responsabilidade de julgar o mérito acadêmico dos trabalhos inscritos para a apresentação nas reuniões nacionais da ANPEd, o Comitê Científico da entidade é formado por pesquisadores reconhecidos na área a que pertencem, eleitos no âmbito dos GTs. O Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Fepae), no entanto, atua para a qualificação permanente da produção intelectual da área, realiza o intercâmbio entre editores de periódicos de educação, estimula a cooperação e solidariedade institucional e impulsiona a melhoria da política de publicação na área (ANPEd, 2020).

O processo de criação dos GTs da ANPEd ao longo de sua trajetória está articulado à história da entidade e da pós-graduação em educação no Brasil, como discutiremos a seguir.

### 2.2.1 Contexto de investigação pelo lugar instituído da ANPEd

O estudo realizado neste tópico resulta de uma análise documental de produções disponibilizadas na página da ANPEd na *internet*, sobretudo nas seções

identificadas como “Grupos de Trabalho”<sup>28</sup>, que nos direcionaram para *links* de acesso a textos resultantes de pesquisas dos GTs, em que encontramos dados referentes ao histórico de criação dos grupos no processo de consolidação da ANPEd.

A pós-graduação *stricto-sensu* em educação no Brasil foi implantada de forma institucional no período da ditadura militar (PRETTO, 2007). Até a década de 1970, era incipiente a pesquisa acadêmico-científica em educação. A partir desse período, muitas das recém-criadas faculdades de educação passaram pelo desafio de ofertar cursos de pós-graduação, desenvolver pesquisa acadêmico-científica sem ter experiência anterior, revisar os programas de pós-graduação já existentes, buscar caminhos alternativos às práticas tecnocráticas e atuar face aos desafios históricos da educação brasileira e da sociedade, que sofriam em decorrência do regime militar.

Somente em 1981, na 4ª edição da ANPEd, realizada em Belo Horizonte, em debate sobre a temática *Núcleos temáticos em pesquisa educacional*, os associados avaliaram a possibilidade de formação de GTs, momento em que a ANPEd passava por redefinições em sua estrutura e forma de organização.

Os GTs assumiram objetivos específicos para atender às demandas da Associação, que estava sendo estruturada. Souza (2019, p. 12) referencia que antes de assumir nova configuração, a ANPEd realizou suas reuniões em torno de temas vinculados às políticas educacionais e à defesa democratização do país, constituída pelos grupos História da Educação, Educação Rural, Educação Popular, Ensino de 1º Grau, Licenciaturas e Política de Educação Superior. Oito grupos nasceram no ano de 1981, criados pelo Conselho Deliberativo e aprovados em Assembleia final, em 13 de março de 1981, em Belo Horizonte.

---

<sup>28</sup> Nessa página foi possível acessar, por GT, as seções Apresentação, com o histórico de cada grupo; Dados do Grupo, com a identificação da coordenação; Grupos de Pesquisa vinculados ao GT; Publicações do GT, com textos indicados para leitura, muitos deles produzidos para serem apresentados na ANPEd, no formato de Trabalhos Encomendados, trazendo histórico de formação do GT e revisão da literatura, apresentando a produção do GT em determinado período. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br/grupos-de-trabalho/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

Os GTs se tornaram uma base firme na estrutura da ANPEd, caracterizados como fóruns acadêmicos de debate em torno de trabalhos e estudos realizados, de resultados de pesquisas, de problemas relevantes para investigação, de questões teórico-metodológicas e intercâmbio de informações bibliográficas. Além disso, possibilitaram a articulação de grupos de pesquisa e outras atividades que colaboram para a sustentação desse lugar instituído que é a ANPEd. Ao mesmo tempo, nutriram o fluxo das práticas que são produzidas pelas redes de sociabilidade no encontro dos professores, estudantes de pós-graduação e demais pesquisadores.

Segundo Pretto (2007), até o final da década de 1980, uma profunda crise de identidade se manifestava nas assembleias gerais, dada a dificuldade do campo educacional em relação às inovações e à acolhida de novos pesquisadores e grupos de trabalho. Pretto (2007), em análise aos boletins da ANPEd de 1989 a 1992, constatou que os documentos apresentavam sinais das dicotomias que marcaram os debates nesse período, sobretudo entre o estatuto científico e atuação política dos associados. Em relação à atuação política, destaca a compreensão que ficou demarcada nos boletins de que o profundo envolvimento de alguns GTs com questões conjunturais, como a Constituinte de 1988 e a elaboração da LDB n. 9.394/96, sobrepuseram a preocupação política ao caráter científico da ANPEd.

Ferraro (2005) considera que a gestão 1989-1991, da qual foi presidente, deu passos em direção ao reforço do papel da ANPEd como entidade científica. Tudo ocorreu junto com a redefinição do formato das reuniões anuais e a dinamização e reestruturação dos GTs nas fragilidades até então apresentadas: grande rotatividade dos participantes, tendência à dispersão, nem todos os GTs enfatizavam o caráter científico das sessões de trabalho, muitas vezes os grupos cediam ao imediatismo resultante das pressões locais.

A reunião anual, nesse processo, teria o caráter de avaliação da produção dos pesquisadores da área, buscando contemplar a apresentação de trabalhos acadêmicos de fôlego, com pesquisas concluídas que pudessem evidenciar o caráter científico das atividades desenvolvidas. Ferraro (2005) destaca a redefinição do formato ou perfil da reunião anual, sinalizada nos Boletins, como espaço para



apresentação da produção acadêmico-científica dos programas, uma vez que, até então, os documentos informavam a priorização pela docência em detrimento da pesquisa.

Compreendemos que os pontos conflituosos no início da associação foram determinantes para que a ANPEd alcançasse o estatuto científico e político que tem hoje. Os processos de construção da identidade dos GTs e dos campos de estudo se aprimoram, com a experiência, como espaço de debate responsável, na expectativa de que possam desenvolver projetos de pesquisa articulados aos debates nacionais e internacionais e com possíveis encaminhamentos de propostas sobre políticas educacionais.

Verificamos que, a partir da década de 1990, os GTs avançaram nas discussões sobre seu campo de estudo, acompanhando as mudanças que foram ocorrendo na pós-graduação em educação no país. Por meio de pesquisas que tiveram o objetivo de compor um histórico da atuação dos GTs e fazer o mapeamento de sua produção acadêmica, condensadas nos trabalhos encomendados, por ocasião dos 30 anos de ANPEd, é possível verificar o fortalecimento das linhas de pesquisa na vinculação com programas de pós-graduação, núcleos, laboratórios, centros de pesquisa e outros, com consistente e sistemática produção, que vincula diferentes áreas do saber na produção da pesquisa educacional brasileira.

Cabe ao estudo dispensar maior atenção à criação do GT-08 Formação de Professores, nosso campo de pesquisa. Como reflexo de uma mudança de paradigmas acerca da formação do professor, vinculado ao movimento de abertura democrática fomentado nos anos 1980, o GT-08 foi instituído, em 1984, como um grupo de trabalho para tratar de assuntos relacionados à formação docente.

Inicialmente identificado como GT Licenciatura, o GT-08 passou por expansão do seu campo de estudo, a fim de “[...] chegar a contornos mais nítidos de uma outra identidade teórico-metodológica” (BRZEZINSKI, 2007, p. 7), especialmente de 1992 a 1993, agregando novos objetos de pesquisa na articulação entre formação inicial e continuada, trabalho, desenvolvimento profissional e identidade docente, que levaram à modificação da denominação do GT-08 para Formação de Professores, na 16.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, em 1993.

O GT-08, como instância de organização dos associados individuais, é um grupo de trabalho com importante inserção na ANPEd, com intensa participação dos associados nos eventos científicos promovidos pela entidade, em nível nacional ou regional. Brzezinski (2007) já destacava que a configuração do GT-08, assim como os demais GTs da ANPEd, alcançou toda a área educacional, Educação Básica e a Educação Superior, indo além de um grupo fechado de pesquisadores da pós-graduação.

É preciso, cada vez mais, que, nesse espaço, o GT-08 construa formas de autonomia para ampliar a participação daqueles que integram o grupo, acolha em seus debates as pautas das variadas demandas relacionadas à formação docente, dados os desafios do campo da formação de professores: contexto sociocultural em constante mudança, uso de novas tecnologias de informação e comunicação, pluralidade de concepções teórico-metodológicas, multiplicidade de experiências, políticas centralizadoras e práticas singulares produzidas, demanda pela cooperação entre educação básica e ensino superior, parceria entre instituições e pesquisadores, exigência pela produtividade acadêmica e ao mesmo tempo pela rigorosidade do trabalho científico, avaliação de impacto da produtividade acadêmica, internacionalização das pesquisas, articulação entre áreas do conhecimento, dentre outros desafios enfrentados por todos os campos de conhecimento.

## 2.2.2 Práticas de democratização dos espaços e do conhecimento

O quadro que apresentamos na sequência apresenta as 39 reuniões nacionais já realizadas pela ANPEd e identifica ano, período e cidade onde os encontros aconteceram, a localização institucional (compreendendo as universidades ou outros espaços que sediaram os encontros nacionais) e o ano de criação de cada GT.

**Quadro 2: Edições da ANPEd por ano, local, tema e criação dos GTs**

Edição	Ano	Período	Local	Localização institucional	Tema	GTs criados
1ª RA	1978	Agosto	Ceará	UFC	Concepção de Mestrado no Brasil	
2ª RA	1979	Março	São Paulo	PUC-SP	Doutoramento no Brasil	
3ª RA	1980	Novembro	Salvador		Política Educacional	
4ª RA	1981	Março	Belo Horizonte	Fundação	Núcleos temáticos em	GT-03

				João Pinheiro	pesquisa educacional	Movimentos sociais e educação; GT-07 Educação da criança de 0 a 6 anos GT-13 Ensino Fundamental
5ª RA	1982	10 a 13/03	Rio de Janeiro	Universidade Santa Úrsula	Ensino Superior	GT-06 Educação Popular GT-11 Política de Educação Superior
6ª RA	1983	02 a 04/03	Vitória	UFES	A proposta pedagógica da pós-graduação em educação no Brasil	
7ª RA	1984	23 a 25/05	Brasília	UnB	O doutorado em educação no país	GT-02 História da educação GT-08 Formação de professores
8ª RA	1985	13 a 15/05	São Paulo	PUC-SP	A pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em educação no Brasil	
9ª RA	1986	11 a 15/05	Rio de Janeiro	UERJ	Educação e constituinte	GT-05 Estado e Política Educacional GT-12 Currículo
10ª RA	1987	11 a 15/05	Salvador	UFBA	Educação brasileira: dos dispositivos constitucionais às diretrizes e bases	GT-09 - Trabalho e Educação
11ª RA	1988	Abril	Porto Alegre	UFRGS	Em direção às diretrizes e bases da educação nacional	GT-04 Didática
12ª RA	1989	08 a 12/05	São Paulo	USP	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB	
13ª RA	1990	15 a 19/10	Belo Horizonte	UFMG	Neoliberalismo e educação, ciência e tecnologia	GT-14 Sociologia da Educação
14ª RA	1991	03 a 06/09	São Paulo	USP	Política nacional de educação	GT-15 Educação Especial GT-16 Educação e Comunicação
15ª RA	1992	13 a 17/09	Caxambu/MG	Hotel Glória	Educação 92	
16ª RA	1993	12 a 16/09	Caxambu/MG	Hotel Glória	Educação: paradigmas, avaliação e perspectivas	
17ª RA	1994	23 a 27/10	Caxambu/MG	Hotel Glória	Ética, ciência e educação	
18ª RA	1995	17 a 21/09	Caxambu/MG	Hotel Glória	Poder, política e educação	GT-17 Filosofia da Educação
19ª RA	1996		Caxambu/MG	Hotel Glória	A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social	
20ª RA	1997		Caxambu/MG	Hotel Glória	Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política	
21ª RA	1998		Caxambu/MG	Hotel Glória	Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública	
22ª RA	1999		Caxambu/MG	Hotel Glória	Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século	GT-18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas GT-19 Educação Matemática GT-20 Psicologia da Educação
23ª RA	2000	24 a 28/09	Caxambu/MG	Hotel Glória	Educação não é privilégio	
24ª RA	2001	07 a 11/10	Caxambu/MG	Hotel Glória	Intelectuais,	

						conhecimento e espaço público	
25ª RA	2002	29/09 a 02/10	Caxambu/MG	Hotel Glória	Educação: manifestos, lutas e utopias		
26ª RA	2003	05 a 08/10	Poços de Caldas/MG	Vários hotéis	Novo Governo. Novas Políticas?	GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais	
27ª RA	2004	21 a 24/11	Caxambu/MG	Hotel Glória	Sociedade, democracia e educação: qual universidade?	GT-22 Educação Ambiental GT-23 Gênero, Sexualidade e Educação	
28ª RA	2005	16 a 19/10	Caxambu/MG	Hotel Glória	40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas		
29ª RA	2006	15 a 18/10	Caxambu/MG	Hotel Glória	Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos	GT-24 Educação e Arte	
30ª RA	2007	07 a 10/10	Caxambu/MG	Hotel Glória	ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social		
31ª RA	2008	19 a 22/10	Caxambu/MG	Hotel Glória	Constituição brasileira, direitos humanos e educação		
32ª RA	2009	04 a 07/10	Caxambu/MG	Hotel Glória	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?		
33ª RA	2010	17 a 20/10	Caxambu/MG	Hotel Glória	Educação no Brasil: o balanço de uma década		
34ª RA	2011	02 a 05/10	Natal	Centro de Convenções de Natal	Educação e justiça social		
35ª RA	2012	21 a 24/10	Porto de Galinhas/PE	Centro de Convenções do Hotel Armação	Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI		
36ª RA	2013	29/09 a 02/10	Goiânia	UFG	Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais		
37ª RN	2015	04 a 08/10	Santa Catarina	UFSC	Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira		
38ª RN	2017	01 a 05/10	São Luís	UFMA	Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência		
39ª RN	2019	20 a 24/10	Rio de Janeiro	UFF	Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências		

**Referências: 1ª a 17ª RA referência em Calazans (1995); 18ª a 39ª referência em Souza (2019); ANPED (2020). Dados compilados pela autora.**

Até a 14ª edição, os locais foram alternados. Da 15ª a 31ª, as reuniões nacionais foram em Caxambu, com exceção da 26ª, efetivada em Poços de Caldas/MG. Dessa forma, em Minas Gerais, foram produzidas 19 reuniões, sendo 2 em Belo Horizonte, 1 em Poços de Caldas e 16 em Caxambu. Ainda tivemos outras 2 edições em

Caxambu, a 32ª e a 33ª, depois do período de 1995 a 2008, investigado por Santos (2011). Desse modo, foram realizadas 18 reuniões em Caxambu.

A partir de 2011, as edições da ANPEd deixaram de ser centralizadas em Caxambu/MG, como evidencia a tabela anterior. Elas passaram a acontecer em outros estados do território nacional, democratizando o acesso e a participação dos membros associados da entidade e demais participantes.

Segundo expressão da diretoria da ANPEd, na ocasião da 34ª Reunião Nacional, em 2011, na cidade de Natal, o evento voltou a assumir perfil itinerante, após 18 anos sendo executado na região Sudeste do Brasil. Tal perfil deveu-se à necessidade de contribuir para o fortalecimento da pós-graduação em educação nas regiões Norte e Nordeste, além de buscar a adequação de condições para responder às demandas resultantes do crescimento quantitativo e qualitativo do evento. A opção por Pernambuco, Goiás e Maranhão (35ª, 36ª e 38ª Reuniões), para sediar o evento nos anos seguintes, consolidou a motivação de contribuir para a interiorização da pós-graduação. Apenas a região Norte ainda não havia sediado as reuniões nacionais da ANPEd, o que ocorrerá no ano de 2021<sup>29</sup>. Outro fato marcante, destacado pela diretoria, por ocasião da realização da 36ª Reunião, em 2013, foi o de que essa edição foi realizada no *campus* de uma universidade, após 20 anos em ambiente privado alocado para a realização dos eventos.

Em relação ao período por nós investigado, 2008 a 2019, as seis primeiras edições da ANPEd tiveram periodicidade anual e as duas últimas bianuais. Em 2013, ocorreu a 36ª Reunião Nacional na Universidade Federal de Goiás. Essa foi a última reunião em anos consecutivos, pois conforme decidido em assembleia extraordinária, a reunião da ANPEd passou a ser bianual, em anos intercalados com as reuniões científicas regionais. Desse modo, utilizamos RA para nos referirmos às Reuniões Anuais que ocorreram até 2013, RN para as Reuniões Nacionais e RCR para Reuniões Regionais.

---

<sup>29</sup> A 40ª Reunião Nacional da ANPEd terá como tema "Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!" e será realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), em formato remoto e totalmente virtual, em função da continuidade da pandemia de Covid-19.

Todas as edições aconteceram no segundo semestre do ano, predominantemente no mês de outubro. O tempo de duração dos eventos variou entre quatro (31<sup>a</sup>, 32<sup>a</sup>, 33<sup>a</sup>, 34<sup>a</sup>, 35<sup>a</sup>, 36<sup>a</sup> RNs) e cinco dias (37<sup>a</sup>, 38<sup>a</sup>, 39<sup>a</sup> RNs).

A Resolução n. 01/2015 da ANPEd (ANPED, 2015) aprovou a realização das RCRs da entidade, que têm por objetivo a socialização de pesquisas e estudos na área educacional dos filiados da associação, a cada dois anos, intercaladas às RNs, sob a responsabilidade dos Forpreds e da Diretoria da ANPEd. A definição do formato das RCRs em relação à organização dos grupos de trabalho é referenciada nos GTs da ANPEd.

As RCRs articulam a discussão sobre a pesquisa acadêmico-científica e os desafios regionais do país, em conexão com as temáticas de abrangência nacional que compõem o cenário da pós-graduação e da pesquisa em educação no Brasil. O fortalecimento das RCRs fomenta a pesquisa e a disseminação da produção intelectual na área educacional em todas as regiões do país e, mesmo nas circunstâncias de tensões e disputas por autonomia em relação à política de pós-graduação e às políticas educacionais, como apontaram Ferraro (2005) e Santos (2011), é possível afirmar que a ANPEd vem atuando no sentido de criar condições para a interiorização da pós-graduação. Com esse objetivo, as RCRs da ANPEd dinamizam o avanço quantitativo e qualitativo da produção acadêmico-científica e trazem sustentação à pós-graduação.

As regiões Norte e Nordeste são precursoras dos encontros regionais, iniciados em 1981, em João Pessoa (FERRARO, 2005), e colaboraram na criação de novos programas de pós-graduação, alcançando as regiões do território nacional menos contempladas. A reformulação do estatuto da ANPEd, em 2012, autorizou a criação da ANPEd-Norte e a consecução das ações de sua normatização permitiu o desmembramento das duas regiões e a realização da 1<sup>a</sup> ANPEd-Norte, em 2016, na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Em 2018 e 2020, as RCRs aconteceram nas cinco regiões. Entendemos que, no processo de consolidação das RCRs, a ANPEd delinea sua identidade na democratização do conhecimento e fortalece a pesquisa e a produção científica ao impulsionar os grupos de trabalho regionais. Com essa perspectiva, produz

conhecimentos mais aproximados das demandas regionais e instrumentaliza a participação dos pesquisadores nos debates sobre as políticas públicas de pós-graduação e pesquisa.

Anunciadas as práticas de democratização dos espaços de formação e de pesquisa na ANPEd, passamos à análise das tematizações propostas pelas RNs em investigação.

### **2.2.3 Temas gerais das Reuniões Nacionais (RN) da ANPEd**

Os temas discutidos nas primeiras reuniões anuais da ANPEd tiveram como centralidade as discussões sobre Concepção de Mestrado no Brasil (1ª RN, Ceará, 1978), Doutorado no Brasil (2ª RN, São Paulo, 1979), Política Educacional (3ª RN, Salvador, 1980), Núcleos temáticos em pesquisa educacional (4ª RN, Belo Horizonte, 1981). Nessa última, foram tomadas decisões de políticas institucionais e científicas importantes, criando os GTs da ANPEd. A aprovação de um novo Estatuto para a associação regulamentou os GTs com o objetivo de reunir os sócios da ANPEd que estivessem trabalhando em temas de pesquisa aproximados e consolidar esses grupos como instâncias de debates e partilha de resultados de pesquisas, discussão de problemas relevantes para pesquisas futuras, experiências metodológicas, intercâmbio de referenciais bibliográficos de estudo. Essa estratégia, ao mesmo tempo em que articulou pessoas localizadas em diferentes regiões do país, valorizou experiências realizadas em âmbitos e temas mais ligados aos pesquisadores, estimulou o aprofundamento de estudo sobre objetos de investigação de cada GT, fazendo com que a pesquisa se desenvolvesse nos aspectos científicos e sociais.

O debate político da relação entre educação, cultura, ciência e sociedade tem centralidade nas reuniões nacionais da ANPEd em toda a sua trajetória. Os temas se articulam em torno da luta pela educação na relação com aos direitos humanos e sociais, com a justiça e o aprimoramento do processo de democratização do país, com o fomento da ciência e a valorização das culturas como parte do projeto de

desenvolvimento do país. Os temas das RNs apresentados no quadro a seguir, evidenciam esse movimento.

**Quadro 3: Temas das RNs da ANPEd entre 1978 e 2019**

<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Temas</b>
1ª RA	1978	Concepção de Mestrado no Brasil
2ª RA	1979	Doutoramento no Brasil
3ª RA	1980	Política Educacional
4ª RA	1981	Núcleos temáticos em pesquisa educacional
5ª RA	1982	Ensino Superior
6ª RA	1983	A proposta pedagógica da pós-graduação em educação no Brasil
7ª RA	1984	O doutorado em educação no país
8ª RA	1985	A pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em educação no Brasil
9ª RA	1986	Educação e constituinte
10ª RA	1987	Educação brasileira: dos dispositivos constitucionais às diretrizes e bases
11ª RA	1988	Em direção às diretrizes e bases da educação nacional
12ª RA	1989	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
13ª RN	1990	Neoliberalismo e educação, ciência e tecnologia
14ª RA	1991	Política nacional de educação
15ª RA	1992	Educação 92
16ª RA	1993	Educação: paradigmas, avaliação e perspectivas
17ª RA	1994	Ética, ciência e educação
18ª RA	1995	Poder, política e educação
19ª RA	1996	A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social
20ª RA	1997	Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política
21ª RA	1998	Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública
22ª RA	1999	Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século
23ª RA	2000	Educação não é privilégio
24ª RA	2001	Intelectuais, conhecimento e espaço público
25ª RA	2002	Educação: manifestos, lutas e utopias
26ª RA	2003	Novo Governo. Novas Políticas?
27ª RA	2004	Sociedade, democracia e educação: qual universidade?
28ª RA	2005	40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas
29ª RA	2006	Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos
30ª RA	2007	ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social
31ª RA	2008	Constituição brasileira, direitos humanos e educação
32ª RA	2009	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?
33ª RA	2010	Educação no Brasil: o balanço de uma década
34ª RA	2011	Educação e justiça social
35ª RA	2012	Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI
36ª RA	2013	Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais
37ª RN	2015	Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira
38ª RN	2017	Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência
39ª RN	2019	Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**



A ANPEd participou ativamente dos debates em torno de questões conjunturais que levaram à aprovação da Constituição de 1988, assim como em proposições à elaboração da LDB n. 9394/96 e nos dois últimos Planos Nacionais de Educação (Lei n. 10.172/2001 e Lei n. 13.005/2014), como já demarcamos. Ainda que não seja possível delimitar o alcance e as inter-relações iniciadas com a definição de um tema a ser debatido em uma reunião nacional, com as produções acadêmico-científicas selecionadas e debatidas nas atividades internas de cada GT, o tema central das RNs move diálogos e formas de articulação que implicam a produção do conhecimento, dada a natureza problematizadora da entidade.

As conferências de abertura se apresentam como atmosfera para a problematização do tema central de cada evento. Articuladoras da proposição dos eventos, as conferências estabelecem e ampliam as relações entre a área educacional e as demais áreas humanas e sociais, o que evidencia a abrangência de campos de estudo contemplada nas RNs da ANPEd.

Por ocasião dos *20 anos da Constituição Brasileira e dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos*, esses dois instrumentos jurídicos, um nacional e o outro internacional, foram trazidos à reflexão na 31ª RN, na articulação com o cenário das políticas educacionais no Brasil, em conferência de abertura ministrada por Roseli Fischmann (USP) (2009).

Na 32ª RN, o tema *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* foi desenvolvido pela professora Sara Morgenstern Pitcovsky (Uned - Espanha), registros aos quais não tivemos acesso. As reflexões de Gaudêncio Frigotto (UERJ), a partir do tema “Educação no Brasil: o balanço de uma década”, ocuparam os espaços da conferência de abertura da 33ª RN, em que o pesquisador indicou pressupostos e embates em torno do projeto societário que marcou a conjuntura da primeira década do século XXI, traçou um balanço do que considerou marcante nesse período em relação à educação e levantou algumas questões que afetam a ANPEd, a pesquisa, a pós-graduação e que interpelam os pesquisadores e estudantes da área (FRIGOTTO, 2011).

A 34ª RN, cujo tema foi *Educação e justiça social*, contou com duas conferências, sendo a primeira desenvolvida por Agnès Van Zanten (Centre National de la

Recherche Scientifique – Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po/CNRS), a partir do tema do evento, e a segunda por Eva Gamarnikow (Institute of Education, University of London), com o tema “Educação, (In)Justiça Social e Direitos Humanos: enfrentando as desigualdades numa globalização turbocapitalista”.

O tema da 35ª RN, *Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI*, vincula a educação, como política pública social, à redução das desigualdades que marcam o país, especialmente no que toca à diversidade cultural, e coloca em discussão os nexos entre educação, as políticas econômicas e os projetos de desenvolvimento em disputa. Essa edição teve como tema da conferência de abertura *A educação na sociedade da incerteza*, desenvolvido por José de Souza Martins (USP).

A 36ª RN da ANPEd, na abordagem ao tema *Sistema Nacional de Educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais*, teve como conferencista Dermeval Saviani (Unicamp). O tema foi escolhido para a conferência em sintonia com os principais debates contemporâneos da área e com a Conferência Nacional de Educação (Conae), de 2014. Ao definir esse tema, a ANPEd trouxe o debate sobre as implicações da efetivação do sistema nacional de educação no Brasil, nesse período que antecedeu a aprovação do PNE, em 2014.

A 37ª RN colocou em pauta a discussão do tema *Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*, desenvolvido por Luiz Fernandes Dourado (UFG), que situou os principais aspectos a serem observados no processo de implementação do PNE, com destaque para a necessária regulamentação de algumas metas e estratégias do plano. O pesquisador demarcou as disputas de concepções acerca da relação sociedade e educação, público e privado, avaliação e regulação, diversidade e educação, entre outros que

atravessaram a tramitação do PNE e que continuam permeando o processo de sua implementação (ANPED, 2015)<sup>30</sup>.

O debate da 38ª RN trouxe o tema *Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*, proferida pela professora Nilma Lino Gomes (UFMG). O tema colocado em questão revela a expectativa da entidade em promover a discussão sobre o contexto político e social na conjuntura da crise política que, em 2016, levou ao afastamento da presidente da república Dilma Roussef, sem a devida comprovação de crime de responsabilidade, bem como sobre os riscos que a ruptura democrática causa à sociedade. Riscos já descortinados pelo governo de Michel Temer, com a desconstrução de direitos sociais, inviabilização do financiamento das políticas públicas, esgarçamento dos sentidos de justiça social no país, aprofundamento do fundamentalismo religioso, da homofobia, do machismo e preconceitos de classe. Nesse contexto, a 38ª RN se propôs a problematizar tais riscos, do lugar da ANPEd, da pesquisa e da pós-graduação em educação, como matriz de debates e pesquisas, resistência e mobilização.

A 39ª RN da ANPEd inspirou uma reunião plural que marcou o compromisso histórico da associação com o direito à educação, à escola pública, à pesquisa crítica, rigorosa e comprometida com a justiça social e com a democracia (ANPED, 2019), com o tema *Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências*. Os debates foram motivados pela análise crítica dos ataques em múltiplas dimensões à educação e ao conhecimento científico, mas também estimularam pensar os movimentos de resistências nos diferentes espaços educativos, fortalecendo as condições de análise e visibilidade da pesquisa educacional brasileira.

As 31ª, 34ª, 35ª, 36ª, 37ª e 38ª RNs da ANPEd, em seção de Apresentação assinada pela diretoria, reuniram dados relativos à organização do evento, com destaque para os objetivos do tema escolhido, o levantamento de dados quantitativos referentes à participação de pesquisadores e programas de pós-

---

<sup>30</sup> ANPED. **Boletim ANPEd Especial**. 37ª Reunião Nacional ANPEd, Outubro 2015. Disponível em: [http://www.ANPEd.org.br/sites/default/files/resources/boletim\\_ANPEd\\_final\\_4.pdf](http://www.ANPEd.org.br/sites/default/files/resources/boletim_ANPEd_final_4.pdf). Acesso em: 11 mar. 2020.

graduação. A 31ª RN prestigia o espaço, em Caxambu/MG, como ponto de encontro para as trocas acadêmicas, enquanto as apresentações das 34ª e 35ª RNs destacam a importância da itinerância do evento como forma de colaboração da entidade para a interiorização da pós-graduação. A 31ª RN destaca a atuação dos Comitês Científicos da ANPEd na RBE, periódico que alçou padrão científico internacional, reconhece e explicita o apoio logístico e financeiro dos parceiros institucionais, assim como a 34ª RN.

A 34ª e a 35ª RNs apresentam expectativa de consolidação da ANPEd na comunidade científica nacional e internacional e, como estratégias para atingir esse objetivo, destacam a presença de vários convidados estrangeiros em sessões especiais, sessões conversas e colóquios. Validamos, ainda, as duas conferências realizadas na 34ª RN, além de intercâmbios e articulações políticas com outras entidades, associações e movimentos nacionais e internacionais, a defesa de políticas mais adequadas à pós-graduação em educação, a participação e contribuição ao debate do atual PNE, a parceria e convênios com sociedades científicas como o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), o MEC, a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso).

A 35ª RN destaca a luta pela celeridade da aprovação do PNE que tramitava no Congresso Nacional, naquela ocasião. Justifica a escolha do tema geral do evento como resultado de discussão coletiva, envolvendo a Diretoria da ANPEd, os GTs e a coordenação do Forpred que, segundo a diretoria, traduz as múltiplas e diversas contribuições e inquietações presentes nos espaços de produção científica do campo. Explicita o conjunto das diversas atribuições dos coordenadores de GT e valoriza o esforço coletivo na organização das reuniões regionais.

A 37ª RN, além de publicar o texto *Apresentação*, publicou um Boletim Especial, reunindo informações gerais sobre o evento. Por meio dele, divulgou a programação, anunciou temas a serem abordados, desafios a serem superados na produção de um evento da grandiosidade da ANPEd, informações de localização e outras de igual relevância. O instrumento expressa acolhimento aos associados e demais participantes e antecipa pontos de debate que seriam tratados na

conferência de abertura, por meio da veiculação de uma entrevista com Luiz Fernando Dourado (UFG), conferencista naquele encontro. O que nos chamou a atenção, nesse caso, foi o uso do Boletim como suporte para o texto de apresentação do evento, que permitiu reunir informações essenciais à pesquisa, que podem ser encontradas facilmente em um único arquivo, facilitando o acesso à informação, especialmente para pesquisadores iniciantes ou pouco familiarizados com a dinâmica de organização da ANPEd.

#### **2.2.4 Programação das reuniões da ANPEd<sup>31</sup>**

A programação das reuniões nacionais e regionais da ANPEd adere ao contexto sócio-histórico de sua realização, articulando os debates por meio de conferências, apresentações de trabalhos e pôsteres, minicursos, sessões especiais, sessões conversa, painéis temáticos, exposições, filmes e vídeos, sessões públicas, lançamentos de livros, reuniões de associados e de associações pariformes e outros meios de interlocução e socialização informais das pesquisas encontradas pelos participantes.

Nas reuniões nacionais e regionais da ANPEd, as submissões de produção acadêmico-científica podem ser feitas em três categorias: trabalho, pôster ou minicurso. Cada GT fica responsável por selecionar os trabalhos e pôsteres em parceria com o Comitê Científico e avaliar, de forma coletiva, as propostas dos minicursos<sup>32</sup>. As normas gerais para submissão orientam que os textos de todas as categorias devem ser submetidos exclusivamente pelo portal da ANPEd e manter anonimato da identidade dos autores e coautores.

---

<sup>31</sup> A síntese apresentada nesse tópico está referenciada em documento que define as condições de submissão de texto/proposta para ser apresentada na 39ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada na UFF, em Niterói/Rio de Janeiro, entre 20 e 24 de outubro de 2019, última edição do evento investigada neste estudo.

<sup>32</sup> Os trabalhos e pôsteres são submetidos à avaliação e seleção do Comitê Científico, formado por pesquisadores da área, eleitos pelos GTs que compõem a ANPEd. Este comitê julga o mérito acadêmico às cegas, a fim de garantir uma avaliação imparcial e pode recomendar a publicação das pesquisas na RBE. Os Minicursos são selecionados por meio da submissão de proposta aos organizadores dos GTs, que selecionam aquela que melhor atende às necessidades contextuais de pesquisa.

Seguindo os critérios da ANPEd, para serem enquadrados na categoria “Trabalho”, os textos devem fazer referência a resultados de pesquisas teóricas ou empíricas inéditas, evidenciando elaboração teórica e rigor conceitual de análise. Segundo as regras para submissão de trabalho na 39ª RN da ANPEd de 2019, serão aceitos

[...] como texto/proposta os ensaios e as pesquisas com conclusão parciais ou finais, que evidenciem elaboração teórica e rigor conceitual na análise, não sendo aceitos textos que se restrinjam a capítulos de teses ou dissertações, revisões bibliográficas ou relatos de experiências. O texto deverá ter a forma de artigo, com problemática anunciada e desenvolvida, conclusões e referências (ANPEd, 2019).

Em relação à quantidade de autores, estabelecida como condição para submissão de textos, as edições de 2008 e 2009 não estabeleceram limite. Já as edições de 2011, 2012, 2013 e 2015 indicaram que, caso o texto tivesse coautores, seria necessário informar a quantidade (apenas de coautores) e, em 2017 e 2019, a Associação determinou que cada texto deveria ter até três autores, sendo um autor e dois coautores<sup>33</sup>.

A partir da edição de 2009, na 32ª RN, as condições de submissão foram mais bem explicitadas, informando sobre a formatação dos textos, critérios de avaliação, interposição de recursos e inscrição no evento. Poderiam submeter trabalhos somente os associados, professores de pós-graduação ou pesquisadores e os estudantes de pós-graduação associados, todos quites com a anuidade. Na 38ª RN, de 2017, a submissão de trabalho foi condicionada a quatro perfis específicos ligados, de algum modo, à pós-graduação, a saber: professores de programas de pós-graduação e pesquisadores, estudantes de doutorado, estudantes de mestrado, professores da Educação Básica vinculados a grupos e/ou projeto institucionalizado de pesquisa vinculado à Instituição de Educação Superior. Nessa edição, a ANPEd

---

<sup>33</sup> Não conseguimos remir os critérios para submissão de trabalhos a 33ª Reunião da ANPEd, realizada em 2010. De acordo com o *site* da ANPEd, a Biblioteca vem passando por um processo de digitalização de arquivos, documentos institucionais e trabalhos de reuniões científicas. A partir de 2016, a Associação adotou uma estrutura de integração de sistema nos processos de submissão, armazenagem e disponibilização de trabalhos das Reuniões Regionais e Nacional, assim como dos *sites* destes encontros. Trabalhos de reuniões anteriores, no entanto, continuam em parte em *sites* desenvolvidos à época pelos realizadores, com processo difícil e custoso de migração de dados, alguns deles não mais disponíveis (Fonte: <http://www.ANPEd.org.br/biblioteca/709/831>).

inovou, com a abertura para a participação de professores da Educação Básica na condição de coautor.

Cada GT pode aprovar até 23 trabalhos para apresentação, pelos critérios de submissão e avaliação científica. Os trabalhos são avaliados quanto à forma e ao conteúdo, seguindo critérios de relevância e pertinência para a área de pesquisa, riqueza conceitual na formulação dos problemas, consistência e rigor na abordagem teórico-metodológica e na argumentação, interlocução com a produção da área, originalidade e contribuição para o avanço do conhecimento na área (ANPED, 2019).

### **2.2.5 Comunicação com a comunidade acadêmica**

A ANPEd, como sociedade científica, congrega importante produção científica da área educacional, produz documentos acadêmico-científicos resultantes dos eventos que organiza e publicações da RBE, além de documentos informativos, notas, cartas abertas, boletins, manifestos, documentos-base de audiências, moções públicas, entre outros. Com isso, a organização científica da ANPEd é um importante veículo de comunicação e desenvolvimento da ciência, além de promover a reunião periódica de seus membros, viabilizando as condições para a sociabilidade entre os pesquisadores, a divulgação dos resultados de suas pesquisas, a criação de redes de contato e troca de ideias<sup>34</sup>.

A entidade publiciza a produção acadêmico-científica procedente das RNs em seus anais eletrônicos. O diálogo estabelecido entre essa produção e o que é veiculado na RBE tem aproximações (SANTOS, 2011), sendo a RBE importante interlocutora no debate político que circunscreve os espaços da pesquisa e da pós-graduação.

A RBE circula no meio acadêmico desde 1995. A partir de 2017, passou a ser coeditada pela Zeppelini Editorial. Atualmente, é uma publicação em fluxo contínuo,

---

<sup>34</sup> Sobre os eventos científicos, Romanowski (2012) reconhece a pertinência de investigações sobre as pesquisas apresentadas nessas ocasiões de encontro da comunidade acadêmica, uma vez que “Os debates em eventos favorecem as discussões sobre teorias, propostas, ideias, motivando atitudes, mobilizando grupos, promovendo intercâmbio, circulação de pesquisas e resultados. Nessa perspectiva somam mais que os textos publicados” (ROMANOWSKI, 2012, p. 909).

avaliada pelo Qualis-Periódicos, referendado pela Capes, com estrato A1 no quadriênio 2013-2016. Chancelada pela ANPEd, a RBE publica artigos inéditos e dossiês resultantes de pesquisas sobre temas da educação, traduções de artigos estrangeiros, ensaios teóricos, documentos e resenhas, textos coletivos elaborados pela entidade ou por associações afins, além de normalizações recentes que tratem de questões de interesse da área educacional. A RBE está indexada em expressivas bases de dados nacionais e internacionais<sup>35</sup> e desempenha importante papel na publicação de artigos acadêmico-científicos voltados à divulgação da produção nacional e internacional em educação. O periódico é dirigido por professores e pesquisadores e por estudantes de pós-graduação e está concentrado nas áreas de educação, educação básica, educação superior, política educacional, movimentos sociais e educação.

Na comunicação das pesquisas sobre formação de professores, destacamos o periódico Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP), de publicação digital, vinculado à ANPEd, cuja responsabilidade editorial é creditada ao GT-08 e à Editora Autêntica. A partir de 2019, a RBPFP assumiu a periodicidade quadrimestral.

A ANPEd instituiu seu sítio eletrônico no ano 2000, canal por onde disponibiliza a literatura originada de encontros científicos com as produções apresentadas a cada edição<sup>36</sup> e outros instrumentos de comunicação com os associados e sociedade em geral. Mesmo que não seja uma literatura adquirida comercialmente, publicada no formato de livros por editoras, a produção da ANPEd encontra-se regida pelo

---

<sup>35</sup> ISSN 1809-449X versão *on-line*, SCOPUS, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, en Ciencias Soliales y Humanidades (Redalyc), Portal de periódicos Capes, Latindex - Catálogo (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB), Educ@ - Periódicos Online de Educação, Edubase - Universidade Estadual de Campinas, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Bibliografia Brasileira de Educação (BBE) - MEC/INEP, Academic Journals Database.

<sup>36</sup> A partir do ano de 2017, o portal da ANPEd na *internet* passou a ter uma página específica para os *Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd* (ISSN 2447-2808), e a 38ª Reunião Nacional foi o primeiro encontro com trabalhos hospedados e disponibilizados em ambiente virtual público, associados à biblioteca digital no Portal da ANPEd, com a perspectiva de migração dos conteúdos das demais reuniões nacionais para esta plataforma (ANPEd, 2020).



*International Standard Serial Number (ISSN)*, em português, Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas.

Como identificador de publicações seriadas, como no caso das publicações bianuais da ANPEd, e com validade nacional e internacional, o ISSN ajuda na rápida identificação do título e do conteúdo da obra, além ser um dos mecanismos de controle da qualidade da produção. Seguindo uma tendência científica mundial, a ANPEd tem investido em sistemas de buscas, como formas de manejo bibliográfico do seu acervo, a fim de facilitar a busca de informação.

Neste espaço eletrônico de comunicação, são publicados, geralmente, na forma de anais, os pôsteres e trabalhos apresentados, as conferências e palestras que ocorreram durante o evento. No caso da ANPEd, os anais se apresentam com publicação feita pela própria instituição organizadora e concentram pesquisas inéditas, publicadas na íntegra, o que inclui pôsteres e trabalhos completos, sendo vedada a publicação posterior. A maioria dos autores é ligada a instituições acadêmicas e de pesquisa, sendo que suas atividades coincidem com o tipo de trabalho apresentado.

Os catálogos e resumos da ANPEd são importantes fontes documentais, tomadas pelos pesquisadores como referência para realizar o levantamento dos dados e análises bibliográficas. Inicialmente impressos e depois apresentados em forma de CD-ROM, atualmente os catálogos são disponibilizados nos sítios eletrônicos das instituições organizadoras dos eventos científicos. O sítio eletrônico da ANPEd vem sendo organizado pela ideia de acumulação, totalidade, otimização, originalidade e conectividade, possibilitando agregar o que se tem de avanço nas pesquisas educacionais em um único lugar, na tentativa de reunir os conhecimentos dos campos de pesquisa que constituem as reuniões da entidade, o que nos permitiu ganhar tempo nas investigações, recuperar velozmente informações com menor esforço, a partir de 2019.

Os novos espaços de ação democrática e cidadania propiciados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, com os recursos de mídia e das redes sociais, são explorados pela ANPEd, a fim de democratizar o acesso à informação e possibilitar novas formas de comunicação e interação socioculturais (agenciamentos

coletivos, manifestações artísticas e políticas, circulação de saberes e tantas outras). Criam-se mecanismos para garantir a participação social e política da comunidade acadêmica, a sociabilidade, a produção e circulação de informações e de conhecimentos, que envolve a disponibilização de áudios, vídeos e fotos no sítio eletrônico da entidade, além de informações atualizadas que são veiculadas por meio das redes sociais.

Os recursos de mídia e das redes sociais são utilizados para veiculação de entrevistas com pesquisadores e pesquisadoras, áudios e vídeos de conferências e simpósios produzidos pela entidade ou seus parceiros institucionais. Nesse canal também são disponibilizados os vídeos da Mostra Curta ANPEd, exibidos a cada edição do evento, a partir de 2017, a fim de propiciar acesso aos interessados no processo de produção de pesquisas com a utilização de recursos audiovisuais e dar visibilidade a filmes que propiciam a reflexão sobre o uso dessas ferramentas e linguagens.

Neste tópico, apresentamos um esboço dos contextos de constituição da ANPEd, de seus GTs e reuniões científicas, primando por considerar que os trabalhos analisados nesta tese foram produzidos a partir de um lugar específico (CERTEAU, 2011) que ordena os próprios percursos das pesquisas apresentadas, criando zonas de luz e de sombras entre o que se expõe e o que se guarda, na relação com o lugar instituído na ANPEd. Pela análise das estruturas organizativas da associação, dos GTs, das práticas de democratização dos espaços e do conhecimento, dos temas gerais e da programação das edições do evento, bem como das formas de comunicação com a comunidade acadêmica e das parcerias institucionais, acreditamos ter sido possível cumprir o objetivo de demarcar o lugar da ANPEd como associação nacional de pós-graduação e pesquisa e, portanto, de investimentos de distintas naturezas na produção do conhecimento e de articulação de coletivos. Diante da legitimidade alcançada pelos eventos promovidos por essa entidade, investigar a produção materializada em suas reuniões anuais é nosso desafio.

Reiteramos que a ANPEd vem exercendo relevante papel no cenário educacional brasileiro, ao fortalecer a pós-graduação e as pesquisas na área educacional,

especialmente no contexto de crise democrática, de desmonte das instituições públicas, de desprezo à comunidade científica, de violência ao pensamento divergente e de violação aos direitos humanos. A entidade não tem se furtado em participar dos debates que interessam à sociedade brasileira, a comunicar seu posicionamento político, quase que no tempo real dos fatos, a reforçar a necessidade de conhecer para atuar cotidianamente em favor da democratização do conhecimento e da comunidade científica, conforme destacado por Ventorim, Astori e Bitencourt (2020).

Os trabalhos apresentados no evento acadêmico da ANPEd passam a compor os seus anais, o que possibilitou nosso estudo. Em seguida, apresentamos os critérios e procedimentos de seleção do *corpus* documental. Nesse ínterim, discriminamos as fronteiras e recortes da operação metodológica e explicitamos os usos dos instrumentos que elaboramos para a produção e análise dos dados.

### 2.3 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS FONTES: A NECESSÁRIA DELIMITAÇÃO DE DESCRITORES E CRITÉRIOS

No processo de seleção e organização das fontes, inicialmente quantificamos todos os trabalhos apresentados na ANPEd entre 2008 e 2019. A seleção dos trabalhos se deu em uma organização procedimental, ponderada, da leitura dos títulos para a leitura das palavras-chave e dos resumos, sendo selecionados textos cujo objeto de investigação foi a formação continuada de professores.

A seleção dos trabalhos foi realizada por meio da busca manual, acessando os trabalhos um a um, pois o sítio eletrônico da ANPEd não dispunha de instrumentos de busca avançada a partir de descritores específicos<sup>37</sup>. Por meio desse procedimento, defrontamo-nos com um conjunto de terminologias variadas, apresentadas pelos GTs, em alusão à formação de professores. Acolhemos todos os termos em uso pela comunidade acadêmica, uma vez que, de alguma forma, já

---

<sup>37</sup> A busca poderia ter sido realizada pelo Google Scholar, opção que testamos após a realização da busca manual, como forma de validá-la. Entretanto, descartamos a seleção pelo Google Scholar em razão da discrepância quantitativa na comparação dos resultados obtidos nos dois processos.

tínhamos referências dessas nomenclaturas no campo. A leitura nos possibilitou ampliar as possibilidades de assumir referências que o Tesaurus<sup>38</sup> não admitia.

Estabelecemos previamente os descritores “formação de professores” e “formação docente” para procedermos à busca manual. Na incorporação de outras nomenclaturas trazidas pelos autores, os descritores considerados foram: “formação”, “formação de educadores”, “formação inicial de professores”, “formação continuada de professores”, “formação permanente”, “processo de formação”, “processos formativos”, “formação de pedagogo”, “formação do docente”, “formação de professores em serviço”, “formação contínua”, “formação contínua em serviço”, “educação contínua”, “educação continuada”, “formação docente continuada”, “autoformação”, “educação continuada”, “programas de formação”, “formação dos profissionais da educação”, trajetórias formativas de professores”, “aprendizagem docente”, “processo de aprendizagem docente”, “professor formador”, “experiência (auto)formativa”, “formação na prática docente”, “necessidades formativas”, “formação do arte/educador”, “licenciandos em formação”, “formação com professores”, “formação estética”, “pesquisa-formação de professores”, “formação pedagógica”, “Pedagogia”, “licenciatura”.

Entre os anos de 2008 e 2019, encontramos 3.424 trabalhos nos anais do evento. Selecionamos os trabalhos por edição da ANPEd e por GT. Lemos os 3.424 títulos e as palavras-chave e observamos que alguns estudos não apresentavam explicitamente descritores relacionados à formação de professores, nem nos títulos, nem nas palavras-chave, contudo deixavam indícios de que se aproximavam do campo da formação de professores. Então, optamos pela observação do resumo e, persistindo a ausência de identificação, pela verificação da íntegra do trabalho<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> O Tesaurus é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos num determinado campo do saber. O Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca destas informações (Disponível em: [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php)).

<sup>39</sup> A exemplo, em situações onde encontramos a expressão “formação humana”, verificamos se tratava-se de formação na/para a docência e, nesses casos, os textos foram selecionados. Aqueles

Ressaltamos que persiste no campo a indicação de palavras-chave conflitantes com os objetos investigados e ainda palavras-chave sem força descritiva no campo da formação.

Dessa forma, a leitura meticulosa dos trabalhos nos permitiu selecionar os textos com mais propriedade. Foram selecionados 502 trabalhos sobre a formação de professores, correspondentes a 14,7% dos 3.424 encontrados.

À medida que identificávamos os estudos, fomos relacionando-os em uma planilha do *Microsoft Excel*<sup>40</sup>, admitindo dados a partir de indicadores relacionados ao ano, à edição do evento, à identificação do GT, ao tipo de formação investigada (formação inicial, continuada), ao título do texto, à autoria, à procedência institucional e às palavras-chave. Para explorarmos os textos, inicialmente optamos por fazer o *download* deles, já que no recorte temporal da pesquisa os textos estão disponibilizados na *Internet*.

Reconhecemos que os anais do GT-08 reúnem estudos do campo da formação de professores, articulando “a formação, o trabalho e a identidade docente” (ANPED, 2018), de modo que optamos por selecionar, dentre os trabalhos do GT-08, apenas os que investigaram o tema específico da formação de professores, em razão de que, embora os temas trabalho e identidade docente convirjam para o campo da formação, têm especificidades inerentes ao objeto. Ademais, o GT-08 compreende o objeto global do campo de pesquisa da formação de professores, “[...] o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados” (ANPED, 2018). Dessa forma, inicialmente, selecionamos todas as pesquisas sobre formação inicial e formação continuada que foram apresentadas entre 2008 e 2019; em um segundo movimento, selecionamos apenas os trabalhos sobre formação continuada de professores.

---

que apresentavam essa mesma expressão para investigar estudantes ou para investigar a condição humana, não relacionada propriamente à formação ou atuação docente, foram excluídos. A expressão “formação inicial”, quando encontrada, foi considerada apenas quando os estudos tratavam de professores em carreira ou de estudantes de Pedagogia e demais cursos de licenciatura.

<sup>40</sup> Editor de planilhas eletrônicas produzido pela *Microsoft*, que nos permitiu acessar ferramentas de cálculo e para a construção de gráficos e tabelas.

Isso posto, o *corpus* documental desta tese foi constituído por 165 trabalhos apresentados em todos os GTs da ANPEd, entre 2008 e 2019, que investigaram a formação continuada de professores<sup>41</sup>. A tabela a seguir mostra o total de trabalhos apresentados na ANPEd nesse período, o número de trabalhos sobre formação de professores e de trabalhos sobre formação continuada, por ano e edição do evento.

**Tabela 1: Número de trabalhos sobre FC na ANPEd 2008 – 2019**

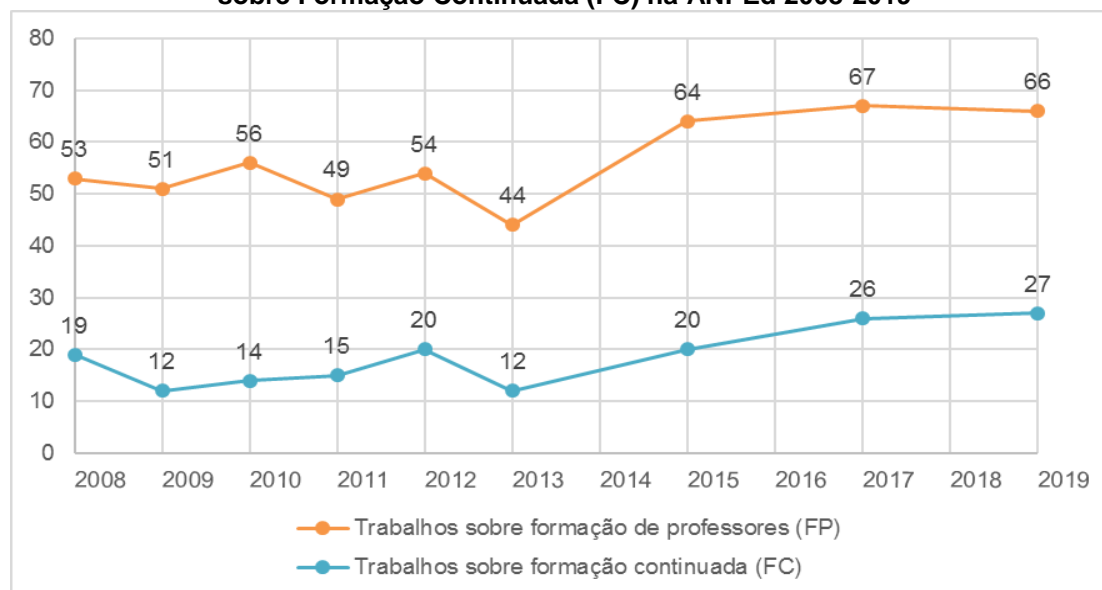
Ano	Edição da ANPEd	Trabalhos apresentados	Trabalhos apresentados sobre formação de professores	Trabalhos apresentados sobre FC de professores
2008	31 <sup>a</sup>	338	53	19
2009	32 <sup>a</sup>	312	51	12
2010	33 <sup>a</sup>	346	56	14
2011	34 <sup>a</sup>	412	47	15
2012	35 <sup>a</sup>	369	54	20
2013	36 <sup>a</sup>	327	44	12
2015	37 <sup>a</sup>	511	64	20
2017	38 <sup>a</sup>	401	67	26
2019	39 <sup>a</sup>	408	66	27
<b>Total</b>		<b>3.424</b>	<b>502</b>	<b>165</b>

Fonte: Dados produzidos pela autora.

A proporção de investigação sobre a formação continuada é de 4,8% em relação ao total de trabalhos apresentados na ANPEd, entre 2008 e 2019, e de 32,9% em relação aos estudos que investigaram a formação de professores. Observamos a representatividade dos estudos sobre a formação continuada em cada edição, comparada à formação de professores, por meio do gráfico que segue.

<sup>41</sup> O Apêndice B apresenta o total de trabalhos apresentados na ANPEd, o número de trabalhos sobre formação de professores e sobre formação continuada, por GT, entre 2008-2019. O Apêndice C apresenta as referências bibliográficas dos trabalhos analisados neste estudo.

**Gráfico 1: Comparação entre o número de trabalhos sobre Formação de Professores (FP) e sobre Formação Continuada (FC) na ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Em números percentuais, a quantidade de estudos sobre a formação continuada de professores, comparada à formação de professores é indicada a seguir.

**Tabela 2: Percentual de estudos sobre FC em relação às pesquisas sobre FP nos GTs da ANPEd 2008-2019**

31ª RN 2008	32ª RN 2009	33ª RN 2010	34ª RN 2011	35ª RN 2012	36ª RN 2013	37ª RN 2015	38ª RN 2017	39ª RN 2019
35,8%	23,5%	25%	30,6%	37%	27,3%	31,3%	38,8%	40,9%

Fonte: Dados produzidos pela autora.

A proporção de estudos sobre a formação continuada de professores tem variação irregular a cada edição da ANPEd, em relação ao total de estudos sobre a formação de professores, mas observamos movimento ascendente dos trabalhos nas últimas quatro edições. Na perspectiva de que a pesquisa volta a sua atenção às questões que desafiam a compreensão do fenômeno em cada momento e contexto, temos a indicação de que há períodos de maior ênfase na formação continuada e de que essa ênfase vem se mantendo a partir de 2013. Desse modo, a circularidade dos debates na ANPEd pode revelar aspectos da mobilização dos estudos acerca da formação continuada no período investigado e do próprio campo de pesquisa da formação de professores.

Dentre os 165 estudos sobre a formação continuada de professores, a 32ª RN de 2009 e a 39ª RN de 2019 tiveram, respectivamente, a menor e a maior participação

dentre os trabalhos apresentados: em termos numéricos, 12 e 27 trabalhos e, em termos percentuais, 23,5% e 40,9%.

Além do GT-08, tivemos GTs bastante ativos nas pesquisas sobre a formação continuada de professores, permanecendo com a temática em debate em quase todas as edições do evento. Outros destacaram a quantidade de trabalhos apresentados, como foi o caso do GT-04 (10), o GT-15 (10), o GT-16 (12), o GT-19 (13). Em relação à distribuição dos trabalhos entre os GTs, temos:

**Tabela 3: Quantidade de trabalhos sobre FC por GT e RN da ANPEd**

GT	QUANTIDADE DE TRABALHOS SOBRE FC									Quantidade de trabalhos por GT
	31ª RN 2008	32ª RN 2009	33ª RN 2010	34ª RN 2011	35ª RN 2012	36ª RN 2013	37ª RN 2015	38ª RN 2017	39ª RN 2019	
<b>GT-02</b>	0	0	0	0	1	0	1	0	0	<b>02</b>
<b>GT-03</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
<b>GT-04</b>	0	2	0	1	0	2	1	1	3	<b>10</b>
<b>GT-05</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
<b>GT-06</b>	1	1	0	0	1	0	1	1	0	<b>05</b>
<b>GT-07</b>	0	0	1	0	0	0	0	1	2	<b>04</b>
<b>GT-08</b>	6	3	4	5	5	5	6	6	9	<b>49</b>
<b>GT-09</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
<b>GT-10</b>	0	1	0	1	0	0	1	1	2	<b>06</b>
<b>GT-11</b>	1	0	0	0	0	0	0	1	0	<b>02</b>
<b>GT-12</b>	1	0	0	1	0	0	1	1	1	<b>05</b>
<b>GT-13</b>	1	0	1	0	1	1	1	1	3	<b>09</b>
<b>GT-14</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
<b>GT-15</b>	1	0	1	1	2	2	2	1	0	<b>10</b>
<b>GT-16</b>	0	2	1	2	3	0	0	4	0	<b>12</b>
<b>GT-17</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	1	<b>02</b>
<b>GT-18</b>	3	2	0	2	0	0	0	1	0	<b>08</b>
<b>GT-19</b>	3	0	2	0	2	1	3	2	0	<b>13</b>
<b>GT-20</b>	0	0	1	0	1	0	1	1	3	<b>07</b>
<b>GT-21</b>	0	0	0	2	1	0	0	2	0	<b>05</b>
<b>GT-22</b>	1	0	1	0	1	0	1	2	2	<b>08</b>
<b>GT-23</b>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>01</b>
<b>GT-24</b>	grupo inexistente	1	1	0	2	1	1	0	1	<b>07</b>
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>165</b>

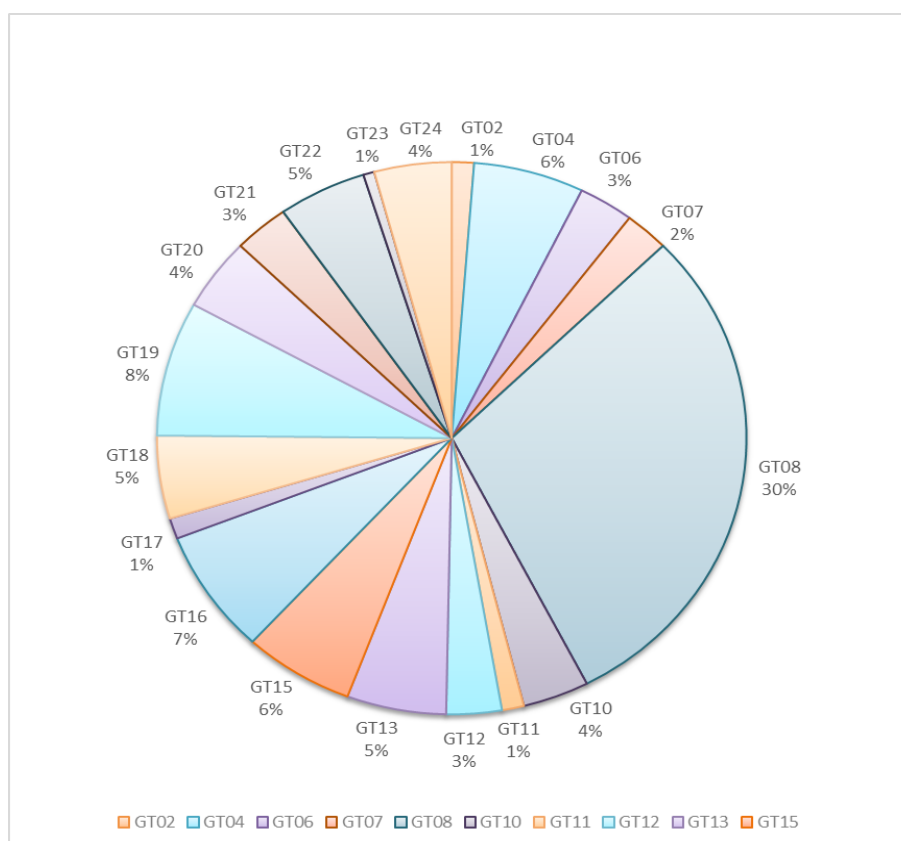
Fonte: Dados produzidos pela autora.



Apesar de poucas pesquisas, alguns GTs mantiveram certa regularidade no debate acerca da formação continuada de professores nas nove edições das reuniões investigadas, como foi o caso do GT-06 (cinco estudos em cinco das edições), do GT-10 (seis estudos em cinco das edições), do GT-12 (cinco estudos em cinco das edições), do GT-13 (nove estudos em sete das edições), do GT-20 (sete estudos em cinco das edições); do GT-22 (oito estudos em seis das edições) e do GT-24 (sete estudos em seis das edições).

Menor quantidade de pesquisas e ausência de regularidade foram observadas nos seguintes GTs: GT-02 (dois estudos em duas das edições), GT-07 (quatro estudos em três das edições), GT-11 (dois estudos em duas das edições), GT-17 (dois estudos em duas das edições), GT-21 (cinco estudos em três das edições), GT-23 (um estudo em uma das edições). O GT-18 teve os estudos concentrados nas primeiras edições investigadas, revelando perda de força ao longo do período. O próximo gráfico indica o percentual de participação dos GTs no conjunto dos trabalhos.

**Gráfico 2: Participação por GT nos trabalhos sobre FC na ANPEd - 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Nos GT-03, GT-05, GT-09 e GT-14, o debate sobre a formação continuada não aconteceu por meio da apresentação de trabalhos entre 2008 e 2019.

## 2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS TRABALHOS

Após a primeira aproximação com os textos, momento em que utilizamos indicadores para a produção de dados iniciais, passamos à etapa seguinte, em que analisamos a relação com o campo de pesquisa, a dinâmica histórica de constituição do trabalho, as fronteiras, divisões e recortes criados, as categorizações feitas, a relevância das perguntas para o campo, as respostas às indagações do trabalho, a implicação política do trabalho.

Dessa forma, estabelecemos parâmetros, por meio de decisões acadêmicas, que nos sirvam como uma referência ética na abordagem aos trabalhos apresentados na ANPEd, a fim de não degenerarmos os textos naquilo que eles não tiveram o propósito de dizer ou não lograram enunciar. Segundo Certeau (1982), do lugar de onde falam, os teóricos têm o poder de gerar e de produzir, de conferir legalidade e inteligibilidade, de construir o poder de fazer a história e também de se opor, sustentados no conhecimento científico.

Portanto, nossa análise dos textos precisa ter o sentido de ser uma tarefa ética, apoiada num querer saber ou querer fazer que considere a conjuntura que condiciona a produção do objeto de investigação. Sendo assim, a ética, o respeito e a consideração pela voz do outro são condições impreteríveis para que essa pesquisa aconteça, em relações de colaboração e interlocução entre pesquisadores.

Nessa perspectiva, foi necessária precisão conceitual e rigorosidade ética, autonomia e ação autorreflexiva, uma vez que os trabalhos não são 'objetos', pois eles falam, dizem de um lugar que situa uma experiência de formação de professores, anunciam uma operação no conjunto das práticas de pesquisa dos sujeitos que os produziram, apresentam sinais dos procedimentos usados em sua produção e estão inscritos numa rede de outros enunciados que, combinados,

apresentam indícios da historização do conhecimento no campo de pesquisa (CERTEAU, 1982).

Nessa compreensão, os autores dos textos são nossos parceiros intelectuais no estudo do fenômeno que queremos conhecer e, com essa compreensão, não colocamos em jogo estudar o participante da pesquisa em si ou avaliar a qualidade de seu texto, mas acioná-lo para colaborar na compreensão conjunta de um fenômeno ou acontecimento, a partir das experiências de suas pesquisas.

Para ir adiante com os objetivos da tese, combinamos a leitura, o fichamento dos textos e a elaboração de sínteses, com os usos das ferramentas das tecnologias digitais *Excel*, *Mendeley*, *VOSviewer* e *Gephi*, a fim de mapear, criar unidades de compreensão e relacionar dados. Por meio das planilhas do *Excel*, organizamos séries de dados (CERTEAU, 1982) a partir de indicadores de identificação dos textos: ano de apresentação, GT e código numérico atribuído pelos anais da ANPEd, título, autoria, procedência institucional e palavras-chave. Com esses dados, alimentamos o *Mendeley* (versão v1.19.4) para exportar os dados ao *VOSviewer* (versão 1.6.15) e analisar a relação entre elementos constitutivos dos trabalhos. Ambos são *softwares* gratuitos de pesquisa acadêmica.

O *Mendeley* é um gerenciador de referências acadêmicas que nos ajudou a sistematizar os dados de pesquisa dos trabalhos, incluindo título, autoria, ano, resumo e palavras-chave, alimentados manualmente no *software*. Essas informações depositadas no *Mendeley* foram exportadas em formato *Research Information Systems* (RIS) para o *VOSviewer* (*Visualizing Scientific Landscapes*).

O *VOSviewer*, uma ferramenta de *software* para construção e visualização de mapas, com base em dados que podem ser conectados na construção de redes bibliométricas (VAN ECK; WALTMAN, 2020), permitiu-nos a elaboração das redes de relações entre títulos, palavras-chave e resumo, apontando os núcleos temáticos principais e periféricos dos trabalhos. Embora o *VOSviewer* seja destinado principalmente à análise de redes bibliométricas, podemos usá-lo para criar, visualizar e explorar mapas com base em qualquer tipo de dados de rede.

Utilizamos as ferramentas dos *softwares* com o objetivo de, a partir dos dados bibliográficos, mapearmos os dados dos 165 trabalhos sobre formação continuada de professores, apresentados na ANPEd entre 2008-2019, e construirmos a rede de coocorrência de palavras, para construir uma rede de *links* de coocorrência entre termos. Segundo Van Eck e Waltman (2020), os mapas criados usando o *VOSviewer* incluem itens e *links* que são os objetos de interesse nas nossas análises.

Van Eck e Waltman (2020) explicam que os itens podem ser agrupados em *clusters* – conjunto de itens inclusos em um mapa –, sendo que cada item pertence a apenas um *cluster*. Uma rede pode ser chamada de gráfico; um item pode ser chamado de nó ou vértice; um *link* ser chamado de borda; a força de um *link* ser chamada de peso da borda; um cluster pode ser chamado de comunidade ou agrupamento.

Na visualização de um mapa, itens com um peso maior são mostrados com maior destaque do que itens com um peso menor, indicando o destaque do item no conjunto dos dados. O *VOSviewer* aplica uma escala para ter uma proporção no peso dos itens. A distância entre itens, ou seja, o tamanho do *link* na visualização, resultante da força de atração e repulsão entre os itens, indica a relação de proximidade entre os dados analisados. Esses parâmetros influenciam a maneira como os itens são localizados no *layout* da rede formada<sup>42</sup>.

A cor de um item é determinada pelo *cluster* ao qual o item pertence e pela pontuação do item, variando de azul (pontuação mais baixa) a verde e amarelo (pontuação mais alta). Quanto maior o número de itens na vizinhança de um ponto e maiores os pesos dos itens vizinhos, mais próxima do amarelo fica a cor do ponto. Ao contrário, quanto menor número de itens e mais distantes, a cor fica mais próxima do azul. Os mapas elaborados neste estudo, com o suporte do *VOSviewer*, foram salvos em formato JPG.

---

<sup>42</sup> Acatamos o valor padrão de atração e repulsão estabelecido pelo *VOSviewer*, respectivamente de 2 e 1.

Utilizamos a versão 0.9.2 201709241107 do *Gephi*<sup>43</sup> para a análise do enorme conjunto de referências, a partir do acoplamento bibliográfico entre autores e obras, permitindo analisar os dados relacionados aos quadros de referências dos trabalhos em uma rede dinâmica e interativa. Bastian, Heymann e Jacomy (2009) apresentam o *Gephi* como um *software* de código aberto, complementar à análise exploratória de dados complexos, cujo mecanismo pode exibir grandes redes de dados e beneficiar a sua exploração, a partir de vários recursos que permitem a interação com a representação dos dados (por meio da manipulação das estruturas, formas, cores e tamanhos), a fim de revelar padrões e desvios em grande quantidade de dados, singularidades ou falhas durante o fornecimento de dados.

Para isso, o *Gephi* possui uma arquitetura flexível e multitarefa que permite especializar, filtrar, navegar, manipular e agrupar dados, produzindo mapas visuais dinâmicos que também fornecem dados da rede. Bastian, Heymann e Jacomy (2009) apontam que o *Gephi*, com esses propósitos, representa os dados por meio de nós e estabelece a ordenação e o agrupamento de dados interdependentes, por meio de arestas, constituindo os *clusters*. Os algoritmos de *layout* são baseados nas relações de força entre os dados e dão forma ao mapa, pois permitem a alteração das configurações durante a execução. A estrutura de estatísticas e métricas do *Gephi* oferece os padrões mais comuns para análise de dados e esses elementos serão descritos por nós, à medida que lançarmos mão da ferramenta para a análise dos dados.

Certeau (2011) nos fala que podemos optar por diferentes entradas e elegermos uma série de indicadores de mapeamento e de percurso na pesquisa. Os usos que fizemos dos *softwares* trouxeram para o estudo a possibilidade do mapeamento de grande quantidade de dados bibliográficos e de texto, contribuindo para a identificação de relações entre eles e para a sua representação, por meio dos mapas produzidos, elementos complementares no processo de análise. Acolhemos as duas dimensões apontadas por Certeau, o mapeamento e as operações de percurso, na compreensão de que o primeiro implicará na descrição mais objetiva dos elementos constitutivos dos textos e das séries de dados organizadas para

---

<sup>43</sup> O *software* está disponível em: <https://gephi.org/>.

análise, enquanto as operações de percurso nos orientam à análise das interações, dos pontos de referência, atravessamentos, interdições e das memórias criadas no campo, pelos sujeitos que praticam a pesquisa sobre a formação continuada de professores. Apresentamos resumidamente, no próximo quadro, a arquitetura da metodologia por meio da qual pretendemos alcançar os objetivos deste estudo.

**Quadro 4: Síntese da abordagem metodológica da tese**

<b>Abordagem de pesquisa</b>	<b>Qualitativa</b>
Método	Pesquisa documental bibliográfica (CERTEAU, 1982)
Procedimentos	Recursos da operação histórica certauniana (CERTEAU, 1982, 1995, 2011, 2012)
Recursos	Planilhas do <i>Excel</i> , <i>Mendeley</i> , <i>VOSviewer</i> e <i>Gephi</i>
Análise dos dados	Análise, interpretação e compreensão histórica

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Com os fundamentos teórico-metodológicos até aqui apresentados, anunciamos o capítulo seguinte, em que buscamos situar o objeto de investigação em relação aos seus contextos sócio-histórico, político e cultural, por meio da revisão da literatura produzida sobre a formação de professores, nos aspectos que tocam a formação continuada.

### 3 LITERATURA ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCURSOS DAS PESQUISAS E TEORIAS EM CIRCULAÇÃO

Essa síntese integrativa busca mapear e analisar estudos de revisão da literatura<sup>44</sup> que investigaram a produção científica do campo da formação de professores, nos aspectos que tocam a formação continuada, a partir da década de 1990. Esses estudos reúnem um conjunto de elementos e resultados que indicam as formas de organização do campo e teorias em circulação que configuram as *maneiras de fazer* (CERTEAU, 2011) pesquisa em formação de professores. Suas contribuições possibilitam compreender a pesquisa sobre a formação continuada de professores no Brasil como uma produção histórica.

Com Certeau (1982), por meio do movimento de produção histórica desses estudos, compreendemos como os debates atualizam os espaços das práticas de pesquisa, legitimam ou abandonam enunciados e quadros de referência, dão lugar a funcionamentos novos no campo, questionam as fronteiras do campo e suas contradições.

Com esse mapeamento nos dirigimos à produção acadêmica de quase trinta anos de estudos sobre a formação continuada de professores. Para isso, passamos pela recomposição dos *lugares* (CERTEAU, 2011) ocupados por esses estudos no campo, identificando título, autoria, ano e meio de publicação, período coberto na revisão e tipo de fontes investigadas. A proposta de mapear se constitui em trazer os principais achados das pesquisas anteriores, a fim de delinear o *real conhecido* (CERTEAU, 2011), em que exploramos os resultados apresentados pelos estudos de revisão em relação às temáticas eleitas pelas pesquisas, às abordagens

---

<sup>44</sup> De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014), encontramos diferentes tipos de estudos que realizam revisões de literatura e de produções científicas com as mais variadas denominações, a saber: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, revisão bibliográfica, estado da arte, revisão narrativa, estudo bibliométrico, revisão sistemática, revisão integrativa, meta-análise, metassumariação e síntese de evidências qualitativas. Esses tipos de estudo assumem perspectivas diferenciadas a partir dos encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados para mapear, avaliar e sintetizar resultados sobre os campos de conhecimento. Neste estudo, optamos pela expressão *estudo de revisão* para nos referirmos às distintas perspectivas e denominações assumidas pelos autores.

metodológicas e aos referenciais teórico-metodológicos apropriados nos períodos investigados.

No tópico das considerações, a partir do mapeamento realizado, a abordagem aos dados se torna mais analítica, buscando as principais demarcações teórico-metodológicas que implicam os percursos das pesquisas atualmente. Para isso, elegemos como questões de estudo: quais as temáticas eleitas pelas pesquisas que foram apresentadas pelos estudos de revisão? O que os estudos de revisão analisados apontam em relação aos referenciais teórico-metodológicos em uso nas pesquisas sobre a formação continuada de professores, a partir da década de 1990?

Por meio da pesquisa documental bibliográfica, a partir da apropriação dos recursos da pesquisa historiográfica cereteuniana, procedemos à análise dos resumos, fichamento dos textos e organização de séries de dados, articulados de distintas formas, utilizando os recursos do *Excel*. Para uma melhor compreensão daquilo que Certeau chama de *real conhecido* e *real implicado* (CERTEAU, 1982), apresentamos um relato sobre o estado do conhecimento sobre a formação continuada de professores e tensionamos o objeto de estudo desta tese em relação ao modo como ela dialoga com as produções anteriores e como implica os debates atuais.

Somente há revisão da estrutura da ciência onde fronteiras e divisões significativas do sistema científico podem ser percebidas, discutidas e contestadas. Nesse sentido, Certeau (1995) considera a revisão *teórica* de um campo de estudos e coloca em debate suas articulações mútuas, revelando o sistema de relações históricas e sociais que é, também, uma combinação de lugares ocupados e de poderes mantidos. Para Certeau (1982), é papel da ciência se interrogar sobre os objetos de estudo de seu campo de investigação e sobre as condições para a sua compreensão.

A pesquisa sobre a formação continuada de professores é clivada por distintos pressupostos epistemológicos que produzem uma teoria epistemológica num contexto marcado por diversas práticas sociais. Dessa forma, as fontes desse estudo se situam numa rede dialógica que as tornam dependentes umas das outras, numa combinação dinâmica que delinea o estado do conhecimento num momento dado e que constitui um grande *texto histórico* (CERTEAU, 1982).



Temos algumas pesquisas no campo da formação de professores que consideramos *obra de valor* (CERTEAU, 1982, p. 64), sob o ponto de vista histórico, pois representam um progresso com relação à compreensão dos pressupostos epistemológicos e ontológicos de uma pesquisa, assim como apresentam indicadores analíticos capazes de evidenciar o estado do conhecimento sobre objetos e métodos de investigação. Essas pesquisas são reconhecidas pela comunidade acadêmica por permitirem conhecer vestígios das práticas de formação experienciadas em contextos e períodos distintos e convidam a novas investigações, como Romanowski tem destacado (ROMANOWSKI, 2012, 2013; ROMANOWSKI *et al.*, 2018).

No campo da formação de professores, identificamos estudos de revisão da literatura, produzidos a partir de distintos aportes, objetivos e denominações, em relação à amplitude e ao aprofundamento das análises da produção científica. Mas é preciso sublinhar que essas pesquisas apresentam perspectivas convergentes, na medida em que visam produzir pesquisas sobre a pesquisa acadêmica de determinada época e revelar o estado atual do conhecimento científico produzido. Vosgerau e Romanowski (2014) apontam que a realização desses balanços possibilita indicar contribuições das pesquisas na definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliar o acumulado produzido, apontar as tendências de investigação e as necessidades de melhoria do seu estatuto teórico-metodológico.

A abordagem documental bibliográfica aos estudos de revisão nos orienta à seleção do conjunto dos textos analisados e, para isso, partimos das produções publicadas ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, tendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como articulador, reconhecendo o estatuto político e epistemológico dessas pesquisas e o lugar que ocupam na produção e divulgação do conhecimento produzido sobre a formação de professores. Os estudos selecionados inicialmente foram: André *et al.* (1999), Brzezinski e Garrido (2001), André e Romanowski (2002), Carvalho e Simões (2002). Seguindo as *marcas* (CERTEAU, 2011) deixadas por esses estudos em

pesquisas subsequentes<sup>45</sup> que tematizaram a formação docente, selecionamos as pesquisas de Ventrone (2005), Brzezinski (2006, 2007, 2009, 2014a, 2014b), Andrade (2007), Manzano (2008), Gatti, Barretto e André (2011), Alvarado-Prada, Vieira e Longarezi (2012) e Shigunov Neto e Silva (2019), totalizando 15 referências<sup>46</sup>.

Embora esses textos tenham mapeado dados que investigaram as distintas dimensões da formação docente, apropriamo-nos somente daqueles referentes à formação continuada de professores. As pesquisas que serviram como fontes para os estudos de revisão foram publicadas entre 1999 e 2018, mas investigaram experiências de formação realizadas a partir dos anos de 1990, o que representa uma temporalidade de 28 anos de pesquisas sobre a formação docente, como aponta o quadro a seguir.

---

<sup>45</sup> Brzezinski (2007) evidencia as ramificações e rigorosidade científica da pesquisa coordenada por Marli André (ANDRÉ *et al.*, 1999), que mobilizou muitos pesquisadores do campo da formação de professores à continuidade, ampliação e aprofundamento das produções acadêmicas sobre a formação docente, como foi o caso do Trabalho Encomendado, apresentado por Brzezinski (2007) na 30ª RN da ANPEd, por ocasião dos 25 anos do GT-08, que faz importante retomada histórica da constituição desse GT e análise da sua produção científica na modalidade Trabalhos. A citação foi um elemento que nos permitiu observar a rede dialógica que foi sendo criada a partir da publicação desses estudos, que continuam sendo referenciados nos estudos mais recentes.

<sup>46</sup> Antecedendo a década de 1990, dois importantes estudos de Maria das Graças Feldens, publicados em 1983 e em 1984, analisam a produção acadêmica de 1972 a 1981; estudo de Vera Candau, publicado em 1987, têm recorte de 1982 a 1985; de Menga Lüdke, publicado em 1994, abarca o período de 1988 a 1994. Esses textos discutem e analisam a situação da formação docente ou as políticas públicas voltadas para a preparação dos profissionais da educação no Brasil.

**Quadro 5: Período de publicação das fontes de pesquisa dos estudos de revisão da literatura a partir da década de 1990**

REFERÊNCIAS	TIPO DE PUBLICAÇÃO ANALISADA	PERÍODO ANALISADO	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
ANDRÉ, M. E. D. A. et al. (1999)	Teses e dissertações, Artigos publicados; Pesquisas no GT08 da Anped	1990-1996	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
BRZEZINSKI, J.; GARRIDO, E. (2001)	Trabalhos apresentados no GT08 da Anped	1992-1998	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
ANDRÉ, ROMANOWSKI (2002)	Teses e dissertações	1990-1996	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
CARVALHO, SIMÕES (2002)	Artigos publicados	1990-1997	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
VENTORIM, S. (2005)	Trabalhos apresentados nos Endípedes	1994-2000	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
BRZEZINSKI, J. (2006)	Teses e dissertações	1997-2002	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
ANDRADE, R. M. de. (2007)	Teses e dissertações	1999-2003	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
BRZEZINSKI, J. (2007)	Trabalhos apresentados no GT08 da Anped	1999-2006	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
MANZANO, C. S. (2008)	Artigos publicados na RBE	1995-2005	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
BRZEZINSKI, J. (2009)	Trabalhos apresentados no GT08 da Anped	1999-2008	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
ANDRÉ, M. E. D. A. (2009)	Teses e dissertações (1999-2003)	1999-2003	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
ALVARADO PRADA, L. E.; VIEIRA, V. M. D. O.; LONGAREZI, A. M. (2012)	Trabalhos apresentados no GT08 da Anped	2003-2007	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
BRZEZINSKI, J. (2014a)	Teses e dissertações	2003-2010	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
BRZEZINSKI, J. (2014b)	Teses e dissertações	2008-2010	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
SHIGUNOV NETO, A.; SILVA, A. C. (2019)	Trabalhos apresentados no GT08 da Anped	2000-2018	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Os dados do quadro apontam que a autoria individual é a mais praticada na assinatura dos estudos, seguida da dupla autoria. Apenas um trabalho foi elaborado por quatro autoras e outro por três autores. Mas precisamos ressaltar que a produção desses estudos articulou muitos pesquisadores em torno do objeto, com produções coletivas e integradas, conforme já pontuamos.

Os pesquisadores, autores desses estudos, estão ou estavam, à época, vinculados a instituições de ensino superior do sudeste – Ufes, Uniube, PUC-SP, USP, Unesp e IFSP –, do Sul, Centro-oeste e do Nordeste, respectivamente PUC-PR, PUC-GO, UFRN e do programa Capes/Unila<sup>47</sup>. Alguns dos autores produziram seus estudos de revisão vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu*, Ventrorm (2005), Andrade (2007) e Manzano (2008), respectivamente da Ufes, PUC-SP e USP.

Em relação ao dispositivo de publicização dos resultados dessas pesquisas, temos: cinco foram publicados pelo MEC/Inep, por meio da Série Estado do Conhecimento números 6, 10 e 13; cinco foram publicados em periódicos – dois na Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente (BRZEZINSKI, 2009; ANDRÉ, 2009), um na Educação & Sociedade (ANDRÉ *et al.*, 1999), um na Revista Brasileira de Educação (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001) e um na Revista Brasileira de Pós-Graduação (ALVARADO-PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012); três foram apresentados em reuniões anuais da ANPEd (ANDRADE, 2007; MANZANO, 2008; ALVARADO-PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012); uma tese foi alocada no banco de teses da Capes (VENTORIM, 2005) e um estudo foi publicado em *e-book* (SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019).

---

<sup>47</sup> Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), no Programa Capes/Unila, desenvolvido em Foz do Iguaçu.

**Quadro 6: Indicadores de análise dos estudos de revisão**

(Co) autoria	Título	Dispositivo de publicação/apresentação	Ano de Publicação	Período investigado	Fontes	Tipo de revisão
Marli E. D. A. André Janete Magalhães Carvalho Regina Helena Silva Simões Iria Brzezinski	Estado da arte da formação de professores no Brasil	Educação & Sociedade	1999	1990-1996	Teses e dissertações (1990-1996); Artigos publicados (1990-1997); Pesquisas apresentadas no GT-08 da ANPEd (1992-1998)	Estado da arte
Iria Brzezinski Elsa Garrido	Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998	Revista Brasileira de Educação	2001	1992-1998	Trabalhos apresentados no GT-08 ANPEd	Estado do conhecimento
Marli E. D. A. André Joana Paulin Romanowski	O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996)	MEC/Inep. Série Estado do Conhecimento nº 6	2002	1990-1996	Teses e dissertações	Estado do conhecimento
Janete Magalhães Carvalho Regina Helena Silva Simões	O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos	MEC/Inep. Série Estado do Conhecimento nº 6	2002	1990-1997	Artigos publicados	Estado do conhecimento
Silvana Ventorim	A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000	Tese/UFMG	2005	1994-2000	Trabalhos apresentados nos Endipes	Pesquisa documental bibliográfica
Iria Brzezinski	Formação de profissionais da educação (1997-2002)	MEC/Inep. Série Estado do Conhecimento nº 10	2006	1997-2002	Teses e dissertações	Estado do conhecimento
Roberta Rotta Messias de Andrade	Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000	30ª Reunião Anual da ANPEd	2007	1999-2003	Teses e dissertações	Estado do conhecimento
Iria Brzezinski	GT8: A pesquisa sobre formação de profissionais da Educação em 25 anos de história	30ª Reunião Anual da ANPEd	2007	1999-2006	Trabalhos apresentados no GT-08 da ANPEd	Estado da arte
Cinthia Soares Manzano	A formação de professores na Revista Brasileira de	31ª Reunião Anual da ANPEd	2008	1995-2005	Artigos publicados na Revista Brasileira de Educação	Não explicitado

	Educação (1995 – 2005): uma breve análise					
Iria Brzezinski	Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/ANPEd: travessia histórica	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente	2009	1999-2008	Trabalhos apresentados no GT-08 da ANPEd	Metanálise
Marli E. D. A. André	A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente	2009	1999-2003	Teses e dissertações	Estado do conhecimento
Luis Eduardo Alvarado-Prada Vania Maria de Oliveira Vieira Andréa Maturano Longarezi	Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007	Revista Brasileira de Pós-Graduação	2012	2003-2007	Trabalhos apresentados no GT-08 da ANPEd	Pesquisa coletiva
Iria Brzezinski	Formação de profissionais da educação (2003-2010)	MEC/Inep. Série Estado do Conhecimento nº 13	2014a	2003-2010	Teses e dissertações	Pesquisa documental bibliográfica
Iria Brzezinski	Formação de profissionais da educação: estado da arte da produção discente em teses e dissertações (2008-2010)	MEC/Inep Série Estado do Conhecimento nº 13	2014b	2008-2010	Teses e dissertações	Estado da arte
Alexandre Shigunov Neto André Coelho da Silva	Panorama das pesquisas sobre formação continuada de professores nas reuniões da ANPEd entre os anos de 2000 e 2018	E-book	2019	2000-2018	Trabalhos apresentados no GT-08 da ANPEd	Estado da arte ou estado do conhecimento

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Conforme explicita o quadro, em relação às fontes de estudo, dos 15 textos selecionados, seis investigaram teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação; dois investigaram artigos publicados em periódico da área educacional, sendo a Revista Brasileira de Educação e a Revista Formação Docente, do GT-08; seis investigaram a produção acadêmica apresentada em eventos científicos, sendo cinco na ANPEd e um nos Endipes; e um associou a análise de teses e dissertações, artigos publicados em periódico e a produção da ANPEd como fontes.

Dessa forma, os estudos selecionados investigaram, a partir de distintas fontes, todas vinculadas às instituições nacionais de ensino e pesquisa, movimento que indica essas instituições como um lugar instituído de produção do conhecimento e, portanto, de investimentos em pesquisas e de articulação de coletivos. Nesse sentido, é necessário investigar a produção que vem sendo materializada nessas fontes legitimadas e integradoras de publicações relevantes do ponto de vista acadêmico, que integram as publicações do Inep, artigos de periódicos importantes e eventos consagrados pela comunidade acadêmica, no contexto da pós-graduação, produzindo bastante volume de estudos que podem nos mostrar convergências e divergências, inclusive pelas próprias características dessas fontes.

Quanto ao tipo de estudo de revisão definido pelo(s) autor(es) dos estudos, temos: estado do conhecimento (06); estado da arte (03); pesquisa documental bibliográfica (02); estado da arte ou estado do conhecimento (01); metanálise (01); pesquisa coletiva (01); não explicitaram o tipo de revisão (01). Com essa diversidade de denominações e os distintos pressupostos dos diversos tipos de revisão, ainda pouco definidos e diferenciados na pesquisa em educação, por vezes o pesquisador encontra dificuldades em posicionar seu estudo em relação aos tipos de revisão, muitas vezes citando um estudo de revisão sem fazer referência.

Os estudos de revisão foram publicados entre 1999 e 2019 e cobrem um período de 28 anos de pesquisas realizadas entre 1990 e 2018, o que nos permite reconhecer

um importante recorte temporal avaliado por esses estudos<sup>48</sup>. Alguns deles tiveram períodos de investigação distintos, conforme sistematizamos no quadro a seguir, porém foram realizados de forma coordenada, conforme já pontuamos. O maior intervalo temporal analisado foi de 18 anos e o menor 3 anos.

No sentido de observar seus meandros e o que cada texto escolheu ser necessário investigar e dizer, apontamos a seguir os elementos analisados em cada produção.

**Quadro 7: Tópicos analisados nos estudos de revisão sobre formação de professores no Brasil – 1999-2018**

Estudo de revisão	Tematização	Metodologia	Referenciais teóricos
ANDRÉ <i>et al.</i> (1999)	S	S	N
BRZEZINSKI; GARRIDO (2001)	S	S	N
ANDRÉ; ROMANOWSKI (2002)	S	S	N
CARVALHO; SIMÕES (2002)	N	N	S
VENTORIM (2005)	S	S	S
BRZEZINSKI (2006)	S	S	N
ANDRADE (2007)	S	N	N
BRZEZINSKI (2007)	S <sup>49</sup>	S	N
MANZANO (2008)	N	N	S
BRZEZINSKI (2009)	S	N	N
ANDRÉ (2009)	S	N	N
ALVARADO-PRADA; VIEIRA; LONGAREZI (2012)	S	N	S
BRZEZINSKI (2014a)	S	S	S
BRZEZINSKI (2014b)	S	S	S
SHIGUNOV NETO; SILVA (2019)	S	N	S

**Legenda: S (Sim); N (Não)**

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Verificamos que a nossa opção de colocar cada texto como parte de um conjunto dialógico, assumindo um lugar de fronteira e ponte (CERTEAU, 2011) na relação com os demais, possibilita-nos ver que essas pesquisas contribuíram de forma significativa para efetuar operações de demarcação (CERTEAU, 2011) no campo da formação de professores. Ao evidenciarem os temas de investigação, ao valorarem as operações metodológicas e acenarem aos referenciais teórico-metodológicos em uso pelas fontes que investigaram, os estudos de revisão representam um ganho

<sup>48</sup> Romanowski (2013) analisa outros estudos sobre a formação de professores realizados desde o final da década de 1980. Não estamos desprestigiando esses estudos ao construirmos nossas análises a partir de André *et al.* (1999). Essa opção se fez devido ao efeito integrativo que essa produção teve sobre o campo da formação de professores, com dados mapeados de diversas fontes e que, afiançada pelo MEC/Inep, teve ampla divulgação e circulação entre os pesquisadores em educação.

<sup>49</sup> A autora apresentou os dados referentes à formação de professores agrupados em categorias. A formação continuada é uma das categorias, cujos dados são apresentados em relatório analítico que não inclui análises das temáticas investigadas.



efetivo para a definição da formação continuada de professores como um campo de estudo.

Assim, apresentamos, nos próximos três tópicos, as tematizações, as abordagens metodológicas e as teorizações apresentadas pelos trabalhos investigados pelos estudos de revisão. Na análise dos textos, trouxemos, quando foi possível, os dados quantitativos informados pelos autores dos trabalhos, no entendimento de que eles nos auxiliam na percepção da identidade que os autores deram ao conjunto de temáticas de pesquisa que agruparam em torno de categorias, evidenciando a categoria formação continuada.

### 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELAS TEMATIZAÇÕES DAS PESQUISAS

Em estudo de textos produzidos entre 1990 a 1996, André *et al.* (1999) encontraram 284 teses e dissertações sobre formação do professor, que categorizam como: formação inicial (76%); formação continuada (14,8%); identidade e da profissionalização docente (9,2%). A presença de 14,8% de dissertações e teses sobre formação continuada de professores confirma o interesse da pesquisa nesse período, quando a temática passava a constituir objeto de pesquisa nos cursos de pós-graduação no país, investigando questões como: propostas de governo ou de secretarias de educação, programas ou cursos de formação, processos de formação em serviço e questões da prática pedagógica.

As autoras revelam que a maioria dos estudos está centrada em aspectos pontuais, como cursos ou propostas específicas de formação, apresentando uma visão muito fragmentada da formação continuada.

André *et al.* (1999) apontam que, nos periódicos, os textos abordam: a atuação do professor nas escolas de Ensino Fundamental e Médio (9), os conceitos e significados atribuídos à formação continuada (7), o uso da tecnologia de comunicação (4), a educação continuada e o desenvolvimento social (3), o levantamento da produção científica sobre o tema (2), o ensino superior (2), o papel

da pesquisa na formação (2) e as políticas públicas (1). Nos periódicos, a formação continuada foi discutida em 26% dos artigos analisados.

André *et al.* (1999) reconheceram que os pressupostos de formação continuada fundamentada nos saberes docentes e práticas pedagógicas tiveram impulso desde a década de 1990. O conceito crítico-reflexivo é predominante na formação continuada, acrescido de concepções que vão além da prática reflexiva, enfatizando a formação continuada como um processo político-emancipatório ou crítico-dialético, em que o professor atua como sujeito produtor de saberes, individual e coletivamente, e participa da pesquisa sobre a própria prática.

No GT-08 da ANPEd, André *et al.* (1999) identificaram que a formação continuada foi investigada em 22% dos trabalhos, sendo tematizada como formação em serviço, com ênfase no papel do professor como profissional; no desenvolvimento de novos meios de realizar o trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática; processo estendido ao longo da carreira e desenvolvido, preferencialmente, na instituição escolar.

Brzezinski e Garrido (2001) rememoram o processo de passagem do GT Licenciaturas ao GT Formação de Professores e categorizaram os 70 trabalhos do GT-08 em: formação inicial (40%), formação continuada (24%), profissionalização docente (16%), práticas pedagógicas (14%) e revisão da literatura (6%).

Os estudos sobre formação continuada representavam uma nova proposta para o GT, tendo sido objeto de investigação em 24% das pesquisas. Brzezinski e Garrido (2001) explicitam que os trabalhos apresentados nesse período depositam na formação continuada a expectativa de qualificação da prática pedagógica, por meio da adequação de conteúdos ao cotidiano dos alunos e da busca por alternativas metodológicas mais eficazes ao processo de ensino-aprendizagem, reforçando a necessidade de avaliar o impacto dos programas na melhoria da qualidade de ensino, por meio dos resultados dos estudantes.

Ao mesmo tempo, Brzezinski e Garrido (2001) encontraram estudos com propostas de desenvolvimento interpessoal e sociopolítico, embasados em paradigmas culturais e educacionais que exploram recursos instrumentais e metodológicos para

o desenvolvimento de habilidades interpessoais como objetivo de ensino, bem como análises que recaiam sobre mecanismos de classificação dos processos reflexivos, na medida em que buscavam hierarquizar a reflexão e, em maior ou menor grau, colocando em evidência que a sofisticação teórica produzida pelos estudos acadêmicos foi apropriada de distintas formas, intensidades, perspectivas e interesses.

Outros destaques dados pelas autoras estão relacionados às parcerias entre universidade e secretarias de educação na realização de cursos de extensão para a formação continuada de professores e reivindicaram maior diálogo entre professores das universidades e das escolas, na perspectiva de que os professores sejam considerados em seus saberes e como autores de suas práticas. Os trabalhos enfatizam uma formação que provoque mudanças da prática pedagógica, a partir da problematização das práticas com objetos sistemáticos de análise conjunta, implementação de projetos discutidos e aperfeiçoados, com práticas pedagógicas continuamente observadas, avaliadas e transformadas, processo em que o professor não só modifica sua prática como recupera seu *status* profissional e político, toma decisões sobre sua ação pedagógica. As autoras destacaram os relatos de práticas de reflexão coletiva, mostrando que a criação de espaços de discussão sistemática contribuiu para mudar as práticas docentes.

André e Romanowski (2002) tiveram como fonte de pesquisa para realizar o levantamento dos dados o CD-ROM ANPEd, 2ª edição, editado em setembro de 1997, com os resumos das dissertações e teses defendidas no Brasil de 1981 a 1996. André e Romanowski (2002)<sup>50</sup> apresentam dados relativos à formação de professores, tendo categorizado os estudos como: formação inicial (76%), formação continuada (14,8%) e identidade e profissionalização docente (9,2%). As autoras consideraram que a formação continuada foi relativamente pouco estudada nesse período, pois representou apenas 14,8% do total dos trabalhos sobre formação docente. Entretanto os aspectos abarcados pelos estudos foram bastante variados: análise de propostas de governo e de secretarias de educação com 18 trabalhos

---

<sup>50</sup> A categorização desses estudos já havia sido apresentada por André et al. (1999). Contudo, André e Romanowski (2002) ampliam as análises das unidades temáticas.

(42,8%), análises de programas e cursos de instituições com 9 trabalhos (21,4%) e processos de formação em serviço com nove trabalhos (21,4%). As questões da prática pedagógica foram enfatizadas em apenas seis trabalhos (14,2%).

André e Romanowski (2002) reconheceram uma grande variedade de aspectos focalizados, que incluíram diferentes níveis de ensino (educação infantil, educação básica, educação de adultos), contextos variados (educação rural, educação a distância, ensino noturno, classes populares), diferentes modalidades de formação (oficinas, projetos a distância, experiências, cursos), meios e materiais variados (textos pedagógicos, módulos, rádio, TV, informática). As autoras observaram que os conteúdos abordados pelas pesquisas revelam que a maioria dos estudos está centrada em aspectos pontuais, como o currículo ou a estrutura e o funcionamento de um curso, além de que as análises são construídas sob aspectos limitados que enfatizam as representações, concepções, opiniões pessoais, apresentando uma visão parcial da temática que resulta em um quadro parcial da formação docente.

Ventorim (2005) investigou o debate sobre a formação do professor pesquisador na produção científica dos Endipes, em 77 trabalhos produzidos entre 1994 e 2000, nas VII, VIII, IX e X edições dos Endipes.

Nesse período, o campo da formação de professores foi marcado pela discussão a partir dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador. Ventorim (2005) agrupou o repertório de conhecimentos sobre a relação entre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, tendo analisado a natureza da pesquisa e as finalidades da proposta de formação do professor pesquisador, os argumentos e pressupostos das experiências de formação, propostas e tendências dessa formação, a natureza da pesquisa em sua articulação com o ensino.

A autora ainda evidencia que a produção dos Endipes enfatizou a prática como ponto de partida da formação do professor, as experiências em grupo e as práticas de colaboração como condição para formar o professor pesquisador. O debate passou pela natureza da pesquisa que forma o professor, os procedimentos do “como fazer” o professor pesquisador, os papéis desempenhados por esse professor. Os estudos investigados por Ventorim (2005) reafirmaram a emergência de propostas formativas ancoradas nos pressupostos da pesquisa como ponto de

partida, suas possibilidades, condições e desafios, apontaram a natureza e os critérios da pesquisa e indicaram a pesquisa-ação como estratégia potencial para a formação do professor.

Os resultados alcançados por Ventorim (2005) apontam que a produção científica considera a formação do professor pesquisador numa dimensão política e epistemológica que propõe a ressignificação do papel do professor e a reinvenção de formas de poderes e saberes. Pelo movimento interno dos trabalhos, confirmou-se a ideia de que a formação do professor pesquisador constituiu-se pelos Endipes, em que pesquisa e ensino integram saberes, sujeitos, objetos, teorias, práticas e instituições.

Em Brzezinski (2006), foram analisadas teses e dissertações compiladas entre 1997 e 2002 sobre a formação de profissionais da educação. O estudo evidenciou significativo aumento do interesse pela temática e do número de programas de pós-graduação em educação no país, num período marcado por profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, com amplo conjunto de reformas políticas implementadas pela LDB n.º 9.394/96.

Brzezinski (2006) identificou 742 teses e dissertações sobre a formação de professores, das quais emergiram sete categorias: trabalho docente (36%), formação inicial (22%), formação continuada (15%), identidade e profissionalização docente (9,5%), políticas e propostas de formação de professores (8,5%), concepções de docência e de formação de professores (6,5%) e revisão de literatura (2%).

A análise da pesquisa aponta que o período 1997-2002 foi marcado pelo investimento das políticas educacionais em programas de formação continuada, desenvolvidos por meio de parcerias entre secretarias de educação, sindicatos e universidades. As pesquisas evidenciaram as parcerias pontuais entre professores da rede pública e pesquisadores do ensino superior, por meio das quais esses sujeitos exerceram o papel de colaboradores na formação um do outro (BRZEZINSKI, 2006).

Outra observação foi a incursão dos conceitos de professor reflexivo e de escola reflexiva, em processos de formação no próprio ambiente de trabalho, de forma que passam a emergir concomitantemente os conceitos de trajetória profissional e percurso de formação (BRZEZINSKI, 2006). Foram emergentes as temáticas da formação de formadores, realizada em instituições de ensino superior e a avaliação do impacto dos programas de formação a distância com uso de novas tecnologias.

Frequentemente foram estudados os cursos e oficinas de formação continuada que se destinaram a professores de disciplinas específicas e aos relatos de experiências de formação de professores que atendem crianças portadoras de necessidades especiais. Brzezinski (2006) observou que os relatos de formação continuada centrada na escola básica, em situação de trabalho, foram menos frequentes, abrangendo 10,5% dos trabalhos, por serem projetos mais complexos e com tempo de duração mais longo. Brzezinski (2006) verificou que as pesquisas colaborativas e aquelas centradas na escola têm sido consideradas altamente necessárias pelos pesquisadores. No fim do período pesquisado, a autora identificou o surgimento de pesquisas que têm envolvido professores de nível superior em projetos colaborativos de formação continuada voltados para a melhoria do ensino superior, revelando preocupação com a qualidade da docência nos ambientes universitários. As experiências ocorreram com mais frequência em cursos de bacharelado do que nos de formação de professores.

Andrade (2007), entre 1999 e 2003, produz uma meta-análise dos resumos das dissertações e teses brasileiras, disponíveis no Banco de Dados da Capes, com o objetivo de atualizar a síntese integrativa de André (2000) e comparar os resultados dos estudos das décadas de 1990 e 2000. As categorias organizadas foram: identidade e profissionalização docente (41%), formação inicial (22%), formação continuada (21%), política de formação (4%), formação inicial e continuada (3%), outros (9%). Na categoria formação continuada, os trabalhos investigaram projetos, propostas e programas de formação continuada e os saberes e práticas pedagógicas.

Andrade (2007) aponta que as pesquisas sobre formação continuada deram ênfase aos programas de capacitação em informática ou ao uso de novas tecnologias, junto

com os programas de formação sobre aspectos pedagógicos da prática docente e de trabalhos que investigaram a melhoria da prática dos professores, a partir dos resultados alcançados por meio de programas formação. Com relação à formação continuada e à prática pedagógica, outros temas investigados foram: avaliação da aprendizagem, interdisciplinaridade, questões ambientais, a informática na sala de aula, alfabetização, matemática, educação infantil, leitura, uso do vídeo, geografia, uso da voz, educação sexual e educação especial. Sobre os aspectos estruturais da formação continuada, os estudos discutiram questões como: a formação em serviço, os saberes necessários para o exercício da docência e o desenvolvimento das práticas pedagógicas no processo de formação.

Brzezinski (2007) amplia o recorte temporal de análise dos trabalhos apresentados no GT-08 da ANPEd, selecionando 83 trabalhos, entre 1999 e 2006, que foram agrupados em sete categorias: identidade e profissionalização docente (34%), trabalho docente (19%), concepções de docência e de formação de professores (18%), formação continuada (13%), formação inicial (12%), políticas de formação de profissionais da educação (5%) e revisão de literatura (2%).

O estudo produzido por André (2009) organizou uma síntese da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, entre 1999 e 2003<sup>51</sup>, categorizando as temáticas: identidade e profissionalização docente (41%), formação inicial (22%), formação continuada (21%), política de formação (4%), formação inicial e continuada (3%), outros (9%).

André (2009) observou que praticamente se igualam as quantidades de pesquisas sobre a formação inicial e continuada nesse período e que o interesse da pesquisa sobre a formação continuada como projeto, propostas e programas de formação é superior às investigações acerca dos saberes e práticas pedagógicas como momentos formativos. André (2009) relata, ainda, a emergência de temas cada vez mais específicos, relacionados à formação de professores, destacando a redução do número de estudos sobre a formação de professor em nível médio e o aumento dos

---

<sup>51</sup> Nesse mesmo período, Andrade (2007), sob orientação da professora Marli André, apresentou na ANPEd o trabalho intitulado *Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000*, que também foi considerado nesta análise, em virtude de as autoras apresentarem análises de aspectos diferenciados, a partir das mesmas fontes.

estudos sobre os cursos superiores de magistério, o que é justificado pela autora como reflexo da promulgação da LDB Nº 9.394/1996.

As pesquisas dos anos 2000 revelaram temas relacionados ao meio ambiente, às condições de trabalho, à saúde do professor, aos processos de aprendizagem na formação continuada de professores ao longo da carreira. Destacaram os estudos sobre a docência e o uso de novas tecnologias para a formação de professores como temas emergentes e a tímida presença de estudos sobre políticas de formação.

André (2009) aponta algumas perspectivas analisando a atenção dada ao professor em torno das opiniões, das representações, dos processos de constituição de identidade, dos saberes e práticas dos professores como um aspecto promissor das pesquisas naquele período. Porém nos alerta sobre o risco potencial de culpabilizar o professor pelo fracasso da educação, sendo necessário que as pesquisas “[...] procurem compreender o contexto de produção dos discursos, as razões que os levam a se pronunciar dessa ou daquela maneira, a quem se dirigem, o que pretendem” (ANDRÉ, 2009, p. 51).

Brzezinski (2009) faz um balanço da produção científica dos trabalhos apresentados no GT-08 da ANPEd, de 1992 a 2008. Dos 118 trabalhos completos do GT-08, nesse período, a autora destacou as temáticas emergentes: identidade e profissionalização docente (22%), formação inicial (20%), formação continuada (18%), trabalho docente (14%), políticas de formação de profissionais da educação (12%), concepções de docência e de formação de professores (11%) e revisão de literatura (3%).

No conjunto dos trabalhos, Brzezinski (2009) destacou a recorrência de algumas temáticas: profissionalização docente, parceria da universidade com o sistema de educação básica na formação de professores, pesquisas relacionadas à feminilização do magistério do ensino fundamental, estudos sobre identidade profissional, pesquisas colaborativas desenvolvidas por universidades, modalidade de formação a distância e os serviços de tutoria, formação de formadores do Ensino Superior, estudos sobre interdisciplinaridade, avaliação de programas de formação.



Brzezinski (2014a) identificou 74 estudos (14%) que investigaram a formação continuada dentre 574 dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação em educação, entre 2003 e 2007. As demais categorias foram: trabalho docente (30%), identidade e profissionalização docente (22%), formação inicial (16%), políticas e propostas de formação de professores (13%), concepções de docência e de formação de professores (3%) e revisão de literatura (2%).

A análise da categoria formação continuada revelou, em relação à tematização: formação contínua de “professores em serviço”; prática pedagógica dos professores da escola básica com os formadores da universidade; 42% das análises exploram os projetos de formação continuada desenvolvidos em parceria, centrada no desenvolvimento da pesquisa colaborativa entre universidades, entidades acadêmicas, secretarias de educação, sindicatos de professores e pesquisadores individualmente colaborativos; formação continuada no contexto do trabalho como mecanismo indutor do desenvolvimento profissional na educação básica; formação de formadores do ensino superior, na graduação e na pós-graduação, em distintas áreas do conhecimento; avaliação de impacto dos programas de formação a distância; estudos sobre andragogia e formação docente, em busca de referências ao desenvolvimento de “ensino para adultos”; autodidatismo como experiência formativa a partir do manuseio do computador; impactos de ambiente colaborativo na formação do pesquisador que atua no ensino superior, no uso de *softwares* auxiliares da pesquisa qualitativa.

Brzezinski (2014b) analisou 200 teses e dissertações e apontou que as categorias analisadas foram: formação inicial (29%), trabalho docente (23%), identidade e profissionalização (18%), formação continuada (12%), políticas e propostas de formação de professores (10,5%), concepções de docência e de formação de professores (7,5%). Nessa última categoria, a autora aponta que a produção de cunho teórico foi pouco investigada pelos doutorandos e mestrandos, o que revela “[...] um silêncio acerca dos fundamentos epistemológicos, didáticos e metodológicos da formação dos profissionais da educação, à medida que se compara essa categoria com o índice alcançado nas demais categorias no período 2008-2010” (BRZEZINSKI, 2014b, p. 113).

Em relação aos 12% dos 200 trabalhos analisados no período que investigaram a formação continuada, Brzezinski (2014b) identificou como temas mais recorrentes: inclusão digital na formação de professores atuantes na educação básica” e “educação superior”, formação de formadores, relações entre as políticas de avaliação institucional e as políticas de formação continuada dos professores de ensino superior, formação de professores para a diversidade étnico-racial, formação de professores para o ensino médio, formação pedagógica continuada de professores do curso de ensino superior.

Shigunov Neto e Silva (2019) analisaram trabalhos apresentados na ANPEd entre 2000 e 2018, agrupando as temáticas a partir de seis categorias: concepções de docência e de formação de professores, que trata de temáticas relacionadas às abordagens teóricas e às características pedagógicas das concepções; políticas de formação docente, as reformas educacionais e curriculares nos cursos de formação de professores; experiências de formação continuada, que tratam de programas ou experiências referentes à formação continuada de professores; trabalho docente, que investiga aspectos associados à prática docente, saberes docentes, processos de ensino-aprendizagem, atuação docente em sala de aula; identidade e profissionalização docente, que aborda a constituição docente, a identidade dos professores, a profissionalização docente, a formação e a valorização docente, o perfil e o papel do professor; revisão da literatura, que analisa trabalhos publicados em periódicos e/ou anais de eventos sobre a formação de professores, englobando também estudos do tipo “estado da arte”.

Shigunov Neto e Silva (2019) constataram que as a categoria com maior quantidade de trabalhos apresentados foi “Experiências de formação continuada de professores”, com artigos que tratam de programas ou experiências referentes à formação continuada de professores, sobre o desenvolvimento profissional, pesquisa colaborativa, comunidades de prática, formação a distância, serviço de tutoria.

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELAS MODALIDADES METODOLÓGICAS EM USO

André *et al.* (1999) explicitam a análise das composições metodológicas somente das teses e dissertações. O exame da metodologia revela que: 72 pesquisas (25%) estudam um caso; é frequente a análise de depoimentos (14%) com questionário ou entrevista; aparecem, com frequência razoável, relatos de experiência (12%); com menos ênfase aparecem estudos teóricos, pesquisas históricas, pesquisa-ação e análises da prática pedagógica; muito raros são os estudos do tipo *survey*, a pesquisa experimental, os estudos de validação de material e os estudos longitudinais.

Brzezinski e Garrido (2001) verificaram que os estudos que investigaram a parceria entre universidade e escola foram emergentes. Para dar conta do tema, as abordagens consideraram a participação dos professores por meio de estudos etnográficos, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa universidade-escola; destacaram o papel do pesquisador na reflexão crítica, na aprendizagem de procedimentos de pesquisa e na introdução da cultura de registro e de análise; discutiram questões da ética na pesquisa; analisaram questões de ordem metodológica e epistemológica colocadas pela pesquisa-ação; empregaram o estudo de caso nos estudos sobre a prática docente; também apareceram análise documental, entrevistas e pesquisas teóricas dentre os estudos.

André e Romanowski (2002) mapearam os tipos de estudo e sistematizaram os achados da seguinte forma: estudo de caso (25,3%), tendo como técnica de coleta de dados a aplicação de questionários, entrevistas, análise de documentos ou uma combinação delas; análise de depoimentos com questionários e entrevistas (14,4%); relatos de experiência e propostas de formação (11,6%); pesquisa teórica (7,4%); pesquisa histórica (7,4%); pesquisa-ação (7,4%); análise da prática pedagógica com observação e entrevista (6,7%); análise de propostas e políticas (4,9%); análise documental (3,5%); *survey* ou levantamento de dados através do questionário (3,2%); pesquisa etnográfica (2,1%); análises de livro didático (1,4%); análise de discurso (1,0%); pesquisa experimental (1,0%); estudos comparados (1,0%); validação de material (1,0); estudo longitudinal (0,3).

André e Romanowski (2002) fazem considerações que julgamos importantes sobre os tipos de estudo encontrados: a grande quantidade de estudos de caso aponta a tendência das pesquisas em investirem em análises de caráter local, a fim de reunir elementos para conhecer um fenômeno particular; a análise de depoimentos com questionários e entrevistas se destaca em um contexto em que a pesquisa acadêmica se interessa em conhecer opiniões, representações e pontos de vista dos informantes; foram raros os estudos do tipo *survey* ou levantamento de dados através do questionário, o que levou as autoras a incentivarem os pesquisadores a buscarem estudos que produzam conhecimentos de forma abrangente e extensa no campo; foram incipientes as pesquisas experimentais e estudos de validação de materiais, marcando uma mudança de enfoque na pesquisa; os trabalhos experimentais foram abandonados para dar lugar aos estudos qualitativos.

Ventorim (2005) demarcou a orientação teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativa nos estudos investigados, a partir das análises de intervenções e observações no contexto educativo e nas sessões e encontros de pesquisa e estudos, mediados pelo trabalho de pesquisa dos próprios pesquisadores e dos professores pesquisadores. A autora considera que a perspectiva da pesquisa colaborativa, pela pesquisa-ação, marca uma tendência nos estudos sobre a formação do professor pesquisador, em que professores e pesquisadores têm diferentes perspectivas de participação, mas que ambos são responsáveis pela proposição e execução dos projetos de investigação e ação.

De acordo com Ventorim (2005), a pesquisa-ação foi teoricamente analisada em diversos trabalhos, a partir de diferentes autores, apresentando, no conjunto dos dados, uma postura epistemológica múltipla e plural, que a destacou como estratégia potencial para a produção do professor pesquisador. As experiências de pesquisa-ação que foram relatadas nos trabalhos apresentados nos Endipes indicaram mudanças importantes no contexto escolar, como a possibilidade de construção do conhecimento e de tessitura curricular, mas também apresentaram situações de resistências e estranhamentos.

Brzezinski (2006) identificou que o estudo de caso (12,9%) foi empregado em experiências de intervenção, na análise das práticas docentes; análise de entrevista

(7%) utilizada nos levantamentos de perspectivas do respondente sobre representações, avaliação de programas de formação, em projetos alternativos de formação não escolar e nas investigações sobre profissionalização docente; análise de questionário (5,2%).

De acordo com Brzezinski (2006), a maioria das pesquisas associou mais de um tipo de metodologia: a observação foi usada isoladamente em 25 estudos (3,4%) e de forma associada a outros procedimentos em 94 pesquisas (12,7%); estudos teóricos (10,2%) enfatizam as concepções de docência, formação e políticas educacionais; pesquisa-ação (8,5%) com propostas alternativas de formação pela intervenção entre pesquisador e professor; estudos etnográficos (5%) tiveram aumento significativo em relação aos levantamentos anteriores; história de vida, história oral e memória (4,6%) configuraram inovações das pesquisas; análise de questionário (5,2%); pesquisas colaborativas no ambiente de trabalho do professor em parceria com as universidades (2%); estudos comparativos (0,8%) e estudos comparados (0,3%); análise de Livro Didático como procedimento metodológico (0,4%); pesquisa experimental do tipo clássico (0,9%); grupo focal (0,3%).

Brzezinski (2007) avaliou que, na categoria formação continuada, dos 11 trabalhos, 7 são pesquisas colaborativas desenvolvidas por universidades em parceria com escolas da Educação Básica e uma pesquisa colaborativa, ocorrida no ensino superior. A autora conclui que a pesquisa colaborativa e a formação do professor do Ensino Superior consistem em áreas emergentes no contexto da produção científica do GT-08 da ANPEd.

Brzezinski (2014a) sistematiza os dados referentes às abordagens metodológicas das pesquisas, em que observou: preponderância de estudo de caso; os estudos de caso estão associados com os procedimentos de observação, análise de questionários, de depoimentos e de entrevistas, de grupo focal, análise de imagens, entre outros; a análise de entrevistas é abordagem exclusiva de muitos estudos; a análise de entrevistas e a análise de questionários foi combinada com outros procedimentos muito frequentemente; poucos estudos etnográficos com o uso das metodologias pesquisa-ação e pesquisa participante; os usos do grupo focal aumentaram a partir de 2005; pesquisas colaborativas concentradas em 2004 e

2005; presença de estudos experimentais com base no aporte positivista; poucos estudos comparativos e estudos comparados. A autora infere que emerge, no campo, uma cultura de pesquisa na modalidade de estado do conhecimento ou da arte, com adesão de muitos pesquisadores da educação.

Brzezinski (2014b) relacionou as combinações metodológicas e procedimentais que identificou, em ampla lista, em relação às pesquisas produzidas entre 2008 e 2010: estudo de caso é predominante e combinado com observação, análise documental, questionários e entrevistas; o estudo de caso se apresenta acompanhado, na maioria das pesquisas, pelos usos de dois ou mais tipos de metodologias; a análise de questionários e de entrevistas é um tipo de pesquisa muito usada e apresenta-se associada à observação, aos estudos autobiográficos e etnográficos; os estudos etnográficos são associados com pesquisa-ação e pesquisa participante; o grupo focal emerge com boa frequência.

### 3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELAS TEORIAS EM CIRCULAÇÃO

Em relação aos referenciais teórico-metodológicos em uso pelos pesquisadores, sintetizamos os achados em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada, os pressupostos de formação continuada e os autores referenciados nas pesquisas investigadas pelos estudos de revisão da literatura.

Predomina, na produção analisada, o conceito de formação continuada como um processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.

Brzezinski e Garrido (2001) consideram ser importante notar que a partir da década de 1990, a tônica da formação continuada, centrada na reflexão dos professores sobre suas práticas, encontrou fundamentos na abordagem do professor reflexivo,

ênfatizando os processos formativos no âmbito da instituição escolar. Segundo Brzezinski e Garrido (2001), Lawrence Stenhouse, Donald Schön, António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Kenneth Zeichner, Philippe Perrenoud, Gimeno Sacristán e Isabel Alarcão foram os grandes inspiradores dos trabalhos de formação continuada do professor reflexivo e da escola reflexiva.

As pesquisas encontradas ofereceram elementos para Brzezinski e Garrido (2001) concluírem que os sentidos sobre a formação continuada estavam se modificando, ultrapassando o contorno de cursos de treinamentos intensivos e aligeirados, com roteiros massificados e predefinidos, para dar abertura a uma proposta de formação que toma a sala de aula, a escola e o seu projeto político-pedagógico como referências. Nesse processo, protagonizado pelos professores, os aspectos teóricos são alinhados aos problemas concretos para buscarem soluções de forma contextualizada, uma vez que a reflexão, fertilizada pela teoria, faz com que os professores atuem para além do imediatismo e do conformismo.

Carvalho e Simões (2002), em outro estudo da série do Inep, com publicações selecionadas entre 1990 e 1997, analisaram 115 artigos (26%) publicados em dez periódicos<sup>52</sup>, distribuídos de acordo com as seguintes categorias temáticas: formação continuada (30), formação inicial (27), identidade e profissionalização docente (33) e prática pedagógica (25). As evidências destes estudos sugerem uma variedade de focos de análise, já elencados no estudo realizado por André *et al.* (1999), do qual Carvalho e Simões (2002) participaram. Na ampliação desse estudo, Carvalho e Simões (2002) examinaram os conceitos e propostas de formação continuada apresentados nos textos.

Mesmo não sendo o objeto direto da investigação, Carvalho e Simões (2002) apresentam as temáticas presentes no debate sobre a formação continuada de professores naquele contexto: pesquisas que investigaram a atuação docente nas

---

<sup>52</sup> Cadernos Cedes (9); Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas - FCC (24); Educação & Realidade (8); Educação & Sociedade (7); Em Aberto (7); Revista Brasileira de Educação (3); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (19); Revista da Faculdade de Educação, da USP (12); Teoria & Educação (10); Tecnologia Educacional (16). Os artigos analisados foram distribuídos de acordo com as seguintes categorias temáticas: Formação Continuada (30), Formação Inicial (27), Identidade e Profissionalização Docente (33) e Prática Pedagógica (25).

escolas de ensino fundamental e médio; debate sobre os conceitos e os significados atribuídos à formação continuada; os usos das tecnologias de comunicação na formação docente; a educação continuada e o desenvolvimento social; os estudos de revisão da produção acadêmico-científica; a formação continuada do professor de ensino superior; a pesquisa etnográfica na escola; as políticas públicas de formação. Segundo as autoras, os artigos enfatizaram a cooperação e integração entre universidades e escolas, a conceituação de formação continuada, as propostas dirigidas aos processos de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo.

Com relação ao conceito de formação continuada, Carvalho e Simões (2002) observaram uma tendência de os artigos de periódico recusarem o conceito de formação continuada “de cima para baixo”, com significado de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, cursos esporádicos, seminários, palestras, vivências baseadas em aspectos socioafetivos. Elas entendem que o conceito de formação continuada deve abarcar outros componentes necessários à valorização do conhecimento docente, reconhecendo os professores como produtores de conhecimentos e a escola como o local de trabalho e base do processo formativo docente.

Carvalho e Simões (2002), no exercício da análise epistemológica dos textos, observaram que a grande maioria das propostas dos artigos assumiu uma concepção de formação continuada como processo que se dá na prática reflexiva e na reconstrução de saberes derivados da experiência docente, que se articulam com dimensões sociopolíticas que envolvem a profissão e as políticas educacionais, consideradas como propostas ricas e abrangentes, com *approach* emancipatório-político ou crítico-dialético.

As autoras (CARVALHO; SIMÕES, 2002) identificaram, dentre os autores de referência, aqueles que fornecem a base para o conceito de formação continuada como prática reflexiva, incluindo: Donald Schön, Philippe Perrenoud, Kenneth Zeichner, António Nóvoa, Carlos Marcelo García, Ángel I. Perez-Gómez e pesquisadores brasileiros como Sônia Kramer, José Cerchi Fusari e Terezinha Azerêdo Rios, Alda Junqueira Marin, Ruth da Cunha Pereira, Aline M. Reale *et al.*



Com relação ao conceito de formação continuada apoiada em referencial emancipatório-político, os autores citados foram Cornelius Castoriadis, Henri Giroux, Henri Giroux e Peter Maclaren, Michael Apple, dentre outros.

Segundo Carvalho e Simões (2002), as produções analisadas partem da necessidade de uma formação continuada mais crítica e reflexiva, baseando-se em conceitos-chave como saberes docentes, conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação, reflexão dialogante entre o observado, o vivido e o sabido, construção ativa do conhecimento segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e/ou da pesquisa da própria prática.

Outros artigos tomam a formação continuada como aquisição de informações e/ou competências possíveis de serem alcançadas em menos tempo, por grande quantidade de docentes em todo o território nacional, por meio do uso das novas tecnologias. Segundo Carvalho e Simões (2002), ao assumirem esses conceitos-chave, os autores mostram-se “mais subjetivistas e restritos, em sua análise, à dimensão do docente e da escola, apoiando-se no construtivismo piagetiano, na fenomenologia, no pragmatismo e, em alguns casos, combinando-os” (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 176).

De modo geral, Carvalho e Simões (2002) apresentaram a síntese das propostas feitas pelos autores dos artigos, que defendem a formação em serviço, com atividades planejadas em direção ao crescimento pessoal, profissional e coletivo; criticam a tendência pragmatista e não diretivista de formação, que não contempla a análise de pressupostos ético-políticos; apontam para uma formação que deve contemplar a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; envolver as diferentes áreas de atuação; pautar-se na ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica, de forma individual e coletiva; analisar problemas diagnosticados na escola e no contexto social mais amplo; buscar a continuidade e a amplitude das ações e das políticas públicas de formação; firmar compromisso com a mudança, o trabalho coletivo, a pesquisa científica, a recriação da própria profissão docente; a educação como processo emancipatório; a análise dos fatores estruturais e conjunturais que agem sobre a prática docente delimitando suas possibilidades; o

estudo do perfil do professor a ser formado para superar o caráter genérico e abstrato da formação; a superação dos aspectos burocráticos da ação docente.

Ventorim (2005) destaca, em relação aos pressupostos teóricos do professor pesquisador que, em linhas gerais, os estudos investigados se dirigem à qualificação dos processos de formação do professor e do processo de ensino e aprendizagem. Os pressupostos presentes nas pesquisas concebem os processos de formação continuada pela integração dos diferentes momentos das trajetórias de vida, da formação inicial e continuada e da atuação profissional do professor; buscam a defesa das práticas educativas na direção emancipatória, o que pressupõe mudanças do professor, do ensino, do currículo, da escola e da sociedade; apontam a pesquisa como um instrumento potencializador da formação e da prática pedagógica; operam com a concepção de que o professor é sujeito da sua formação e produtor de saberes e conhecimentos; indicam explicitamente a formalização e a sistematização da pesquisa.

Ventorim (2005) destacou que, nas pesquisas sobre o professor pesquisador, os autores estrangeiros das áreas de Ciências Sociais mais referenciados foram H. Lefebvre, J. Ezequiel, E. Rochwold, A. Gramsci, P. Bourdieu, P. Lévy, A. Vázquez, M. Bakhtin, J. Habermas, M. Thiollent, E. Morin e W. Benjamin. Na área da educação, os autores estrangeiros mais citados foram K. Zeichner, A. Nóvoa, D. Schön, P. Perrenoud, J. Elliott, J. Kincheloe, S. Kemmis e H. Giroux, T. S. Popkewitz, A. P. Gómez, L. Stenhouse, M. Fullan e A. Hargreaves. Ainda que pequena, as referências à produção brasileira se deram com Marli André; M. Lüdke, P. Demo, C. Geraldi, P. Freire, A. J. Marin, S. G. Pimenta, V. M. Candau, B. Gatti, I. Fazenda, M. H.G. F. Dias-da Silva, M. I. Cunha, M. R. S. N. Oliveira, L. Giovanni, P. L. Martins e S. Kramer.

Manzano (2008) optou pelo periódico da ANPEd para a análise do discurso pedagógico referente ao tema da formação continuada de professores, em que localizou 24 (9,8%) artigos que se referem ao tema da formação de professores no período examinado. Destacou, em princípio, que a valorização da formação continuada parece estar generalizada na revista e que a tendência marcante no conjunto dos artigos está vinculada à abordagem do professor reflexivo, apoiada na

ideia de reflexão sobre a prática e de valorização dos saberes da experiência. Citou como principais autores dos artigos analisados Carlos Marcelo García, Kenneth Zeichner, Philippe Perrenoud e Maurice Tardif.

Segundo Manzano (2008), apenas a voz de Marilena Chauí é dissonante dessa ideia, uma vez que Chauí compreende que a educação é inseparável da formação e que o excesso de preocupação com a formação continuada, em detrimento da formação inicial, pode confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho, de modo que é imprescindível a ponderação crítica e reflexiva sobre essa concepção.

A compreensão da formação continuada como reflexão crítica sobre a prática marca uma tendência predominante no período analisado por Manzano (2008), em que “praticamente todos os artigos se referem de alguma maneira às ideias ligadas a essa corrente de pensamento” (MANZANO, 2008, p. 8) e ainda à formação no exercício profissional, no âmbito da instituição escolar. A autora sintetiza que são muitos os trabalhos que investigam sobre a epistemologia da prática profissional e seus saberes, entendidos como entidades inseparáveis que articulam o saber com o saber fazer e o saber ser. Manzano (2008) alerta que a discussão entre o saber e o saber fazer, de alguma forma, remete à dicotomia entre teoria e prática, persistindo esse distanciamento em alguns artigos do periódico.

Manzano (2008) propõe que os professores entrem num processo reflexivo crítico a respeito de suas práticas e das práticas escolares, sobre os saberes da experiência pessoal e os saberes da ação, os saberes do e no trabalho, construídos em função do trabalho. Afirma que a concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação, os professores aprendem a profissão no próprio exercício dela: Maurice Tardif, Iria Brzezinski e Elsa Garrido, João Silva Jr, Carlos Marcelo García, Kenneth Zeichner, Nietta Monte, Philippe Perrenoud, Isabel Lelis, Vani Moreira Kenski, Antonio Flavio Moreira e Candau, Anne Marie Chartier, Janete Magalhães Carvalho. Alguns pesquisadores criticam as reformas educacionais orientadas por pedagogias do aprender a aprender ou pelo modelo de competências: Maurice Tardif, Iria Brzezinski, Selma Garrido Pimenta, Silva Jr., Carlos Marcelo García, Kenneth Zeichner, Flávio B. Moreira e Vera M. Candau, Ana Marie Chartier. Ao

passo que outros afirmam que, diante da conjuntura mundial, torna-se importante reforçar a preparação do professor para a inovação e a cooperação, sendo necessário ancorar a prática reflexiva sobre uma base de novas competências profissionais para responder às transformações que a profissão docente passou a exigir: Philippe Perrenoud, Isabel Lelis, Vani Moreira Kenski, Nietta Monte. As bibliografias dos artigos ofereceram indícios para Manzano (2008) concluir que as pesquisas com abordagens não convencionais, como a pesquisa (auto)biográfica como opção metodológica para a reflexão sobre a prática, a tendência marcante desse período, foram muito influenciadas pelos estudos de António Nóvoa, Kenneth Zeichner, Philippe Perrenoud e Donald Schön.

Alvarado-Prada, Vieira e Longarezi (2012), em estudo que analisou pesquisas sobre a formação de professores na pós-graduação em educação brasileira, por meio de 64 trabalhos apresentados no GT-08 da ANPEd, durante as reuniões anuais de 2003 a 2007, enfocaram principalmente a apreensão das concepções sobre a formação de professores e os autores de referência dos trabalhos apresentados.

Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2012) identificaram, no conjunto das análises, que, nesse período, houve grande quantidade de trabalhos cuja referência de análise foram as concepções de professores reflexivos, reflexividade crítica sobre as práticas, (re)construção permanente da identidade pessoal, formação continuada por meio troca de experiências no espaço comunitário.

Segundo Alvarado-Prada, Vieira e Longarezi (2012), os trabalhos embasados por esses pressupostos em relação à formação de professores, em linhas gerais, estão fundamentados nos seguintes pressupostos: importância dos saberes subjetivos dos professores; construção da identidade docente; importância da pesquisa para a formação; formação continuada como desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente; prática docente fundamentada em uma teoria; a falsa dicotomia pensar/agir; a necessidade de repensar as concepções e as práticas pedagógicas; o progresso científico e tecnológico traz transformações da vida cultural; os cursos de formação continuada em serviço precisam avaliar as necessidades dos professores e reconhecê-los como produtores do saber; o espaço institucional deve ser considerado como lócus de formação continuada; a formação

de professores deve basear-se na autonomia profissional do ensino; é preciso refletir sobre os modelos de ensino que presidem a prática dos professores; as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) viabilizam novas aprendizagens; a reconstrução dos saberes docentes se dá em contextos específicos de trabalho, nos processos de socialização pré-profissional, formação inicial, exercício profissional e relação com o trabalho na escola; o desenvolvimento do profissional docente é possível por meio da prática reflexiva, crítica e interpretativa; são relevantes os estudos coletivos e de autoformação; a formação do docente iniciante pode ser beneficiada mediante intervenção de um profissional experiente; o processo de formação docente e de profissionalização deve ser planejado e concretizado na interrelação entre os eixos social/político, profissional e pessoal; a formação inicial e a formação continuada devem ser compreendidas como momentos do processo e desenvolvimento profissional; necessidade de compreensão dos fundamentos teórico-práticos da formação do professor-pesquisador; o processo de humanização da pessoa é uma necessidade permanente; a formação continuada requer organização interinstitucional; a dimensão investigativa busca a compreensão da prática na complexidade; a formação interativa reflexiva compreende diálogo, argumentação e crítica; trabalhar e formar são atividades que se completam; a formação necessita ser envolvente, desafiadora e desestabilizadora; as parcerias das escolas com as universidades; a realização da formação de professores em espaços sociais e culturais diversos; o *habitus* formativo se concretiza ao longo da vida.

Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2012) apontam que os textos deixam em aberto uma discussão mais política das concepções de formação, com análise mais crítica dos elementos ideológicos que subjazem tais concepções. Destacam, ainda, os autores que foram referência dos estudos sobre o profissional reflexivo, como Paulo Freire, António Nóvoa, Pérez-Gómez, Maurice Tardif e outros. Enfim, os textos analisados discutem a formação continuada de professores em serviço, entendida como uma realização do coletivo docente no contexto institucional, no espaço e tempo do trabalho, remunerado e desenvolvido mediante processos de pesquisa de interesse coletivo da escola.

Brzezinski (2014a) apresenta os autores nacionais mais consultados, que serviram de subsídio para construir os referenciais teóricos das teses e dissertações analisadas entre 2003 e 2007, que incluem: Paulo Freire, Demerval Saviani, Miguel Arroyo, Bernardete Gatti, Iria Brzezinski, Selma Garrido Pimenta, Marli André, Vera Candau, Ricardo Antunes, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Menga Lüdke, Galdêncio Frigotto, Moacir Gadotti, Celso de Rui Beisiegel. Dentre os autores estrangeiros que foram mais referenciados estão: António Nóvoa, Philippe Perrenoud, Maurice Tardif, Jean Piaget, Edgar Morin, Lev Vigotski, Karl Marx, Donald Schön, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Pierre Lévy, Jürgen Habermas, Kenneth Zeichner, Isabel Alarcão, Jorge Larrosa, José Gimeno Sacristán, Humberto Maturana, Mariano Fernández Enguita, John Dewey, Laurence Bardin, Bernard Charlot, Lee Shulman.

Em um estudo exploratório dos referenciais utilizados pelas pesquisas, Brzezinski (2014b) identificou os autores nacionais e internacionais mais referenciados pelas pesquisas. Entre os nacionais estão Paulo Freire, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Ilma Passos de Alencastro Veiga, Iria Brzezinski, Pedro Demo, José Manuel Moran, Miguel Arroyo, Menga Lüdke, Bernardete Gatti, Luiz Carlos de Freitas. Dentre os autores estrangeiros mais consultados estão: Karl Marx, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Lev Vigotski, Jean Piaget, António Nóvoa, Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Maurice Tardif, Isabel Alarcão, Bernard Charlot. Brzezinski (2014b) sinaliza que as pesquisas de mestrado e doutorado precisam verticalizar os fundamentos epistemológicos, didáticos e metodológicos da formação docente, pois são raros os estudos com esse aprofundamento.

Shigunov Neto e Silva (2019) consideram que há certa polarização dos autores que publicam, das Universidades a eles associadas e dos autores que fundamentam os artigos. Os autores apresentam os 12 pesquisadores com maior número de publicações sobre formação continuada de professores no âmbito dos anais revisados: Sonia Regina Mendes dos Santos (5), Guacira de Azambuja (3), Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (3), Camila Jose Galindo (2), Carmen Lucia Vidal Perez (2), Edson do Carmo Inforsato (2), Eduardo Adolfo Terrazzan (2), Filomena Maria de Arruda Monteiro (2), Giseli Pereli de Moura de Xavier (2), Isauro Beltrán Nuñez (2), Mari Margarete dos Santos Forster (2) e Maria Eliza Gama Santos (2).

Shigunov Neto e Silva (2019) apresentam também os quarenta pesquisadores que mais foram citados nos artigos selecionados: António Nóvoa (37), Maurice Tardiff (25), Paulo Freire (18), Carlos Marcelo Garcia (17), Kenneth Zeichner (17), Selma Garrido Pimenta (17), Donald Schön (16), Bernardete Gatti (14), Philippe Perrenoud (14), Vera Candau (14), Lev Vygotsky (14), Michael Huberman (10), Ángel Pérez-Gómez (9), Boaventura de Sousa Santos (9), José Carlos Libâneo (9), José Gimeno Sacristán (9), Isabel Alarcão (9), Marli André (9), Clermont Gauthier (8), Francisco Imbernón (8), Maria Isabel Cunha (8), Mikhail Bakhtin (8), Maria da Graça Nicoletti Mizukami (7), Menga Lüdke (6), Rui Canário (6), Bernard Charlot (5), Edgar Morin (5), Ilma Passos Alvarenga Veiga (5), José Contreras (5), Manuela Esteves (5), Michel Foucault (5), Aleksei Leontiev (4), Ana Canen (4), Iria Brzezinski (4), José Manuel Esteve (4), José Cerchi Fusari (4), Laurence Bardin (4), Lee Shulman (4), Michel de Certeau (4); Terezinha Azeredo Rios (4).

Dos 40 autores que fundamentam os artigos publicados, Shigunov Neto e Silva (2019) consideram que seis foram utilizados para fundamentar trabalhos que tratam de questões sobre ensino-aprendizagem: Lev Vigotski, Laurence Bardin, Mikhail Bakhtin, Aleksei Leontiev, Bernard Charlot e Paulo Freire. Os autores destacam os três pesquisadores mais citados: António Nóvoa, que estuda a formação de professores; o canadense Maurice Tardif, que trata especificamente sobre os saberes docentes; o brasileiro Paulo Freire, que se dedicou, especialmente, aos processos de ensino-aprendizagem. Shigunov Neto e Silva (2019) apontam que, do total de autores que fundamentam os artigos publicados, excetuando-se os brasileiros, temos a seguinte origem por países: temos cinco portugueses (António Nóvoa, Boaventura de Sousa Santos, Isabel Alarcão, Rui Canário e Manuela Esteves), cinco espanhóis (Carlos Marcelo Garcia, Ángel Pérez-Gómez, José Gimeno Sacristán, Francisco Imbernón e José Contreras), quatro franceses (Laurence Bardin, Michel Foucault, Edgar Morin e Bernard Charlot), três norte-americanos (Donald Schön, Lee Shulman e Kenneth Zeichner), três russos (Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Aleksei Leontiev), dois canadenses (Maurice Tardif e Clermont Gauthier) e um suíço (Phillipe Perrenoud).

### 3.4 DEMARCAÇÕES DOS ESTUDOS DE REVISÃO DA LITERATURA

As marcas (CERTEAU, 2011) deixadas pelos autores vão trazendo fragmentos de lugares diversos, elementos heterogêneos que vão preenchendo lacunas e indicando a forma como o campo veio se constituindo, pela relação das práticas de pesquisa com o conhecimento em circulação no campo e também com as interdições, pausas e silêncios dessa produção (CERTEAU, 2011).

Nos aspectos constitutivos da formação continuada, a produção acadêmica investigada a partir de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação, de artigos publicados em periódicos e de estudos apresentados em eventos acadêmicos foi acessada por meio dos estudos de revisão publicados entre 1999 e 2018, que analisaram estudos realizados a partir de 1990, de modo que fazem demarcações sobre pesquisas realizadas em quase três décadas de produção acadêmica.

As questões que os estudos de revisão nos apresentaram para a formação continuada de professores foram analisadas em seus pressupostos epistemológicos. Os temas de pesquisa, as abordagens metodológicas e os referenciais teóricos apropriados pelas pesquisas nos aproximaram do real conhecido (CERTEAU, 1982) sobre a formação continuada de professores, ou seja, dos conhecimentos já produzidos sobre os processos formativos.

O *real conhecido* revela que a produção acadêmica, nos anos de 1990, passou por um processo de ruptura epistemológica, fomentada ainda na década de 1980, que acenou para a transição do paradigma da racionalidade técnica para a compreensão da formação docente como um fenômeno sociocultural, acolhendo, nos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, os pressupostos incursos na racionalidade prática<sup>53</sup>, nos quadros de referência das pesquisas sobre formação de

---

<sup>53</sup> A racionalidade prática compreende um modelo que se organiza a partir do pensamento de John Dewey, que concebe a ação educativa como experiência (DEWEY, 2011), como ação de um sujeito ativo no processo, que modifica sua atuação à luz das circunstâncias, deliberando sobre a prática a partir de conhecimentos baseados na experiência, com os quais interpreta os fenômenos e define a melhor forma de agir. Nas pesquisas em educação, a racionalidade prática teve contribuições de Donald Schön, na direção de que a atuação do professor depende de um conhecimento tácito, ou seja, da reflexão-na-ação, em que não se separa o pensar e o fazer, e de Laurence Stenhouse, em



professores, como apontaram André *et al.* (1999), Ventrone (2005) e Brzezinski (2006).

A presença desses pressupostos reconhece a capacidade reflexiva dos professores e concebe o professor como sujeito epistêmico, que produz conhecimentos a partir dos desafios que a prática lhe impõe, por meio da reflexão e da investigação. Os estudos de revisão identificaram esses pressupostos nos textos analisados, em tematizações que investigaram a participação do professor em pesquisa sobre a própria prática; discutiram as relações entre pesquisa e ensino na integração de saberes, sujeitos, objetos, teorias, práticas e instituições; relacionaram a pesquisa à melhoria da prática e da produção de conhecimentos sobre o ensino e evidenciaram a pesquisa na formação e na prática do professor como possível e potencializadora do desenvolvimento profissional.

A circularidade (CERTEAU, 1982) desses pressupostos no campo de pesquisa da formação de professores parece implicar, de alguma forma, as práticas formativas e redefinir as abordagens de pesquisa no espaço concreto da escola e da sala de aula. Sendo o professor o sujeito da ação pedagógica, pesquisar com esses pressupostos instaurou debates sobre as metodologias qualitativas de pesquisa, para dar visibilidade às experiências de formação produzidas na dimensão microsocial, antes negligenciada pela lógica positivista. Daí emergiram abordagens como os estudos de caso sobre a prática docente, a análise de depoimentos, os relatos de experiência que foram identificados nas teses e dissertações por André *et al.* (1999), os estudos etnográficos, a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa universidade-escola, reconhecidos por Brzezinski e Garrido (2001) e Ventrone (2005).

Essas exigências ainda desafiam o campo da formação de professores, haja vista as considerações de que ainda recentemente se nota silêncio por parte das pesquisas acerca dos fundamentos epistemológicos, didáticos e metodológicos da formação continuada (BRZEZINSKI, 2014b). Ainda são poucos os estudos sobre as concepções de docência e de formação de professores (SHIGUNOV NETO; SILVA,

---

relação à noção do professor como um pesquisador sobre sua prática e de o professor tornar-se um pesquisador no contexto prático.

2019), das dimensões políticas e epistemológicas da formação do professor pesquisador (VENTORIM, 2005), das escassas análises da literatura sobre a formação continuada.

O esforço das pesquisas sobre formação continuada em legitimar os saberes docentes e o protagonismo dos professores como autores de suas práticas é reconhecido nos trabalhos da ANPEd, como destacaram Brzezinski e Garrido (2001), nas teses, dissertações e artigos investigados, o que coloca a construção do saber docente e os processos alternativos de formação na relação com as institucionalidades, no centro dos debates das pesquisas educacionais.

A compreensão de uma formação continuada que se dá em processo contínuo, englobando os processos informais e as possibilidades formais de desenvolvimento, por meio da formação inicial e continuada que acompanha o tempo profissional dos professores, possibilitou a emergência dos conceitos de trajetória profissional e percurso de formação, como apontou Brzezinski (2006). Ainda foi possível perceber que a produção histórica da docência incorpora uma dimensão da subjetividade que é valorada a partir de uma concepção cultural, como podemos notar nos estudos que verificaram os debates sobre os saberes necessários para o exercício da docência (ANDRADE, 2007; SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019), a identidade profissional (BRZEZINSKI, 2009), o perfil e o papel do professor (SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019), a identidade dos professores (SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019).

A década de 1990, marcada pelo avanço do neoliberalismo, o encolhimento do estado e a exacerbação do capitalismo, instaurou um conjunto de políticas educacionais, por meio da LDB 9.394/1996, que impactaram as formas de regulação das relações humanas e do trabalho. As pesquisas respondem a esses desafios mantendo o compromisso social de investigar e estabelecer as críticas a esses fenômenos que repercutiram sobre as instituições escolares e universitárias, ao passarem a tematizar, ainda no final da década de 1990, a avaliação do impacto dos programas de formação continuada na melhoria da qualidade de ensino, por meio dos resultados dos estudantes (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001), a ênfase aos programas de capacitação em informática ou para o uso de novas tecnologias (ANDRADE, 2007), a avaliação do impacto dos programas de formação a distância

com uso de novas tecnologias (BRZEZINSKI, 2006, 2009, 2014a), a formação a distância e os serviços de tutoria (BRZEZINSKI, 2009; SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019), os programas de inclusão digital (BRZEZINSKI, 2014b).

As críticas vêm sendo construídas pela comunidade acadêmica, desde então, ao neotecnicismo pedagógico ancorado nos parâmetros da qualidade total e na pedagogia das competências, como movimento de resistência ao aprofundamento de uma formação continuada instrumental e aligeirada. Prova disso é a ampla maioria de estudos que colocam em questão as propostas, programas e projetos de formação continuada, em todo o período coberto pelos estudos de revisão, muitos deles originários de propostas de governo ou de secretarias de educação ou de “pacotes” de formação (ANDRÉ *et al.*, 1999; BRZEZINSKI, 2006) alicerçados nas políticas globais em detrimento das condições culturais locais para sua viabilização.

Sobre essas pesquisas, os estudos de revisão identificaram críticas aos projetos elaborados e implementados sem a participação dos professores (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001), às propostas que têm concepção fragmentada da formação continuada e limitada aos cursos realizados em momentos pontuais (ANDRÉ, 2009). As políticas de formação docente e as reformas educacionais e curriculares nos cursos de formação de professores também foram ressaltadas nos estudos (SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019).

Destacamos também os apontamentos dos estudos de revisão a partir de experiências de formação continuada produzidas por meio de programas, propostas e projetos de formação continuada que consideraram os aspectos pedagógicos da prática docente (ANDRADE, 2007); as experiências de implementação de projetos discutidos e aperfeiçoados, com práticas pedagógicas continuamente observadas, avaliadas e transformadas (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019); os relatos sobre cursos e oficinas de formação continuada que se destinaram a professores de disciplinas específicas (BRZEZINSKI, 2006).

Os estudos indicam o debate em torno do *lócus* de formação continuada. Nesse sentido, as tematizações das pesquisas demarcam a presença de estudos sobre a formação em serviço (ANDRÉ *et al.*, 1999; ANDRADE, 2007; BRZEZINSKI, 2014a) e os processos de formação no ambiente de trabalho (BRZEZINSKI, 2006).

Entendemos que é preciso problematizar os usos do tempo e o *lugar* da formação continuada, visto que o discurso sobre esses usos (CERTEAU, 2011) também se faz como estratégia política de controle sobre os professores. Cabe à postura vigilante do pesquisador suspeitar da retirada da formação docente dos domínios da universidade e da substituição deste lugar por uma ausência institucional (CERTEAU, 2011) que também produz um não lugar para a formação continuada. Como foram poucos os estudos sobre essas questões, elas permanecem como desafiadoras para as pesquisas sobre a formação continuada de professores.

Segundo os estudos de revisão, as pesquisas que articularam o trabalho e a formação dos professores foram poucas e estiveram relacionadas à necessidade de formação continuada para adequação de conteúdos ao cotidiano dos alunos (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001); à atuação docente em sala de aula (SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019). A partir desses dados, entendemos ser urgente investigar as políticas regulatórias sobre a formação docente, a intensificação do trabalho mediante o excesso de formação continuada para manter-se atualizado, os cursos que instalam enfermidades nas trajetórias profissionais, os problemas sociais e do trabalho docente que dificultam ou impedem o acesso dos professores à pós-graduação.

Observamos que a filiação dos pesquisadores ao *approach* emancipatório-político ou crítico-dialético é maioria dentre os autores citados pelas pesquisas em que se destacam os referenciais sociológicos. Nesse sentido, os estudos de Carvalho e Simões (2002) indicaram, no período de 1990 a 1997, as referências feitas pelas pesquisas às teorizações de Cornelius Castoriadis, Lev Vigotski, Pierre Bourdieu, Henri Giroux, Henri Giroux e Peter Maclaren, Michael Apple. Manzano (2008) destaca Marilena Chauí, e Brzezinski (2014a) destaca Paulo Freire, Karl Marx, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Miguel Arroyo, Demerval Saviani, entre outros.

O estudo de Brzezinski (2014a) evidenciou as apropriações dos referenciais pós-críticos nos textos investigados entre 2003 e 2010, em que destacou os referenciais ancorados nos estudos pós-estruturalistas de Edgar Morin, Jorge Larrosa, Pierre Lévy e Humberto Maturana, referentes pouco destacados nos estudos de revisão anteriores. Essa ausência nas décadas de 1990 e 2000 pode se apresentar,

também, em razão de que analisamos poucos estudos de revisão que investigaram os referenciais teóricos em circulação pelas pesquisas, uma vez que os estudos optaram, em sua maioria, pela investigação de temáticas e abordagens metodológicas, além de que o próprio corte estabelecido pelos procedimentos adotados nos estudos de revisão pode ter dado visibilidade apenas aos autores mais citados.

Tivemos estudos de formação continuada que buscaram alternativas metodológicas ditas mais eficazes ao processo de ensino-aprendizagem (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001), que centraram nessa formação a expectativa de qualificação da prática pedagógica (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001), de possibilidades de mudanças da prática pedagógica (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001) e de melhoria da prática dos professores a partir de programas formação (ANDRADE, 2007). Sabemos que os aportes da filosofia questionam a epistemologia da prática e a produção de um praticismo que conduza ao recuo da teoria, mas seus pressupostos, sem dúvida, têm o mérito de reconhecer a complexidade da docência. Contudo é possível discutir a epistemologia da prática sem cair no praticismo, fazendo a denúncia aos modelos de formação continuada cuja teorização seja desconectada da prática e do cotidiano de alunos e professores, ancorados em cursos aligeirados, descontextualizados das dimensões políticas e pedagógicas.

Percebemos uma ausência em relação aos estudos sobre os processos de constituição das políticas de formação continuada, fragilidade que vem sendo apontada pelos estudos de revisão ao longo de todo o período coberto pelos estudos analisados (ANDRÉ *et al.*, 1999; ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002; BRZEZINSKI, 2006, 2007, 2009, 2014a; ANDRÉ, 2009). Somente nos períodos investigados pelos trabalhos de Brzezinski (2009, 2014a) é que a quantidade de estudos sobre políticas de formação continuada foi maior, correspondendo a 12% e 13% respectivamente.

A carência desses estudos fragiliza o campo, especialmente na importante dimensão das políticas de formação e das relações de força que se estabelecem pelos instrumentos legais e pela produção das políticas. Parece contraditório que, com a apropriação de referenciais de espectro emancipatório-político ou crítico-

dialético, as discussões sobre políticas de formação ocorreram tão pouco no campo. Inferimos, pelas temáticas, que as análises estão ocorrendo pela forma como as políticas estão sendo implementadas, em estudos que se apresentam por meio de relatos de experiência do desenvolvimento de programas, projetos e cursos instituídos de formação continuada, nem sempre acompanhados por análise consubstanciada das políticas em si, em suas dimensões ontológicas e epistemológicas.

O início da década de 2000 reuniu a maior quantidade de estudos que investigaram o desenvolvimento profissional docente, pela articulação entre a formação inicial e continuada. André *et al.* (1999) destacavam a presença desse tema ainda na década de 1990, em 9,2% dos estudos, muitos deles a partir das teorizações de António Nóvoa, tendo alcançado 41% dos estudos entre 1999 e 2003 (ANDRADE, 2007) e arrefecido a 18% entre 2008 e 2010 (BRZEZINSKI, 2014b). Na década de 1990, a ênfase foi dada ao papel do professor como profissional (ANDRÉ *et al.*, 1999), depois a formação continuada foi tomada como indutora do desenvolvimento profissional (BRZEZINSKI, 2014a), agregando temas em torno da carreira (ANDRÉ, 2009) e da valorização docente (SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019), a formação docente e o desenvolvimento de “ensino para adultos” considerando as etapas do desenvolvimento profissional (BRZEZINSKI, 2014a), trajetórias (BRZEZINSKI, 2006) e outras dimensões como o saber experiencial do professor, a dimensão da subjetividade, as referências culturais e os valores sociais. Esse movimento veio acompanhado, segundo os estudos, por abordagens metodológicas inspiradas nas narrativas culturais, como história de vida, história oral e memória (4,6%), conforme apontou Brzezinski (2006), que permanecem no campo da formação de professores.

Em todo o período coberto pelos estudos de revisão, a investigação da formação continuada pelo entrecruzamento com a prática pedagógica foi observada em aproximadamente 14% dos estudos. Esses estudos colocaram em questão os saberes docentes e as práticas pedagógicas (ANDRÉ *et al.*, 1999); o desenvolvimento das práticas pedagógicas no processo de formação (ANDRADE, 2007); a prática pedagógica dos professores da escola básica (BRZEZINSKI, 2014a); os processos de ensino-aprendizagem (SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019); a prática docente (SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019). Chama atenção a aposta nas

redes de sociabilidade e criação de estratégias coletivas de formação continuada que sugerem práticas coletivas de estudo e reflexão por meio da criação de espaços de discussão sistemática sobre as práticas docentes (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001) e as comunidades de prática (SHIGUNOV NETO; SILVA, 2019).

Dentre as temáticas que foram fortalecidas a partir do ano 2000, destaca-se a formação de formadores do ensino superior (BRZEZINSKI, 2006, 2009, 2014a, 2014b), na graduação e nos cursos de mestrado e doutorado, com destaque para a formação pedagógica, as políticas de avaliação institucional e de formação continuada dos professores de ensino superior, bem como os processos de formação dos formadores de professores da educação básica que atuam em secretarias municipais de educação.

As parcerias entre a universidade e os sistemas de ensino da educação básica foram identificadas nos textos analisados pelos estudos de revisão. Essas parcerias se deram entre instituições como secretarias de educação, sindicatos, universidades e escolas (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; BRZEZINSKI, 2006, 2009), entre sujeitos que atuam em distintas instituições, como professores da rede pública e pesquisadores do ensino superior (BRZEZINSKI, 2014a).

Sobre a parceria na formação de professores, a análise crítica de Mateus (2014) apresenta o conceito de parceria como uma panacéia política adotada pelo governo federal no campo da formação de professores, no qual se realiza o conceito de parceria no cenário educacional como forma de governança sobre práticas de formação de professores. Dito isso e retomando o fato de que há incipiência dos debates acadêmicos acerca das políticas de formação pelas pesquisas, indagamos sobre os modos de apropriação (CERTEAU, 2011) dessas referências no campo e destacamos a temática da parceria na formação continuada de professores como pouco prestigiada pelas pesquisas, sobretudo em relação à simplificação do conceito “parceria”.

O movimento do professor pesquisador, segundo Ventorim (2005), retomou o interesse pela pesquisa-ação a partir dos estudos de Lawrence Stenhouse sobre a “pesquisa dos educadores”, assumindo a proposição de pesquisa-participante a partir de Paulo Freire, de pesquisa-ação colaborativa a partir de John Elliot, de

pesquisa-ação crítica com os estudos de Stephen Kemmis, de pesquisa colaborativa dos educadores a partir de Kenneth Zeichner. Esse movimento se caracterizou pela imersão participativa do pesquisador na escola, como alternativa de qualificação da pesquisa acadêmica e da formação dos professores por meio da investigação sobre as práticas, que indica a participação ativa do professor nas investigações sobre o ensino, na implementação de resultados e na produção de conhecimentos, por meio de projetos institucionais de formação entre universidade e escola. Encontramos referências à pesquisa intervenção nos estudos realizados por André e Romanowski (2002).

Os estudos de revisão investigados identificaram que as pesquisas discutiram sobre a natureza da pesquisa e as finalidades das propostas de formação do professor pesquisador, bem como experiências desenvolvidas, tendências de formação do professor pesquisador pela articulação entre pesquisa e ensino, tomando a pesquisa-ação como estratégia potencial para a produção do professor pesquisador (VENTORIM, 2005). O tema foi investigado como necessidade dos pesquisadores, alcançada por meio de projetos colaborativos de formação continuada voltados à melhoria do ensino superior (BRZEZINSKI, 2006), como ação desenvolvida por universidades (BRZEZINSKI, 2009) e centrados no desenvolvimento da pesquisa colaborativa (BRZEZINSKI, 2014a). Shigunov Neto e Silva (2019) também identificaram estudos sobre a formação pela pesquisa e os referenciais assumidos.

Andrade (2007) aponta a pouca influência da pesquisa-ação em teses e dissertações na década de 1990, que começa a se expandir nos anos 2000. Brzezinski (2014a) demonstra os frequentes usos da pesquisa-ação e da pesquisa participante como metodologia entre 2003 e 2007, de forma associada com estudos etnográficos, grupo focal, análise documental, entrevistas, observação direta, análise de questionários, análise do discurso, entre outras. Brzezinski (2014a) também menciona a pouca presença de tipos de pesquisa denominados pesquisa-intervenção.

A grande maioria das pesquisas investigadas pelos estudos de revisão investiga experiências contemporâneas de formação continuada e temos poucos estudos históricos sobre a formação continuada. Essa razão das pesquisas nos move a



pensar em uma busca incessante por inovação, que estaria colocando a formação continuada quase sempre como indutora de novos modelos formativos e de testagem de modelos idealizados. A ausência da produção de cunho teórico estaria produzindo um vácuo acerca dos fundamentos ontológicos e epistemológicos que sustentam a formação continuada dos profissionais da educação, deixando o campo desprotegido.

Em tempo, o não dito acena, pela análise dos estudos de revisão, que os pesquisadores do campo da formação de professores estão atentos às teorizações e suas implicações nas políticas e práticas de formação. Eles têm identificado e abandonado os referenciais alinhados às políticas neoliberais de formação de competências, como foi o caso das pesquisas de Philippe Perrenoud, que até a década de 1990 circulava entre os autores mais referenciados pelas pesquisas (CARVALHO; SIMÕES, 2002) e retirou-se das pesquisas realizadas nos anos posteriores, por tornar-se dissonante dos pressupostos defendidos pela pesquisa acadêmica brasileira sobre formação de professores.

Para finalizarmos, Brzezinski (2014a) assinala que detalhes importantes metodologicamente não são descritos pelos autores das teses e dissertações e, mesmo que um bom número de teses e dissertações revele o compromisso dos autores com a investigação, há dificuldade na descrição clara do método de pesquisa e apresentação da modalidade de investigação utilizada nos estudos e, na maioria dos trabalhos analisados, não são mencionados os componentes indispensáveis. Brzezinski (2014b) avalia que os estudos revelam dificuldades para tipificar as metodologias, com ausência ou omissão de sua descrição detalhada, como requerem os trabalhos científicos, atribuindo ao leitor a árdua tarefa de retornar ao conteúdo do texto por repetidas vezes, a fim de fazer as inferências possíveis a partir de pistas deixadas, para capturar os aspectos constitutivos da pesquisa.

Dentre os estudos, existe a consideração de que há emergência de temas cada vez mais específicos, relacionados à formação de professores (ANDRÉ, 2009), que enfatizam as representações, concepções, opiniões pessoais, apresentando uma visão parcial da temática (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002; ANDRÉ, 2009), com

estudos situados em uma experiência, ou projeto pontual (ANDRÉ *et al.*, 1999; ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002). Poucos estudos longitudinais e extensivos.

Diante dos *percursos* (CERTEAU, 2011) trilhados pelas pesquisas sobre a formação continuada de professores, nosso trabalho se situa como uma produção que busca a historicidade do objeto de investigação e projeta novos elementos de análise sobre a formação continuada de professores na produção da ANPEd. O conhecimento científico se faz como produção coletiva, na *relação de um com outro* (CERTEAU, 2011), operação que se situa num conjunto de práticas inscritas em rede, cujas tessituras organizam as *marcas históricas* (CERTEAU, 2011) e projetam novos elementos para a continuidade das pesquisas.

Esses elementos poderiam ser delineados com a intencionalidade de constituir uma forma de revisão da literatura que, além de mapear o seu objeto, finalidade própria das pesquisas de levantamento, avança na descrição das práticas de pesquisa e de formação continuada investigadas, e se apresenta analítica, na perspectiva de compreender elementos sinalizados pelos estudos de revisão que antecederam o nosso, e buscar as *invenções culturais* (CERTEAU, 2011) de pesquisa e formação no período que investigamos. Em função dos modos de apropriação que procuramos alinhar, a partir das obras de Certeau, acreditamos ser possível acessar as práticas que ficaram impressas no fazer histórico das pesquisas.

Reunindo esses elementos, apontamos os tensionamentos entre as temáticas de pesquisa eleitas e os debates que se colocam como emergentes nos contextos atuais, buscamos demonstrar as formas como as práticas de formação continuada se articulam com as institucionalidades e, portanto, com as políticas de formação continuada. Analisamos as abordagens teórico-metodológicas em uso, diante dos temas priorizados pelos estudos, e tensionamos os modos de fazer pesquisa, nas suas potencialidades e fragilidades, visto que a produção acadêmica sobre a formação continuada de professores é habitada por teorias em conflito.

As análises se dão no reconhecimento das *fronteiras e pontes* (CERTEAU, 2011) entre os campos de pesquisa dos GTs, uma vez que o debate sobre a formação continuada não se constitui apenas no GT-08, mas de forma intensa em alguns dos demais GTs da ANPEd, evidenciando pluralidade dos temas e um movimento

interdisciplinar em direção à investigação dessa formação, que tem se apresentado à pós-graduação.

Aliando os usos de *softwares* de pesquisa às análises, procuramos formas inventivas para relacionar grande conjunto de dados, em busca da compreensão do objeto em múltiplas perspectivas. Essa via nos mostrou ser possível projetar novos caminhos para os estudos de revisão que, na maioria das vezes, constituem-se de múltiplas fontes e dados de pesquisa.

Encaminhamos, no próximo capítulo, as análises pela constituição da ANPEd como entidade representativa dos debates educacionais, seguidas pelas tematizações dos trabalhos apresentados na ANPEd, entre 2008 e 2019, em que buscamos instaurar pertinências e produzir dados que nos aproximem da situação epistemológica presente no conjunto dos debates em circulação pela ANPEd sobre a formação continuada de professores.

#### 4 CIRCULARIDADE TEMÁTICA NO DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ENTRE OS GTS DA ANPED

Este capítulo tem por objetivo analisar as tematizações privilegiadas pelos 165 trabalhos que investigaram a formação continuada de professores na ANPEd entre 2008 e 2019<sup>54</sup>, em relação às institucionalidades, ou seja, à existência de uma prática de formação continuada em uma instituição onde ela é organizada e se torna possível, aparentando distintas formas e modos de se constituir e de se vincular às instituições.

O mapeamento dos textos busca responder às seguintes questões: quais são as principais temáticas investigadas sobre a formação continuada de professores? Quais os temas em maior circularidade nos GTs e entre os GTs da ANPEd? Quais temas ficam demarcados como debates de GTs específicos? Como as tematizações das pesquisas têm demarcado o debate sobre a formação continuada de professores na ANPEd, entre 2008 e 2019? Quais são os tipos de ações de formação continuada praticadas em relação às institucionalidades que tornaram essas práticas possíveis?

Caminhando com as reflexões de Certeau na escrita deste capítulo, tomamos como principais conceitos: lugar e espaço, apropriação (CERTEAU, 2011), categorias históricas ou unidades de compreensão, circularidade (CERTEAU, 1982). Na demarcação dos procedimentos de pesquisa, por meio de uma leitura interpretativa, criamos *unidades de compreensão* (CERTEAU, 1982), a partir dos 165 trabalhos, que emergiram do conteúdo temático dos textos, acompanhando as demarcações que os próprios textos ofereciam, especialmente da relação de força entre tema central e periférico, buscando a institucionalidade dos textos em todas as unidades temáticas.

---

<sup>54</sup> ANPEd aceitou texto do tipo ensaio em todas as edições investigadas, aceitou trabalho parcial em todas as edições investigadas, com exceção da 31ª RN de 2008, que só aceitou pesquisa concluída. A entidade não acolheu relatos de experiência, capítulos de teses e dissertações e revisão de literatura em nenhuma das edições investigadas.

Para Certeau (2012), a instituição mediatiza a relação do pesquisador com a história. Por isso, analisar as relações do objeto em relação à institucionalidade é essencial na interpretação, a fim de desvelar mecanismos e funcionamentos aos quais o objeto está submetido. Nisso se assenta a compreensão de que as experiências de formação continuada são praticadas em relação a uma rede de instituições, o que remete a análise do objeto à sua existência nessas redes e à organização das condições que tornaram essas práticas possíveis.

Para Certeau (1982), as *unidades de compreensão* sempre estão encadeadas, pois cada unidade é contínua, apoia-se sobre a outra e diz o que a outra significa. Dessa forma, a estratificação dos textos apresentados na ANPEd em unidades menores está demarcada por nossas escolhas e decisões, condição para a realização da pesquisa. Entretanto cada unidade encontra limite em sua unicidade, exigindo de nós o trabalho de buscar a sua recomposição no conjunto dos textos.

Nomeamos as séries de textos como Unidades Temáticas (UTs)<sup>55</sup>, por terem sido construídas a partir do núcleo temático dos trabalhos apresentado com maior força no conteúdo do texto, de modo que a inclusão ou a exclusão de um texto em uma unidade temática se fez na reciprocidade com a inclusão ou a exclusão em outra unidade. Mesmo que tenhamos operado com uma unidade de compreensão que é referencial, ela não constitui por si um campo próprio e unívoco das temáticas que reúne, pois, ao mostrarem alguns dados, as unidades escondem outros, introduzindo a possibilidade de transitarmos por outros percursos para chegarmos a outros resultados.

O mapeamento das unidades temáticas foi desencadeado pelas inferências e interpretações a partir dos títulos, palavras-chave, resumos e íntegra dos textos, pois só conseguimos nos aproximar dos temas investigados por meio do reconhecimento das vinculações institucionais das pesquisas. Esse mapeamento implicou no

---

<sup>55</sup> A organização das unidades temáticas implicou na retomada de conceitos em razão do debate intenso no campo sobre as questões do trabalho docente e da profissionalização docente. O processo de organizar as categorias passou pela busca de referenciais, leitura e fichamento de textos, análise conceitual com a orientadora e discussões no grupo de pesquisa. O caminho que encontramos passa pelo acolhimento à perspectiva de uma formação continuada, que é produzida no trabalho e que, portanto, implica o trabalho pedagógico e o trabalho docente.

reposicionamento de alguns textos, quando o primeiro movimento foi insuficiente para fazer os textos se expressarem<sup>56</sup>.

Para procedermos à análise dos trabalhos apresentados na ANPEd, construímos dois percursos: a análise documental bibliográfica da íntegra dos textos, por meio do fichamento e produção de sínteses, e os usos das ferramentas do *Excel*, do *Mendeley* e do *VOSviewer*, a fim de movimentar e comparar os dados, reclassificá-los de diferentes modos, destacar disposições mais adequadas, criar códigos de leitura, observar os *padrões* e os *desvios* (CERTEAU, 2012). Por meio das planilhas do *Excel*, organizamos séries de dados (CERTEAU, 1982) a partir de indicadores de identificação dos textos: ano de apresentação, GT e código numérico atribuído pelos anais da ANPEd, título, autoria, procedência institucional e palavras-chave.

O *VOSviewer* nos ajudou a confirmar os agrupamentos que fizemos em torno das UTs e a reconhecer dados que escaparam à nossa percepção, além de apontar, de modo objetivo, a relação de frequência e força entre os temas, bem como as aproximações e distanciamentos entre eles, em que pudemos ver os assuntos centrais e periféricos nos debates, pela criação da nuvem de palavras. Com essa ferramenta, mapeamos os títulos, palavras-chave e resumos dos trabalhos apresentados<sup>57</sup>.

#### 4.1 UNIDADES TEMÁTICAS (UTs) COMO SÍNTESE DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA APRESENTADAS NA ANPED

A tabela a seguir mostra as UTs mapeadas a partir dos trabalhos que investigaram a formação continuada de professores, apresentados na ANPEd entre 2008 e 2019, e a quantidade de estudos por unidade.

---

<sup>56</sup> Além desse procedimento, em poucos casos tivemos a necessidade de acessar o Currículo Lattes dos pesquisadores para verificarmos o campo de pesquisa e os temas por eles investigados, a fim de melhor enquadrarmos os estudos nas unidades temáticas.

<sup>57</sup> O *VOSviewer* nos apresentou todos os termos dos títulos, palavras-chave e resumos. Utilizando a contagem completa, subtraímos apenas os conectivos, preposições, termos redundantes e expressões que não consistiam em núcleos conceituais. Com esses termos, o *software* produziu as nuvens temáticas apresentadas neste capítulo. Configuramos cada nuvem a partir de coeficientes de clusterizações específicos, visto que a disparidade entre as quantidades de termos das categorias dificultou a visualização dos dados em nuvens com muitos termos.

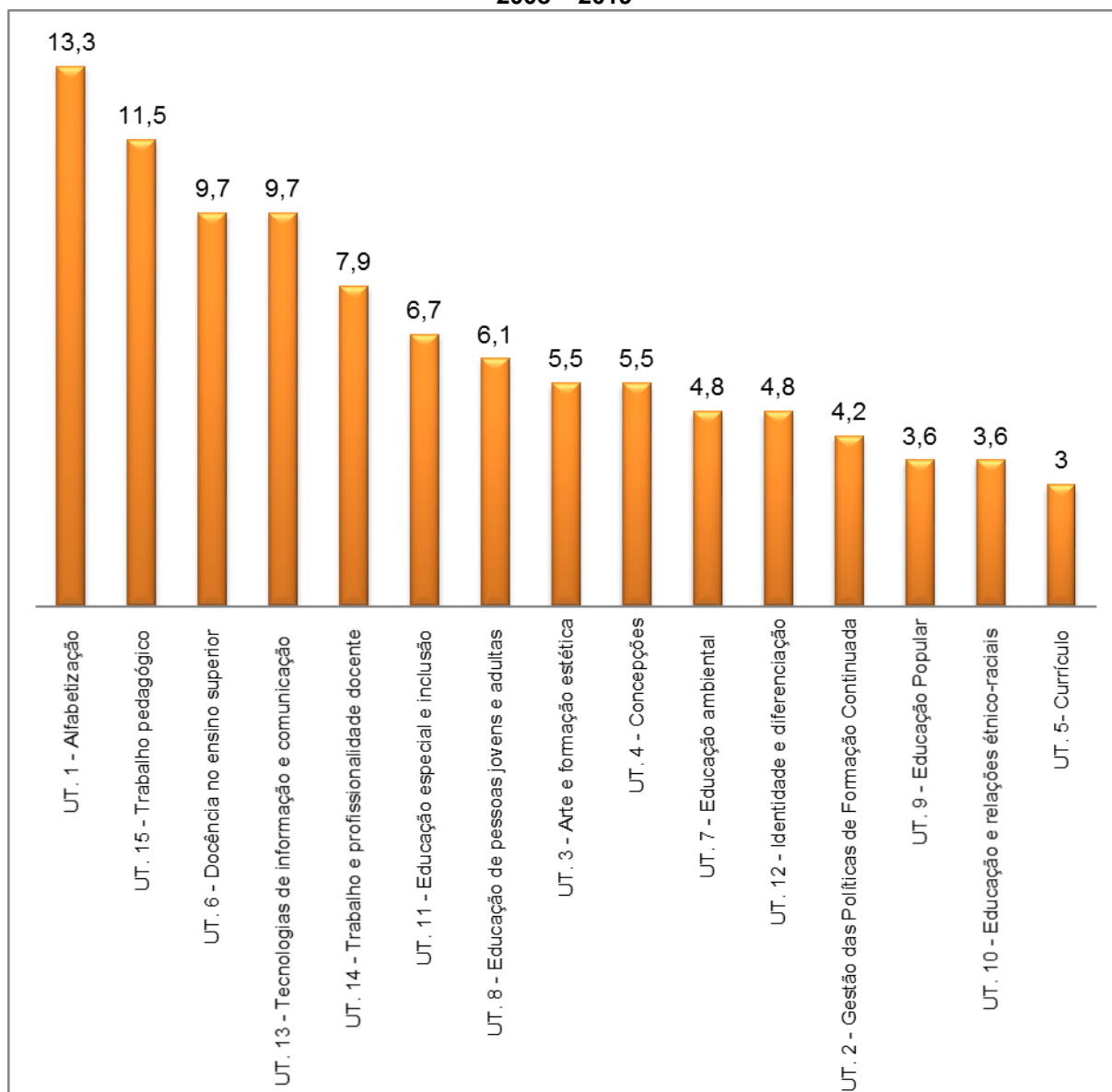
**Tabela 4: Unidades temáticas (UTs) a partir dos trabalhos sobre FC apresentados na ANPEd - 2008-2019**

Unidades Temáticas (UT)	Nº de trabalhos por UT	%
UT. Formação Continuada e Alfabetização	22	13,3
UT. Formação Continuada e Trabalho Pedagógico	19	11,5
UT. Formação Continuada e Docência no Ensino Superior	16	9,7
UT. Formação Continuada e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	16	9,7
UT. Formação Continuada e Trabalho e Profissionalidade Docente	13	7,9
UT. Formação Continuada e Educação Especial e Inclusão	11	6,7
UT. Formação Continuada e Educação de Pessoas Jovens e Adultas	10	6,1
UT. Formação Continuada e Arte e Formação Estética	09	5,5
UT. Formação Continuada e Concepções	09	5,5
UT. Formação Continuada e Educação Ambiental	08	4,8
UT. Formação Continuada e Identidade Docente	08	4,8
UT. Formação Continuada e Gestão de Políticas de Formação Continuada	07	4,2
UT. Formação Continuada e Educação Popular	06	3,6
UT. Formação Continuada e Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação Indígena	06	3,6
UT. Formação Continuada e Currículo	05	3,0
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>99,9</b>

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Em termos quantitativos, as temáticas mais investigadas, de forma associada à formação continuada de professores em todos os GTs da ANPEd, entre 2008 e 2019, foram: alfabetização, com 22 trabalhos (13,3%), seguida do trabalho pedagógico (11,5%), da docência no Ensino Superior (9,7%), das tecnologias digitais da informação e da comunicação (9,7%). O próximo gráfico apresenta a proporção entre as unidades temáticas.

**Gráfico 3: Percentual de trabalhos sobre FC por Unidades Temáticas (UT) nos GTs da ANPEd 2008 – 2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Passamos ao mapeamento dos estudos a partir das UTs, considerando, ainda, que acolhemos conceitos e expressões usadas pelos autores dos trabalhos, como forma de conferir maior autenticidade em relação aos pressupostos apropriados e aos modos de dizer dos pesquisadores (CERTEAU, 2011).

#### a) *UT Formação Continuada e Alfabetização*

Essa UT reúne 22 trabalhos que investigaram a aprendizagem da língua escrita, das habilidades de ler e escrever, os usos e funções sociais da leitura e da escrita em



que estão inseridos os alfabetizadores e alfabetizandos. Tal como Soares (2000), consideramos, nessa unidade, a perspectiva da alfabetização da criança, uma vez que a alfabetização de adultos apresenta questões peculiares e características próprias, sendo tratada em outra unidade. A tabela a seguir identifica os trabalhos agrupados nessa unidade, em relação ao ano de apresentação, quantidade de trabalhos por ano e autoria.

**Tabela 5: UT Formação Continuada e Alfabetização**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor(es)
2008	01	GT-08_4306_2008	BAVARESCO (2008)
2009	02	GT-08_5626_2009	POWACZUK (2009)
		GT-10_5367_2009	BECALLI (2009)
2011	02	GT-08_472_2011	BAUER (2011)
		GT-10_1126_2011	LUCIO (2011)
2012	01	GT-08_1916_2012	DUARTE
2013	02	GT-08_2848_2013	OLIVEIRA (2013)
		GT-13_3336_2013	VAREJÃO; LUCIO (2013)
2015	01	GT-10_4466_2015	GAMA (2015)
2017	04	GT-08_1349_2017	FURTADO (2017)
		GT-08_465_2017	LUZ (2017)
		GT-08_1296_2017	FELIPE (2017)
		GT-10_531_2017	FRAMBACH (2017)
		GT-08_4724_2019	OLIVEIRA; ELETÉRIO (2019)
		GT-08_4986_2019	ANDRADE; GUIMARÃES (2019)
		GT-08_5419_2019	JÁGER; NORNBORG (2019)
2019	09	GT-08_5610_2019	TELES (2019)
		GT-08_5650_2019	OLIVEIRA; SILVA (2019)
		GT-10_5120_2019	SOUZA; ROCHA (2019)
		GT-10_5680_2019	AMARAL (2019)
		GT-12_5566_2019	CALDEIRA (2019)
		GT-13_4999_2019	MADUREIRA; PEREIRA (2019)

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

A temática da formação continuada de professores e alfabetização esteve presente em oito das nove edições da ANPEd investigadas. Apenas no ano de 2010 não tivemos trabalhos que se dedicaram à formação continuada de professores alfabetizadores. Importa destacar que a grande quantidade de trabalhos apresentados se concentra nos anos de 2017 e 2019.

O GT-08 foi o que mais acolheu os trabalhos que investigaram a formação continuada de professores em interface com a alfabetização, com 13 (59,1%) dos 22 estudos, seguido do GT-10, com 6 estudos (28,6%), do GT-13, com 2 estudos (9,5%) e do GT-12, com 1 estudo (4,8%).

Notamos um movimento em direção às políticas de formação continuada de professores que alfabetizam em 17 estudos, na forma de programas<sup>58</sup> e projetos de formação continuada nacionais, estaduais e municipais. Dentre os programas nacionais, foram pesquisados o Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores – Profa (2), o Pró-Letramento (1), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (8) e os programas Parâmetros em Ação, Profa, Pró-Letramento e Pnaic juntos (1). Os programas estaduais investigados foram o Letra e Vida (1) e o Letra e Vida junto com o programa Ler e Escrever (1), ambos de São Paulo. Os projetos Expertise em Alfabetização e Alfamat, da rede municipal de Belém/PA, foram investigados juntos (1). O projeto Alfalettrar, de uma rede municipal de ensino de Belo Horizonte, também foi objeto de investigação (1).

Esse movimento nos apontou que os estudos tiveram a necessidade de compreensão sobre a formação do formador; sobre as concepções de alfabetização, leitura, letramento e formação docente presentes nos programas; a influência dos programas de formação continuada sobre as concepções de alfabetização; as práticas pedagógicas dos professores, na relação com a melhoria do desempenho dos alunos em avaliações de larga escala instituídas; os processos de implementação dos programas; as relações de tutoria.

Em relação aos cinco estudos que investigaram as práticas de formação não instituídas por programas de formação continuada, mas produzidas pelos professores no trabalho pedagógico (três estudos), foi enfatizada a formação da prática alfabetizadora nas trajetórias de professoras, os efeitos da autoformação na prática de ensino e as experiências e saberes docentes. Dois estudos investigaram

---

<sup>58</sup> De acordo com Nirenberg, Brawerman e Ruiz, citados por Mainardes (2018), a distinção entre políticas e programas está na medida em que a política é o horizonte, algo de longo alcance, enquanto os programas são formas de colocar uma política em ação, constituindo-se em desdobramentos das políticas. Mainardes exemplifica citando a política de avaliação da Educação Básica, que inclui diversas ações e programas específicos (no caso do Brasil, a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb), “Assim, observa-se que apreender as consequências das políticas é algo mais complexo. Isso implica pensar os resultados/efeitos da política mais a longo prazo e pressupõe uma definição prévia, pelos pesquisadores, de uma concepção de educação e de um projeto de sociedade que podem servir de parâmetros para avaliar os resultados/efeitos e as consequências das políticas, em uma perspectiva crítica (MAINARDES, 2018, p. 194).

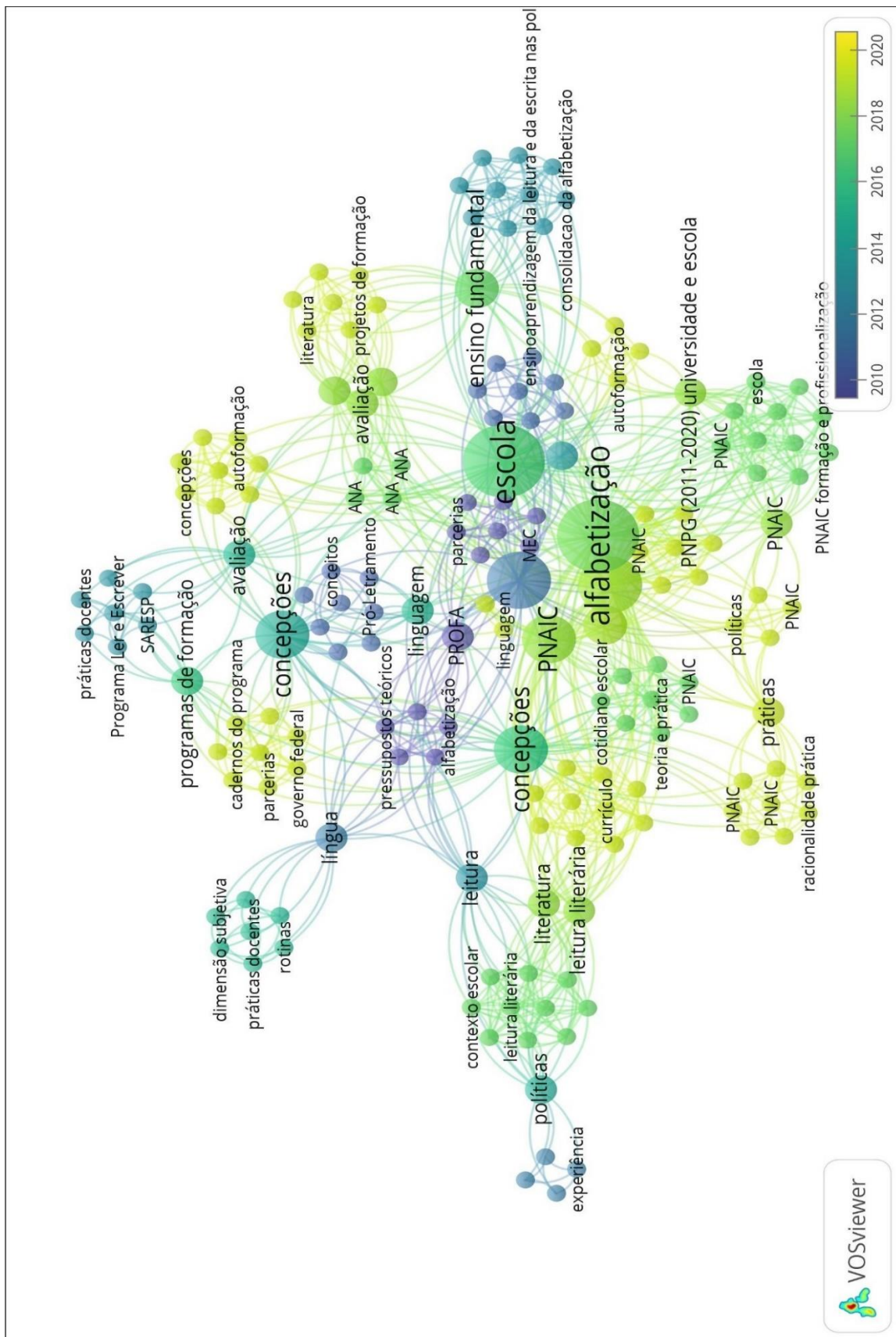
a formação continuada de professores que alfabetizam, nas produções de grupos de pesquisa ligados à universidades.

O tema da alfabetização esteve muito presente entre os estudos, e os usos que fizemos do *VOSviewer* confirmam a nossa identificação manual dessa temática como a mais frequente. Os *clusters* maiores, na próxima imagem, representam as expressões mais frequentes nos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos, identificando os temas privilegiados no estudo da formação continuada de professores, em interface com a alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por meio do uso conjugado com o *Mendeley*, em que cruzamos dados com as palavras-chave dos trabalhos, foi possível observar que os *clusters* localizados mais próximos ao centro da imagem possuem termos comuns, indicando agrupamentos em torno dos eixos: formação continuada; profissionalização docente; alfabetização, currículo e avaliação nas políticas governamentais; movimentos de autoformação em comunidade de práticas nas escolas, com professores e pesquisadores; formação continuada e alfabetização no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; leitura na formação continuada de professores; interrelação entre formação, alfabetização e sociedade.

Quanto maior a distância dos *clusters* em relação ao centro da figura, menor o compartilhamento de termos comuns com outros *clusters*. A escala de cor amarela entre os *clusters* e as arestas evidenciam aumento do número de trabalhos, nas últimas edições investigadas, voltados ao estudo sobre o Pnaic, ao currículo, à autoformação, à literatura e aos projetos de formação. A escala azul aponta para políticas nacionais de formação continuada descontinuadas, como o Profa e o Proletramento, além dos indicadores do rendimento escolar fornecidos pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que foram avaliados junto com os Programa Ler e Escrever, do mesmo estado.

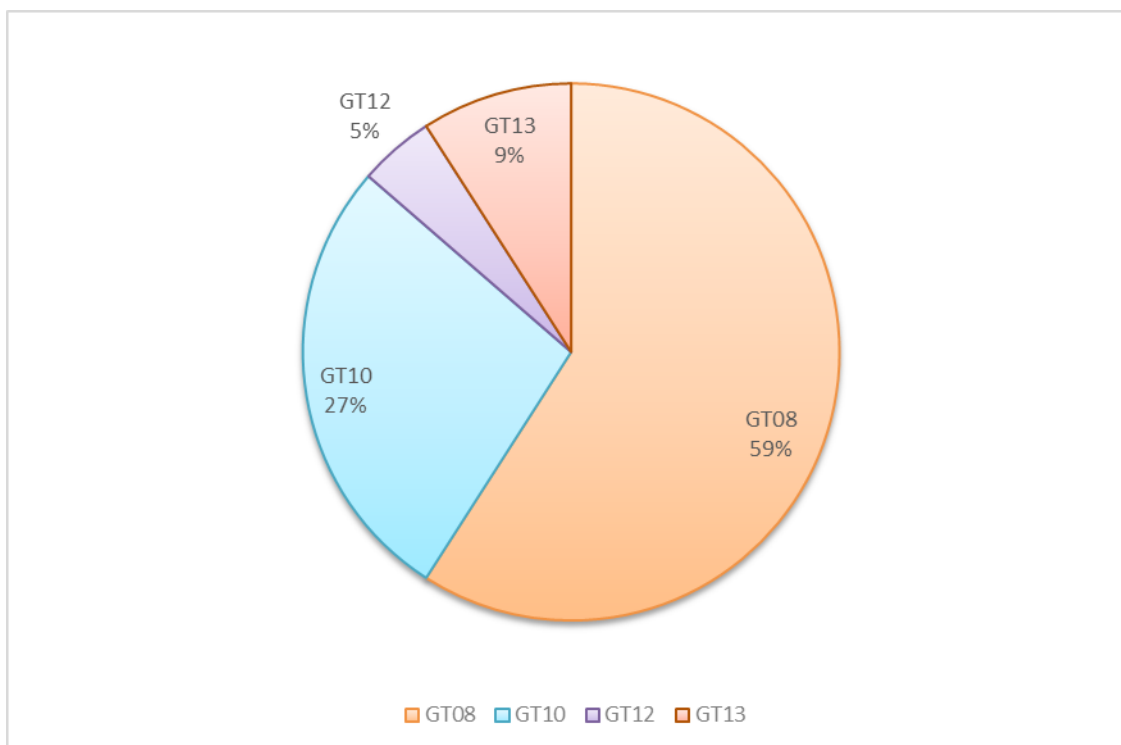
Imagem 1: UT Formação Continuada e Alfabetização



Fonte: Dados produzidos pela autora.

A alfabetização foi uma temática bastante discutida no GT-08 (59%) e no GT-10 (27%), como demarca o próximo gráfico. Tanto o GT-08 quanto o GT-10 analisaram as políticas de alfabetização estabelecidas nos documentos oficiais e olharam para os programas, projetos e cursos de formação continuada.

**Gráfico 4: Circularidade do tema FC e Alfabetização entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Ambos destacaram as concepções de alfabetização, leitura, letramento, linguagem e formação nos programas e a influência e implicações dessas concepções sobre a prática de ensino. Destacaram também o papel do formador e do tutor na formação dos professores e o modelo estabelecido nessa proposição, as trajetórias de formação dos professores, as práticas de autoformação, a qualidade do ensino, a interlocução entre universidade e escola.

O GT-08 reforça a interlocução entre os formadores e os professores, especialmente entre os professores das universidades e os professores da educação básica, e reforça a importância da formação continuada na universidade. A política de formação foi discutida no GT-08, com ênfase na implementação, caracterização, organização, princípios e racionalidades de programas e projetos, em modelos formativos, cooperação entre universidade e escola no desenvolvimento profissional.

As críticas aos programas de larga escala, estabelecidos como políticas nacionais, estaduais e municipais de formação continuada, recaíram sobre a ausência de reflexão sobre a prática em contextos específicos de atuação do docente – como as escolas do campo –, sobre as orientações prescritivas, a subordinação dos programas de formação às avaliações em larga escala, à execução de tarefas e à regulação do trabalho docente.

O GT-08 também enfatiza a formação de uma professoralidade alfabetizadora, o estudo sobre as trajetórias formativas dos alfabetizadores, a docência e o desempenho dos estudantes, as propostas de intervenção sobre a prática, a formação por meio dos grupos de pesquisa e das comunidades de prática entre professores do ensino superior e da educação básica, a formação no contexto da escola, as experiências de escrita nas publicações de grupos de estudo, o planejamento de estratégias didáticas, a necessidade de pensar uma didática da formação e as formas de interações entre os sujeitos em formação.

A ênfase do GT-10 foi dada às práticas docentes na alfabetização, às rotinas, à coerência pragmática, aos saberes docentes. Destacamos as análises das proposições de exploração do acervo literário disponibilizado pelos programas, feitas nos documentos oficiais de formação, e os usos desse acervo pelos professores. A vivência estética na experiência com a leitura, as apropriações da leitura literária entre os professores, as enunciações dos professores alfabetizadores, as práticas docentes com a literatura também foram pautadas. O GT-10 analisa as políticas de alfabetização adotadas a partir da LDB nº 9.393/96 em interface com a proposição atual (2019) de um método oficial de alfabetização.

No GT-12, as análises caminham pelo estudo do Pnaic e da literatura disponibilizada nesse programa, abarcando o letramento literário, currículo, saberes, relações de poder, práticas diferentes e interdisciplinares. No GT-13, os debates foram investidos da pedagogia de resultados, dos impactos das políticas educacionais sobre a alfabetização, do trabalho docente, das políticas municipais de alfabetização, da percepção dos professores, da avaliação em larga escala, dos conteúdos, das orientações pedagógicas.

*b) UT Formação Continuada e Trabalho Pedagógico*

Nessa UT, reunimos estudos que tiveram como centralidade a relação da formação continuada com as práticas pedagógicas do professor no cotidiano da escola, (incluindo o processo de construção do conhecimento entre docentes e discentes, os desafios da formação docente para melhorar as práticas e interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, as interações entre professores e estudantes, a interlocução e conciliação na efetivação do projeto político-pedagógico da instituição, as relações de poderes); as regulamentações, institucionalizações e normatizações do trabalho na escola; o arcabouço epistemológico que fundamenta a práxis pedagógica e suas teorizações; o compromisso social e político do trabalho dos professores.

**Tabela 6: UT Formação Continuada e Trabalho Pedagógico**

Quantidade de trabalhos por ano	GT e código de identificação do trabalho	Autor (es)	
2008	05	GT-06_4183_2008	SAMPAIO
		GT-13_4545_2008	RIBEIRO; SOUZA
		GT-19_4047_2008	LAMONATO; PASSOS
		GT-19_4910_2008	MORETTI; MOURA
		GT-23_4624_2008	CASTRO
2010	03	GT-19_6967_2010	LUCENA; SOUZA FILHO
		GT-19_6989_2010	MANDARINO
		GT-20_6267_2010	FRÖHLICH; RICKES
2012	03	GT-08_1703_2012	ANDRADE
		GT-08_2103_2012	RIBEIRO
		GT-19_1671_2012	ARAÚJO
2013	01	GT-19_3376_2013	AZEVEDO
2015	03	GT-19_4389_2015	MEGID; TORTELLA; TASSONI
		GT-19_3989_2015	JESUS; CYRINO
		GT-19_4547_2015	AZERÉDO
2017	02	GT-19_1019_2017	MEGID; ALMEIDA
		GT-20_1174_2017	TORTELLA; PEDERSEN
2019	02	GT-08_5096_2019	SOUSA
		GT-13_4728_2019	CARDOSO

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

No conjunto dos 19 textos que reunimos nessa UT, observamos que dez deles foram apresentados no GT-19 e com uma constância marcante em todas as edições da ANPEd investigadas, com exceção de 2009 e 2011. Também não observamos apresentações dos demais GTs que relacionassem a formação continuada ao trabalho pedagógico na escola. Outros GTs acolheram a discussão dessa temática, sendo que o GT-08 recebeu três estudos; o GT-13, dois estudos; o GT-20, dois estudos; o GT-06, um estudo; o GT-23 recebeu um estudo.

Dentre os trabalhos reunidos nessa unidade temática, 11 (57,9%) investigaram programas e projetos de formação continuada voltados para o trabalho pedagógico nas escolas, em diferentes campos do conhecimento, incluindo: as práticas de leitura e escrita (cinco estudos), o ensino de matemática (quatro estudos), o desempenho nas avaliações externas (um estudo), a educação sexual na escola (um estudo). Essas questões foram mediadas pela discussão acerca da formação multicultural e da educação ambiental, que encamparam os espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em ambientes escolares e não escolares.

Os processos formativos por meio das políticas de formação continuada se constituíram por via dos programas e cursos ofertados pelas redes de ensino, projetos de extensão, grupos colaborativos de estudos, pesquisas formativas e reuniões pedagógicas nas escolas. Esses processos formativos e de pesquisa aconteceram com as práticas de escrita de relatórios e documentos oficiais, reflexão sobre a prática, experiências de leitura compartilhadas, vivências de atividades e estratégias metodológicas para desenvolver com os estudantes, projetos didáticos, investigação sobre a produção discente, memórias e histórias de vida dos professores, formação do pensamento teórico do professor, atividades de ensino, conhecimento sobre formação, conhecimento sobre os conteúdos, atividades com as crianças, formação em serviço, avaliações externas.

Nessa UT, tivemos também oito estudos (42,1%) que investigaram a formação continuada em interface com o trabalho pedagógico, em função das pesquisas desenvolvidas entre universidades e escolas, em espaços escolares e não escolares, em que a pesquisa produz o movimento formativo por meio da colaboração entre pesquisador e participantes, com trabalho interativo na sala de aula e nos grupos de estudos na escola. Esses processos formativos e de pesquisa aconteceram na reflexão sobre o currículo e avaliação, na construção de propostas de ensino, de metodologias e conteúdos didáticos, no planejamento e desenvolvimento de tarefas para/com os estudantes.

Foi privilegiada a formação continuada com professores que ensinam matemática em seis trabalhos, que investigaram os processos de elaboração de atividades, a experimentação de modelagens didáticas, a análise de tarefas matemáticas, a



pesquisa colaborativa no ensino, a participação em grupo de estudos e transformação da prática pedagógica. Outros dois estudos buscaram a compreensão sobre os construtos necessários para a formação de professores e a docência com os alunos hospitalizados e sobre o conceito de ateliê didático como um espaço de formação sensível e estético.

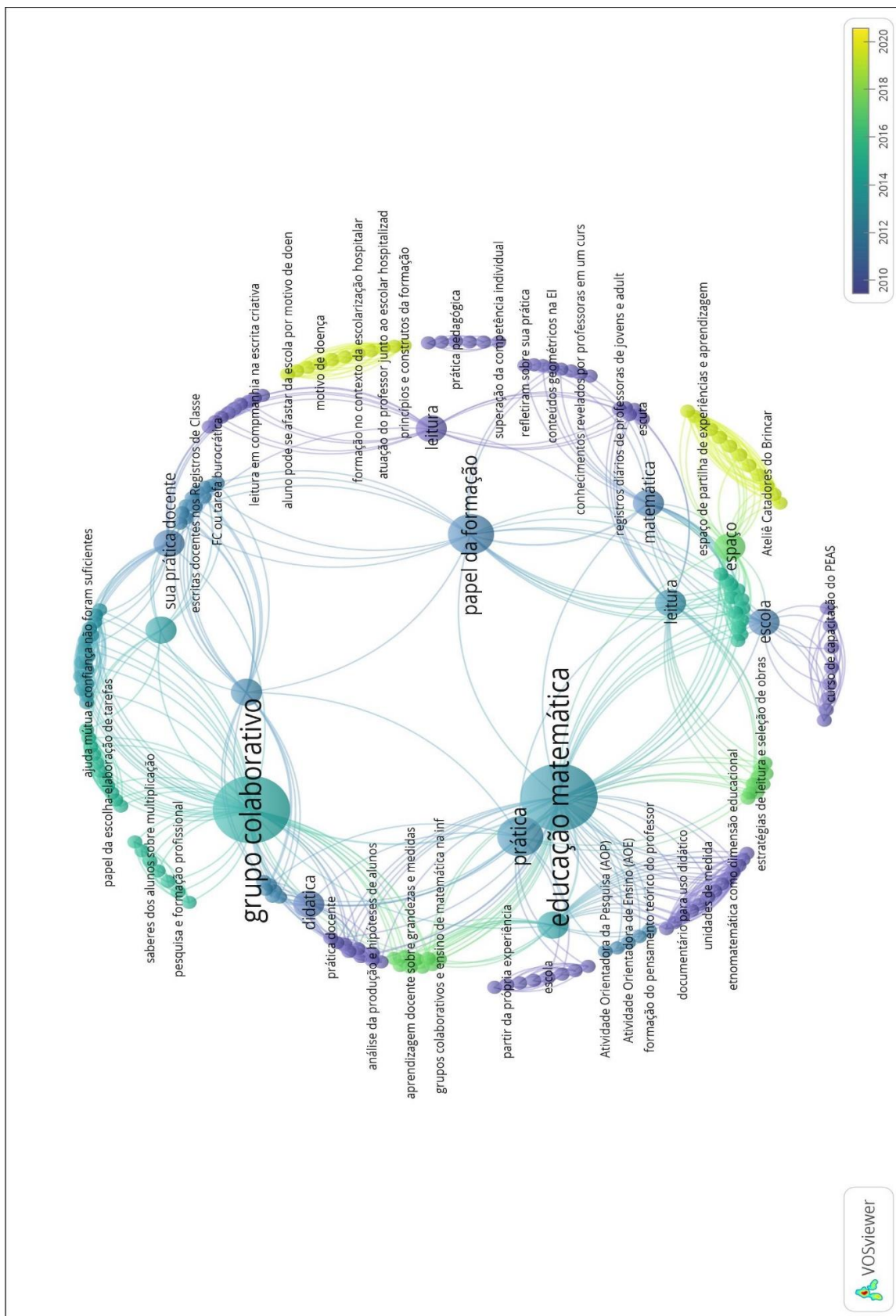
Com isso, na UT Trabalho Pedagógico, reunimos 11 estudos (57,9%), voltados aos programas de formação continuada para o trabalho pedagógico nas escolas e 8 estudos (42,1%) que investigaram os processos formativos em função das pesquisas desenvolvidas entre universidades e escolas, com trabalho interativo na sala de aula e nos grupo de estudos na escola.

O mapeamento temático, apresentado a seguir, indica a maior presença de estudos desse tema até 2015, assinalado pela coloração azul, preponderante na imagem. Indica, também, que as expressões articuladoras dos debates em torno do trabalho pedagógico foram: educação matemática, grupo colaborativo, papel do professor e prática. Em torno do debate acerca da *educação matemática*, circulam questões sobre o papel da formação, a escola como espaço formativo, conteúdos curriculares, avaliação dos estudantes, reuniões pedagógicas na escola, didática e práticas docentes.

O conceito de *grupo colaborativo* foi discutido por três trabalhos, em relação ao ensino de matemática, cujos pressupostos visam à aprendizagem de conteúdos matemáticos e metodológicos, por meio da formação de professores em grupos de estudos que reúnem pesquisadores, pós-graduandos e professores, contribuindo no desenvolvimento profissional, na transversalização de saberes de povos tradicionais e elaboração de material didático para uso em sala de aula.

Esses dois termos se articularam nas pesquisas colaborativas e assumiram grande destaque no conjunto dos trabalhos, com os maiores e mais centralizados *clusters* do mapa, do quais partiram o maior número de arestas, unindo grande parte dos trabalhos que, notadamente, entrelaçaram os estudos sobre o trabalho pedagógico, a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem na formação continuada de professores.

Imagem 2: UT Formação Continuada e Alfabetização

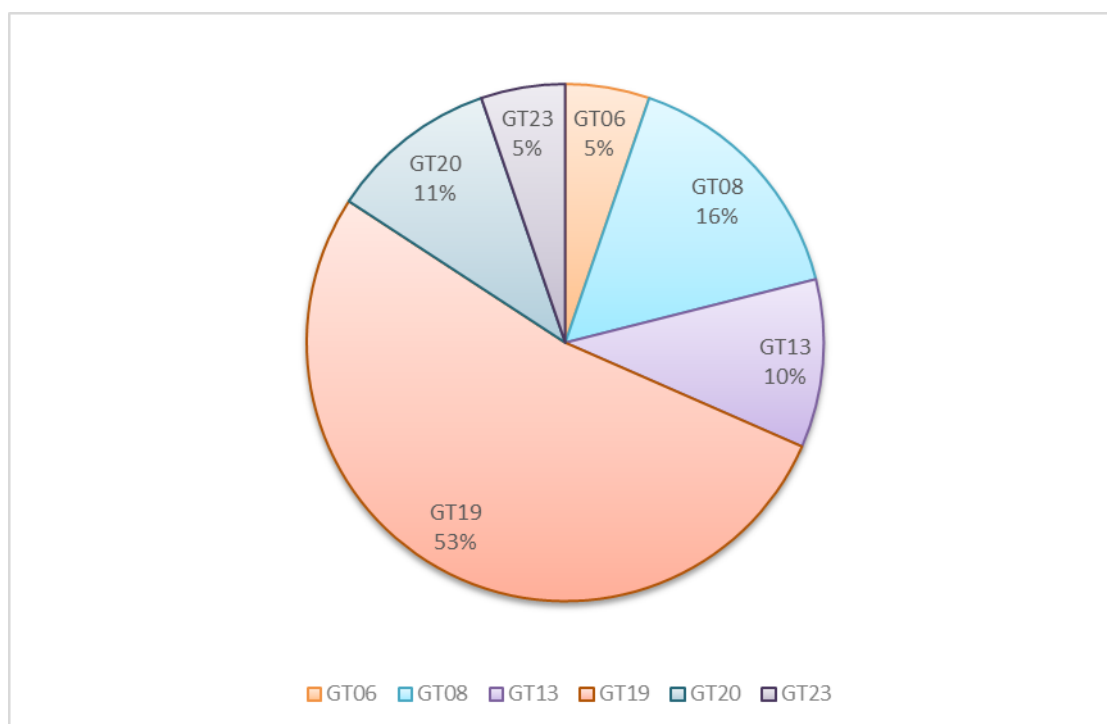


Em relação ao *papel da formação*, discutiu-se sobre a formação de subjetividades e identidades da escolha/elaboração de tarefas, da pesquisa no processo formativo, dos registros, do pesquisador, do orientador pedagógico, do formador, de professores de matemática, do educador sexual.

Em torno da expressão *prática*, circulam temas relativos à prática pedagógica (cinco estudos), prática docente (três estudos), práticas de leitura (dois estudos), tarefas matemáticas, registros da prática, prática escrita, melhoria das práticas, reflexão crítica sobre a prática, mudanças na prática, validação da prática, práticas de letramento profissional, saberes para a prática, bases teórico-práticas, teoria e prática, práticas institucionais, prática educativa, prática profissional, discursos e práticas.

No GT-19, foram apresentados 53% dos trabalhos que investigaram o trabalho pedagógico nas escolas de Educação Básica, junto com outros cinco GTs: GT-08 (16%), GT-20 (10,5%), GT-13 (10,5%), GT-06 (5%) e GT-23 (5%).

**Gráfico 5: Circularidade do tema FC e Trabalho Pedagógico entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

O debate sobre a formação continuada de professores, entrecruzado pelos estudos sobre o trabalho pedagógico, foi permanente no GT-19 durante o período investigado e assumiu contornos bastante específicos: todos os estudos investigaram as relações da formação na escola sobre o trabalho pedagógico de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (seis deles), na Educação Infantil (três deles) ou no Ensino Médio (um deles). Esses estudos reuniram professores e coordenadores pedagógicos de redes públicas de ensino, alunos de Pedagogia e Matemática, professores do Ensino Superior e estudantes de pós-graduação *stricto sensu*.

As ações de colaboração e os grupos colaborativos figuraram com protagonismo dentre as perspectivas de produção de conhecimento sobre a formação continuada em seis estudos, sendo que alguns anunciaram aproximações do processo colaborativo e não apropriação de todos os seus pressupostos. Essas ações colaborativas foram praticadas na autoformação dos professores, em projetos de extensão e na atuação de pesquisadores que foram também formadores do grupo pesquisado. Os demais quatro estudos não anunciaram práticas colaborativas, mas atuação de pesquisadores em práticas de pesquisa e de formação com grupos de professores ou em reuniões pedagógicas nas escolas.

Seis pesquisas com grupos de professores que ensinam matemática voltaram-se, no GT-19, para a formação continuada de professores em relação ao processo de ensino, assumindo a dimensão da epistemologia da prática. Nessa direção, as ideias sobre a formação continuada congregam as experiências docentes, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, os processos (auto)formativos, o compromisso pessoal com o desenvolvimento profissional, a aprendizagem como um processo e não um evento, o processo vital e permanente de interações entre a pessoa e o ambiente físico e social.

O desenvolvimento profissional foi analisado em relação à ação pedagógica, incluindo a sua avaliação, a mobilização de saberes, a proposição de mudanças nas práticas. Nesse sentido, o foco esteve em buscar diferentes formas de analisar as produções dos estudantes e reconhecer diferentes modos de aprender e níveis de aprendizagem. Nesse ponto em específico, as análises caminharam em torno do

papel da formação continuada para a preparação dos professores em relação às atividades de ensino, a fim de que possam selecioná-las de forma esclarecida, refletir sobre o seu papel e relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse debate, também circularam pressupostos sobre a formação continuada de professores, tomada como ação produtora de conhecimentos que se constituem na *práxis* do trabalho docente (três estudos), embasados na perspectiva histórico-cultural, no materialismo histórico e no materialismo dialético. A formação continuada é compreendida como aprendizagens do professor no movimento dialético entre ensinar e aprender e apropriação da produção histórica e social da humanidade, ao agir sobre a realidade e transformá-la.

Na linha da racionalidade técnica, pareceu-nos estar um estudo que reconheceu a via da formação de competências e habilidades como estratégica para a formação continuada, visando levar o professor a repensar sua prática em relação aos indicadores das avaliações em larga escala e a adotar um olhar investigativo sobre o que os alunos produzem.

Em relação às práticas de formação continuada em abordagem aos conteúdos de ensino, o GT-19 priorizou alguns dos principais conteúdos matemáticos, dentre eles o conteúdo geométrico, a multiplicação e o conteúdo sobre grandezas e medidas. As experiências de formação a partir da etnomatemática mobilizaram discussões no GT sobre as possibilidades de diálogo entre os saberes da tradição amazônica e a matemática expressa nas propostas dos referenciais didáticos escolares, reunindo os aspectos interdisciplinares, intradisciplinares ou transdisciplinares que compõem a matemática.

Além da etnomatemática, outras abordagens tiveram seus pressupostos investigados em relação aos processos de formação continuada de professores que ensinam matemática: a Teoria da Atividade, as Atividades Orientadoras de Ensino (AOE), os Níveis de Demanda Cognitiva. Também foram enfatizados a perspectiva metodológica da resolução de problemas com estudantes; a exploração-investigação matemática com proposição de problemas; os pressupostos dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; a perspectiva das competências e habilidades. Foram três programas e projetos investigados: Pró-letramento

Matemática; Programa Ler e Escrever, em continuidade ao Profa e ao Programa Letra e Vida em São Paulo; o Projeto Imagens Amazônicas: diálogos entre matemática e cultura na sala de aula.

O GT-19 destaca a dimensão investigativa sobre as práticas de ensino e a investigação como postura do professor, bem como a oportunidade que a formação continuada oferece de integração entre múltiplas comunidades de aprendizagem, em que os professores planejam o que querem estudar, desenvolvem e produzem, conciliam os diferentes pontos de vista e estabelecem os planos de modo colaborativo.

O GT-19 revela a importância da formação continuada para que os professores analisem e aprofundem a compreensão de sua prática, construam e reelaborem conhecimentos, questionem as próprias proposições e dos colegas, observem criticamente as situações de ensino e aprendizagem, reflitam tanto sobre os conteúdos de ensino quanto sobre questões didáticas e pedagógicas, enfoquem mais os processos do que os resultados ou produtos, compreendam as diferentes formas de aprendizagem e as dificuldades dos estudantes a partir da relação entre o ensinado e o processo de formação docente.

O debate sobre a formação continuada em interface com o trabalho pedagógico não se apresentou como constante no GT-08. Os pressupostos em circulação nesse GT dão conta de que a formação continuada tem que produzir efeitos sobre a prática pedagógica e sobre a aprendizagem dos estudantes. Essa discussão se dá mediada pela análise das condições do trabalho docente e das disposições pessoais dos professores. Tais pressupostos assumem a formação como discurso, como atitude reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem e como desenvolvimento profissional ao longo da vida. Todos os trabalhos investigaram os processos formativos de professores do Ensino Fundamental, sendo que dois tratam das escritas de professores como possibilidades formativas e um sobre os construtos necessários para a formação do professor que atua em ambiente hospitalar.

A formação continuada como discurso foi enfatizada no diálogo entre conhecimentos e saberes, pesquisa e ensino, práticas e teorias, universidade e escola, ações de políticas e de atores sociais, processos que levam à constituição de subjetividades e

identidades profissionais. Como atitude reflexiva sobre a prática, a formação continuada foi pensada a partir do processo de ensino-aprendizagem, como uma tomada de consciência, tanto das práticas pedagógicas como da aprendizagem dos estudantes. Também foi pensada a partir do que ela não é – imposição de tarefas burocráticas das redes de ensino sobre o trabalho dos professores.

A análise sobre a formação continuada de professores que atuam em ambientes não escolares mediou os sentidos sobre essa formação, assumindo o desenvolvimento de habilidades pessoais como postura na atuação docente e desejo de “ir além”. Somando-se a isso, considerou-se que a formação continuada implica o desenvolvimento profissional e deve estar voltada aos aspectos da prática pedagógica e à discussão das concepções epistemológicas que caracterizam a ação docente.

No GT-08, foi investigado um percurso experimental de formação continuada baseada na pesquisa-formação, em que se discutiram modelagens didáticas para a aprendizagem profissional, bem como a análise de projetos de formação continuada instituídos em redes de ensino, direcionando o foco para as impressões dos professores sobre os seus processos formativos.

O GT-13 reuniu experiências de leitura de professores como possibilidades de ensinar e aprender e de formação sensível e estética acerca do brincar e da cultura lúdica na escola, em dois projetos de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidos por meio de parceria entre universidade e rede municipais de ensino.

Pressupostos e dimensões diferentes sobre a formação continuada de professores circularam nos debates do GT-13: um com enfoque pontual, caracterizado pela participação em cursos, e outro de caráter processual, que incide sobre o desenvolvimento profissional. Ambas as perspectivas destacaram a dimensão política da formação continuada, como espaço social para a leitura crítica entre os professores e, mais recentemente, como forma de resistência à uniformização dos conhecimentos, padronização de atitudes e valores em decorrência da Base Nacional Comum Curricular. Os construtos passaram pela discussão acerca da intensificação e da precarização da formação e da prática docente e discutiram

sobre o trabalho pedagógico com os estudantes, a partir das experiências de formação vividas.

O GT-20 não teve estudos regulares sobre o tema, entretanto os dois trabalhos apresentados trouxeram para o debate pressupostos que precisam ser problematizados nos debates acerca da formação continuada. Tanto em 2010 quanto em 2017, a leitura e a escrita de professores foram investigadas no GT-20, a partir de programas de formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, desenvolvidos em redes municipais de ensino.

Dois trabalhos apostaram na apresentação de propostas de formação continuada que consistiam em experiências de leitura e escrita entre professores, a fim de formar professores-escretores por meio da leitura voltada à aprendizagem de estratégias de ensino.

Algumas das disposições apresentadas nesses trabalhos são duramente criticadas no campo de pesquisa da formação de professores, principalmente em relação às condições de trabalho e formação continuada. Ainda que seja legítima a indicação dos dois estudos de que a adesão dos professores aos programas investigados tenha se dado de forma voluntária, mesmo no caso em que os encontros de formação aconteciam aos sábados e feriados, ao não estabelecerem a crítica a esses modelos formativos, os autores dos trabalhos, além de desconsiderarem as vinculações institucionais entre professores e um ente estatal e suas relações de trabalho, apontam que esses programas deixam de explicitar e contextualizar as finalidades das políticas e práticas de formação institucionalizadas. A naturalização da perspectiva de que os professores devem aderir à formação continuada unicamente por vontade e compromisso pessoal, mesmo sem garantias profissionais e condições de trabalho e formação, provoca um efeito de ruptura com as formas institucionalizadas de formação continuada e aprofunda a precarização do trabalho docente.

Ainda, as discussões apontaram situações em que os professores estão ausentes em relação ao seu trabalho, sinalizando que eles precisam transpor as queixas em relação à ausência de tempo para estudo e de investimento do poder público na



formação continuada e caminharem em direção da tomada de responsabilidade pela própria formação. É preciso destacar que as indagações em relação aos baixos resultados dos estudantes em leitura e escrita, nas avaliações em larga escala, aos motivos pelos quais os estudantes não gostam de ler e não compreendem o que leem são colocados em relação a uma atuação docente frágil. Uma atuação que pode ser superada por uma formação continuada que estimule o professor a gostar de ler, ter conhecimento específico sobre a literatura infantil e a ensinar os estudantes a desenvolverem um comportamento autorregulador da aprendizagem a partir de estratégias de leitura.

Os autores destacam que os percursos de pesquisa foram guiados pelos pressupostos teóricos da Psicanálise, em um estudo, e que a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e do ensino, no segundo trabalho, a partir do construto da aprendizagem autorregulada, mediou a construção do modelo de formação continuada em leitura, a partir da Teoria Social Cognitiva.

Em que pesem as considerações já feitas, foram enunciados alguns pressupostos em relação à formação continuada que o campo vem contestando em muitos aspectos, sobretudo em relação à efetividade de modelos formativos, apontando os formatos que são mais e menos formativos em relação ao cotidiano escolar. Em nosso entender, isso já desconsidera o cotidiano das múltiplas escolas, visto que uma experiência relevante para uma instituição pode não ser para outra.

A retomada da perspectiva de que a formação continuada deve complementar o que nem sempre é discutido na formação inicial marcou os debates e continua reafirmando que esta formação está sempre em débito em relação a um conhecimento específico que não foi desenvolvido naquele contexto. Essa concepção esteve frequente nos debates acerca da formação continuada e vem sendo problematizada no sentido de romper com a perspectiva de um estado ideal e inatingível de preparação dos futuros professores. Tal pensamento, muitas vezes,

desconsidera o papel que se cumpriu no tempo da graduação e que nega a própria natureza da formação docente como um processo permanente ao longo da vida<sup>59</sup>.

O último destaque que fazemos em relação ao GT-20 é de que a dicotomia teoria e prática se manteve em debate. Ao reforçar que o que fica para os docentes é a prática e não a teoria, o estudo endossa a ideia de cisão entre o domínio da técnica e o conhecimento sobre a técnica, como se existisse teoria sem prática e prática sem teoria. Esse talvez seja o paradoxo que mais desagrega, descaracteriza, empobrece e precariza a formação docente, ao colocar em oposição o pensamento e a ação, a pesquisa e o trabalho.

Os GT-06 e GT-23 tiveram a apresentação de um trabalho cada sobre a formação continuada de professores e o trabalho pedagógico, ambos em 2008, investigando práticas de formação efetivadas em instituição privada e em instituições públicas, por meio de parceria público-privada. As marcas deixadas por esses estudos em seus GTs dizem, respectivamente, das escritas de professores em relatórios acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na alfabetização de jovens e adultos, no Projeto SESC LER, a partir de curso de formação continuada para professores que atuam em suas instituições educacionais; e aos relatos dos professores sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental, a partir da formação de professores no Programa de Educação Afetivo-Sexual (Peas), instituído a partir de parceria público-privada, voltado ao planejamento e execução de atividades e projetos com adolescentes em escolas municipais.

Nas experiências relatadas, o foco dos projetos esteve no trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes. Os estudos apresentados nos GTs aproximam-se da perspectiva pós-estruturalista, em que as experiências de formação foram analisadas a partir de discursos e práticas. Ainda que o GT-06 tenha trazido um estudo sobre a formação continuada de professores que atuam na educação de jovens e adultos, essa experiência não foi investigada em suas singularidades, uma vez que a análise do potencial formativo das escritas docentes foi o tema central, sobre o qual as conclusões foram produzidas.

---

<sup>59</sup> Com isso, não desconsideramos os desafios a serem enfrentados na formação inicial de professores.

Os debates no GT-06 e no GT-23 demarcam a indicação de que a formação continuada de professores se dá a partir de cursos pontuais de aperfeiçoamento, capacitação e especialização, assim como de forma processual, por meio de experiências formativas em que os sujeitos vão se tornando professores, aprendendo e vivenciando a docência na interação com outros sujeitos, num movimento contínuo de construção e reconstrução e das identidades pessoais e profissionais. A prática reflexiva crítica foi apontada como contraponto à formação meramente técnica, sendo tomada como uma maneira de aprimorar os instrumentos e procedimentos do fazer pedagógico e de reflexão sobre o conhecimento na ação.

As temáticas que circularam em mais GTs foram as questões que relacionaram formação continuada ao trabalho e à profissionalidade docente, movimentando seis GTs em torno desse debate: o GT-08 (sete estudos), o GT-02 (um estudo), o GT-07 (um estudo), o GT-13 (um estudo), o GT-19 (dois estudos) e o GT-20 (um estudo). Em torno do GT-08, os trabalhos que investigaram essas temáticas encontraram maior referência para se constituírem.

*c) UT Formação Continuada e Docência no Ensino Superior*

Nessa UT, reunimos estudos sobre o exercício das atividades do magistério no Ensino Superior, trabalhos que investigaram as ações próprias do ensino, da pesquisa e da extensão e aqueles que investigaram os componentes da docência, a condição docente, a profissão e a carreira, a construção de saberes, a cultura de tomar a formação pela pós-graduação *stricto-sensu* como fundante da carreira universitária, bem como a formação acadêmica realizada no exercício das atividades investigativas.

**Tabela 7: UT Formação Continuada e Docência no Ensino Superior**

Quantidade de trabalhos por ano	GT e código de identificação do trabalho	Autor (es)
2008	01	GT-08_4116_2008 SILVA
2009	03	GT-04_5203_2009 CUNHA
		GT-04_5431_2009 ALMEIDA
		GT-24_5875_2009 PRATA-LINHARES
2012	01	GT-08_2528_2012 CAMPOS
2013	03	GT-04_3312_2013 MARTINS; CAVALCANTE
		GT-08_3321_2013 BARBIERO
		GT-08_2779_2013 LIMA
2015	03	GT-04_4439_2015 BERALDO; SOARES

		GT-08_3815_2015	AGUIAR
		GT-08_4625_2015	ASSUNÇÃO
2017	03	GT-04_809_2017	CARNEIRO; CAVALCANTE; LOPES
		GT-11_141_2017	VASSOLER
		GT-16_462_2017	SANTOS
2019	02	GT-04_5466_2019	CAMPOS
		GT-08_5713_2019	MONTERO; SPEAKES

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Agrupamos 16 textos nessa UT. Somente nos anos de 2010 e 2011 não encontramos trabalhos que investigaram a formação continuada de docentes do ensino superior. Nas demais edições investigadas, a temática manteve-se regularmente presente. O GT-08 teve a maior quantidade de apresentações (sete estudos), seguido do GT-04 (seis estudos) e dos GT-11, GT-16 e GT-24, com um estudo cada.

A partir da leitura dos trabalhos e da observância de temas aproximados entre eles, organizamos a apresentação das temáticas a partir de quatro questões: formação em múltiplas dimensões e contextos (seis estudos), docência pela formação *stricto sensu* (cinco estudos), necessidades formativas (três estudos) e políticas institucionais de formação (dois estudos).

Na primeira questão, formação em múltiplas dimensões e contextos, os temas investigados foram os processos constitutivos da formação docente no ensino superior, a partir das representações sobre a sua própria formação; as contribuições da arte para a formação pedagógica de professores universitários em curso de especialização; os novos saberes com a utilização/integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na docência superior presencial e virtual na WEB; tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária; a pesquisa-formação sobre a formação de formadores no contexto da cibercultura; as contribuições de ações de formação continuada no contexto do trabalho para o desenvolvimento profissional e a transformação da prática pedagógica no ensino superior.

Em relação à docência pela formação *stricto sensu*, os trabalhos investigaram o estágio de docência na pós-graduação na formação pedagógica de alunos do curso de mestrado acadêmico; a docência no ensino superior e a formação pedagógica

em torno do preparar e formar para a docência; a formação pedagógica do professor universitário em programa criado para a formação pedagógica de pós-graduandos; a relação da didática docente universitária no contexto do Plano Nacional de Educação 2014/2024, vinculada à formação *stricto sensu*; as contradições encontradas por alunos e ex-alunos da pós-graduação em educação entre a formação para a docência e para a cultura performática.

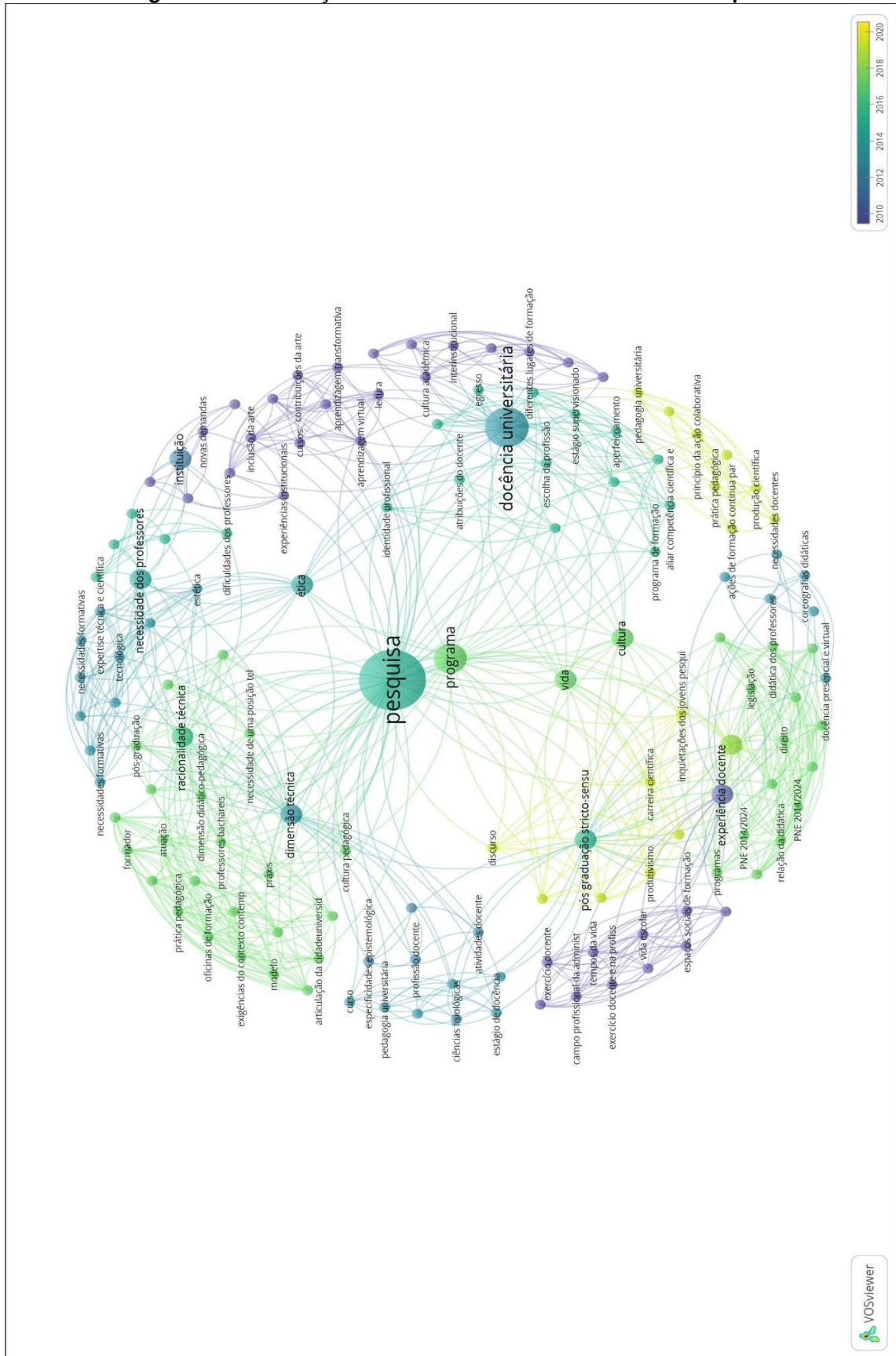
Em relação às questões que tocaram as necessidades formativas dos professores universitários, os estudos investigaram as necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública, os desafios e necessidades formativas de docentes universitários em relação à avaliação da aprendizagem e a necessidade de uma posição teleológica para a formação didático-pedagógica de professores bacharéis e tecnólogos.

Quanto às políticas institucionais de formação, os estudos pesquisaram sobre as trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior, em relação ao compromisso individual e à responsabilidade institucional da formação nos territórios do trabalho, e as experiências institucionais de formação do docente universitário em quatro universidades espanholas.

Os estudos na UT Formação Continuada, Docência no Ensino Superior envolveram a formação em múltiplas dimensões e contextos. A formação pela prática da docência (31,3%) e a formação *stricto sensu* (31,3%) foram os temas mais investigados em relação à formação do professor universitário, e os trabalhos atuaram na defesa dessa formação como compromisso individual e responsabilidade institucional, abarcando discussões no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024.

O mapeamento a seguir representa os nexos entre os termos, onde a pesquisa foi a grande articuladora dos debates e mobilizadora de processos formativos. A centralidade e o tamanho desse *cluster* em relação aos demais, bem como o emaranhado de arestas que correlacionam a pesquisa em todos os trabalhos e em todo o período investigado, apontam para a continuidade dos debates em torno do papel da pesquisa na formação do professor do Ensino Superior e, ao mesmo tempo, articulam dimensões e pressupostos dessa formação.

Imagem 3: UT Formação Continuada e Docência no Ensino Superior



Fonte: Dados produzidos pela autora.

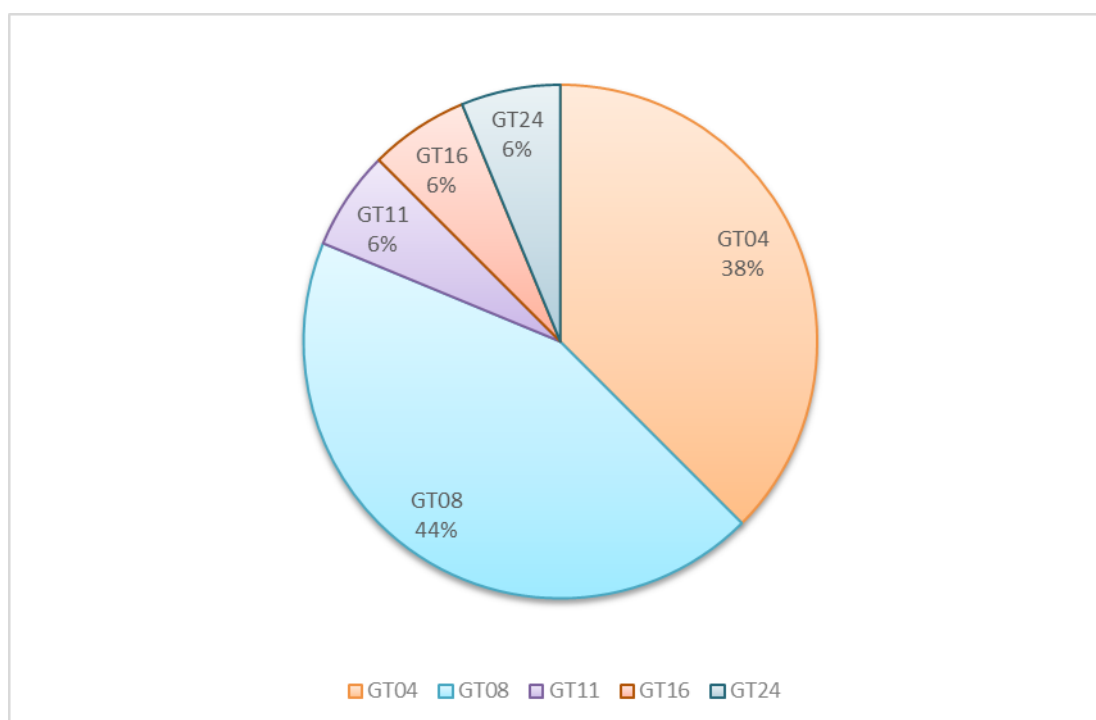
As dimensões dessa formação transitaram em torno das necessidades formativas, das representações sobre a formação e a reconstrução de saberes a partir das experiências da prática pedagógica, do estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*, da ampliação de esforços na formação pedagógica dos pós-graduandos, da relação da didática docente universitária vinculada à formação *stricto sensu*. A pesquisa aparece associada à docência universitária, à aprendizagem transformativa da prática, aos programas de formação, às atividades docentes, à cultura pedagógica, ao estágio em docência, buscando a superação da racionalidade técnica.

Os pressupostos da pesquisa na formação dos professores universitários foram demarcados pelos trabalhos nos seguintes aspectos: não há pesquisa sem formação, vice-versa; o sentido da formação na pesquisa em educação emerge do próprio ato e dinâmica processual do fazer pedagógico; para a pedagogia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é condição indispensável para a produção da identidade docente, a atividade reflexiva e problematizadora; a pós-graduação *stricto sensu*, além de formar para pesquisa científica, deve preparar para a atividade de ensino; a qualificação da tríade ensino, pesquisa, extensão depende de políticas institucionais que viabilizem condições objetivas de trabalho, carreira e reconhecimento do trabalho docente; os núcleos e grupos de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior (IES) constituem espaços coletivos de estudos, pesquisas e produção acadêmica, que congregam professores-pesquisadores, visando produzir modos teórico-metodológicos de ensino aprendizagem; o professor-pesquisador iniciante-recém-formado deve se formar para a pesquisa, para a docência e para a divulgação dos conhecimentos produzidos; as ações de pesquisa e de comunicação devem possibilitar a aprendizagem também em ambientes digitais.

O GT-08 (44%) e o GT-04 (38%) foram protagonistas no debate acerca da formação do professor do Ensino Superior. No GT-08, a disposição defendida pela maioria dos trabalhos é de que a formação para a docência no Ensino Superior deve se constituir na pós-graduação *stricto sensu*, demarcando a centralidade desse lugar na institucionalização de políticas e práticas de formação. Os textos que caminharam nesse entendimento, investigaram os sentidos e significados da docência, as

dimensões da formação, as necessidades formativas dos professores iniciantes no Ensino Superior e defenderam a necessidade da formação pedagógica e de conhecimentos epistemológicos sobre a docência.

**Gráfico 6: Circularidade do tema FC e Docência no Ensino Superior entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

O debate, em certa medida, coloca-se entre o paradoxo da preparação e da formação, acatando a formação como a defesa de uma docência comprometida com o ensino e a pesquisa, ainda que não façam referência aos textos normatizadores das políticas de pós-graduação. Os estudos criticavam o fato de serem raros os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que oferecem disciplinas relacionadas à docência no Ensino Superior e/ou o Estágio Docência e a pouca importância dada à formação pedagógica nesses cursos.

Um único trabalho, apresentado no GT-08, analisou as múltiplas dimensões da formação para a docência no Ensino Superior e o modo de construção analítica, sustentou a defesa de uma formação por meio da experiência, da prática do ensino e da ação reflexiva e planejada, a partir do desenvolvimento de um *habitus* profissional baseado na incorporação de crenças e valores resultantes da vivência



familiar e escolar, que são transformados em processos formativos de diferentes maneiras, tempos e espaços.

O GT-04 articulou o debate a partir do lugar da formação para a docência, destacando a importância da institucionalização das práticas formativas no território do trabalho, por meio de distintas modalidades de formação realizadas no espaço acadêmico; enfatizou a necessidade de uma formação didático-pedagógica e a ideia de uma pedagogia universitária; mapeou as alternativas de formação e os desafios enfrentados pelos professores que atuam em universidades públicas; investigou as contribuições das ações de formação contínua para a transformação da prática pedagógica, as finalidades do estágio em docência, o papel do estagiário e do professor nessa atividade; analisou a política de concessão de bolsas como condição para a formação de muitos estudantes da pós-graduação. O trabalho apresentado no GT-11, nessa mesma perspectiva, avaliou as alternativas e lugares de formação didática de professores no contexto do PNE 2014/2024 e ressaltou a necessidade de uma definição legal que estruture a atividade do docente no Ensino Superior.

As investigações se deram a partir de diferentes *lócus* de pesquisa: cursos promovidos em IES, ações institucionais de formação pedagógica de professores das universidades espanholas e análise das políticas coordenadas de formação na União Europeia, instituições comunitárias e instituição pública federal. As críticas estabelecidas no GT-04 recaem sobre os movimentos de formação dispersos e não institucionalizados, sobre as condições de formação e os cursos de pós-graduação *stricto sensu*: nem sempre aprofundam as reflexões e os conhecimentos sobre a docência; nem sempre preveem acompanhamento dos docentes para ajudá-los a consolidar aprendizagens; nem sempre a proposta curricular dos programas de pós-graduação se preocupa com a docência, por assumir a pesquisa como objetivo principal.

Os estudos apresentados no GT-16 e no GT-24 consideraram os múltiplos meios de formação do formador com as tecnologias digitais de informação e comunicação. O primeiro, em relação à cibercultura e aos usos de dispositivos *on-line* e em rede; o segundo, a partir de um ambiente virtual de aprendizagem. O GT-16 delibera sobre

os múltiplos espaços e tempos de pesquisa acadêmica, que conduzem a novos processos de articulação e comunicação e a outros sentidos para a prática pedagógica e para a pesquisa acadêmica. No GT-24, a formação para a docência no Ensino Superior é analisada a partir de um curso de especialização em Docência Universitária, colocando em questão as contribuições da inclusão da arte no currículo como potencializadora da capacidade cognitiva dos indivíduos pelo uso da imaginação.

Em todos os GTs que investigaram a formação para a docência no Ensino Superior, a questão do lugar de formação é colocado em debate, assim como as modalidades e estratégias de formação, com vistas à institucionalização da formação docente nos tempos do trabalho, com exceção de um estudo, apresentado no GT-08.

*d) UT Formação Continuada e Tecnologias da Informação e Comunicação*

Essa UT engloba estudos que investigaram a associação entre Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs)<sup>60</sup> e formação continuada de professores; formas de apropriação das tecnologias aos processos de ensino-aprendizagem e de formação docente; multiplicidade de perspectivas e propostas de usos educacionais das tecnologias; avaliação de programas oficiais, formulados e desenvolvidos em distintos níveis, sistemas e redes de ensino; as redes de sociabilidade e as formas de organização, colaboração e cooperação entre coletivos de professores; os ambientes de aprendizagem.

**Tabela 8: UT Formação Continuada e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor (es)
2009	03	GT-16_5708_2009	RINALD; DAL-FORNO; REAL
		GT-16_5866_2009	HALMANN; BONILLA
		GT-08_5445_2009	VOSGERAU
2010	01	GT-16_6361_2010	VIZENTIM; PESCE
2011	02	GT-16_498_2011	SANTOS
		GT-16_987_2011	LOPES
2012	04	GT-16_1892_2012	LINHARES; FERREIRA
		GT-16_2195_2012	SANTOS; SANTOS
		GT-16_2129_2012	RODRIGUES; FARIAS

<sup>60</sup> Não tivemos, no período investigado, estudos que se debruçaram sobre a formação continuada de professores com outros recursos tecnológicos que não os digitais. Por isso, optamos pela nomenclatura específica, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), para nos referirmos ao aparato tecnológico colocado em questão.

		GT-24_1298_2012	COELHO; FARINA; ALBERNAZ
2013	02	GT-08_2952_2013	SANTOS; SILVEIRA
		GT-08_2810_2013	SILVA
2015	01	GT-20_4522_2015	PEREIRA
2017	03	GT-16_712_2017	ECHALAR; NASCIMENTO; CARVALHO
		GT-16_289_2017	BATISTA; PESCE
		GT-16_473_2017	FIGUEIREDO; JUNQUEIRA

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Reunimos, nessa UT, 16 estudos apresentados entre 2009 e 2017 na ANPEd, sendo que 11 foram acolhidos no GT-16, três no GT-08, um no GT-20 e um no GT-24.

A tematização dos 16 trabalhos sugere a inclinação das pesquisas para a análise das possibilidades de integração das TDICs no trabalho pedagógico (56,3%) e para a análise dos processos formativos por meio das formas de comunicação entre professores, mediadas pelas mídias digitais em rede (43,7%).

Em relação à primeira questão, integração das TDICs no trabalho pedagógico (56,3%), as pesquisas apresentaram interesse sobre a participação dos professores em programas de formação continuada (seis estudos) e a partir das experiências de formação vividas no próprio trabalho (três estudos).

Nos seis estudos sobre os programas, as tematizações foram atinentes à formação em serviço para integração das TDICs na prática pedagógica do professor; ao fazer pedagógico dos professores com as TDICs, a partir das oficinas de formação do Programa um Computador por Aluno (Prouca); ao perfil tecnológico docente para o uso das tecnologias no espaço escolar; à avaliação de curso de formação continuada para a utilização das TDICs em sala de aula; às trajetórias formativas e às práticas docentes mediadas por tecnologias e os princípios teórico-práticos da gamificação apropriados por professores formadores.

Quanto à segunda questão, referente às experiências de formação vividas no próprio trabalho para a integração das TDICs na prática pedagógica, os estudos enfocaram as ações de formação em relação: à incorporação das TDICs aos currículos, às formas de emprego das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, à preparação dos professores para essa inserção na prática docente, às relações humanas face à comunicação mediada pelas tecnologias, à estética

digital na formação de professores e à criação de novos modos de interação com arte, mediada por *softwares* e *hardwares*.

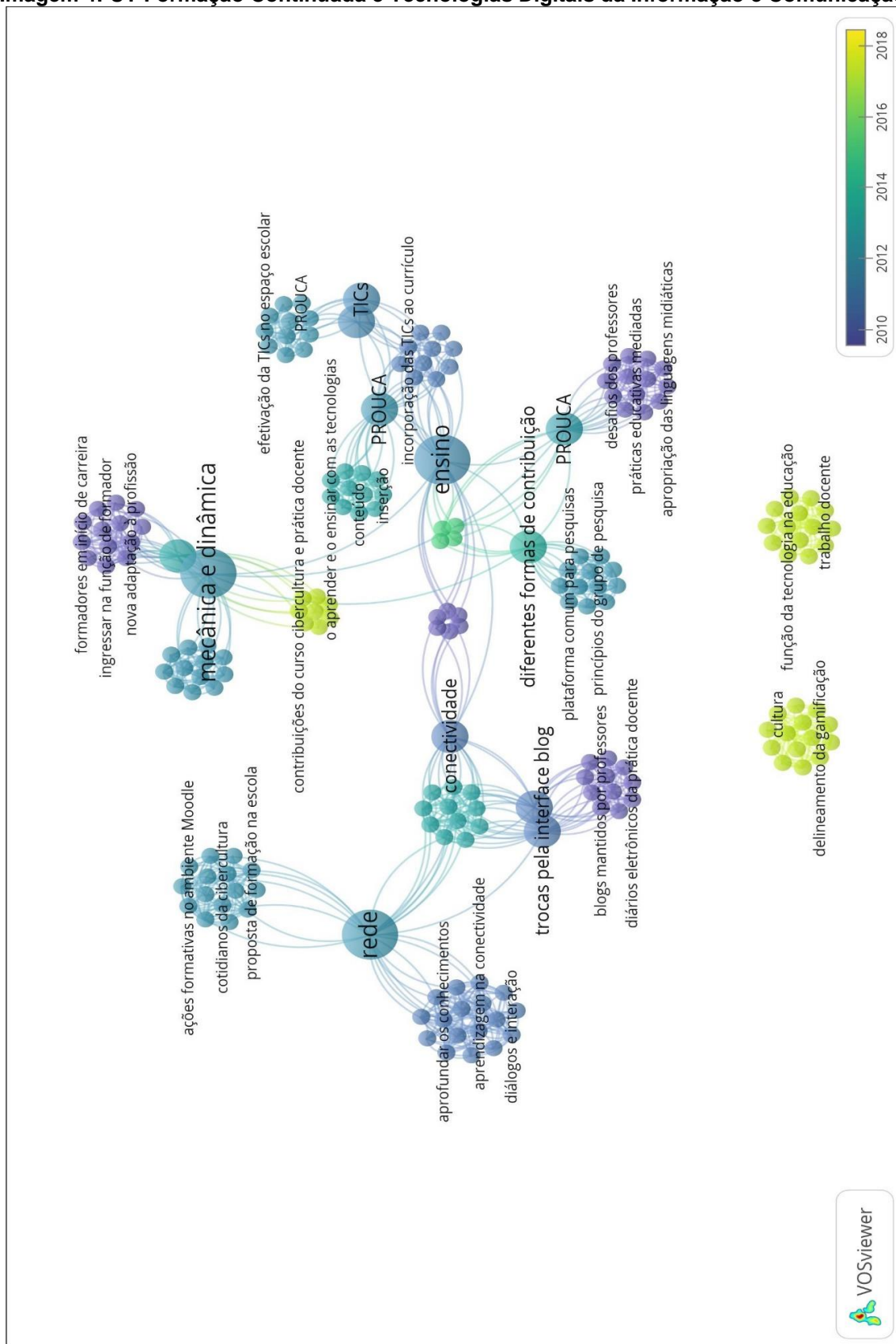
Os estudos em que o movimento investigativo se dá pela análise dos processos formativos, por meio das formas de comunicação entre professores, mediadas pelas mídias digitais em rede (43,7%), foram realocados em torno de duas questões: as múltiplas formas de comunicação entre professores, mediada por mídias digitais em rede (quatro estudos) e os programas de desenvolvimento profissional *on-line* (três estudos).

Estudos que pesquisaram as múltiplas formas de comunicação entre professores, mediadas por mídias digitais em rede, elegeram como temas a reflexão partilhada sobre a prática docente em diários eletrônicos (*Blogs*), em redes sociais (*NING*) e nas mídias digitais (ambiente *Moodle*), com debate sobre as concepções e implicações dos seus usos no fazer pedagógico e no aprender em rede, sobre as perspectivas de formação continuada presentes e os dispositivos de formação multirreferencial.

Em relação aos programas de desenvolvimento profissional *on-line*, os estudos pesquisaram programas de extensão em ambiente digital de aprendizagem para formadores em início de carreira; as possibilidades e limitações da cibercultura, na formação continuada de professores; ações de formação docente *on-line*, em curso ofertado por uma universidade comunitária, voltado ao humanismo e à emancipação profissional.

Na UT Formação Continuada e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) é marcante a análise da integração das TDICs no trabalho pedagógico (56,3%) e das formas de comunicação entre professores, mediadas pelas mídias digitais em rede (43,7%). Os trabalhos foram apresentados a partir de 2009, em maior quantidade no ano de 2012, e nenhum trabalho sobre o tema foi apresentado na última edição da ANPEd investigada. As expressões demarcadas com mais força pelo *VOSviewer* foram ensino, rede e mecânica e dinâmica. Além dessas, outros termos apareceram: como conectividade, TICs, práticas, prática docente, aula, trocas pela interface *blog*, PROUCA e diferentes formas de contribuições.

Imagem 4: UT Formação Continuada e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação



Fonte: Dados produzidos pela autora.

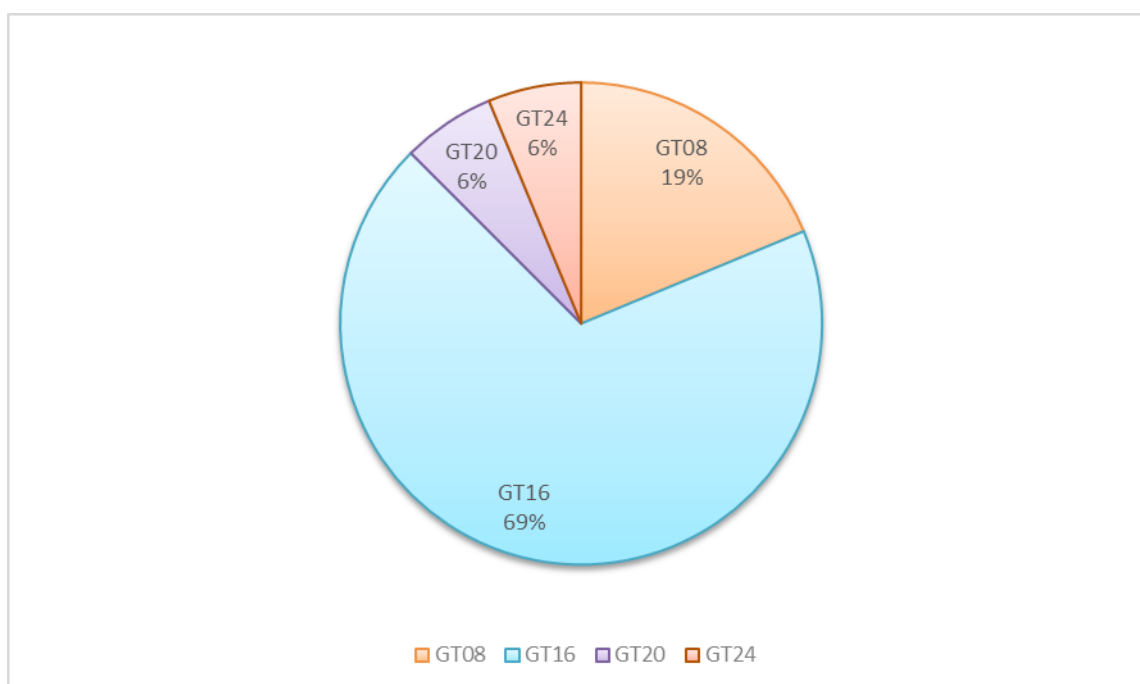
Em relação ao termo *ensino*, associado ao processo de ensino-aprendizagem na maioria dos estudos, as tecnologias são destacadas como recursos/ferramentas/artefatos facilitadores nas atividades, no contexto de ensino e de aprendizagem. Em torno desse *cluster*, os trabalhos enfatizaram a pesquisa e a inovação, os conteúdos de aprendizagem, o ensino pela mediação das tecnologias, a inserção das TICs no trabalho pedagógico, a apropriação dos diferentes processos e metodologias com as TICs, a análise de experiências de ensino-aprendizagem, os *blogs* como diários das práticas de ensino, os jogos no processo de ensino e aprendizagem. Os estudos explicitam a vinculação das TICs à qualificação contínua do processo de ensino-aprendizagem, à formação dos professores para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e autonomia profissional.

Em relação ao conceito de *rede*, os trabalhos abordam pressupostos para sustentar o conceito como construção de comunidades ou redes de aprendizagem entre os profissionais, como redes de saberes, as redes como *links* em um hipertexto, intrincadas como trilhas que se bifurcam e tecem tramas infinitamente. O termo rede foi apropriado como comunicação digital que interliga as escolas, comunicação e troca entre professores, formação de professores em comunidades de práticas, formação mútua-contínua-não formal e aprendizagem em rede. O termo também foi apropriado em relação às redes sociais e às conversações em *blogs*.

Um estudo investigou as apropriações dos princípios da *gamificação* e da *mecânica e dinâmica* dos *games* e tecnologias digitais para planejarem atividades didáticas. Ele concentrou em torno de si outros trabalhos que se apropriaram do termo *dinâmica* em relação à sociotécnica da cibercultura em ambientes *on-line*, na criação de redes sociais de docência e aprendizagem, e à inserção das tecnologias na dinâmica social.

O GT-16, por ser a referência para as pesquisas que investigam a comunicação, liderou o debate sobre a formação continuada de professores e as tecnologias digitais da informação e comunicação (69%), sendo os recursos digitais um canal para os processos formativos. Em relação à abordagem da temática pelos demais GTs, o GT-08 (19%), o GT-20 (6%) e o GT-24 (6%) tiveram participação em 31% dos estudos.

**Gráfico 7: Circularidade do tema FC e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os trabalhos foram apresentados no GT-16 entre 2009 e 2017. O conjunto dos textos mostra que pressupostos distintos estiveram em circulação no GT-16 e evidenciam que os estudos não compreendem da mesma forma os processos formativos dos professores nas relações com as TDICs. De maneira geral, os textos apontam as possibilidades de formação continuada, a partir das TDICs, como alternativas em relação à flexibilidade das condições de espaços, tempos, acesso e interatividade.

Observamos que alguns textos enfatizam os benefícios das TDICs na formação continuada, sem reflexão sobre suas contradições e/ou seus usos na relação com a cultura e a sociedade. Em alguns casos, a dimensão teórica do estudo consiste na descrição e justificativa em relação aos recursos usados. A formação continuada de professores, nesses estudos, tem o objetivo de autorrealização e de aprender a aprender, num processo que deposita na pessoa do professor o investimento sobre seus processos formativos, negligenciando as relações institucionais da profissionalidade e do trabalho de um coletivo docente. A perspectiva assumida nesses estudos coincide com a das experiências de formação investigadas nos

programas de formação continuada aligeirados, de curta duração, baseadas em instruções sequenciais de racionalidade instrumental.

Observamos, também, que a circularidade da temática no GT-16 se dá sustentada por concepções de formação continuada que colocam a prática docente no centro do processo de formação, assim como a presença de pressupostos que tomam a formação continuada como um processo produtivo sócio-histórico e cultural. No primeiro caso, os estudos tomam a prática docente como ponto de partida da formação continuada, voltada a ressignificar as experiências a partir da investigação e reflexão sobre a prática e de sua reformulação teórica. Esses pressupostos em circulação no GT-16 pleiteiam uma formação alicerçada nas experiências e trajetórias de vida, bem como nas demandas dos professores; investigam a vivência da cultura digital, os processos coletivos de formação continuada em rede e em ambientes virtuais de aprendizagem, os processos colaborativos, a utilização dos recursos tecnológicos e suas implicações no fazer pedagógico, dispendo as TDICs a serviço da educação e não o contrário; investiram no estudo da relação entre formação continuada, currículo, escola e as TDICs; avaliaram as políticas de formação.

No segundo caso, observamos que a diferença desses estudos para os anteriores não está somente no enfoque sócio-histórico e cultural, mas em um posicionamento político que examina tanto as experiências de formação continuada com as TDICs apresentadas quanto a ação do pesquisador no processo; tomam como referência as categorias contradição, historicidade, alienação, *práxis* e emancipação. Os textos analisam os desenhos epistemológicos, didáticos e políticos que sustentam os programas de formação a partir do cenário político educacional; criticam os programas oficiais de formação continuada para o uso das TDICs, que expropriam professores e alunos do seu contexto de modo que o professor não consegue associar seus conhecimentos e sua ação aos resultados de seu trabalho; criticam o enfraquecimento dos estudos das formas de comunicação sem as mediações do aparato audiovisual; analisam as atuais formas de exploração capitalista e criticam os cursos de formação de professores que as reproduzem (o choque imagético na exploração estético-nervosa, a dependência de estar *on-line*, a excessiva exposição na multimídia); indicam que a formação continuada tem papel de debater sobre a



utilização crítica das TDICs no processo pedagógico; analisam as trajetórias formativas e as práticas docentes mediadas por tecnologias e criticam o praticismo das TDICs na formação.

Os pressupostos sobre a formação continuada e os usos das TDICs em circularidade no GT-08 indicam que as pesquisas transitaram pelas experiências de formação praticadas no cotidiano escolar, em redes de ensino e em processos de autoformação. Nessas três dimensões, os aspectos enfatizados demarcam a perspectiva de que formação continuada de professores deve produzir mudanças na prática pedagógica a partir dos usos do computador e das redes de comunicação, por meio da preparação dos professores para qualificar os usos de computadores e *softwares* disponibilizados por programas de redes municipais de ensino.

Essas formações aconteceram no formato de tutoria, em que uma IES forma os técnicos da secretaria de educação, os quais formam professores-mentores de cada escola. Esses, por sua vez, formam os seus colegas no contexto da escola e por meio de um projeto de inclusão digital em escolas do município, interligadas por uma rede de comunicação digital vinculada a um sistema de administração escolar e a conjunto de módulos (*softwares* educativos) utilizado em laboratórios de informática. Com esses relatos, o GT-08 vem mostrando que a formação continuada de professores assume distintos vieses e que os usos das ferramentas no processo de ensino-aprendizagem passam pelo gerencialismo das redes de ensino sobre a formação e os usos dos recursos tecnológicos.

Numa experiência diferente, relatada a partir das observações e acompanhamento de *blogs* de professores, questionaram-se as possibilidades formativas a partir dos usos dessa ferramenta, uma espécie de rede de formação continuada não institucionalizada. Essas questões transitaram, em menor quantidade, nos debates do GT-08, vinculando à ideia de que, nesse processo, os professores têm mais autonomia para buscarem os conhecimentos que julgam necessários para tornar as aulas mais atraentes e o aprendizado menos árido, para compartilharem saberes com seus pares e aprofundarem seus conhecimentos.

Outros apontamentos observados são de que, não se colocando em processo de formação, os professores privam os estudantes de uma aprendizagem mediada

pelos recursos tecnológicos, uma vez que tais recursos estão inseridos na sociedade e aprender a usá-los é essencial. Também observamos que a formação continuada é apontada como um caminho para reparar a falta de saberes que a formação inicial não ofereceu aos professores sobre e para os usos das tecnologias. A ideia de formação continuada para a inserção e os usos do computador na prática pedagógica ficou demarcada em relação à expectativa de revisão dos currículos e práticas educacionais.

O que se vê demarcado no GT-20 é a busca pelos sentidos produzidos pelos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, a partir de um curso de formação continuada de professores para a utilização de tecnologias digitais ofertado em uma rede municipal de ensino. As análises olharam para as apropriações culturais dos professores, em processos de aquisição e (re)elaboração contínua de conceitos; para o protagonismo e a coragem diante do cansaço e das dificuldades, o medo e a humilhação frente ao desenvolvimento do colega; para a perseverança e o espírito de cooperação e aprendizagem colaborativa, os desafios da (re)produção e da (re)criação de conhecimentos com/pelas tecnologias digitais, o potencial dos recursos tecnológicos digitais na escola. Diferente dos debates realizados nos GT-16 e GT-08, a discussão no GT-20 se faz pela desconstrução do conceito de “legitimidade”, de que a tecnologia digital seria algo inevitável à escola, em que os professores se colocaram como protagonistas de seus processos formativos.

O GT-24 caminha pela arena das pesquisas, trazendo como elemento novo a formação continuada de professores na produção de subjetividade, a partir da presença digital no campo da arte e de experiências artísticas interativas, mediadas por computadores (*softwares* e *hardwares*), que possibilitam outros modos de articulação com a arte na formação docente de professores de arte e de outras áreas, com práticas/exercícios que se alteram pela presença do digital.

e) *UT Formação Continuada, Profissionalidade e Trabalho Docente*

Nessa UT incluímos estudos que investigaram a formação continuada de sujeitos que atuam no processo educativo a partir das concepções de desenvolvimento profissional; das políticas de valorização profissional condicionadas à formação

continuada; dos processos de socialização profissional; das histórias de vida e contextos de desenvolvimento da profissionalidade; do ciclo de desenvolvimento profissional; das relações da formação de professores com as trajetórias profissionais; da articulação entre desenvolvimento pessoal, profissional e o desenvolvimento das instituições; das relações entre formação, certificação e carreira profissional; da articulação entre formação, desempenho no trabalho e qualidade educacional. Incluímos também as pesquisas que investigaram o trabalho docente nas relações com a formação continuada de professores; a intensificação do trabalho docente pelo excesso de formação; os processos formativos em distintos cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades; as experiências partilhadas por meio do trabalho; a precarização das condições de formação; a regulação do trabalho por meio da formação continuada.

**Tabela 9: UT Formação Continuada e Profissionalidade e Trabalho Docente**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor (es)
2010	01	GT-07_6078_2010	CÔCO
2011	01	GT-08_773_2011	PAULA; MELLO
2012	01	GT-19_2218_2012	MEGID
2015	03	GT-08_3479_2015	LOSS
		GT-08_3524_2015	GARIGLIO
		GT-02_4441_2015	FRANÇA
2017	04	GT-08_1169_2017	CRUZ; SOUSA
		GT-08_318_2017	MORESCHO
		GT-13_491_2017	FREUND; SILVA; MARCONDES
		GT-19_206_2017	PEREIRA; NACARATO
2019	03	GT-08_4926_2019	NUNEZ
		GT-08_5567_2019	BATISTA; ARAÚJO
		GT-20_5678_2019	PINHEIRO

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Agrupamos 13 textos nessa UT, apresentados entre as edições de 2010 e 2019, com exceção de 2008, 2009 e 2013, em que os temas da profissionalidade e do trabalho docente não foram debatidos de forma articulada à discussão sobre a formação continuada de professores. Os temas tiveram circularidade em seis GTs – GT-08 com sete estudos; GT-19 com dois estudos; GT-02, GT-07, GT-13, GT-20 com um estudo cada – o que aponta para uma discussão que tem atravessado os diferentes campos de pesquisa da área educacional, mas que encontra referência no GT-08 como espaço de debate acerca desses temas articulados.

Dez estudos (76,9%) investigaram a formação continuada de sujeitos que atuam no processo educativo a partir das concepções de desenvolvimento profissional, tendo pesquisado os programas de desenvolvimento profissional (40%), a iniciação à docência (20%), as trajetórias profissionais e os projetos de vida de professores (20%), a autoformação (10%) e o desenvolvimento profissional na formação pela prática (10%).

Os programas de desenvolvimento profissional foram investigados nos processos de formação continuada promovidos a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), nas experiências (auto)formativas com a diversidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), na constituição profissional dos formadores em redes de ensino, na proposta de “formação em contexto” para ressignificação da *práxis* dos professores da Educação Infantil.

Os trabalhos que investigaram os processos formativos na iniciação à docência analisam as contribuições das práticas reflexivas coletivas no processo de (re)significação das noções aprendidas na formação inicial e as percepções de professores iniciantes sobre o início do desenvolvimento profissional na escola.

A análise das trajetórias profissionais e dos projetos de vida se dá pelos processos de constituição das trajetórias de formadores que atuam na elaboração implementação de programas de educação contínua, no âmbito de secretarias de educação e no desenvolvimento dos projetos de vida, no percurso de formação de professores do Ensino Médio.

Um estudo problematizou como a autoformação pode fazer parte dos currículos de formação inicial e das propostas de formação continuada, com os estudantes e os educadores de uma universidade federal e uma universidade estrangeira. Outro trabalho produziu um estudo em perspectiva histórica, ao voltar o olhar para os modos de formação pela prática de professores primários, no sul do país, na segunda metade do século XIX.

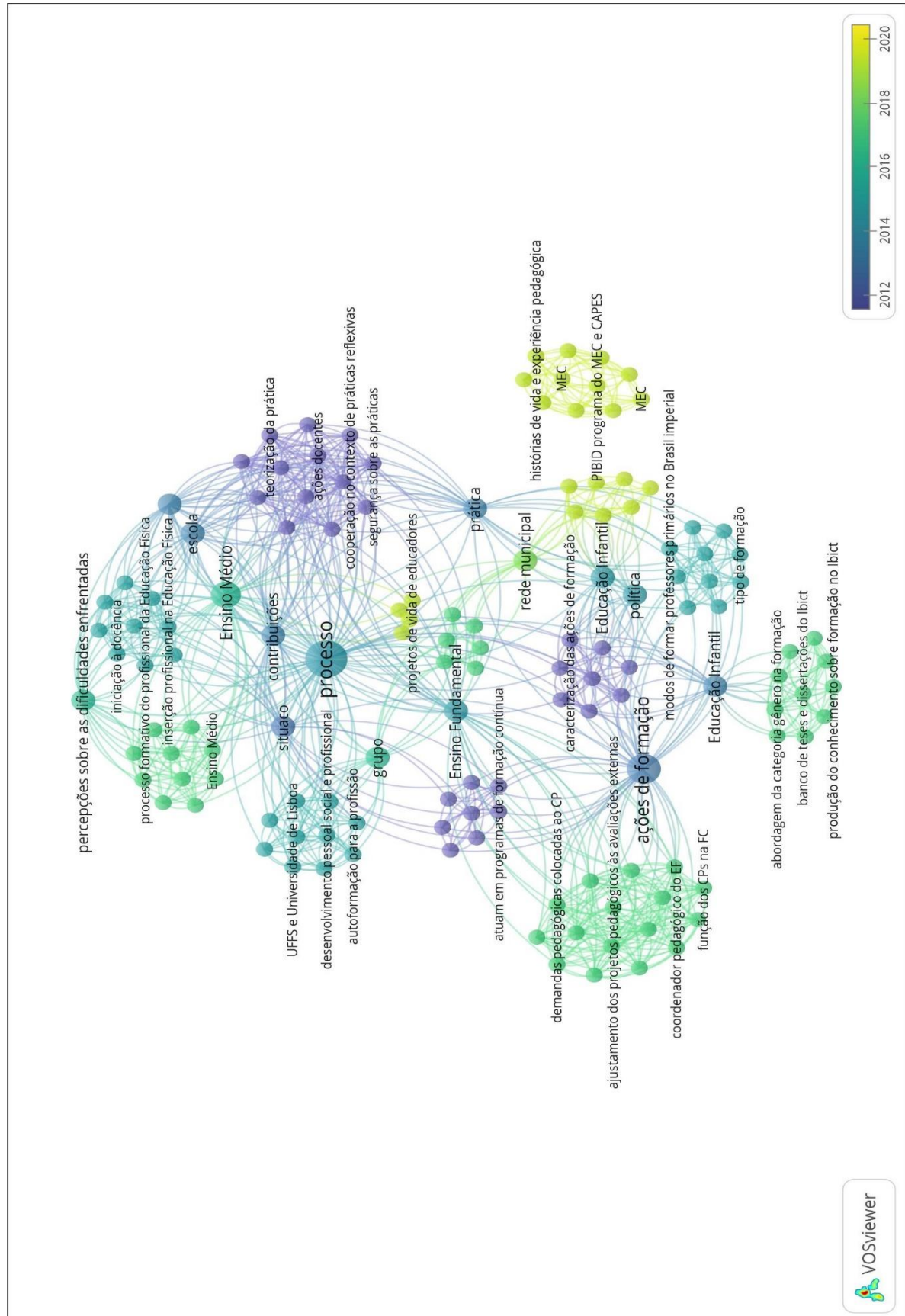
Os três estudos (23,1%) que investigaram o trabalho docente nas relações com a formação continuada de professores tematizaram os processos de formação continuada em interface com a configuração do trabalho na Educação Infantil,

focalizando o *locus* da oferta, os parceiros institucionais, os destinatários e a caracterização das ações de formação, as relações de gênero na questão dos pedagogos do gênero masculino iniciantes na Educação Infantil e a função formativa do coordenador pedagógico na efetivação das políticas educacionais na escola.

Cruzando os dados da tabela anterior com o mapeamento a seguir, verificamos que esse debate, no período investigado, ganha força a partir de 2015 e que os núcleos temáticos apresentam-se fortemente interrelacionados, o que denota uma aproximação conceitual de referências e objetos de estudo. Notamos que os termos comumente associados ao debate em questão foram: prática profissional (3), formação profissional (2), processo formativo do profissional (1), aprendizagem profissional (1), valorização profissional (1), atuação profissional (1), constituição profissional (1), aprendizado profissional (1), atividade profissional (1), inserção profissional (1), ciclo de desenvolvimento profissional (1), processo de profissionalização (1), profissionalidade e profissionalização (1), formação na profissionalidade docente (1), cultura profissional docente (1).

Os *clusters* centrais e mais fortes apresentaram os termos processo, ações de formação, Ensino Médio, Educação Infantil, Ensino Fundamental, percepção sobre dificuldades enfrentadas, situação, grupo, política, rede municipal, prática, escola, e Educação Física. Esses *clusters* intermedeiam as relações entre estudos, representando termos comuns que, no caso dessa UT, apresentaram-se muito presentes, articulando a maioria dos trabalhos. Esse emaranhado de *clusters* e arestas é condicionado por uma linguagem comum entre os estudos sobre profissionalização docente, o que representa, em grande medida, aproximações conceituais e um debate mais consolidado nas pesquisas. A gradação na escala de cores do mapa, com poucos aglomerados azuis, representa estudos mais recentes da temática no período analisado.

Imagem 5: UT Formação Continuada, Profissionalidade e Trabalho Docente



Fonte: Dados produzidos pela autora.

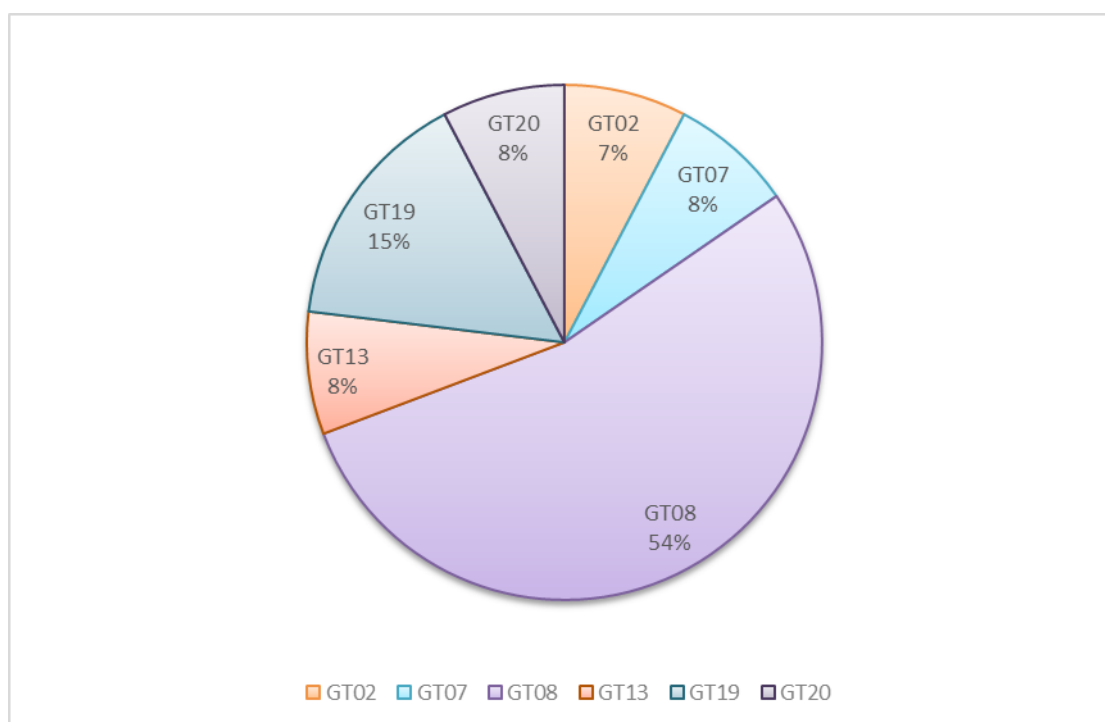
Dentre os estudos que investigaram a formação continuada em interface com a profissionalidade e o desenvolvimento profissional, as análises se voltam para as ações formativas e para as condições de trabalho, a fim de que o professor se desenvolva profissionalmente e transforme a prática pedagógica com os estudantes. Avaliam, também, as repercussões das políticas nacionais na formação e profissionalização docente, em distintos espaços-tempos, nos pressupostos defendidos e orientações prescritas nos programas de formação do Profa, do Pibid e do Pnem.

Apenas um estudo analisa os pressupostos demarcados pelos conceitos de profissionalidade e profissionalismo como fundamento do debate. Outro estudo destaca, com demarcações conceituais, a articulação entre o desenvolvimento profissional e organizacional, de modo a gerar uma cultura da aprendizagem.

De forma breve, na UT Formação Continuada, Profissionalidade e Trabalho Docente, dez estudos (76,9%) investigaram os programas de desenvolvimento profissional, incluindo estudos da iniciação à docência, trajetórias profissionais, projetos de vida e autoformação; três (23,1%) investigaram os processos de FC em interface com a configuração do trabalho, em que a questão dos pedagogos do gênero masculino iniciante e a função formativa do coordenador pedagógico foram investigadas.

Os debates sobre formação continuada de professores em interface com o trabalho e a profissionalidade docente ficaram mais concentrados no GT-08 (54%), mas movimentaram outros cinco GTs: GT-19 (15%), GT-02 (8%), GT-07 (8%), GT-13 (8%) e GT-20 (8%).

**Gráfico 8: Circularidade do tema FC, Trabalho e Profissionalidade Docente entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

No GT-08, as pesquisas assumiram pressupostos da epistemologia da prática para analisarem as experiências docentes nos processos formativos investigados. Esses movimentos apontaram a reflexão e a investigação sobre a prática docente como ponto fulcral da formação docente. Tais estudos trouxeram discussões acerca da formação pessoal, social e profissional ao longo da vida, das políticas de formação e da produção de significados e sentidos sobre as experiências e os modos de buscar conhecimento. Os pressupostos de uma epistemologia crítica ajudaram a compreender a formação continuada como parte do trabalho docente, investigando a intensificação das políticas de formação continuada – uma vez que essa formação é articulada à qualidade da educação básica no Brasil – e as possibilidades formativas do diálogo e da reflexão para ressignificar a *práxis* e promover o desenvolvimento profissional.

No conjunto, os estudos pautaram investigação em quatro tópicos principais: a iniciação à docência; a autoformação, a diversidade e identidade de gênero; a formação em rede e com *lócus* na escola, por meio de programas de formação continuada; a formação no contexto do trabalho, no cotidiano escolar.



Os estudos sobre o desenvolvimento profissional e os processos de socialização, ao investigarem a iniciação na docência, foram críticos à perspectiva psicológica do ciclo da vida, como sequências predeterminadas e invariáveis, assumindo pressupostos sociológicos e culturais nas análises. Essas concepções apontaram a organização profissional como criadora das condições para o desenvolvimento docente, em que confluem as ações dos indivíduos e das institucionalidades em relação às ocupações. À luz de uma perspectiva crítica e baseando-se na categoria gênero, os textos demarcaram a necessidade de mais estudos das relações de gênero no campo da formação de professores e do trabalho docente nessa perspectiva. Ficou demarcada, no GT-08, a perspectiva da pluralidade de identidades profissionais, entendendo que a diversidade expressa a presença de culturas docentes diferenciadas, de modo que não existe uma única forma de desenvolver-se profissionalmente.

As questões colocadas em relação às concepções de autoformação versam sobre um processo de pesquisa sobre si mesmo, como um projeto de autoconhecimento e exercício permanente da auto-observação. Os pressupostos que medeiam essa discussão colocaram a autoformação como a vivência de experiências individuais e coletivas, cujo princípio é a reflexão; destacaram a primazia do sujeito e da cultura na construção de sentidos; buscaram compreender os processos (auto)formativos a partir da *práxis* de professores formadores e problematizaram como a autoformação pode fazer parte das propostas de formação continuada nos cursos de formação de professores.

O GT-08 fala de diversidade a partir de estudos que articularam os temas formação continuada, profissionalização, trabalho e identidade. O conceito de diversidade é apresentado como produção cotidiana, cultural, histórica, construída por sujeitos sociais, individual e coletivamente. Os trabalhos colocam em questão as experiências (auto)formativas com a diversidade étnico-racial, de gênero e sexual, construídas a partir da participação em subprojeto Pibid, e discutem a *práxis* como o lugar de fortalecimento da identidade socioprofissional e de identidades pedagógicas, vinculadas a um conjunto de pressupostos políticos, socioculturais, educacionais.

A formação em rede e centrada na escola foi problematizada no GT-08 a partir de um estudo sobre o Pnem, que apresentou as redes de formação entre professores das universidades, os formadores regionais e os orientadores de estudo, na mediação com os professores nas escolas. A formação no contexto do trabalho foi investigada em relação a efetividades das práticas formativas realizadas na escola no desenvolvimento profissional e na ressignificação da *práxis* de professores da Educação Infantil.

O GT-19 participa do debate sobre a formação continuada, o trabalho e a profissionalidade docente, convergindo com o GT-08 nas tematizações sobre a iniciação na docência e a profissionalização docente a partir de um programa de rede de ensino. Ambos partem do pressuposto de que a relação entre professores e pesquisadores, na investigação colaborativa, favorece a reflexão e a construção da prática docente, processo marcado pelo trabalho coletivo reflexivo, pelo estudo e pela pesquisa. A discussão transita por dois percursos: a organização de atividades de ensino de matemática planejadas pelas professoras e pela pesquisadora, no contexto de um grupo de estudo/pesquisa colaborativo, e a formação de formadores em uma rede municipal de ensino, marcada pela escuta e reflexões em grupo, a partir das narrativas de constituição profissional.

O GT-02 passa pelo debate acerca da formação do profissional docente, buscando as marcas da formação pela prática, modo de formação dos professores primários, durante o período imperial. Os indícios apontaram que a formação pela prática se constituía e afirmava na experiência docente, na reflexividade e no saber fazer, partindo da observação das práticas de professores mais experientes, para delas extrair os princípios e aplicá-los na construção de outras práticas. Associada à arte e à técnica, a prática docente se configurava numa relação entre instrutor e discípulo, em que ambos precisavam provar que sabiam ser professores, para continuar no cargo ou mostrar aptidão para acessá-lo.

Tanto o GT-07 quanto o GT-13 enfrentam esse debate a partir da apropriação dos referenciais de pesquisa sobre o trabalho docente. No GT-07, circularam questões relacionadas à formação continuada de professores com a configuração do trabalho dos profissionais na Educação Infantil. Os pressupostos vão ao encontro do direito,

das políticas públicas, da construção da cidadania (tomando uma perspectiva crítica da modernidade e da cultura), na compreensão de que os processos formativos ocorrem ao longo da vida, na dinâmica das transformações sociais (associadas ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos profissionais), em ações mobilizadas pelos sistemas de ensino e buscadas pelos sujeitos nos desafios e demandas do trabalho.

No GT-13, o debate segue a articulação entre formação continuada, trabalho e função docente, na contenda do papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores do Ensino Fundamental. Os estudos analisam que a função formativa do coordenador se constitui nas políticas educacionais colocadas em ação na escola, por meio da formação em serviço, em que o coordenador e os professores ajustam as práticas, priorizando questões relacionadas ao currículo. Isso acaba atribuindo às formações um formato de planejamento e acompanhamento pedagógico.

O GT-20 toma a formação continuada para a elaboração do projeto de vida dos professores, na defesa de que essa estratégia possibilita autoconhecimento, exercício pleno da capacidade de tomar decisões e de fazer escolhas, que podem levar o professor à realização e à satisfação pessoal. Associa a avaliação negativa do Ensino Médio brasileiro nas avaliações externas à falta de investimento em estrutura e no corpo docente; supõe que a escola precisa articular o “saber” e o “ser”; defende que, pela intersecção entre identidade e moralidade, benefícios são gerados para a coletividade, justificando a necessidade do projeto. Por se tratar de um estudo longitudinal em andamento, os resultados não foram relatados, mas observa-se a ênfase dada à perspectiva socioemocional, de formação moral e de valores na formação docente, alinhada ao que preconiza a BNCC.

#### *f) UT Formação Continuada e Educação Especial e Inclusão*

Essa UT agrupa textos que investigaram a educação especial e inclusiva com foco nos processos de formação continuada para o trabalho pedagógico com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE); nas representações sociais da educação especial; nas concepções, políticas e práticas de educação especial e inclusiva; no perfil docente; nos mecanismos de subjetivação postos em funcionamento nos processos formativos; no atendimento educacional especializado

(AEE) em distintos espaços-tempos da sala de aula regular e do ambiente com recursos multifuncionais; nos projetos de ensino, pesquisa e extensão e cursos de especialização. A próxima tabela apresenta os trabalhos.

**Tabela 10: UT Formação Continuada e Educação Especial e Inclusão**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor (es)
2008	01	GT-15_4920_2008	MAGALHÃES; CARDOSO
2010	01	GT-15_6793_2010	LEODORO
2011	01	GT-15_716_2011	MACHADO; CAMILLO; MENEZES
2012	02	GT-15_2231_2012	HERMES; LUNARDI-LAZZARIN
		GT-15_2111_2012	SILVA; KLEIN
2013	02	GT-15_2901_2013	SANTOS; SANTIAGO
		GT-15_3100_2013	VASQUES; BENINCASA
2015	02	GT-15_4523_2015	CAMIZÃO; VICTOR
		GT-15_3861_2015	LEHMKUHL
2017	01	GT-15_1131_2017	NOGUEIRA; RIBEIRO; NERES
2019	01	GT-20_5375_2019	CASTRO; NICOLAIEWSKY; MARAFON

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os dados indicam que, à exceção do ano de 2009, em todas as edições da ANPEd investigadas houve apresentações de trabalho que trataram da formação continuada de professores que atuam na educação especial e inclusão. Dos 11 trabalhos identificados, apenas um foi apresentado no GT-20 e os demais no GT-15.

Agrupamos os estudos a partir de duas questões centrais debatidas nos trabalhos: a análise de programas e projetos de formação continuada de professores na educação especial (63,6%) e a formação continuada de professores que atuam na educação especial, no contexto do trabalho pedagógico (36,7%).

Em relação à primeira questão, os temas expressam a iniciativa de compreensão das políticas de educação especial e inclusiva, no que concerne à formação continuada de professores, presentes nos documentos regulatórios de programas e cursos. Circularam debates sobre as representações sociais da educação especial nos materiais instrucionais dos programas, os mecanismos de subjetivação nos projetos político-pedagógicos de cursos, as perspectivas e vertentes teóricas que atravessam as propostas de formação continuada de professores, as políticas de educação inclusiva sobre o uso do laudo para diagnóstico das crianças e sua relação com as práticas de formação docente. Os programas de formação continuada ainda foram investigados, a partir da realização de curso semipresencial de “atualização” com professores de AEE, a fim de examinar a implantação de salas

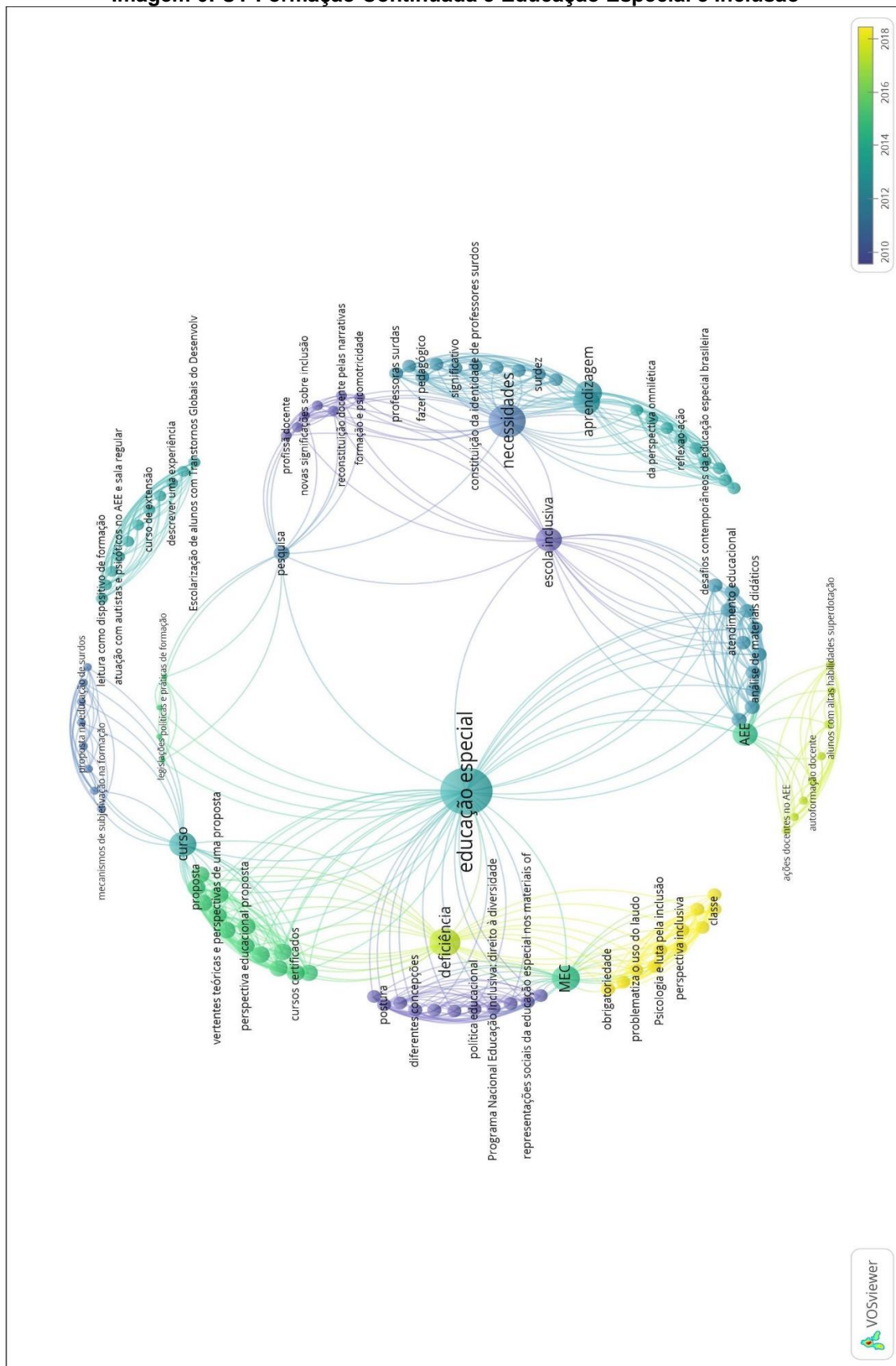
de recursos multifuncionais, na pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp).

Em relação à formação continuada de professores que atuam na educação especial, no contexto do trabalho pedagógico (36,4%), os estudos investigaram: a psicomotricidade no processo de formação de docentes; as experiências de letramento e formação de professores surdos; a leitura como dispositivo de formação de professores em projeto de ensino, pesquisa e extensão; os processos de autoformação de docentes do AEE e seus efeitos sobre a prática pedagógica.

A escala de cores do mapa apresentado a seguir evidencia poucos estudos apresentados nas últimas edições da ANPEd e que o debate sobre formação continuada e educação especial foi mais intenso entre 2012 e 2015.

Os termos mais destacados na nuvem, em relação à educação especial, a partir dos tamanhos e centralidade dos *clusters*, foram MEC, AEE, necessidades, deficiência, cursos e escola inclusiva. Como dito, o estudo das políticas de inclusão e do AEE institucionalizadas pelo MEC foi muito enfatizado pelos trabalhos, sobretudo em relação à Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com foco nos aspectos concernentes à formação docente. Face aos diagnósticos do estado de formação precário dos docentes que atuam na educação especial, realizados por alguns dos trabalhos, as críticas recaíram sobre os programas aligeirados e a distância ofertados pelo MEC, sobretudo para professores que atuam no AEE e para os gestores escolares.

Imagem 6: UT Formação Continuada e Educação Especial e Inclusão



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Em relação aos cursos, o *cluster* evidencia relações com as formas de apropriação das políticas e legislações da educação especial, no que dizem respeito à formação docente, em cursos para professores e na reformulação das matrizes curriculares, diretrizes e marcos legais relativos à gestão e às práticas de educação inclusiva para pessoas com deficiência. Aponta o predomínio de cursos destinados às instituições especializadas em Educação Especial, com foco nas deficiências, nas metodologias e na utilização de recursos, bem como cursos para a rede regular, com o objetivo de divulgar os princípios da educação inclusiva, em uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista.

Em torno do núcleo AEE, as arestas indicam pontos de contato dos trabalhos no debate sobre os resquícios de uma educação especial com influências médico-psicológicas que influencia a formação e a atuação na escola. Dentre outros aspectos, destacou-se a investigação sobre a formação e a docência, debate que transitou por temas relativos aos seguintes pontos: a escolha dos professores do AEE, as atribuições, as competências didático-pedagógicas, os modos de ensinar e aprender, de ser docente, os conhecimentos específicos necessários à docência, os elementos que caracterizam a formação inicial e continuada, os usos das tecnologias assistivas, o trabalho integrado entre os professores do AEE e os professores das turmas regulares.

O *cluster* representativo do termo *necessidades* está relacionado aos alunos com NEE, por trabalhos que se voltaram à formação continuada do professor surdo para a atuação com estudantes e à docência frente às dificuldades e demandas postas às escolas. Integram os aspectos centrais do debate: o apoio do AEE à escolarização de crianças e jovens com NEE; a escola comum/regular/inclusiva como o lugar de aprendizagem dos estudantes com NEE; as vertentes teóricas e opções políticas e teórico-filosóficas diferenciadas que atravessam os termos NEE, inclusão escolar e educação especial na formação de professores.

O termo *deficiência* é contraposto nos trabalhos em relação à variedade de termos, como necessidades especiais, comprometimentos e NEE, muitas vezes usados como sinônimos. Os estudos enfatizam o modelo social da deficiência, que se aproxima do entendimento de ser condição humana e não déficit ou inferioridade;

destacam a dificuldades em desvincular o AEE do modelo médico-terapêutico, institucionalizado; problematizam as proposições de formação continuada de professores que não rompem com as vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas presentes historicamente nas discussões centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas de ensino.

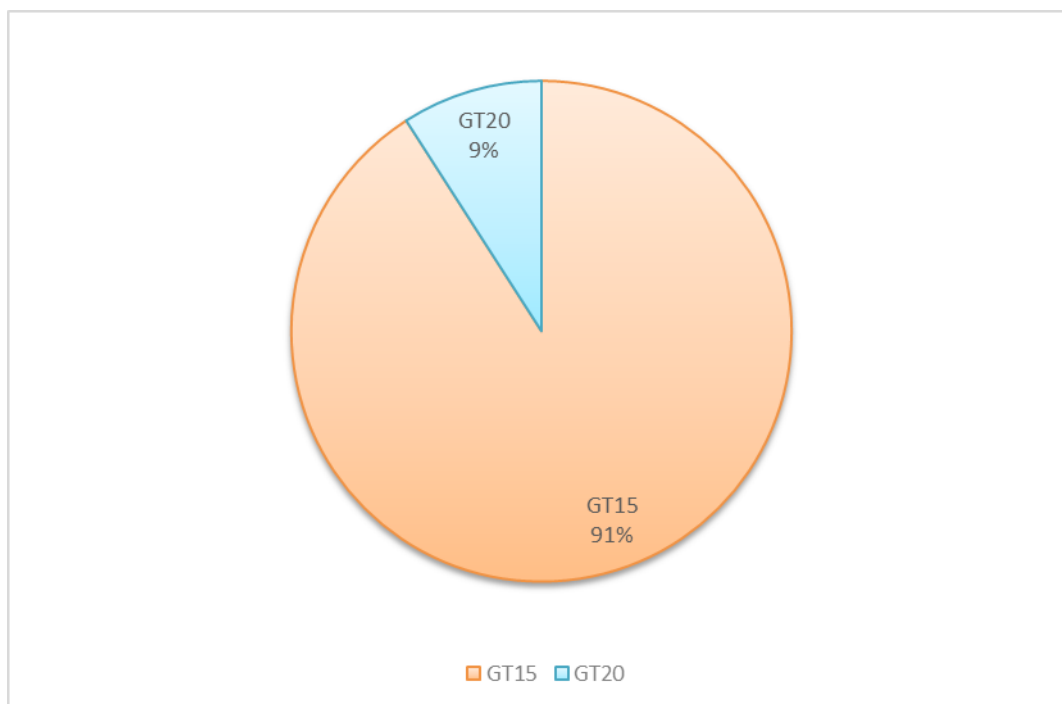
O termo *escola inclusiva* traz pressupostos que defendem a educação para todos e que atende às necessidades de todos, passando pela flexibilidade curricular e metodológica, no que se refere aos ritmos de aprendizagem, e pela reorganização da escola para atender às diversidades. As classes comuns do ensino regular são reafirmadas como *lócus* da escolarização de todos, e os espaços de escolarização segregados são reprovados. A conduta do docente do AEE é tensionada, assim como o autoinvestimento e a autogestão como táticas da formação continuada de professores para o AEE.

Na síntese dos dados, a UT Formação Continuada e Educação Especial e Inclusão agregou trabalhos que pesquisaram as políticas de formação continuada nos documentos regulatórios de programas e cursos em educação especial (63,6%); a formação continuada no contexto do trabalho pedagógico (36,4%) sobre psicomotricidade, experiências de letramento e formação de professores surdos, a leitura como dispositivo de formação e os processos de autoformação de docentes do AEE.

O debate sobre educação especial e inclusão circulou no GT-15 (91%) e no GT-20 (9%). O protagonismo do GT-15 demarca as nuances dos temas, problemas e abordagens desse campo de pesquisa. Circularam pelo GT-15 as ideias de formação continuada de professores para o trabalho na sala de aula regular e no AEE.



**Gráfico 9: Circularidade do tema FC e Educação Especial e inclusão entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

O foco esteve mais nos sujeitos e em como experienciam os processos formativos e o trabalho nas escolas, colocando em discussão as representações sobre a inclusão; os mecanismos de subjetivação na formação; o autoinvestimento, a autogestão e a autoformação docente; as identidades docentes e as ações e condutas frente à diversidade; a carreira; as práticas docentes e o modo como os estudantes experienciam as atividades.

O GT-15 entra no debate sobre os programas de formação continuada, abordando as suas concepções e perspectivas teóricas e políticas; as representações sociais nos materiais dos programas nacionais, estaduais e municipais de formação continuada; curso de especialização ofertado por IES; curso de atualização e projeto de extensão. Sobre esses programas, os trabalhos investigam a implantação e a avaliação das salas de recursos multifuncionais, o processo de ensino-aprendizagem, os livros didáticos, as novas práticas de inclusão. Já o GT-20 traz à discussão a questão do diagnóstico das crianças e o uso do laudo, as relações do laudo com as práticas pedagógicas, teorias e práticas psicológicas.

*g) UT Formação Continuada e Educação de Pessoas Jovens e Adultas*

A UT Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) reúne textos que desenvolveram reflexões sobre a formação continuada de professores da EJA e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a partir de experiências vivenciadas em programas e projetos de formação; analisa concepções sobre docência, perfil de professores; matrizes curriculares de referência; princípios orientadores das políticas da EJA, incluindo as políticas de alfabetização e de educação profissional, as políticas intersetoriais em interface com outros campos de conhecimento; problematizam trajetórias, concepções e avanços da EJA numa dimensão histórica.

**Tabela 11: UT Formação Continuada e Educação de Pessoas Jovens e Adultas**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor (es)
2008	03	GT-18_4374_2008	COUTO; BOMFIM
		GT-18_4782_2008	OLIVEIRA; CEZARINO
		GT-18_4966_2008	PINHEIRO
2009	03	GT-06_5341_2009	CAMPOS; PACHANE
		GT-18_5679_2009	PINHEIRO
		GT-18_5777_2009	SILVA
2011	02	GT-18_467_2011	LAFFIN
		GT-18_1006_2011	SILVA; ARAUJO
2017	01	GT-18_690_2017	NASCIMENTO; HENRIQUE
2019	01	GT-04_5499_2019	ALMEIDA

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os dez estudos que agrupamos nessa UT foram apresentados em anos alternados, no período investigado, com uma lacuna grande entre as edições de 2011 e 2017, em que não foram apresentados temas referentes à formação continuada de professores que atuam na EJA, acenando para um desinvestimento desse tema. Dentre eles, oito estudos foram apresentados no GT-18, espaço privilegiado desse debate, mas também foram apresentados no GT-04 e no GT-06, um estudo em cada.

Três estudos (30%) investigaram a EJA no contexto do Proeja. Os temas analisaram os sentidos da integração da EJA e da educação profissional, seus impasses e tensionamentos no campo da teorização do currículo integrado e das práticas docentes, os projetos pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso em curso de

especialização para atuar no Proeja e a construção da docência em relação aos contextos, práticas pedagógicas e ações específicas destinadas aos professores do Proeja e coordenadores de curso técnico.

Dois textos (20%) investigaram a alfabetização de adultos, por meio da proposta de formação de um programa de extensão em alfabetização de jovens e adultos e a partir de um projeto de educação popular de alfabetização de jovens e adultos.

Dentre as tematizações, encontramos ainda dois estudos (20%) sobre as percepções e interpretações de professores que atuam na EJA sobre cursos de “capacitação” em rede municipal de ensino e curso de aperfeiçoamento desenvolvido por universidade, na modalidade EaD.

A formação continuada de professores da EJA foi investigada por dois estudos (20%), tendo como objeto os contextos diversificados de formação, como ações desenvolvidas pela universidade em comunidades e os fóruns de EJA, em análise das práticas culturais advindas do saber comunitário, das concepções das formações, dos elementos articuladores que compõem os saberes dos grupos formadores. Um ensaio (10%) refletiu sobre os conceitos de capital cultural e educação bancária face aos desafios da formação pedagógica de professores para a EJA, dialogando com dois pensadores críticos, Paulo Freire e Pierre Bourdieu.

Na UT Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) os estudos investigaram a FC de professores da EJA no contexto do Proeja (30%), a alfabetização de adultos (20%), os processos formativos em cursos de capacitação e aperfeiçoamento (20%), as práticas culturais advindas do saber comunitário (10%); a formação nos Fóruns Regionais de EJA (10%); os desafios da formação pedagógica de professores para a EJA (10%).

A escala de cores dos *clusters* e arestas, do mapa a seguir, demarca bem a descontinuidade das apresentações dos estudos que articulam formação continuada e EJA na ANPEd. Entretanto a presença de dois trabalhos recentes, em amarelo no mapa, acenam uma possível retomada desse debate.

A aglomeração de *clusters* e arestas em torno das expressões jovens e adultos, educação básica, educação profissional e Proeja, acrescida do tamanho desses nós em relação aos demais, ilustra a centralidade e a dimensão que a educação profissional tomou nas pesquisas sobre a formação continuada de professores que atuam na EJA.

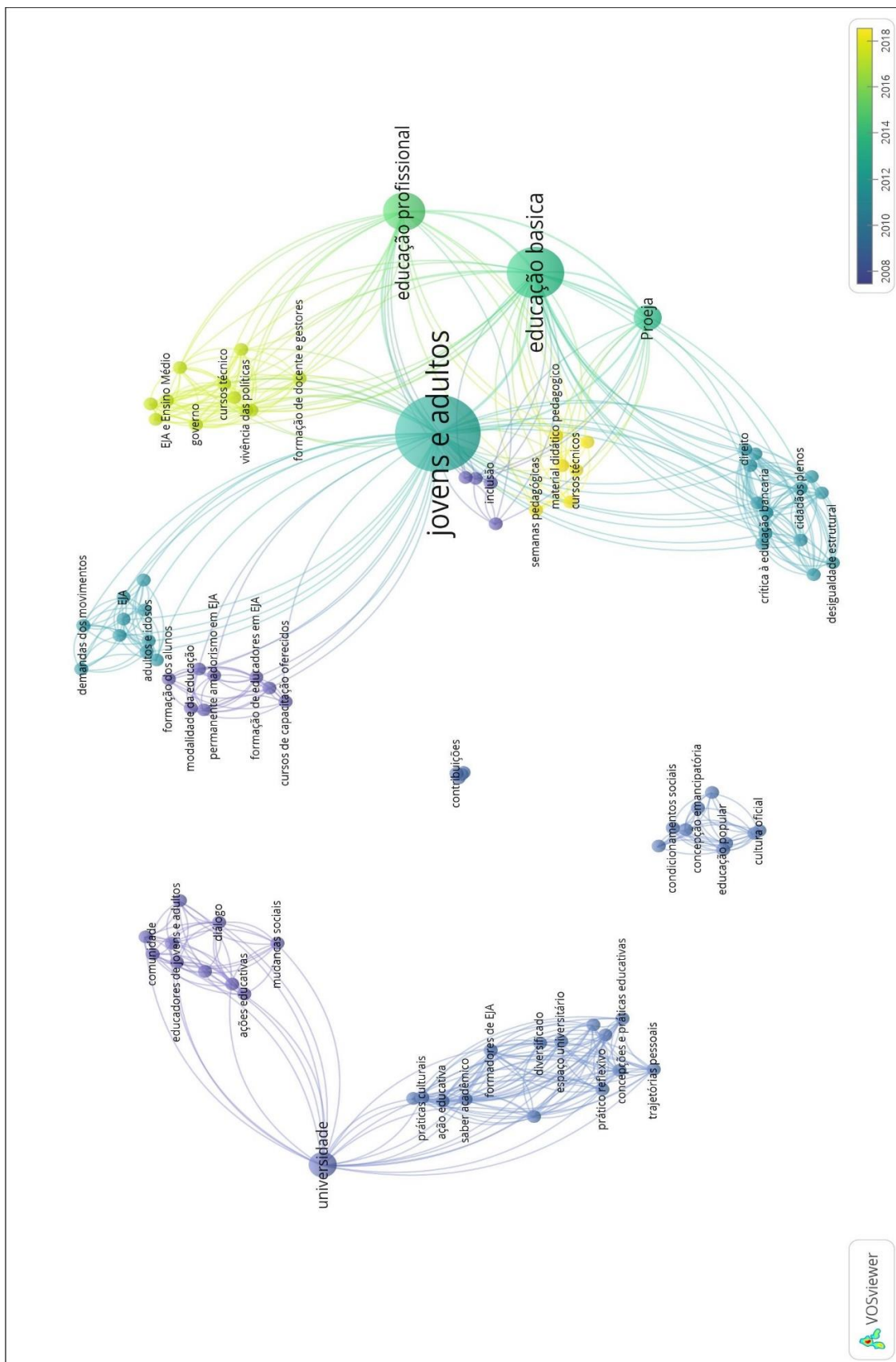
A relação desses termos, no contexto da formação continuada de professores, abordou a docência no contexto de programa de formação, o preparo do corpo docente para atuar na complexa interseção dos campos da EJA e da educação profissional, o processo de implantação e a iniciativa de formação docente para atuação no Proeja, os contextos e as práticas pedagógicas realizadas para a formação de professores da educação profissional, em particular, das ações específicas destinadas aos professores do Proeja.

Os acentos à Educação Básica foram demarcados a partir dos desafios ao trabalho docente, no que se refere às precárias condições de construção do conhecimento pelo aluno, situação comum na EJA e na Educação Profissional, modalidades de ensino da Educação Básica, cuja complexidade da formação está na necessidade de conhecimento específico da área a ser ensinada e articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito.

O termo universidade articulou estudos que colocaram em debate a formação de pesquisadores nos movimentos do Proeja, nas universidades públicas, enfatizando a atuação docente no Proeja e a dimensão estruturante do currículo na ligação dos saberes da comunidade e da universidade, na superação de fragmentações de saberes e identidades coletivas.

Interessou aos trabalhos remir as lógicas que permeiam o saber acadêmico universitário em conexão aos saberes existentes na comunidade; a relação institucional da universidade na formação de formadores de educadores populares; as ações pedagógicas na constituição social e política de uma nova universidade; cursos ofertados na modalidade a distância, por meio do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltados à formação de professores e profissionais da EJA e Educação Popular, no sentido de se apropriarem de saberes sobre políticas públicas e estratégias teórico-metodológicas da EJA, como indica o mapa a seguir.

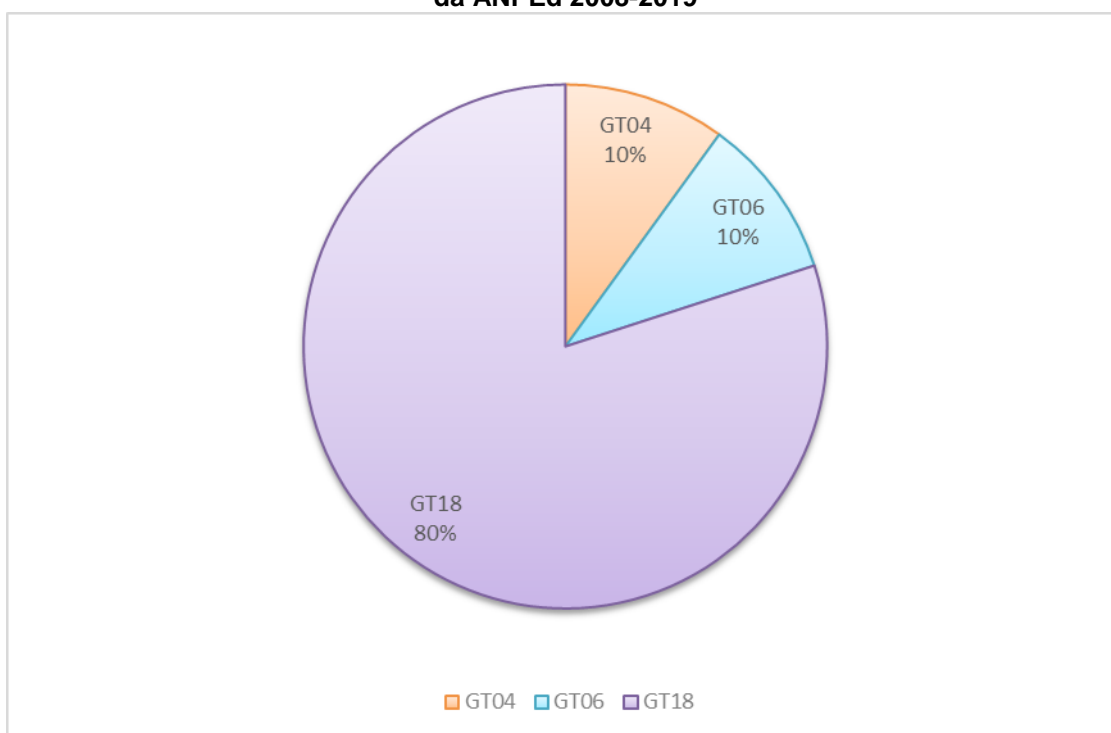
Imagem 7: UT Formação Continuada e Educação de Pessoas Jovens e Adultas



Fonte: Dados produzidos pela autora.

A formação continuada em interface com a educação de pessoas jovens e adultas foi investigada, na maioria das vezes, pelo GT-18 (80%) e também pelos GT-04 (10%) e GT-06 (10%). O movimento investigativo se dá de forma muito convergente em todos os GTs, com foco na formação continuada de professores para a integração curricular da educação profissional com a educação de jovens e adultos pelo Proeja, na alfabetização de adultos e na atuação no ensino fundamental e médio. Nessa direção, investigaram cursos de capacitação, aperfeiçoamento, extensão, especialização, parcerias entre redes de educação e universidades, a formação de professores e gestores que se dá em espaços educacionais formais e não formais.

**Gráfico 10: Circularidade do tema FC e Educação de Pessoas Jovens e Adultas entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os pressupostos que fundamentam os trabalhos, ancorados num referencial crítico, discutem a formação continuada de professores que atuam na educação de pessoas jovens e adultas e perpassaram os referenciais da história cultural, da sociologia crítica, da pedagogia, da política e da formação de professores. Mobilizam discussões em torno dos movimentos sociais, da reestruturação tecnológica, da construção do currículo, da transdisciplinaridade, da alfabetização das classes

populares, da *práxis* transformadora, da complexidade da ação docente, da redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil, dos saberes docentes e da formação profissional, das experiências de vida. A análise da política e das políticas de formação se faz numa racionalidade mais crítica do que acontece no GT-08.

*h) UT Formação Continuada, Arte e Formação Estética*

Essa UT inclui estudos que investigaram a história da arte/educação; as diretrizes curriculares e documentos norteadores das políticas; a investigação da própria prática docente a partir de referências estético-reflexivas para a formação e o trabalho docente; os modos da produção e caracterização de saberes em diferentes espaços e tempos; as redes de aprendizagem colaborativa entre arte-educadores, escolas, redes de ensino e universidades; as experiências de formação continuada de professores de arte em atividades desenvolvidas no trabalho pedagógico e em cursos de extensão; a relevância da experiência artística (fazer, fruir e pesquisar) na formação docente; as práticas de pesquisa de grupos; as perspectivas teórico-metodológicas para a formação estética de professores; os conceitos apropriados nos estudos sobre a formação estética dos professores.

**Tabela 12: UT Formação Continuada, Arte e Formação Estética**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho		Autor(es)
2010	02	GT-08_6906_2010	COSTA	
		GT-24_6345_2010	FARINA	
2012	01	GT-24_2077_2012	SILVA; SILVA	
2013	01	GT-24_3313_2013	ARAÚJO	
2015	01	GT-24_4500_2015	GUEDES; VIEIRA; SILVA	
2017	01	GT-07_689_2017	GUEDES; FERREIRA	
2019	03	GT-07_4650_2019	CORRÊA	
		GT-07_5583_2019	GUEDES; FERREIRA; LAGE	
		GT-24_4496_2019	RUSSEFF	

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os nove estudos sobre os processos de formação continuada de arte-educadores foram observados a partir da 33ª edição da ANPEd de 2010 e o ano de 2019 foi o que teve mais trabalhos apresentados sobre o tema. O GT-24 (cinco estudos) é o grupo temático que reúne os pesquisadores sobre arte e educação, porém os

trabalhos agrupados nessa unidade também circularam no GT-07 (três estudos) e no GT-08 (um estudo).

O GT-24 foi o último grupo de estudo criado na ANPEd, em 2006, na 29ª RN e se apresenta potente nas discussões acerca da educação e arte em interface com os processos formativos docentes, tendo em vista ter reunido nove pesquisas entre 2008 e 2019.

Tivemos seis dos estudos (66,7%) que investigaram a formação estética de professores, em experiências de formação continuada orientada para a reflexão sobre a prática. Três deles pesquisaram os processos formativos do arte-educadores que participaram de cursos de extensão, com enfoque sobre os saberes colaborativos, as experiências desenvolvidas com os estudantes, as referências estético-reflexivas, as experiências de pesquisa-formação em atividades vivenciadas na Educação Infantil. Outros três estudos investigaram o trabalho pedagógico na escola, com foco sobre a imaginação na formação de professores de artes visuais; os sentidos da educação estética na formação dos professores de Educação Infantil; a experiência do artista-docente de teatro no ensino e na escolha da docência.

Numa perspectiva histórica de investigação, um estudo (11,1%) buscou compreender e caracterizar a formação do arte-educador desenvolvida entre 1960 e 1981, sob uma orientação modernista.

Dois estudos (22,2%) tiveram o objetivo de relatar sobre os percursos de suas pesquisas e práticas de formação estética produzidas com professores de Educação Infantil, destacando os conceitos centrais que têm norteado as pesquisas do grupo, as reflexões, achados e questionamentos que emergem das práticas de pesquisa e formação, na argumentação sobre o resgate da dimensão estética na formação docente.

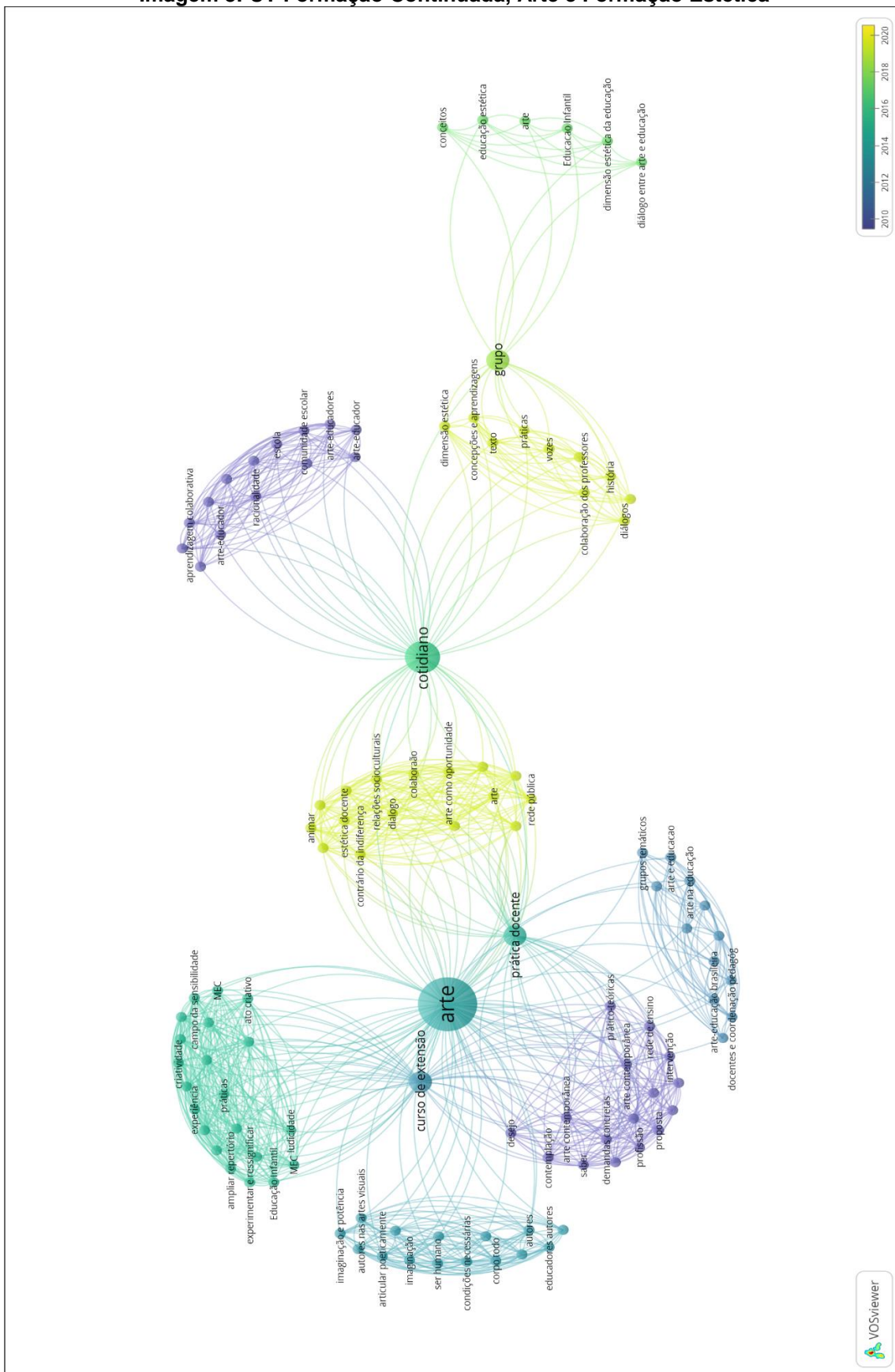
Destacaram-se, no mapa, a centralidade do *cluster* com a expressão *arte* como articuladora dos estudos que investigaram a prática docente no cotidiano da Educação Básica, as práticas de grupos de pesquisa no estudo sobre arte e formação e experiências de cursos de extensão.



O mapa também expõe que a perspectiva colaborativa de pesquisa está presente tanto nos estudos mais remotos quanto nos mais atuais. A expressão cotidiano articula pesquisas que consideram a dimensão estética da formação continuada de professores com práticas de colaboração. Não está relacionada à abordagem metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, mas ao conceito de estética do cotidiano, apropriado a partir de Ivone Mendes Richter, e aos acontecimentos cotidianos, compreendidos como rotinas, lugar e espaço da escola.

Observamos que os conceitos de estética docente, educação estética e a dimensão estética da formação continuada são apropriados nos estudos sobre formação continuada que foram apresentados mais recentemente, como demarca a escala de cor amarela. Além disso, no período de apresentação dos estudos, o mapa sinaliza, com a cor azul, maior articulação de termos entre trabalhos que problematizaram a formação continuada a partir de cursos de extensão, na relação da arte contemporânea com a atitude investigativa e (auto)formadora dos professores sobre a própria prática e a perspectiva da educação estética existencial, tecida nas relações socioculturais cotidianas.

Imagem 8: UT Formação Continuada, Arte e Formação Estética

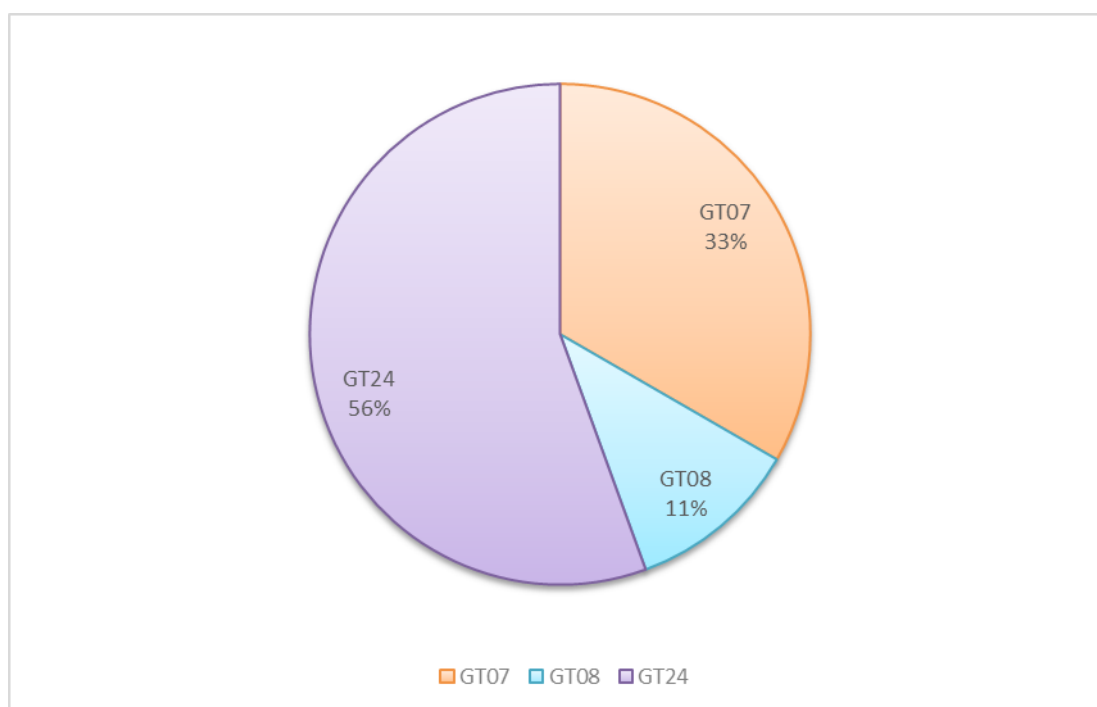


Fonte: Dados produzidos pela autora.

Os achados na UT Formação Continuada, Arte e Formação Estética apontam para estudos que investigaram a formação estética para a reflexão sobre a prática do arte-educador (33,3%), pesquisas sobre cursos universitários de extensão (33,3%), dois estudos sobre pesquisas produzidas por um grupo de pesquisa com professores de Educação Infantil (22,2%) e análise do Curso Intensivo de Arte na Educação entre 1960 e 1981 (11,1%). O GT-24 acolhe 56% dos estudos que investigaram a formação continuada na dimensão da arte e da formação estética, o GT-07 recebeu 33% dos estudos e o GT-08 recebeu 11%.

As demarcações investigativas do GT-24 se dão na dimensão da arte e da formação estética em curso de extensão universitária em arte, em formação ofertada por redes de ensino e na investigação da própria prática pedagógica. Os GT-24 acolheu pesquisas que investigaram as políticas do sensível no corpo docente; a arte, a filosofia, a docência e a formação na contemporaneidade; as referências estético-reflexivas para a prática docente. As experiências voltaram-se para a qualificação da prática docente, especialmente no trabalho com artes visuais e teatro na escola, discutiram a docência como ato de criação, a necessidade de ressignificar as práticas formativas, de pensar a imaginação na formação, de vivenciar a experiência para qualificar o trabalho pedagógico. A formação de professores de Educação Infantil através de vivência estética se destaca e é apresentada como ações de pesquisa e proposta para ser desenvolvida com as crianças no trabalho pedagógico.

**Gráfico 11: Circularidade do tema FC, Arte e Formação Estética entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

O GT-07 aborda a arte e a dimensão da formação estética para o professor que atua na Educação Infantil, por meio da análise das diretrizes curriculares e documentos norteadores das políticas educacionais para a infância, de cursos de formação continuada ofertados em redes municipais de ensino e experiências formativas em que a criatividade, a autoria e a formação cultural foram consideradas o foco do processo.

O GT-08 aborda a arte e a formação estética pela análise de proposta de formação docente realizada por meio de projeto de extensão desenvolvido por universidade e uma rede de ensino, na elaboração de propostas formativas para professores, para serem desenvolvidas com os estudantes.

#### *i) UT Formação Continuada e Concepções*

Agrupamos, nessa UT, textos que produziram uma semantização sobre a formação continuada, ou seja, a edificação de concepções, ideias, noções, imagens, conceitos, definições, caracterizações, formulações, argumentações e teorizações sobre os fundamentos, produzindo uma "inteligibilidade" e um "sentido histórico"

(CERTEAU, 1982) sobre a formação continuada ou dimensões a ela relacionadas. Os estudos das *maneiras de compreender os sentidos históricos* da formação continuada de professores dentro da comunidade acadêmica se fazem na confrontação entre aquilo que organizou a formação ou o pensamento sobre a formação no passado e aquilo que hoje entendemos como pertinente.

**Tabela 13: UT Formação Continuada e Concepções**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor(es)
2009	01	GT-08_5375_2009	MAIA
		GT-13_6575_2010	FLÖR
2010	03	GT-17_6976_2010	FERREIRA
		GT-08_6554_2010	BRAGANÇA
2012	01	GT-06_1391_2012	SAUL; SILVA
2017	01	GT-06_1000_2017	PIMENTEL; XEREZ
		GT-04_5195_2019	TEIXEIRA
2019	03	GT-17_4411_2019	GONÇALVES
		GT-20_5189_2019	VITAL; URT

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os nove estudos reunidos nessa UT foram apresentados em cinco das nove edições da ANPEd investigadas. Esses estudos foram acolhidos, em sua maioria, nos GT-06 (dois estudos), GT-08 (dois estudos) e GT-17 (dois estudos).

Em relação à tematização, 55,5% dos estudos agrupados nessa unidade temática versam sobre as concepções que fundamentam a formação continuada de professores ou sobre dimensões a ela relacionadas. Os temas investigados foram a concepção de criança no contexto da formação continuada de professores; a influência da filosofia pragmatista ou da “prática” nos modelos de formação continuada; as contribuições das histórias de vida, em contexto de formação de professores e as investigações sobre as trajetórias de vida, as experiências docentes, a docência como lugar de memória, a investigação-formação; a relação entre a concepção de educação popular e a formação permanente de educadores na gestão de Paulo Freire na rede pública de ensino de São Paulo; a análise filosófica sobre o conceito de formação e criação de conceitos que possam responder aos pontos já saturados do campo de investigação.

Tivemos dois (22,2%) estudos que investigaram as concepções presentes em programas, propostas e projetos de formação continuada, em que observamos a

dedicação em definir as contribuições da pedagogia problematizadora freireana para a contínua reeducação docente e a concepção neuropsicológica como tendência formativa em expansão.

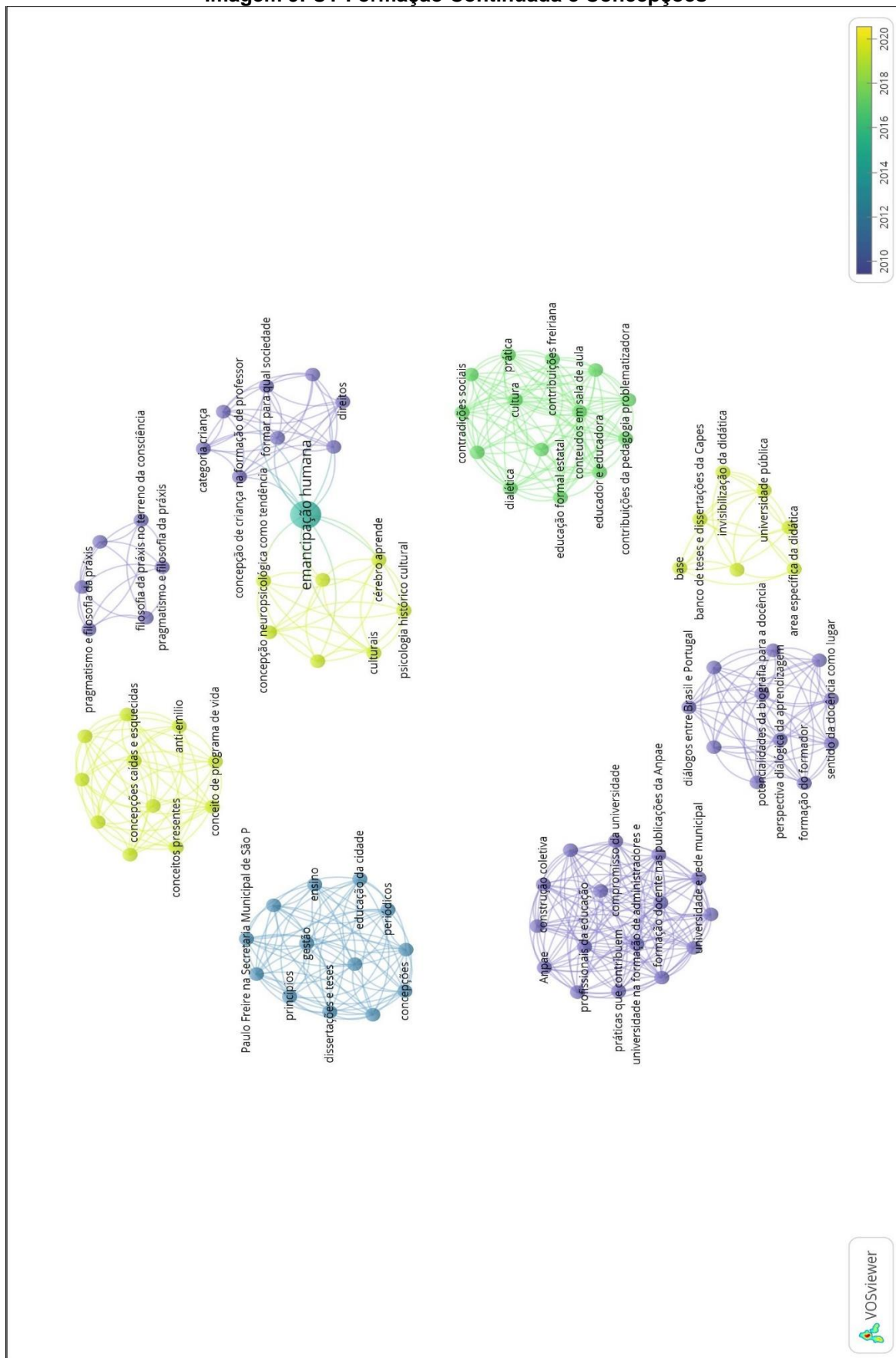
A presença de dois (22,2%) estudos de revisão nessa unidade temática se dá em função da construção argumentativa dos textos, em defesa da edificação de ideias e pressupostos que produzem um sentido histórico sobre a formação continuada. Um na análise da trajetória do conhecimento sobre formação dos profissionais da educação em publicações da Anpae; outro em favor da didática nos processos de formação do docente universitário, com análise da Didática como objeto e campo de investigação em teses e dissertações e em grupos de pesquisa cadastrados no CNPq.

Na UT Concepções, cinco estudos (55,6%) versaram sobre as concepções e dimensões da formação continuada, dois estudos (22,2%) investigaram as concepções presentes em programas, propostas e projetos de formação continuada e dois (22,2%) realizaram os estudos de revisão, apontados acima.

O mapeamento temático pelo *VOSviewer*, representado a seguir, evidencia termos pouco convergentes entre os trabalhos que investigaram objetos bastante diferenciados, deixando pistas de que pontos distintos do debate sobre a formação continuada de professores foram tocados no período investigado. Pela escala temporal de apresentação dos trabalhos, representada nas cores azul e amarela do mapa, podemos perceber que não houve concentração de estudos em edições pontuais da ANPEd.

Os pressupostos de emancipação foram discutidos em cinco trabalhos e, dentre esses, o conceito de emancipação humana aproximou dois, conforme indica o mapeamento. Os demais textos não encontraram um ponto de convergência comum, tendo em vista que a expressão formação esteve associada a distintos termos nos objetos de investigação e as temáticas abordaram questões múltiplas ou programas diferenciados de formação.

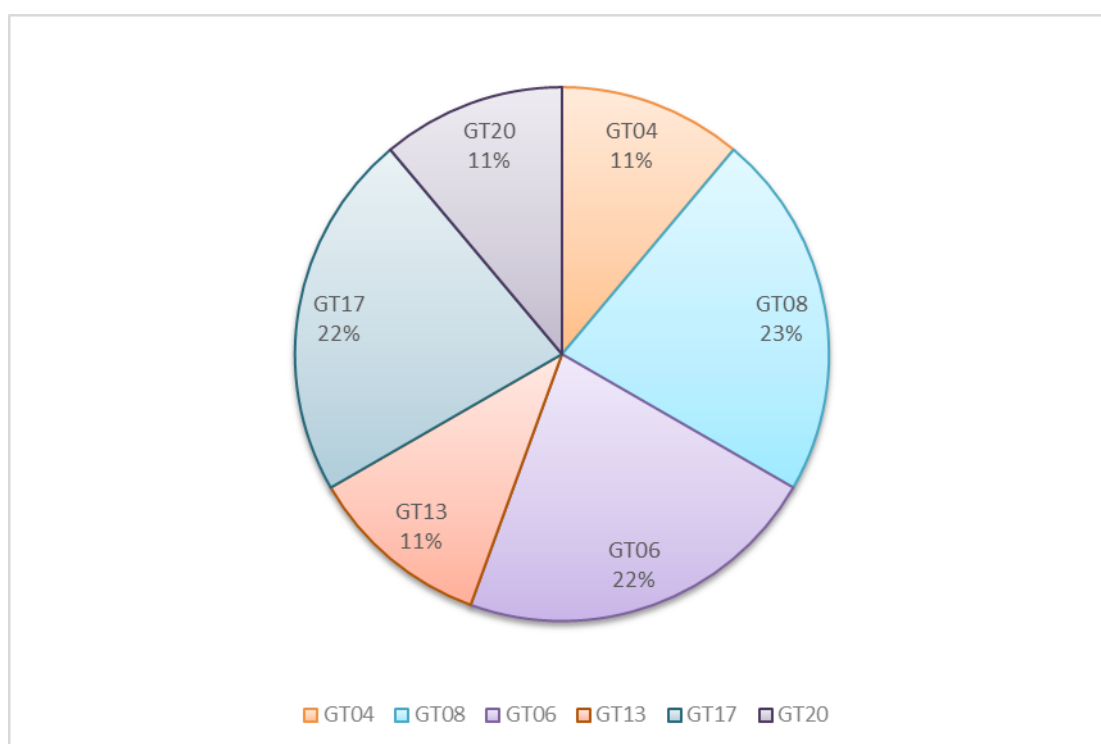
Imagem 9: UT Formação Continuada e Concepções



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Os trabalhos que discutiram concepções e teorizações sobre a formação não se concentraram em um GT específico, entretanto incluíram os únicos dois trabalhos selecionados no GT-17 (22%), sobre a formação continuada de professores, em todo o período investigado. Isso remete à vocação do GT-17 na produção de conceitos e análise dos fundamentos ontológicos e epistemológicos, embora o investimento na quantidade e diversidade de estudos dessas dimensões ainda precise ser fortalecido.

**Gráfico 12: Circularidade do tema FC e Concepções entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

A presença dos poucos estudos também nos GT-06 (22%), GT-08 (22%), GT-04 (11%), GT-13 (11%) e GT-20 (11%) nos leva a considerar relevante a iniciativa de pensar a formação continuada a partir das ferramentas teórico-práticas dos diferentes campos do saber congregados nos GTs da ANPEd, mas também evidencia a carência de pesquisas e as fragilidades do campo na produção de estudos que coloquem em debate os fundamentos ontológicos e epistemológicos da formação continuada.

No GT-17, em 2010, esse debate se deu em torno da influência da filosofia pragmatista de John Dewey nos modelos de formação continuada, caminhando pela



assertiva de que os programas de formação continuada de professores no Brasil valorizam aspectos técnico-instrumentais da formação em detrimento da conscientização política e de uma filosofia da *práxis*, indicada como via para uma formação continuada, com escopo científico pela união da filosofia e da política.

Em 2019, o debate a partir de referenciais pós-modernos coloca em questão o conceito de formação, acolhendo a perspectiva da chamada filosofia da diferença de Gilles Deleuze, para contestar a linearidade do conceito, fundado numa dimensão repressiva que impõe ao indivíduo o “dever formar-se”. Ainda, apresenta os “programas de vida” como alternativa, porque consideram a experimentação livre como condição de construção do pensamento.

No GT-08, os estudos sobre as concepções tomaram a direção da investigação sobre a produção acadêmica e as abordagens não convencionais da pesquisa acerca da formação docente na forma de um estudo de revisão da produção acadêmica e da discussão sobre os fundamentos da pesquisa com as histórias de vida, a pesquisa narrativa, as trajetórias docentes e as biografias educativas, pelo entrelaçamento entre os conceitos de memória, experiências e investigação-formação acadêmica. O GT-06 mobiliza as teorizações de Paulo Freire, nos dois trabalhos apresentados, para problematizar as concepções de educação popular, formação permanente e pedagogia problematizadora.

O GT-04 argumenta em favor da didática nos processos de formação do docente universitário, postulando a Didática como objeto e campo de investigação, a partir da revisão sobre a produção acadêmica e sobre a produção de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. No GT-13, circula a discussão sobre a concepção de criança presente no contexto da formação continuada de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O GT-20 analisa uma proposta de concepção neuropsicológica, considerando a inserção dessa abordagem como tendência formativa em expansão.

*j) UT Formação Continuada e Educação Ambiental*

Essa UT incorpora estudos sobre a temática ambiental nos programas de formação continuada de educadores ambientais; os pressupostos epistemológicos assumidos

na relação entre educação ambiental e formação de educadores; a constituição de propostas e projetos para formação continuada de professores em Educação Ambiental; as políticas de formação do professor em interface com a organização curricular no cotidiano da educação básica; a dimensão socioambiental da formação do educador, nas relações homem-sociedade-natureza.

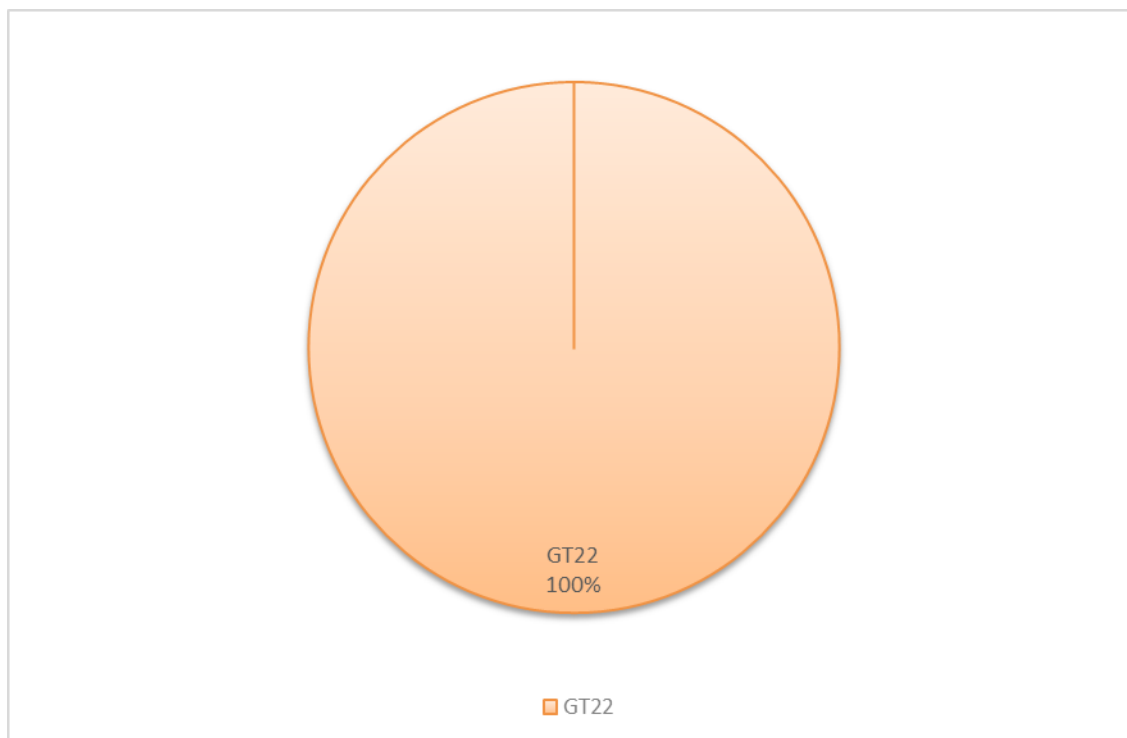
**Tabela 14: UT Formação Continuada e Educação Ambiental**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor(es)
2008	01	GT-22_4903_2008	MANZOCHI; CARVALHO
2010	01	GT-22_6456_2010	AQUINO
2012	01	GT-22_1288_2012	RODRIGUES
2015	01	GT-22_4164_2015	ALBANI; COUSIN
2017	02	GT-22_679_2017	FERREIRA
		GT-22_1270_2017	SAHEB; RODRIGUES
2019	02	GT-22_5011_2019	CARVALHO; CAMPOS
		GT-22_5729_2019	AMARAL

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

O GT-22 Educação Ambiental vem articulando as discussões acerca da educação ambiental aos processos formativos docentes, tendo reunido oito pesquisas entre 2008 e 2019 que se debruçaram sobre a formação continuada de professores.

Todos os trabalhos que pesquisaram a educação ambiental em interface com a formação continuada de professores foram apresentados no GT-22, fator que pode tanto reduzir suas possibilidades de colocar em circulação os debates sobre as questões ambientais em outros grupos de pesquisadores quanto aferir ganhos pela concentração temática em torno de questões específicas que afetam as pesquisas sobre a educação ambiental nesses contextos. Em tese, a maior circularidade temática entre os GTs, aproveitando o potencial da ANPEd como um canal de divulgação das pesquisas e de provocação para ampliação dos debates, poderia criar novas redes de sociabilidade nos espaços de pesquisa praticados na ANPEd, assim como nas redes colaborativas interinstitucionais. O gráfico a seguir representa o perfil das pesquisas em relação ao *locus* de adesão dos estudos.

**Gráfico 13: Circularidade do tema FC e Educação Ambiental entre os GTs da ANPEd 2008-2019**

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os temas de pesquisa indiciam uma vigilância dos pesquisadores em relação aos fundamentos epistemológicos do campo da educação ambiental. Nessa direção, os estudos investigaram a educação ambiental formadora de cidadania numa perspectiva emancipatória para a constituição de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores; a teoria crítica na formação do educador ambiental, a partir das concepções de meio ambiente e de educação ambiental nas práticas educativas de professores; o discurso pedagógico dos educadores ambientais, a partir de experiências formativas com a etnia Guarani, baseada na educação ambiental crítica.

As questões ambientais no cotidiano da educação básica foram tratadas a partir das dificuldades para inserir a questão ambiental na organização curricular e na prática cotidiana da escola; da compreensão do pensamento e da ação dos docentes em relação à inserção da educação ambiental na escola; da análise de uma proposta interinstitucional de formação continuada em educação ambiental e das correlações criadas pelas professoras e formadoras nesse processo formativo.

Outras duas experiências de formação foram apresentadas, sendo que uma busca compreender os princípios da educação ambiental em movimento de formação de educadores com dirigentes sindicais e educadores de jovens agricultores familiares; outra analisa os significados e sentidos de educação ambiental no programa desenvolvido pelo Ecomuseu da Itaipu, refletidos nos discursos dos participantes da formação de educadores ambientais.

A Educação Ambiental foi pesquisada por três estudos (37,5%) que investigaram os pressupostos da perspectiva emancipatória e crítica na educação ambiental, três estudos (37,5%) discutiram as questões ambientais no cotidiano da educação básica e duas experiências de formação foram apresentadas (25%).

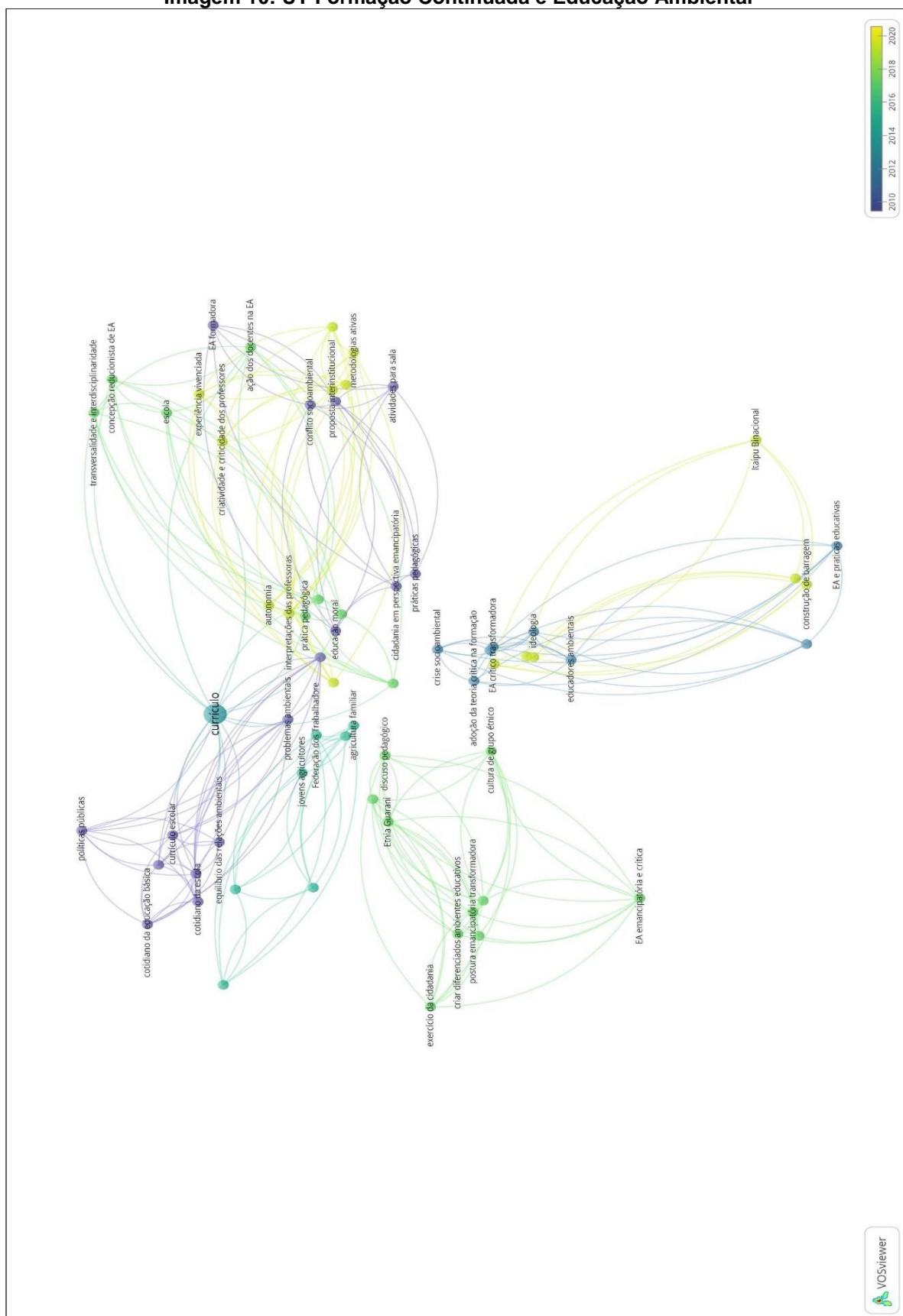
As investigações se deram na elaboração, implementação e análise de resultados de políticas e práticas de formação, na forma de propostas de formação, projetos, cursos de extensão, ciclo de palestras. As práticas formativas investigadas foram ofertadas em redes de ensino, com e sem parcerias com universidades, por entidades públicas e privadas, em ambientes escolares e não escolares. Elas envolveram formadores que atuam na educação ambiental corporativa e professores do ensino regular, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incluindo sujeitos da etnia Guarani e do movimento sindical.

Em relação ao mapeamento temático pelo *VOSviewer*, o termo currículo, representado no maior *cluster* do mapa, perpassa o debate acerca da formação continuada e da educação ambiental em cinco estudos, em torno da transversalidade de conteúdos no currículo escolar e na organização curricular, o significado da transversalidade e da interdisciplinaridade na educação ambiental na escola, a sobrecarga de conteúdos no currículo, a inserção da educação ambiental no currículo e os impactos na formação docente. O mapa a seguir ilustra a relação entre os termos, indicando a ausência de articulação de três estudos com a questão curricular, cujo foco esteve no discurso pedagógico e nas práticas educativas.

Os trabalhos foram apresentados entre 2008 e 2019, mas podemos notar, pela graduação da escala de cores na nuvem, aumento do número de trabalhos apresentados nas últimas duas RNs da ANPEd. Todos eles partiram de pressupostos da teoria crítica emancipatória, com debates sobre conflito e

enfrentamento da crise socioambiental, educação moral, ética ambiental, formação de cidadania e autonomia, transformação da relação desigual homem-sociedade-natureza, integração dos conhecimentos e da cultura e formação socioambiental dos sujeitos ecológicos.

Imagem 10: UT Formação Continuada e Educação Ambiental



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Esses pressupostos foram mobilizados para a análise do discurso e das práticas de educadores, questionando as suas representações em relação às questões ambientais e caracterizando suas práticas pedagógicas cotidianas. Os estudos postulam uma organização curricular na perspectiva da transversalidade dos conteúdos e um planejamento interdisciplinar; investiram na elaboração de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores, na análise dos modos de articulação dos conteúdos da educação ambiental na organização curricular, no planejamento e nos recursos; ouviram as demandas dos educadores; questionaram se a formação continuada tem contribuído para fundamentar melhor as práticas pedagógicas e apontaram como desafios a inserção dos pressupostos da educação ambiental na prática cotidiana das escolas e a redução de uma visão simplista e reducionista que conduz a ações pontuais e individualizadas.

*k) UT Formação Continuada e Identidade Docente*

Agrupamos, nessa UT, textos que investigaram a construção das identidades sociais docentes como processos simultâneos de identificação e diferenciação, de caráter construcionista e provisório, em diferentes épocas, contextos e coletivos de professores das identidades; os discursos que atribuem características, experiências e posições aos docentes em relação aos processos de formação; as negociações de ordem simbólica; as relações e condições de formação; a história e a cultura que caracteriza a formação docente enquanto preparação profissional; as representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes.

**Tabela 15: UT Formação Continuada e Identidade Docente**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor(es)
2008	03	GT-08_4710_2008	CHALUH
		GT-08_4083_2008	XAVIER
		GT-08_4048_2008	AGUIAR
2011	01	GT-04_1245_2011	SANTOS; MARTINS; COSTA; PUGGIAN
2012	02	GT-13_1448_2012	REIS
		GT-20_1538_2012	LIMA
2015	01	GT-08_3706_2015	ASSUNÇÃO; FALCÃO
2017	01	GT-08_1149_2017	ARNOSTI; SOUZA NETO

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os oito trabalhos que agrupamos nessa UT foram apresentados em cinco das oito edições da ANPEd investigadas, cinco deles no GT-08, um no GT-04, um no GT-13 e um no GT-20.

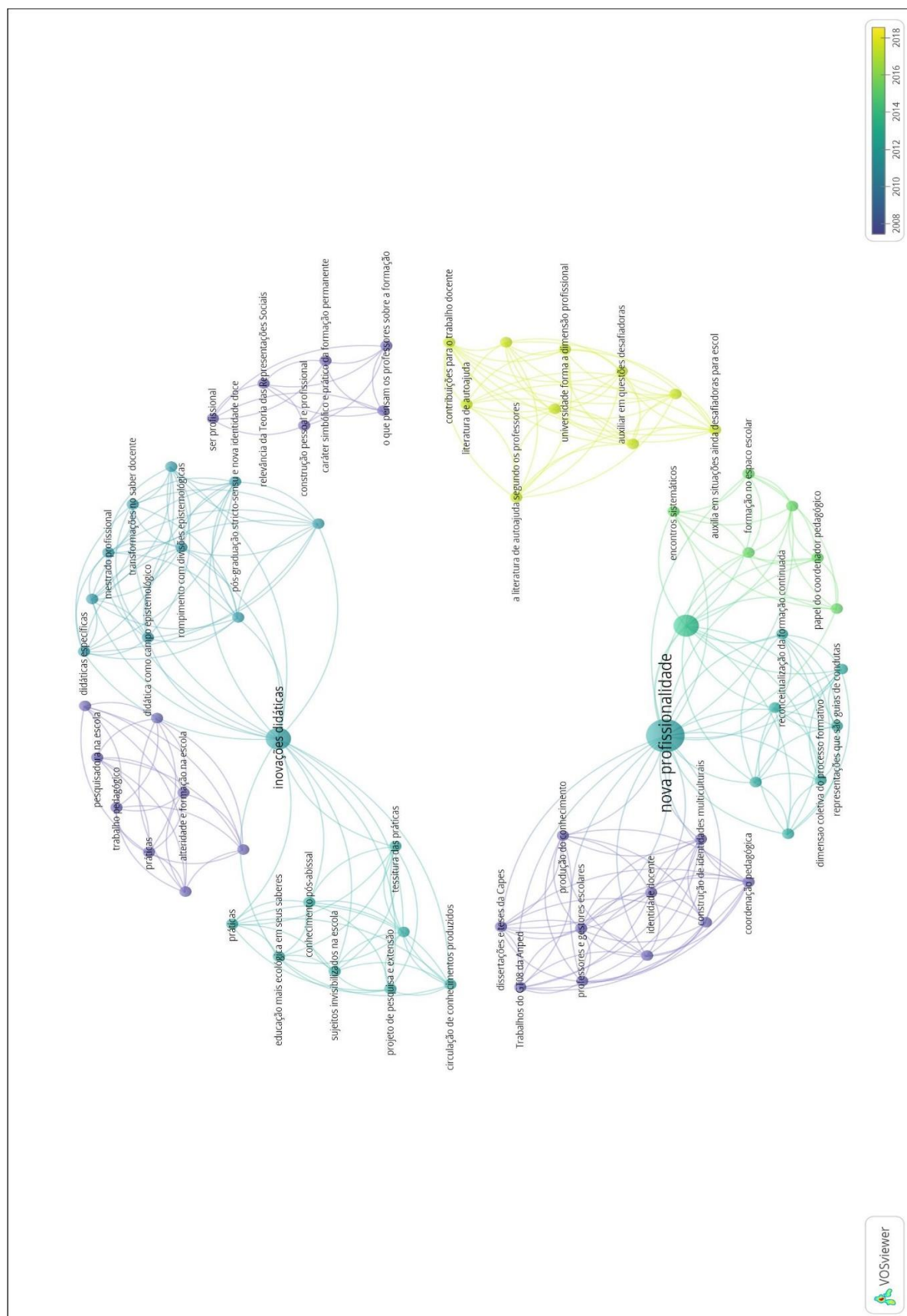
Os temas de pesquisa foram variados em relação aos sujeitos pesquisados, incluindo professores e gestores, e em relação aos espaços tomados para o estudo sobre a formação continuada, que incluíram investigações no contexto do trabalho docente, na pós-graduação *stricto sensu*, em projeto de pesquisa e extensão, na formação por meio da leitura e na revisão da produção acadêmica.

Destacamos que na UT Formação Continuada e Identidade Docente os estudos mais frequentes investigaram as representações da formação continuada para professores e formadores (25%). Também investigaram os sentidos dos saberes docentes e da formação na escola (12,5%), as identidades profissionais plurais e multiculturais (12,5%), o papel do coordenador pedagógico na formação (12,5%), a contribuição da pós-graduação *stricto sensu* na emergência de uma nova identidade docente (12,5%), a formação em um projeto de pesquisa e extensão (12,5%) e a literatura de autoajuda nos projetos de identidade da escola e da universidade (12,5%).

Os dados quantitativos evidenciaram que o debate sobre a formação continuada e a constituição da identidade docente não foi muito marcante no período investigado, mas o mapeamento temático apresentado na nuvem a seguir reconhece como relevantes os conceitos em debate, que se concentraram em dois núcleos de sentidos, a *profissionalidade* e as *inovações didáticas*.



Imagem 11: UT Formação Continuada e Identidade Docente



Fonte: Dados produzidos pela autora.

O termo *profissionalidade* moveu o debate em torno da formação na escola, da construção de identidades multiculturais e das representações sociais sobre a formação continuada.

Em relação à formação continuada na escola, o debate colocou em questão a centralidade da escola como lugar privilegiado de aprendizagem da profissão. Problematizou os sentidos da inserção do pesquisador na sala de aula e da pesquisa desenvolvida com professores na escola. Demarcou o papel do coordenador pedagógico como formador e mediador das práticas educativas, visando à reflexão sobre a prática, sobre questões que envolvem a cultura da escola e seus diferentes atores e o aperfeiçoamento do trabalho realizado. Circula entre os debates que a atuação do formador depende de formação permanente e do desenvolvimento de habilidades e competências. Destacam-se as demandas para a formação de professores na escola que sinalizam para a necessidade de uma transformação profunda de programas, conteúdos e fundamentos; de que é preciso repensar o trabalho docente, promover novos processos de gestão na escola e nos sistemas de ensino; de novos dispositivos de revitalização e valorização da carreira docente; de replanejar a formação inicial e contínua.

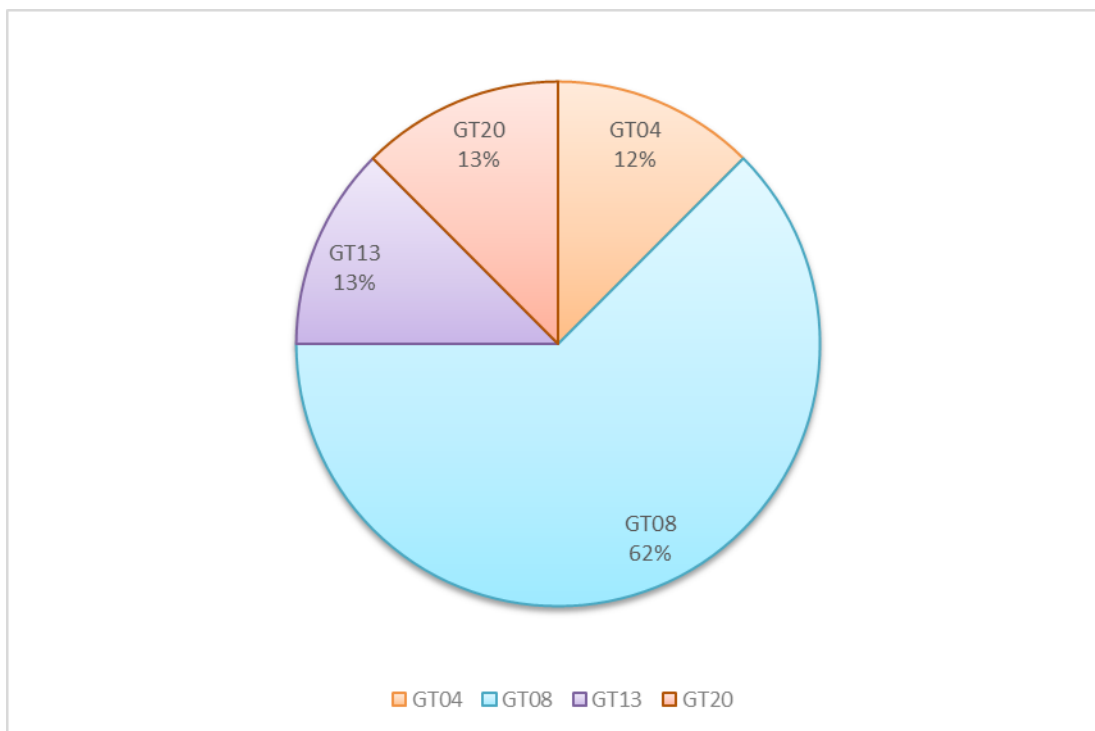
A formação de identidades multiculturais de professores e coordenadores pedagógicos entra em debate a partir da revisão da literatura sobre a formação e a atuação dos profissionais em relação à pluralidade cultural. A formação continuada volta-se para a reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho, a troca entre diferentes saberes e diferentes culturas e a valorização da diversidade cultural no trabalho escolar, confrontando a naturalização das hierarquias culturais e da monocultura na escola.

Os estudos das representações sociais sobre a formação continuada estão relacionados ao pertencimento a um grupo social, ao sentimento e à consciência de ser um profissional e assume os sentidos de reflexão, troca de saberes, aperfeiçoamento e capacitação. A representação acerca da docência no magistério tende à associação com valores missionários e vocacionais dos professores e com sentimentos de amor e afeto como meio para a resolução de conflitos.

A ideia de *inovação* é apresentada como potencialmente transformadora da escola e do trabalho pedagógico. O *cluster* alusivo ao termo inovação, em posição de destaque pelo tamanho e centralidade, acena para o debate articulado ao caráter contínuo, reflexivo, crítico, dialógico e colaborativo da formação continuada. Nele foram destacadas as inovações didáticas, tecnológicas e pedagógicas, enfatizando a formação como experimentação, novos modos de trabalho pedagógico, processo de investigação e produção de saberes diretamente articulados com as práticas educativas; como enriquecedora do repertório e ampliadora das possibilidades de atuação do docente; o diálogo entre os professores a fim de consolidar saberes emergentes da prática profissional, transformadora dos saberes docentes resultantes da dialética entre formação e trabalho pedagógico no mestrado profissional.

O tema da identidade docente circulou mais no GT-08 (62%), pela discussão sobre os saberes docentes, a construção de identidades profissionais multiculturalmente comprometidas, as representações sociais sobre a formação permanente, as necessidades formativas, as referências marcadas nos percursos profissionais, o papel do coordenador pedagógico, o tipo de literatura lida pelos professores e as contribuições à formação e ao trabalho docente. As pesquisas sobre identidade foram produzidas na dimensão do micro, ao investigar as narrativas dos participantes sobre suas experiências, e na dimensão do macrocontexto, caminhando para as representações de uma coletividade sobre os seus processos formativos, movimento que envolveu maior quantidade de sujeitos, atuantes em redes federais, estaduais e municipais de ensino e que lecionam na Educação Básica e no Ensino Superior.

**Gráfico 14: Circularidade do tema FC e Identidade Docente entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

O GT-08 aponta para a formação continuada e a identidade docente como processos que se constituem juntos. Ressalta que uma prática pedagógica contextualizada de formação permanente ajuda a desenvolver as dimensões de valor, poder e autonomia no grupo social. Argumenta pela constituição de uma identidade institucional/organizacional multicultural escolar, em que a formação continuada dos profissionais seja campo para discutir as questões que envolvem a cultura da escola e seus diferentes atores. Tece relações entre os saberes construídos pelas professoras entre os momentos coletivos de formação instituídos na escola e o trabalho pedagógico na sala de aula. Pressupõe que a identidade pessoal e profissional se reconstrói permanentemente no percurso profissional, com as experiências individuais e coletivas, nas condições que as escolas e o professor têm. Esses aspectos se diferenciam dos projetos de identidade vislumbrados pela universidade, que confluem com o movimento da profissionalização do ensino e influenciam o pensamento sobre a formação de professores.

O GT-04 caminhou no sentido de ressignificar as didáticas específicas no mestrado profissional, no ensino de ciências e a Didática como campo epistemológico. No GT-

13, os processos de formação de identidades docentes passam pelo trabalho nos *espaçostempos* da escola pública, em que se discutiu sobre os currículos, a justiça cognitiva, a aprendizagem e a exclusão social. As representações dos formadores sobre os processos formativos tomam, no GT-20, a ideia de compreensão da pessoa do formador como um agente essencial no processo de (re)significação, (re)configuração e (re)conceitualização da formação continuada, servindo de guia de condutas para a orientação dos professores que formam.

*l) UT Formação Continuada e Gestão das Políticas de Formação Continuada*

Consideramos que as políticas de formação são práticas experimentadas e tidas como representativas das experiências que conseguimos produzir como sociedade, que prevalecem ou são descontinuadas em determinados contextos histórico-sociais, resultantes de disputas por hegemonia em relações de força. As práticas, portanto, são experimentações e apropriações cotidianas (CERTEAU, 2011) que produzem políticas. Na relação com as institucionalidades das práticas, são demarcadas as regras e as normas nos textos das políticas, que envolvem uma prática de escrita (CERTEAU, 2011), como no caso das resoluções, dos manuais de programas de formação instituídos nas redes de ensino e seus materiais orientadores, para a consecução de processos que visam a determinados fins coletivamente.

Com esse entendimento, consideramos que todos os estudos apresentados na ANPEd entre 2008 e 2019 investigaram práticas-políticas de formação continuada, uma vez que todos eles têm relação com a institucionalidade da formação de professores. Sendo assim, ao estudarem programas de formação continuada, práticas de formação nas escolas ou processos (auto)formativos, mesmo os que investigaram as subjetividades, todos as pesquisas tiveram como referência a relação com as práticas institucionalizadas.

Essa demarcação é necessária para explicitar que todas as UTs tiveram estudos que investigaram as políticas e as práticas de formação. O que justifica essa categoria que nominamos como Gestão das Políticas de Formação Continuada é que os textos aqui agrupados se destacam dos demais por se concentrarem nos processos de gestão das políticas de formação de professores, incluindo a gestão

de cursos e a constituição e avaliação de políticas em redes de ensino. Foram oito os estudos alocados nesta unidade temática, apresentados a seguir.

**Tabela 16: UT Gestão de Políticas de Formação Continuada**

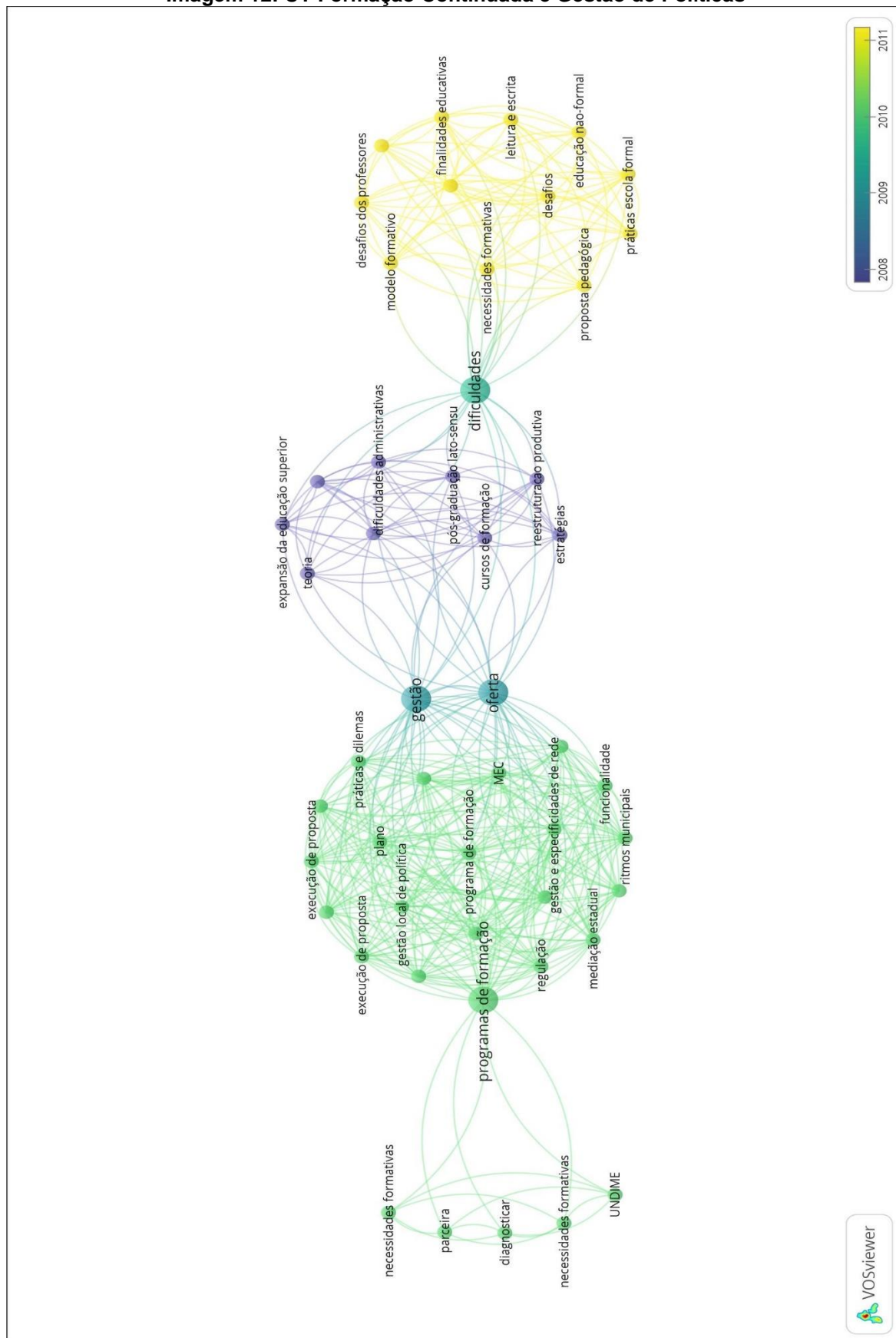
Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor(es)
2008	01	GT-11_4722_2008	SILVA
2010	02	GT-08_6569_2010	RABELO; FARIAS
		GT-08_6543_2010	LEITE; MORELATTI; GIORGI; LIMA; MENDONÇA
2011	03	GT-08_109_2011	PRINCEPE
		GT-08_159_2011	LIMA
		GT-08_925_2011	ALMEIDA; SILVA; DAVIS; SOUZA
2013	01	GT-04_3033_2013	BELTRAN; PINAZZA
2019	01	GT-08_5096_2019	SOUSA

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

O GT-08 reuniu seis dos oito trabalhos dessa unidade temática, o GT-04 acolheu um estudo e o GT11 outro. Observamos, na tabela, que os trabalhos agrupados nessa unidade temática foram apresentados em edições intercaladas, nos anos de 2008, 2010, 2011, 2013 e 2019 e, portanto, não tivemos estudos que reuniram a discussão sobre a gestão da formação continuada nos anos de 2009, 2012, 2015 e 2017.

A apreciação do conteúdo dos textos nos permitiu observar que os temas transitam em torno dos processos de gestão das políticas de formação continuada, em dois movimentos distintos: pela gestão de cursos e programas de formação e pelo movimento de instituições em busca do reconhecimento das necessidades formativas dos professores. Notamos que a maior quantidade de estudos dos processos de gestão de políticas se deu entre 2008 e 2011, o que indica uma descontinuidade das pesquisas sobre a gestão de políticas de formação, conforme apresenta o mapa a seguir.

Imagem 12: UT Formação Continuada e Gestão de Políticas



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Como expressa o mapeamento dos textos, revelado na imagem, os debates se deram em torno da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* por universidades, das dificuldades e desafios da formação para os professores e para as redes de ensino responderem às demandas por formação continuada. Esses foram os pontos centrais, demarcados nos maiores *clusters* da nuvem. Entretanto observamos poucas conexões a partir da coocorrência de termos, o que pode acenar para um tema pouco contundente em relação aos pressupostos mobilizados pela comunidade de pesquisadores.

Os termos evidenciados nos *clusters* indicam que o debate problematizou a formação continuada em serviço nas políticas municipais, os processos decisórios entre a gestão local de políticas e a indução externa, as necessidades formativas dos professores ante as políticas municipais e os modos de subjetivação das políticas formativas municipais sobre os professores.

No caso da gestão de cursos, temos três estudos, em que foram investigados os processos de gestão de cursos presenciais de pós-graduação *lato sensu*, ofertados por universidades brasileiras. A crítica se estabelece à universidade, por contribuir com a expansão de cursos orientados pelo mercado e acenar em favor das políticas de privatização e redução de recursos destinados à pós-graduação *lato sensu* nas universidades públicas.

A gestão local da política de formação continuada de professores pelo Profa foi investigada na implementação, execução e repercussões do programa em redes municipais de ensino, com críticas à cultura das reformas educacionais homogeneizadas em âmbito nacional, para serem executadas no plano local.

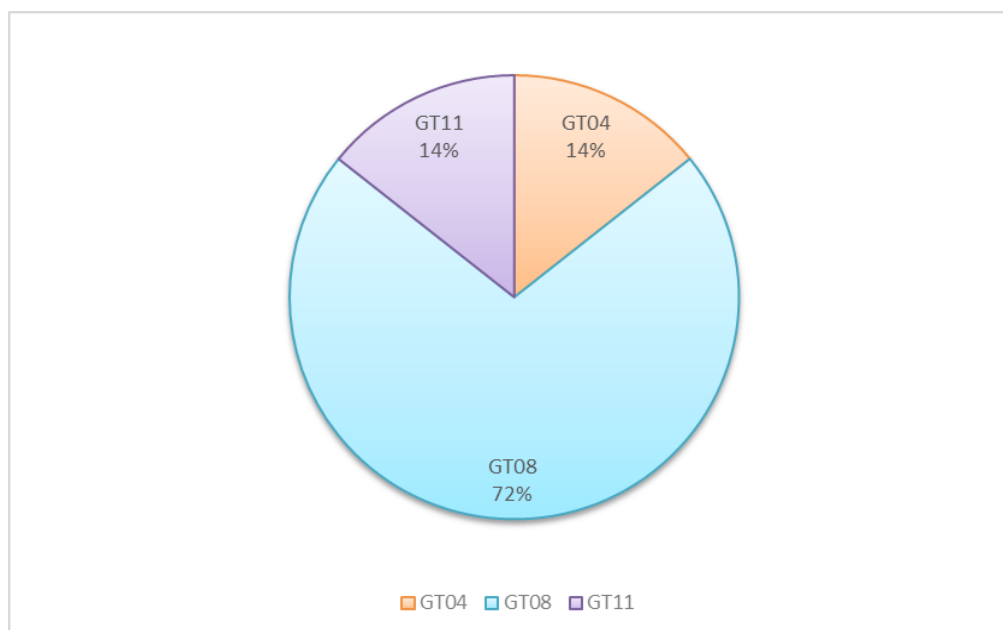
Outros temas foram as modalidades de formação continuada ofertadas por secretarias estaduais e municipais de educação, nas cinco regiões do país, analisando as estratégias mais frequentes, em que se destacaram: a perspectiva de valorização individual, cursos pontuais de curta e longa duração, questões do trabalho em sala de aula, pouco aprofundamento de estudos sobre as práticas, usos de ferramentas tecnológicas em ambientes virtuais, vínculo do desenvolvimento profissional à progressão funcional, adesão às práticas de terceirização com material apostilado. As perspectivas colaborativas foram observadas nos processos de



formação centrados nos processos escolares e nas práticas e experiências docentes, envolvendo grupos de estudos sistemáticos e rigorosos, produção coletiva de materiais, participação ativa dos professores nas decisões em relação aos seus processos formativos.

Em relação às pesquisas que investigaram as necessidades formativas dos professores, os estudos as mapearam, investigaram as parcerias entre rede municipal de ensino e universidade na formação em serviço, caracterizaram projetos de formação de rede e suas prioridades na formação em serviço e dos professores que atuam em projetos de educação não formal.

A vocação do GT-08 na análise de programas de formação é confirmada na unidade temática gestão das políticas de formação continuada, acolhendo 72% dos trabalhos. Nele situamos os estudos que se dedicaram a investigar amplamente as necessidades formativas de professores e as modalidades de formação ofertadas em redes de ensino; a gestão de políticas na implementação local de programas nacionais; a crítica à cultura política baseada na mínima ação do governo federal, reservando ao plano local, dos estados e municípios, o papel de provedores das condições para a efetivação das políticas; a crítica às concepções de reforma e inovação, pela forma como elas atravessam os programas nacionais de formação.

**Gráfico 15: Circularidade do tema Gestão de Políticas de FC entre os GTs da ANPEd 2008-2019**

Fonte: Dados produzidos pela autora.

O GT-04 entra nesse debate pela análise das características e prioridades de um projeto de formação de rede, em que cada escola estabelece as ações necessárias para a formação dos professores em serviço e na escola. O GT-11 entra pela análise da gestão de curso de pós-graduação *lato sensu* no contexto de uma universidade.

#### *m) UT Formação Continuada e Educação Popular*

Esta UT inclui estudos em torno de questões relativas à formação continuada de educadores, com foco nas identidades socioculturais e projetos de vida da juventude camponesa; na vinculação entre instituição, subjetivação e docência de educadores do campo; práticas de autoformação; princípios sociopolíticos na apropriação de ciência e tecnologia e suas relações com a formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo; políticas e modelos formativos.

**Tabela 17: UT Formação Continuada e Educação Popular**

Quantidade de trabalhos por ano	GT e código de identificação do trabalho	Autor(es)	
2008	01	GT-08_4767_2008	MONTEIRO; NUNES
2012	02	GT-08_2432_2012	LOPES; MOLINA
		GT-02_2149_2012	BARREIRO
2015	02	GT-06_4371_2015	AQUINO
		GT-08_3918_2015	FONTANA

---

2019	01	GT-13_5018_2019	MOTA; RIOS
------	----	-----------------	------------

---

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os seis trabalhos que reunimos nessa UT foram apresentados em edições alternadas da ANPEd, 2008, 2012, 2015 e 2019, o que demonstra dispersão do tema ao longo do período. Três deles foram acolhidos pelo GT-08 e os outros três pelos GT-02, GT-06 e GT-13, apontando elementos para pensarmos que o GT-08 foi, no período investigado, o grupo de trabalho referência para discussão acerca da formação continuada de professores no movimento da educação popular.

Em relação à tematização, dois trabalhos (33,3%) problematizaram a formação do educador popular, a partir de programas de formação, enfocando os modelos formativos e dificuldades de formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo e as práticas de formação docente, em projeto voltado à formação de educadores para a alfabetização de crianças e adultos.

Duas pesquisas (33,3%) investigaram os processos formativos na dimensão do micro, nos primeiros anos de docência em escola do campo, mobilizando as ideias de percurso formativo, identidade docente e autoformação e a prática desenvolvida na docência em classes multisseriadas na roça como espaços de formação, com os conceitos de diferença e conhecimento de si.

Um estudo (16,7%) com perspectiva histórica pesquisou como se dava o ensino agrícola ofertado às professoras rurais e suas finalidades, em projeto nacional desenvolvido entre 1952 e 1963, analisando os conteúdos dos programas de ensino, por meio da Revista da Campanha veiculada à época.

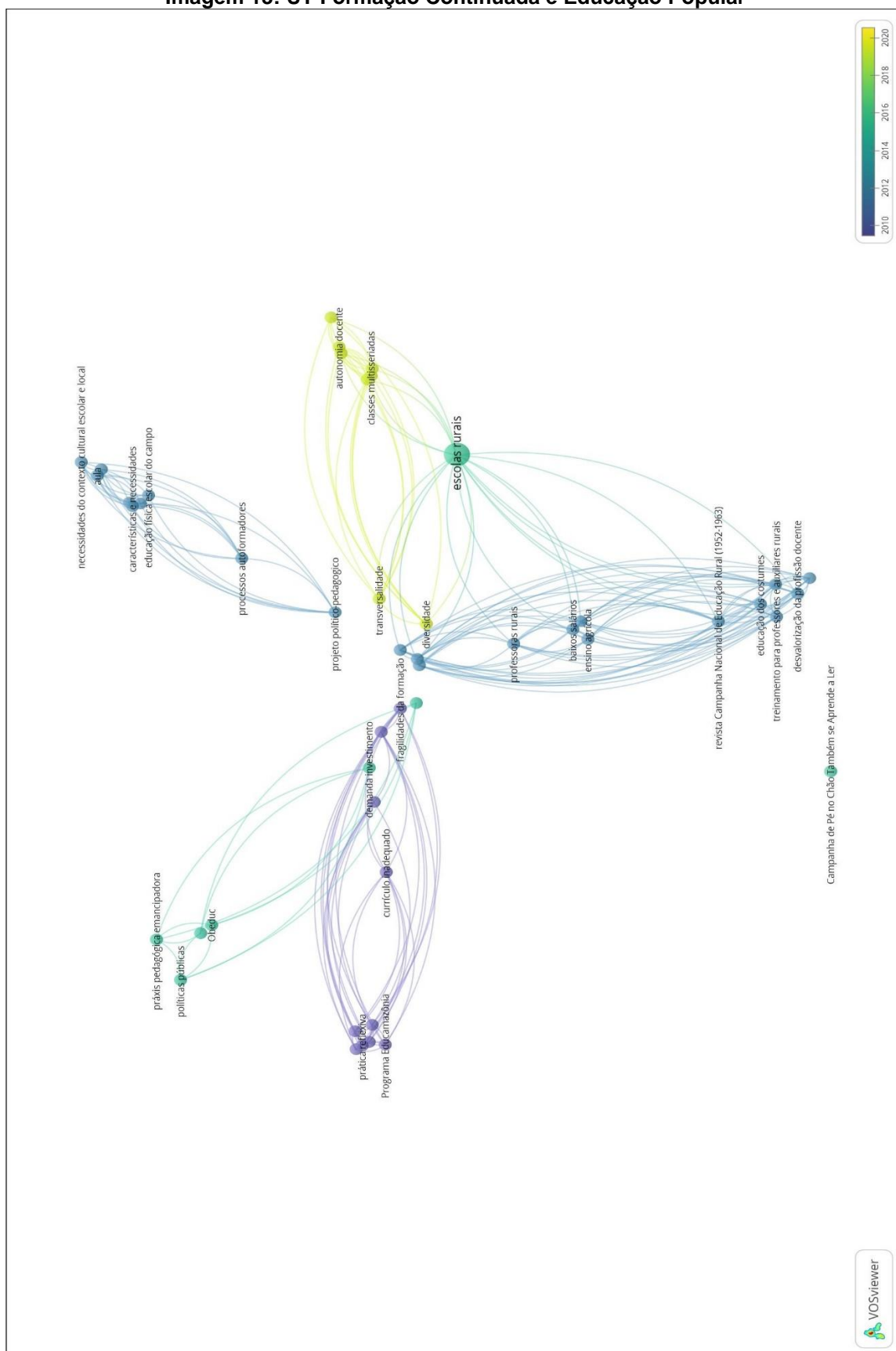
Um estudo (16,7%) investigou a formação de professores por meio das práticas de pesquisa no âmbito do Programa Observatório da Educação (Obeduc), vinculado à Capes, e as repercussões desta política de formação continuada no trabalho docente em escola do campo.

Os pressupostos da formação continuada e da educação popular que se coadunam na tematização das pesquisas sobre os processos formativos de professores que atuam em escolas rurais problematizaram as práticas desenvolvidas no *lócus* de atuação docente, as classes multisseriadas na roça. Moveram o debate sobre

diversidade, autonomia e transversalidade nesse contexto, bem como a formação docente para o ensino agrícola, conteúdos de programas de ensino, educação dos costumes e valorização docente. Esses elementos foram destacados no agrupamento de três estudos, indicados no mapa, em torno do *cluster* denominado *escolas rurais*, que integra a transversalidade e a diversidade com os temas mais recentes.

A questão da precariedade das condições de trabalho e das fragilidades e dificuldades da formação docente, dos currículos inadequados e das demandas por investimentos indica a ausência de elementos estruturais para que as políticas e práticas de formação continuada se efetivem em escolas do campo. Convergentes nessa crítica, dois trabalhos têm suas arestas interseccionadas, como indica o mapa a seguir.

Imagem 13: UT Formação Continuada e Educação Popular

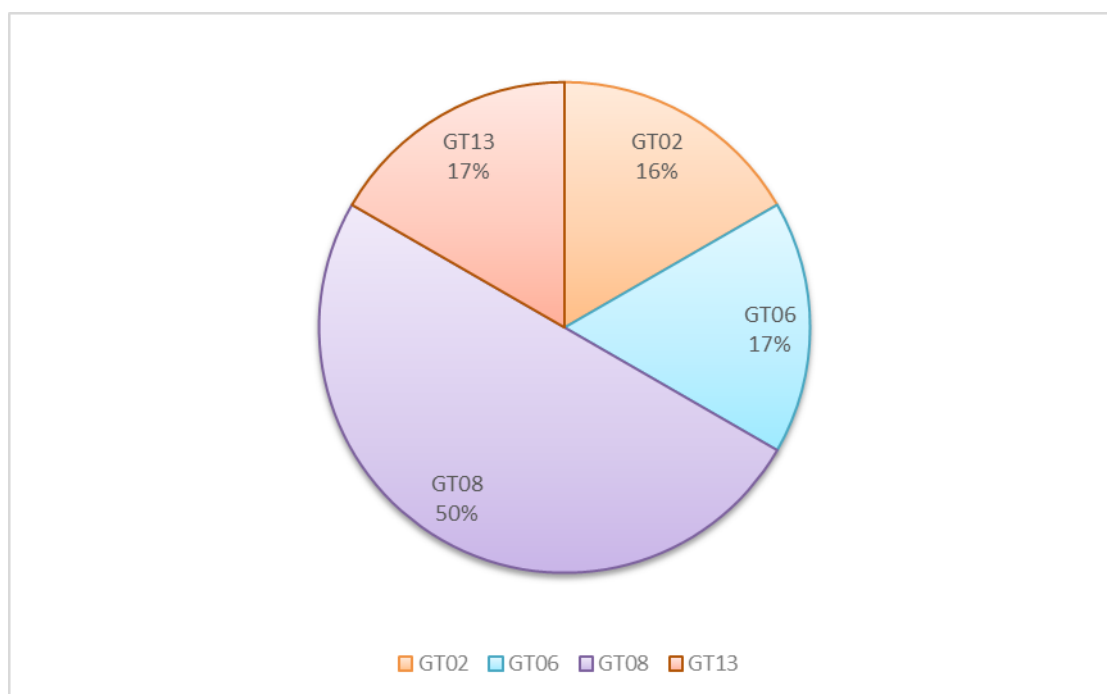


Fonte: Dados produzidos pela autora.

A síntese dos achados aponta que a UT Educação Popular problematizou os modelos formativos do educador popular em programas de formação e a formação para a alfabetização de crianças e adultos (33,3%), os primeiros anos de docência em escola do campo (33,3%), o ensino agrícola oferecido às professoras rurais (16,7%) e as repercussões do Obeduc no trabalho docente (16,7%).

O GT-08 foi protagonista nos estudos sobre a educação popular (50%), seguido do GT-02 (16,5%), do GT-06 (16,5%) e do GT-13 (16,5%).

**Gráfico 16: Circularidade do tema FC e Educação Popular entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

O debate no GT-08 caminhou no sentido de investigar a formação continuada de professores que atuam em escolas do campo e enfatizam os modelos formativos, a investigação sobre programas de formação, articulação entre formação continuada, educação popular e currículo; entre profissionalização, iniciação à docência, saberes docentes, histórias de vida e autoformação; políticas de formação de professores; formação continuada e ações inclusivas e multiculturais para atuar com povos indígenas, afrodescendentes, trabalhadores do campo. O GT-02 enfatizou a formação de professoras rurais para o ensino agrícola, na história da educação do

campo e os demais GTs se debruçaram sobre os pressupostos da formação continuada em programas nacionais de educação de jovens e adultos.

*n) UT Formação Continuada, Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação Indígena*

Essa UT congrega pesquisas sobre a formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial, a implementação da Lei nº 10.639/2003, estratégias de formação, docência e diversidade, multiculturalismo, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, política estatal em relação à EaD e combate ao racismo.

**Tabela 18: UT Formação Continuada, Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação Indígena**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor(es)
2008	01	GT-19_3935_2008	DOMINGUES
2011	02	GT-21_427_2011	VALENTIM
		GT-21_183_2011	PEREIRA; CUNHA JUNIOR
2012	01	GT-21_2224_2012	MARQUES; BOLSON; MORAES
2017	02	GT-21_219_2017	CARVALHO
		GT-21_1141_2017	CRUZ; OLIVEIRA; RODRIGUES

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

As apresentações dos seis trabalhos que congregamos nessa UT foram bastante espaçadas entre os anos de 2008, 2011, 2012 e 2017, cinco delas realizadas no GT-21 e uma realizada no GT-19, sobre educação indígena.

Os temas de cinco estudos estiveram voltados aos programas e projetos de formação continuada e um foi proveniente de uma pesquisa de mestrado na escola. Dentre os que investigaram os processos institucionalizados de formação, as tematizações foram os desafios e possibilidades na formação etnomatemática e o conhecimento matemático presente nas comunidades. Esse foi o único estudo voltado à formação continuada do professor indígena, a partir da matemática praticada na cultura de comunidades, apresentado na ANPEd, no período investigado, tendo sido acolhido pelo GT-19.

Ainda sobre os programas de formação, os estudos indagaram sobre as contribuições de um curso de especialização do Proeja ao enfoque das relações

étnico-raciais, saberes e experiências docentes, sociedade e sala de aula, bem como as experiências de intervenção na formação continuada de professores em projeto municipal de ensino com vistas à implementação da Lei 10.639/03.

A educação das relações étnico-raciais nas políticas de formação continuada de professores foi problematizada a partir da avaliação de cursos de *aperfeiçoamento* e palestras, discutindo implicações teóricas e metodológicas da educação das relações étnico-raciais para a docência e a prática pedagógica.

Foi tematizado o jogo africano Mancala na formação de professores em africanidades, como recurso metodológico de ensino e aprendizagem matemática, associado ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, para a implementação da Lei 10.639/03.

O mapeamento temático, apresentado a seguir, destaca como elementos mais presentes nos textos os cursos ofertados, a educação e relações étnico-raciais na sala de aula e as normatizações políticas. A tendência das análises às práticas instituídas por cursos de formação, apontada anteriormente, é reforçada no maior *cluster* do mapa, em razão das investigações às experiências formativas de professores para a implementação da Lei 10.639/2003, marco regulatório que motivou a maioria dos trabalhos, ficando mais concentrados nas primeiras edições que investigamos, daí a coloração azul e verde serem preponderantes na escala de cor do mapa.

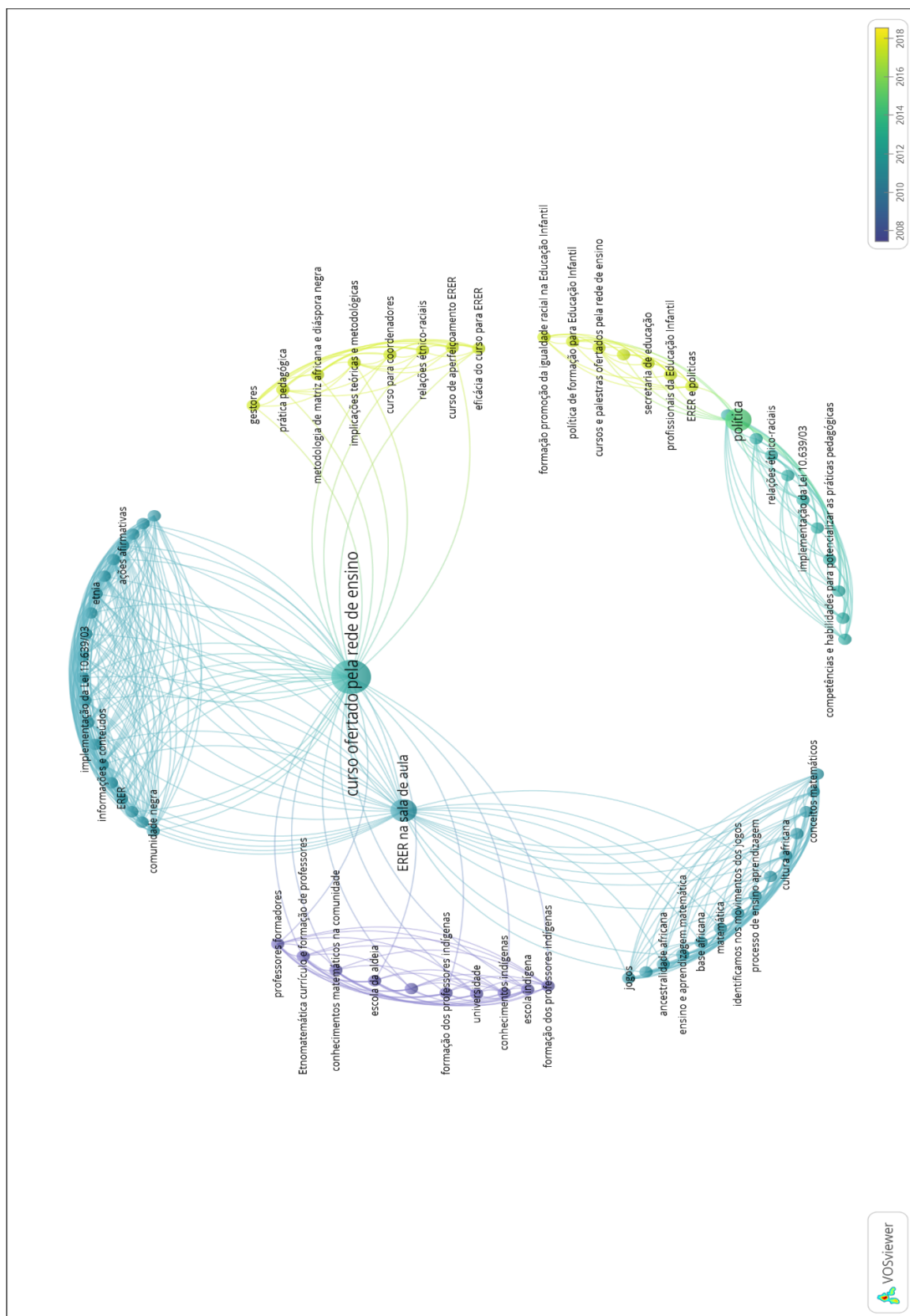
Nos pontos de contato entre formação continuada e educação e relações étnico-raciais na sala, destacada em *cluster* central na imagem, transitam temas em torno do conjunto de práticas nas formações de professores e aplicações em sala de aula, alternativas e novas metodologias que promovem a inclusão da Lei 10.639/03 nas aulas de matemática, a complexidade da abordagem temática das relações étnico-raciais em sala de aula, a formação de professores para lidar com a diversidade cultural, o domínio e o interesse dos professores sobre a temática.

No entorno do *cluster política*, o debate segue as ações de formação continuada para a implementação dos normativos, reunindo a análise de aspectos referentes à política de formação continuada ofertada em redes de ensino na educação das



relações étnico-raciais e promoção da igualdade racial na Educação Infantil, o enfoque político trazido pela Lei 10.639/2003 para a inclusão da diversidade étnico-racial, os pressupostos multiculturais das políticas da igualdade racial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana como ferramentas de formalização da política curricular.

Imagem 14: UT Formação Continuada, Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação Indígena

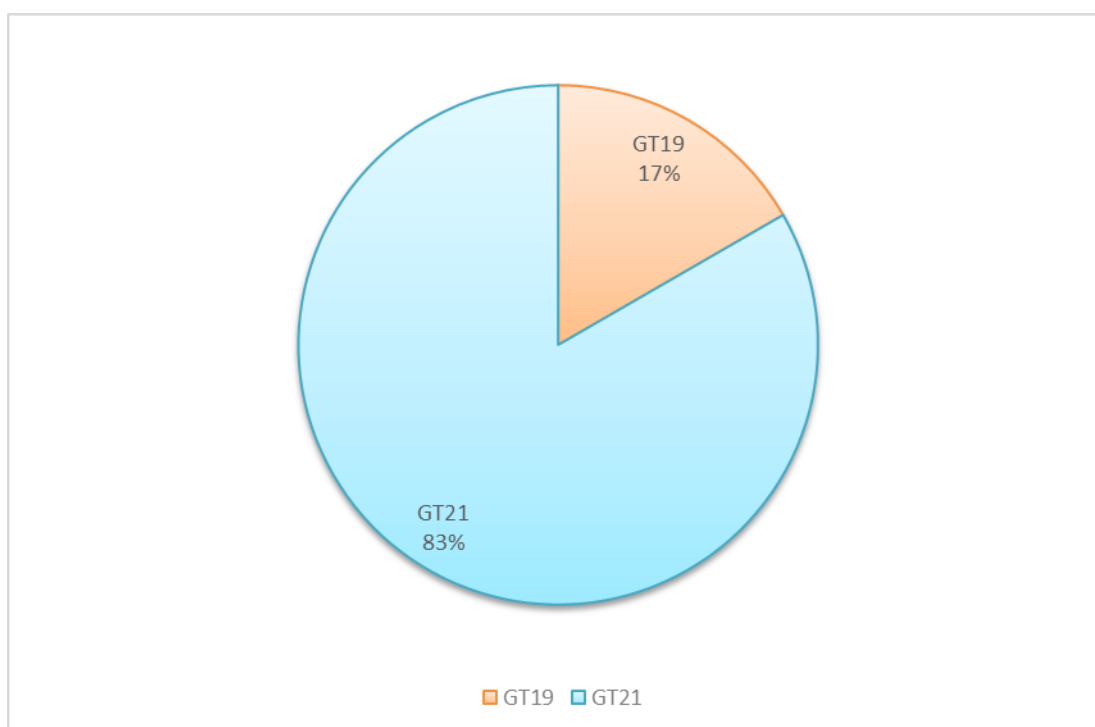


Fonte: Dados produzidos pela autora.

Sintetizando, a UT Formação Continuada, Educação e Relações Étnico-Raciais acolheu estudos de programas e projetos de formação continuada (83,3%), incluindo pesquisas sobre a formação etnomatemática com professores indígenas; análise de curso de especialização do Proeja e avaliação de cursos ofertados em redes de ensino. Outro estudo (16,7%), proveniente de uma pesquisa de mestrado, problematizou os usos de um jogo de matriz africana como recurso de ensino e aprendizagem matemática.

As pesquisas sobre formação continuada de professores, relações étnico-raciais e educação indígena tiveram pouca circularidade entre os GTs. O GT-21 acolheu 83% dos estudos e o GT-19 17%, sobre a formação continuada de professores indígenas.

**Gráfico 17: Circularidade do tema FC, Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação Indígena entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

A questão que se coloca em relação no GT-20 diz respeito à formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, o foco dos estudos esteve mais nos meios encontrados para a implementação das políticas

do que nas experiências dos sujeitos, visto que se ocuparam de reconhecer o grau de efetividade das abordagens dos programas.

Os estudos se ocuparam de avaliar as experiências de formação instituídas em redes de ensino, a partir do desenvolvimento de atividades práticas com professores e de programas de formação. Acerca das atividades práticas, os professores avaliaram os recursos metodológicos em relação às possibilidades de formação e do trabalho com os estudantes. Quanto aos programas de formação, avaliaram as contribuições de um curso de especialização em educação de jovens e adultos e educação profissional, programa nacional desenvolvido por IES pública; a situação de uma rede municipal de ensino e das escolas a ela ligadas, em relação à efetividade da formação continuada de professores em atendimento à Lei 10.639/2003; as estratégias de formação continuada adotadas na Educação Infantil face às particularidades dessa etapa da Educação Básica, para a implementação das políticas de promoção da igualdade racial com crianças pequenas; a efetividade de um curso de aperfeiçoamento em relações étnico-raciais implementado em redes municipais e estaduais de ensino, com docentes da rede pública de ensino infantil, fundamental e médio.

A formação continuada de professores indígenas de matemática, investigada no GT-19, esteve mais voltada ao trabalho docente e se constituiu a partir de um curso de formação ofertado em rede municipal de ensino, no debate entre multiculturalismo e interculturalidade e na atuação do professor indígena na comunidade, movendo as ideias da etnomatemática e da transdisciplinaridade no currículo e na formação de professores.

*o) UT Formação Continuada e Currículo*

Nessa UT, incluímos textos que investigaram os espaços e tempos de formação continuada de professores na escola; a formação em redes de saberes, fazeres, poderes e significados nos cotidianos, como possibilidades de potencialização da pesquisa na escola; a formação de professores sobre o currículo escolar e a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; as experiências desenvolvidas em cursos de extensão; os currículos pensados e praticados na formação continuada de professores; a formação como performance de produção curricular; a

constituição dos currículos de formação continuada em redes de conversações, em distintos espaços, tempos e movimentos formativos; as conversações e percepções dos professores sobre suas experiências e práticas de formação.

**Tabela 19: UT Formação Continuada e Currículo**

Quantidade de trabalhos por ano		GT e código de identificação do trabalho	Autor(es)
2008	01	GT-12_4660_2008	AGOSTINHO
2011	01	GT-12_1251_2011	GOMES
2015	02	GT-12_4145_2015	MOREIRA
		GT-13_3552_2015	REIS; CAMPOS
2017	01	GT-12_228_2017	EMILIAO; LONTRA

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os trabalhos sobre as interfaces entre formação continuada de professores e currículo, que agrupamos nessa unidade temática, foram apresentados nos anos de 2008, 2011, 2015 e 2017, e somente no ano de 2015 tivemos dois trabalhos. O GT-12 recebeu quatro das apresentações e no GT-13 um trabalho foi apresentado.

As questões centrais debatidas foram: a performatividade na produção curricular, em que a formação docente é atrelada à produção curricular e baseada nos referenciais de competências e inovação; as políticas de currículo e de formação continuada de professores praticadas em redes de saberes, fazeres, poderes e significados trançados nos cotidianos; a constituição dos currículos do Proeja nos encontros de formação com professores, no cotidiano de um instituto federal de ensino; os significados que as professoras dão às suas experiências e à avaliação de seus processos formativos; os espaços e tempos potentes de formações que acontecem cotidianamente dentro e fora das escolas diante dos modelos fixos de docência no Pnaic.

De forma sintética, a UT Currículo agregou, com 20% cada, cinco estudos que investigaram: críticas à performatividade, competências e inovação na formação continuada e na produção curricular; políticas de currículo e de formação continuada praticadas nos cotidianos escolares; currículos do Proeja produzidos em formações com professores; significados dados às experiências formativas em curso de extensão; modelos fixos de docência no Pnaic e as impossibilidades de as políticas serem aplicadas tal como foram pensadas/escritas.

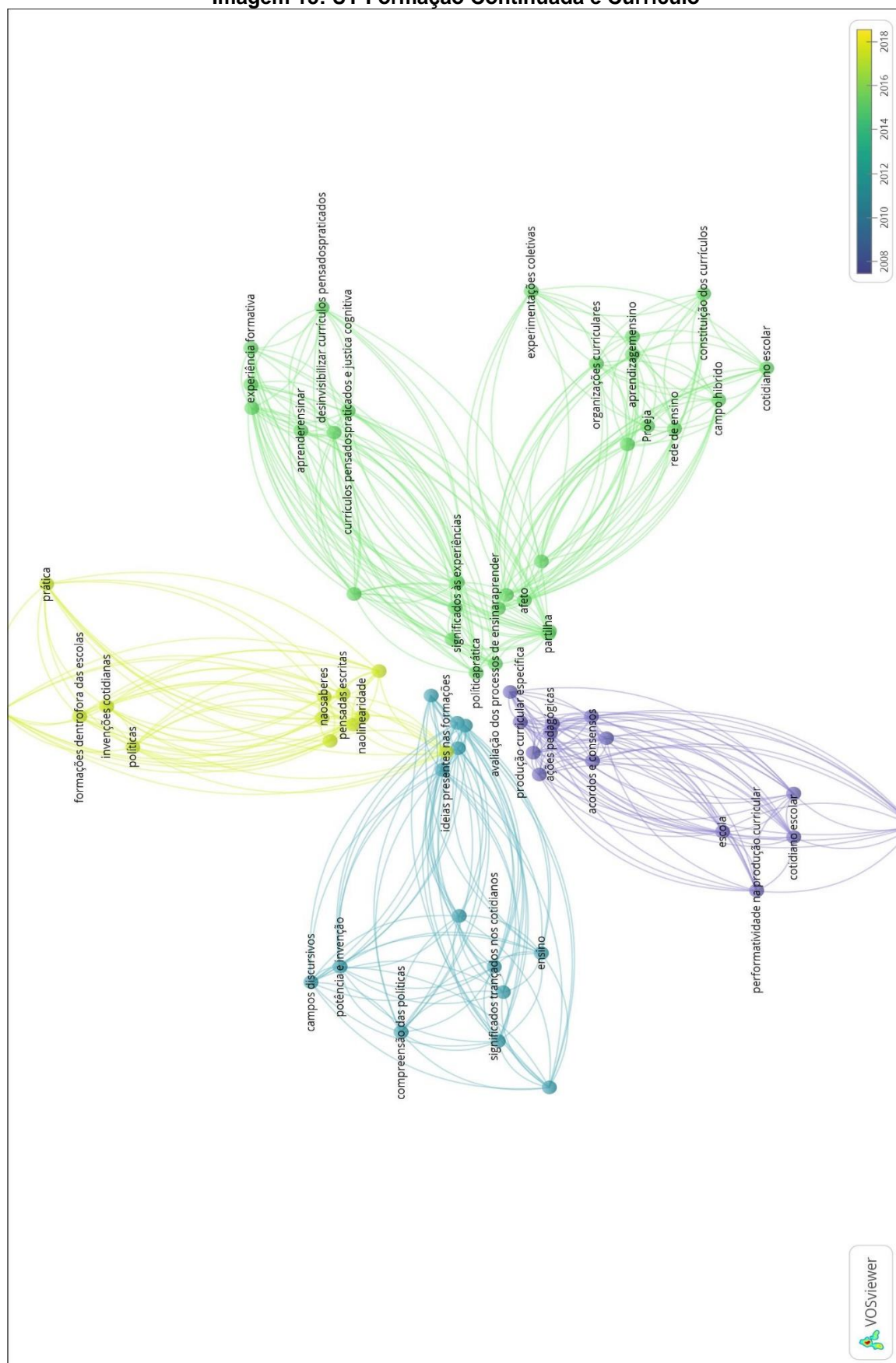
O *VOSviewer* nos indica três campos de força nos estudos que problematizaram o currículo: *aprenderensinar*, *ações pedagógicas* e *compreensão das políticas*. Em torno do termo *aprenderensinar*, os currículos pensados/praticados estão relacionados ao significado dado às experiências formativas, à partilha, às experiências/práticas, à avaliação dos processos.

Em torno da expressão *ações pedagógicas* se articulam os termos performatividade na produção curricular, micro e macrocontexto, micropolítica da escola, produção curricular como atividade política e prática, identidades, *ações pedagógicas*, acordos e consensos, cotidiano escolar. Outro texto enfatiza o currículo como campo híbrido, diferença, afeto, cotidiano escolar, aprendizagem/ensino, constituição dos currículos, cursos e modalidades ofertados, rede de ensino, *praticateorias curriculares*.

Em relação ao termo *compreensão das políticas*, observamos a circularidade dos conceitos de política, ensino, potencialização e expansão da vida, significados no cotidiano, *práticas políticas dos currículos/formação*; dentro/fora das escolas, desafios da docência, *políticas*, ideias presentes nas formações, prática, invenções cotidianas.

As expressões sublinhadas nos *clusters* da nuvem evidenciam a forte presença teórica dos estudos nos/dos/com os cotidianos, apontada anteriormente, inclusive nas palavras hifenadas, característica marcante dessa produção, levantando indícios de que os estudos de Nilda Alves, precursora dessas disposições conceituais no Brasil, tenham sido apropriados nas pesquisas, como buscaremos analisar mais à frente.

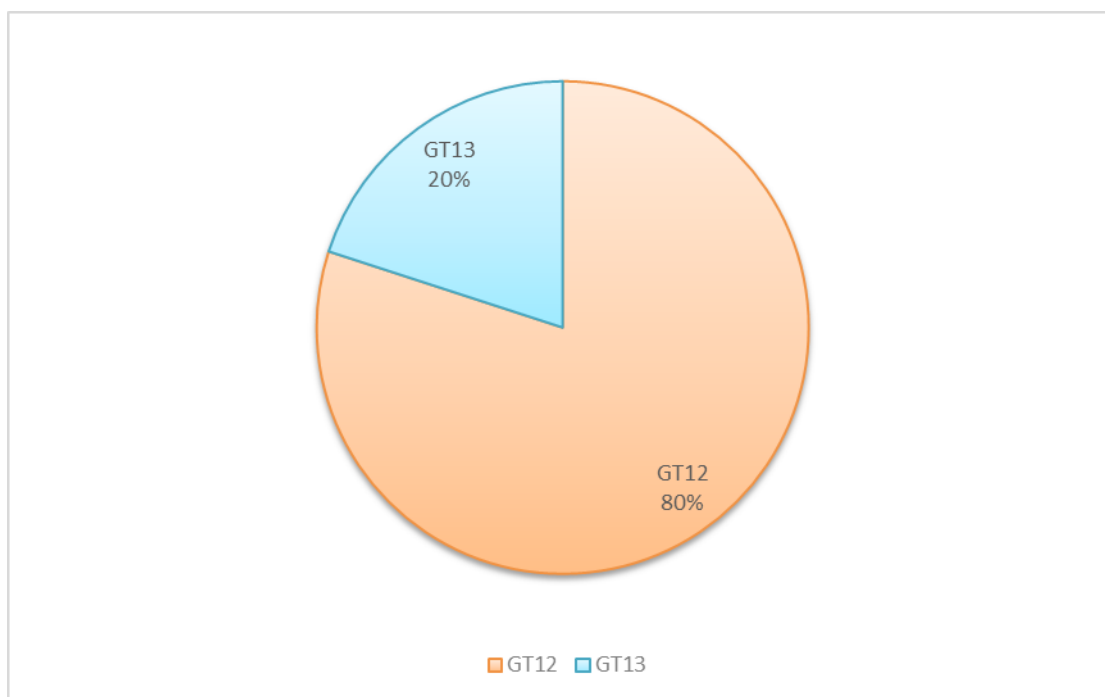
Imagem 15: UT Formação Continuada e Currículo



Fonte: Dados produzidos pela autora.

O debate pela via do GT-12 move-se pela análise do currículo como prática de produção cultural, a partir de distintas perspectivas e pressupostos. Transita, na maioria dos estudos, pela teoria das práticas cotidianas como caminho teórico-metodológico-epistemológico e político para problematizar as práticas políticas de currículo e de formação continuada, compreendidos como campos híbridos, e pelo aporte metodológico dos estudos *nos/dos/com* os cotidianos; discute a complexidade das *redes de saberes, fazeres, poderes, valores, significados e afetos* trançadas nos cotidianos; entende que os sujeitos fazem diferentes usos dos discursos oficiais e produzem movimentos de resistência às imposições externas.

**Gráfico 18: Circularidade do tema FC e Currículo entre os GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Com os mesmos pressupostos, o GT-13 articula a investigação sobre formação continuada e currículo em cursos de extensão. Com os referenciais do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, o GT-12 caminha pela análise dos campos de força em que diferentes grupos, sujeitos e instituições disputam hegemonia no direcionamento da prática docente; debate sobre a estratégia da performatividade e seus efeitos sobre a constituição de identidades docentes; identifica os mecanismos de controle baseados em critérios de eficiência e funcionalidade técnica, classificações, avaliações, diferenciações e seus efeitos



sobre o desempenho e a ação de sujeitos e instituições; discute sobre o surgimento de um novo profissionalismo, baseado na delegação de responsabilidades, iniciativa, capacidade de resolver problemas, vigilância imediata e automonitoração, em que o professor se tornaria um mero executor de currículos.

Os debates no GT-12 e no GT-13 consideraram os sujeitos que atuam em contextos de escolas públicas e privadas, redes municipais de ensino e instituto federal de educação, com professores dos anos iniciais e da educação profissional e tecnológica na EJA, sendo todas as pesquisas realizadas na escola. Investigaram documentos oficiais e desenvolveram pesquisa com imagem, poesia e narrativas literárias; consideraram as histórias de vida, as narrativas de professores, a formação como processo ao longo da vida.

Na tematização dos textos, a UT Formação Continuada e Alfabetização (22; 13,3%) priorizou o estudo dos programas de formação continuada de alfabetizadores em 17 estudos (77,3%). O Pnaic foi o programa mais investigado, em oito estudos. Outros cinco estudos (22,7%) investigaram as trajetórias formativas dos alfabetizadores, por meio da (auto)formação e da reflexão sobre as experiências e saberes.

Na UT Formação Continuada e Trabalho Pedagógico (19; 11,5%), reunimos 11 estudos (57,9%), voltados aos programas de formação continuada para o trabalho pedagógico nas escolas, e oito estudos (42,1%) voltados aos processos formativos em função das pesquisas desenvolvidas entre universidades e escolas, com trabalho interativo na sala de aula e nos grupos de estudos na escola.

Os estudos na UT Formação Continuada e Docência no Ensino Superior (16; 9,7%) envolveram a formação em múltiplas dimensões e contextos. A docência pela formação *stricto sensu* foi a mais investigada, com cinco estudos (31,3%). Os trabalhos defendem a formação continuada como compromisso individual e responsabilidade institucional.

Na UT Formação Continuada e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (16; 9,7%), é marcante a análise da integração das TDICs no trabalho pedagógico (56,3%) e das formas de comunicação entre professores, mediadas pelas mídias digitais em rede (43,7%).

Sobre a UT Formação Continuada, Profissionalidade e Trabalho Docente (13; 7,9%), investigaram-se os programas de desenvolvimento profissional, incluindo iniciação à docência, trajetórias profissionais, projetos de vida e (auto)formação. Três estudos (23,1%) investigaram os processos de formação continuada em interface com a configuração do trabalho, da discussão de gênero e da função formativa do coordenador pedagógico.

A UT Formação Continuada e Educação Especial e Inclusão (11; 6,7%) agregou pesquisa sobre as políticas de formação continuada nos documentos regulatórios de programas e cursos (63,6%) e a formação continuada no contexto do trabalho pedagógico (36,4%) sobre psicomotricidade, formação de professores surdos, leitura como dispositivo de formação e (auto)formação no AEE.

Na UT Formação Continuada e Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) (10; 6,1%), são analisados: a formação continuada no contexto do Proeja (30%), a alfabetização de adultos (20%), os processos formativos em cursos de capacitação e aperfeiçoamento (20%), as práticas culturais advindas do saber comunitário (10%), a formação nos Fóruns Regionais de EJA (10%), os desafios da formação pedagógica de professores para a EJA (10%).

Na UT Formação Continuada e Arte e Formação Estética (9; 5,5%), os textos analisaram a formação estética e a reflexão sobre a prática (33,3%), cursos universitários de extensão (33,3%), relataram sobre pesquisas produzidas com professores de Educação Infantil (22,2%) e sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação entre 1960 e 1981 (11,1%).

Na UT Formação Continuada e Concepções (9; 5,5%), os estudos versaram sobre as concepções de formação continuada (55,6%); analisaram as concepções presentes em programas, propostas e projetos de formação continuada (22,2%); realizaram estudos de revisão sobre a formação profissional em publicações da Anpae e sobre o campo de investigação Didática, em teses, dissertações e grupos de pesquisa cadastrados no CNPq (22,2%).

Na UT Formação Continuada e Educação Ambiental (8; 4,8%), os estudos analisaram os pressupostos da perspectiva crítica (37,5%), discutiram as questões

ambientais na educação básica (37,5%) e duas experiências de formação (25%), em estudos sobre propostas de formação, projetos, cursos de extensão e de ciclo de palestras.

Na UT Formação Continuada e Identidade Docente (8; 4,8%), os temas mais frequentes foram as representações da formação continuada (25%), sentidos dos saberes docentes e da formação na escola (12,5%), identidades profissionais multiculturais (12,5%), o papel do coordenador pedagógico na formação continuada (12,5%), contribuição da pós-graduação *stricto sensu* na emergência de uma nova identidade docente (12,5%), formação continuada em projeto de pesquisa e extensão (12,5%), literatura de autoajuda nos projetos de identidade da escola e da universidade (12,5%).

Os estudos da UT Formação Continuada e Gestão de Políticas de formação continuada (7; 4,2%) transitaram em torno dos processos de gestão das políticas de formação continuada, na busca das instituições pelas necessidades formativas dos professores (57,1%) e na gestão de cursos e programas de formação (42,9%).

A UT Formação Continuada e Educação Popular (6; 3,6%) problematizou os modelos formativos do educador popular (33,3%), a formação para a alfabetização de crianças e adultos (16,7%), o ensino agrícola das professoras rurais (16,7%), os primeiros anos de docência em escola do campo (16,7%), a docência em classes multisseriadas na roça (16,7%).

A UT Formação Continuada e Educação e Relações Étnico-Raciais (6; 3,6%) estudou programas e projetos de formação continuada (83,3%) pautados na formação etnomatemática com professores indígenas, análise de curso de especialização do Proeja e avaliação de cursos ofertados em redes de ensino. Uma pesquisa de mestrado problematizou os usos de um jogo de matriz africana como recurso de ensino e aprendizagem matemática (16,7%).

A UT Formação Continuada e Currículo (5; 3%) agregou, com 20% cada, cinco estudos que investigaram performatividade, competências e inovação na formação continuada e na produção curricular, políticas de currículo e de FC praticadas,

currículos do Proeja produzidos com professores, curso de extensão, modelos de docência no Pnaic.

#### 4.2 INSTITUCIONALIDADES DAS PRÁTICAS DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO CONTINUADA: APONTAMENTOS A PARTIR DO MAPEAMENTO TEMÁTICO

Na análise das tematizações dos estudos, observamos que os trabalhos buscaram objetos de pesquisa apoiados em práticas institucionais de formação continuada<sup>61</sup>. Para Certeau (2012), a instituição medeia a relação da experiência com a investigação sobre a experiência. Por isso, analisamos os tipos de ações de formação continuada praticadas em relação à institucionalidade que tornaram essas experiências possíveis.

O maior enfoque dado a cursos e programas indica que o debate no campo de pesquisa se dá a partir de e em defesa de uma formação continuada institucionalizada, por meio da formação na escola, da formação *lato sensu* e *stricto sensu*, das práticas de colaboração nos cursos de extensão e das pesquisas de mestrado e doutorado do tipo pesquisa intervenção e pesquisa formação. Na consecução das propostas, programas e projetos, a responsabilidade do Estado em promover e da universidade em fazer mediações com a educação básica via ensino, pesquisa e extensão sempre é colocada em questão.

Identificamos que, dos 165 trabalhos investigados, a grande maioria, 78 estudos (47,3%), investiu sobre os programas, propostas e projetos de formação continuada.

**Tabela 20: Tipos de ações de FC investigadas pelos GTs da ANPEd - 2008-2019**

<b>Tipos de ações de formação continuada</b>	<b>Quantidade</b>
Programas, propostas e projetos de formação continuada	78
Pesquisas sobre as práticas de formação produzidas pelos professores no trabalho pedagógico	45
Teorizações sobre a formação continuada	12
Cursos de extensão ofertados por IES (diferentes de especialização)	07
Pesquisas e formações com professores produzidas nas escolas	06

<sup>61</sup> Os dados analisados neste tópico foram apresentados na 14ª Reunião Científica da ANPEd Região Sudeste, realizada entre 30 de novembro a 3 de dezembro de 2020, nas plataformas de acesso remoto gerenciadas a partir da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em estudo intitulado *Tematizações e circularidades de pesquisas sobre formação continuada de professores nos GTs da ANPEd entre 2008 e 2019* (ASTORI, 2020).

Formação <i>stricto sensu</i>	06
Pesquisas sobre as produções de grupos de pesquisa ligados às IES (relatos das pesquisas de grupos acadêmicos)	04
Curso de especialização <i>lato sensu</i>	04
Revisão da literatura	03
<b>Total</b>	<b>165</b>

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os trabalhos reforçam a perspectiva de que a formação continuada de professores se constitui em razão de um contexto institucional de trabalho, com relações diretas dos programas, propostas e projetos formativos com o campo de atuação do docente, ratificadas como fundamentais na qualificação do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, o debate é levado para o campo da defesa de uma formação continuada fomentada pelas políticas educacionais, mostrando-se mais de natureza pública, em ações governamentais, como também observaram Gatti *et al.* (2019). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a necessidade da formação continuada parece estar mais reconhecida, regulamentada e praticada nos inúmeros programas analisados, porém desarticulada das demais dimensões da profissionalização docente e inócua em relação à continuidade das políticas. Nos demais segmentos do Ensino Fundamental, Médio e no Ensino Superior, o debate acena para a urgência dessa institucionalidade na formação do docente que considere o desenvolvimento profissional e o trabalho docente em todas as dimensões.

Todas as UTs, de alguma forma, agregaram estudos que investigaram os usos (CERTEAU, 2011) das demarcações regimentais e dos marcos regulatórios das políticas de formação continuada dos discursos oficiais, seja na forma da legislação, dos manuais orientadores das políticas e documentos correlatos. Os estudos enfatizaram menos as teorizações sobre as políticas, a formação continuada como direito, os contextos e processos de formulação de políticas e seu conteúdo propriamente dito, e mais os processos de apropriação das políticas como maneiras de colocar uma política em ação na formação continuada de professores. Prova disso é a baixa recorrência aos textos das políticas nacionais. A LDB 9.394/96 compôs o cenário das investigações em apenas 22 trabalhos durante todo o período investigado. O Decreto 6.755/2009 é analisado por quatro trabalhos entre 2012 e 2017. Apenas um trabalho apresentado em 2017 fez referência à Resolução do CNE

Nº 2/2015. Três trabalhos referenciaram o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), em 2017 e 2019.

Evidenciaram-se mais as práticas produzidas a partir de políticas institucionalizadas de formação continuada, a avaliação das políticas nas dimensões da análise de pressupostos, resultados e efeitos produzidos. Com isso, observamos que o debate se mostrou menos convergente às condições estruturais da formação continuada, em suas relações com as condições socioculturais dos professores, com a carreira docente (ingresso e progressão) e salário, com a avaliação de professores e com as políticas de valorização do magistério, elementos essenciais que afirmam a formação continuada como direito, como deliberam Gatti, Barreto e André (2011). Entretanto outros elementos se mostraram presentes. Dentre eles, a preocupação com as formas de acompanhamento dos professores iniciantes pelas redes de ensino e em responder com subsídios ao trabalho pedagógico, visando à melhoria do desempenho escolar dos estudantes.

Reconhecemos, pelas pesquisas, que as redes de ensino foram se adequando para ofertar formação continuada, para avaliar as políticas e perspectivas de formação instituídas pelas secretarias de educação e identificar experiências que mais se aproximam, com ações, de uma formação continuada que toma a escola como referência da formação.

Contudo é preciso destacar que, no período investigado, ao mesmo tempo em que as tematizações sinalizam para a imprescindível manutenção e ampliação de políticas de formação continuada mais alinhadas às necessidades das escolas, observamos jogos de força, tensões, redes de conflitos (CERTEAU, 1982) no cenário político brasileiro. Tudo isso levou à descontinuidade de programas de formação continuada voltados à Educação Básica, estruturados com participação das universidades públicas, bem avaliados e bastante reconhecidos por se aproximarem dos contextos das instituições de ensino e da prática pedagógica, como aconteceu com o Pnaic, o Pibid e o Pnem.

A polarização dessas forças em torno da estruturação das políticas de formação continuada alinhadas ao projeto educativo neoliberal, aprofundada no Brasil com o pós-golpe de 2016<sup>62</sup> e também em curso na América Latina (FREITAS, 2018; KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018; SAVIANI, 2020; RELAIZA; TIPIAN, 2020), baliza o período investigado, marcado pela ausência de diálogo entre governo federal e instituições formadoras de professores, entidades acadêmico-científicas e demais movimentos representativos dos professores e estudantes. Mesmo diante desse contexto, que levou a ANPEd a espraizar os temas gerais das reuniões nacionais em torno do debate sobre a democracia em risco, com análises para a pesquisa e a pós-graduação face à necessidade de resistência, em 2017, e discutir a educação pública e a pesquisa em contextos de ataques, lutas e resistências, em 2019, não foi marca dos trabalhos acadêmicos sobre a formação continuada de professores estabelecer a crítica ao contexto sócio-político que se descortinava a partir de 2016 e os possíveis efeitos. Esse debate se estabelecia também na Anfope, nos Endipes e demais entidades acadêmico-científicas<sup>63</sup>.

Depreendemos que a formação continuada dos professores é mais investigada do que a formação de qualquer outro docente<sup>64</sup>, e que os estudos priorizaram a investigação sobre a formação continuada de professores da Educação Básica (140 estudos), incluindo 11 estudos acerca da Educação Infantil, 123 do Ensino Fundamental e 6 estudos alusivos ao Ensino Médio, enquanto a formação de professores do Ensino Superior foi investigada por 17 estudos. Tivemos oito estudos que não declararam o público investigado.

---

<sup>62</sup> Conforme contextualização no início da tese, o período investigado é marcado por projetos políticos de país que divergem em relação ao trato com as políticas sociais, de forma que regredimos, com o governo de Michel Temer e, posteriormente, de Jair Messias Bolsonaro, na consecução de políticas de formação continuada já consolidadas ou em processo de ampliação no campo da formação de professores.

<sup>63</sup> Cumprir com esse objetivo se torna tarefa ainda mais desafiadora para os pesquisadores, face ao gênero discursivo do resumo expandido, adotado pela ANPEd a partir da 40ª reunião nacional, em 2021, dada a objetividade característica desse tipo de comunicação científica.

<sup>64</sup> Trata-se de uma categoria que abarca os sujeitos que atuam no processo educativo tanto nas escolas quanto em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, entre outros (OLIVEIRA, D., 2010).

Os estudos que se debruçaram sobre a Educação Infantil foram mais frequentes em relação às propostas de formação continuada ofertadas em redes municipais de ensino, observando aspectos do desenvolvimento profissional e do trabalho pedagógico com as crianças. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a grande maioria dos trabalhos se dedicou aos processos de formação voltados à alfabetização e ao trabalho com os estudantes, especialmente no ensino de matemática e dos que atuam na educação especial. As demarcações dos estudos evidenciam um permanente questionamento quanto à fragilidade da formação inicial e da atuação pedagógica desses profissionais<sup>65</sup>.

Alguns trabalhos identificam o *lócus* de investigação no Ensino Fundamental, sem especificar o segmento de ensino, revelando que os poucos estudos que incluíram professores dos anos finais também incluíram professores dos anos iniciais. Com isso, demarcamos a necessidade de pautar a formação continuada dos professores de anos finais, na compreensão das especificidades do seu trabalho. Entendemos que essa questão pode estar relacionada à ausência ou incipiência de programas de formação continuada voltados aos anos finais.

Em relação ao Ensino Médio, os poucos estudos no período investigaram o Pnem, a educação profissional e tecnológica e a formação docente com foco em projetos de vida de professores e estudantes e no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto foram poucas as redes de colaboração interinstitucionais explicitadas, se considerarmos que, em relação ao Pnem, tivemos praticamente todas as universidades federais do país envolvidas.

A ausência de pesquisas sobre a formação continuada de professores dos anos finais, poucas da educação infantil e do ensino médio representa, também, a ausência ou incipiência das políticas voltadas a esses segmentos. Com essa análise, chegamos à mesma conclusão de Romanowski (2013, p. 495), de que “[...] os problemas e temas de pesquisa no campo da formação demandam a partir das

---

<sup>65</sup> Formação inicial generalista, insuficiente conhecimento sobre gêneros literários, pouca leitura, ausência de diversidade textual em sua formação; questionam a adequação de suas opções de leitura, a habilidade nos usos das tecnologias, o conhecimento sobre a criança; apontam a necessidade de criatividade, ludicidade, formação estética e intercultural, formação didática, domínio das metodologias específicas; investigam o papel do coordenador pedagógico em sua formação e o alcance de metas nas avaliações em larga escala, dentre outras.



políticas e práticas nesse campo, quer dizer, a inserção de novos temas é originada de novas políticas”.

Uma tendência recorrente nos trabalhos foi a investigação sobre ações de formação com foco na escola e suas necessidades, o fortalecimento e legitimação do espaço escolar como *lócus* privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada, menos ênfase em conferências, palestras e cursos de curta duração.

Dentre os trabalhos, encontramos 13 (7,9%) que investigaram a formação do formador que atua em programas de formação continuada na Educação Básica, com discussão em torno do papel dos coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores, sobretudo na implementação de políticas nos contextos escolares. Outros estudos investigaram a formação de gestores, dentre eles diretores de escola e assistentes técnico-pedagógicos, em aspectos variados. A formação do formador que atua no Ensino Superior foi investigada por 17 estudos (10,3%). Esses dados contrariam os achados de Gatti *et al.* (2019), em que pouca atenção foi dada à formação dos formadores de professores.

Todas as modalidades de ensino da Educação Básica foram investigadas entre 2008 e 2019 pelos trabalhos apresentados na ANPEd. A Educação Especial foi a modalidade mais investigada, com 11 estudos, sendo dez no GT-15, entre 2008 e 2017, e um no GT-20, em 2019.

A Educação de Jovens e Adultos foi investigada por seis estudos apresentados no GT-18, entre 2008 e 2011, e um estudo apresentado no GT-06, em 2009. As sete pesquisas sobre a Educação Básica do Campo foram apresentadas em cinco GTs, sendo três no GT-08, em 2008, 2012 e 2015, e quatro estudos apresentados nos GT-02, GT-06, GT-13 e GT-22, um em cada, entre 2012 e 2019.

A Educação a Distância foi tema de seis estudos apresentados entre 2009 e 2013, em cursos ofertados por instituições públicas e privadas de Ensino Superior, de curta duração e de pós-graduação *lato sensu*. Os cursos na modalidade EaD privilegiaram a formação do professor universitário. Em relação à Educação Básica, os cursos na modalidade EaD foram destinados à formação de formadores em início

de carreira, à formação para atuação no AEE e para a atuação na educação de jovens, adultos e idosos.

A modalidade Educação Profissional e Tecnológica, tematizada por cinco estudos, foi mais investigada entre 2015 e 2019, sendo que quatro articularam a Educação Profissional e Tecnológica pela integração com a EJA, no Proeja, e um investigou a formação didático-pedagógica de bacharéis e tecnólogos para a atuação na educação profissional.

A Educação Escolar Quilombola foi investigada em cinco estudos, todos apresentados no GT-21, em 2011, 2012 e 2017, em estudos que problematizaram a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 12.288/2010, normatizadoras da “História e Cultura Afro-Brasileira”, no currículo da Educação Básica, e do Estatuto da Igualdade Racial, respectivamente. A modalidade Educação Escolar Indígena foi problematizada em um estudo apresentado no GT-19, em 2008, e outro apresentado em 2017, no GT-22.

Com esses dados, analisados no conjunto de todos os GTs, entendemos que as pesquisas sobre a formação continuada de professores, embora poucas e não regulares no período investigado, buscaram o diálogo intercultural com os campos do conhecimento problematizados pelas modalidades educativas. Elas colocaram em questão as políticas de inclusão das minorias, contextualizaram as condições socioeconômicas e atuaram no sentido da luta pela justiça social e cognitiva, do combate ao racismo e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas.

Analisando as 15 unidades temáticas, todas articuladas à formação continuada, observamos a circularidade dos temas privilegiados no GT-08, que abarcou 72% dos estudos que investigaram a gestão de políticas de formação continuada. Em torno desses dados, podemos inferir sobre os objetos de estudo das pesquisas sobre formação continuada de professores, que privilegiaram as políticas de formação continuada, as identidades e a constituição da docência, a profissionalização e trabalho, a alfabetização e a educação popular, como apresenta a tabela a seguir.

**Tabela 21: Circularidade dos temas privilegiados, a partir das UT, no GT-08 da ANPEd 2008-2019**

<b>Unidades Temáticas (UT)</b>	<b>%</b>
UT. Formação Continuada e Gestão de Políticas de Formação Continuada	72
UT. Formação Continuada e Identidade Docente	62
UT. Formação Continuada e Alfabetização	59
UT. Formação Continuada e Trabalho e Profissionalidade Docente	54
UT. Formação Continuada e Educação Popular	50
UT. Formação Continuada e Docência no Ensino Superior	44
UT. Formação Continuada e Concepções	23
UT. Formação Continuada e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	19
UT. Formação Continuada e Trabalho Pedagógico	16
UT. Formação Continuada e Arte e Formação Estética	11
UT. Formação Continuada e Educação Especial e Inclusão	-
UT. Formação Continuada e Educação de Pessoas Jovens e Adultas	-
UT. Formação Continuada e Educação Ambiental	-
UT. Formação Continuada e Educação e Relações Étnico-Raciais e Ed. Indígena	-
UT. Formação Continuada e Currículo	-

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Dentre as unidades temáticas, no GT-08 não foi apresentado nenhum trabalho sobre formação continuada e educação ambiental, diversidade étnico-racial, educação de jovens e adultos, currículo e educação especial e inclusão. Exceto os temas do currículo e da educação ambiental, os demais são atravessados pelo debate sobre diversidade e práticas de inclusão das minorias, discussão ausente do GT-08 no período investigado. Inferimos que essa ausência pode se dar em razão da pouca identidade temática e epistemológica dos estudos com o debate em circularidade no GT-08, ao mesmo tempo em que há identidade com o seu grupo específico, que é ponto de encontro de intelectuais especializados que produzem, em comum, as regras da ciência que praticam com teorias, princípios e políticas, mediadas por uma linguagem científica que é autorizada pelo *assento institucional* (CERTEAU, 1982) de cada GT.

Doze trabalhos fizeram referência às avaliações externas e avaliações de larga escala, sendo que sete deles pesquisaram sobre a Prova Brasil, entre 2010 e 2017; quatro a avaliação do Saesp, entre 2011 e 2017; um a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2017. Tivemos ainda seis trabalhos que referenciaram o Ideb, entre 2013 e 2017. De modo geral, os trabalhos são críticos a essa perspectiva de formação baseada no modelo de competências e habilidades.

Explorar os temas privilegiados no repertório das pesquisas é também reconhecer os temas silenciados. Por mais homogêneo que pareça ser, um estudo sempre implica ausências que não podemos considerar insignificantes, uma vez que “o discurso é ainda mais determinado por seus postulados quando não os explicita” (CERTEAU, 1995, p. 223).

Observamos silenciamentos e análises *en passant* dos trabalhos em relação aos debates acerca da articulação da formação continuada com as políticas de currículo na BNCC, que começou a ser discutida em 2015 e foi homologada em dezembro de 2017. Mesmo que nesse período tenhamos três edições da ANPEd, apenas dois dos 165 trabalhos entre 2008 e 2019 fizeram referência à BNCC. Esses estudos relacionaram as disposições curriculares do ensino artístico do teatro no componente Arte no Ensino Fundamental e analisaram as demandas de entidades não governamentais ao MEC, para promover alterações na BNCC em relação aos programas federais do livro didático e da avaliação da alfabetização.

Enfim, os debates acerca da formação continuada de professores a partir das políticas de currículo no Brasil foram direcionados a questões específicas do currículo. Eles não tangenciaram aspectos relevantes das políticas de formação continuada advindas da uniformização curricular no país, que reduzem a formação continuada de professores à implementação da BNCC, como assinalaram Ventrone, Astori e Bitencourt (2020), exigência que decorre dessa concepção de atuação profissional.

Também estiveram ausentes nos debates outros processos necessários à profissionalização docente, sobretudo quanto à dimensão política da formação de professores, as condições de trabalho, a sindicalização. Tivemos apenas um estudo em relação à questões de gênero, um em relação ao professor deficiente, nenhum em relação à diversidade étnica. Esses dados pressupõem poucos estudos na perspectiva sociológica do trabalho, face à formação continuada, invisibilizando aspectos importantes ao trabalho do professor, seja a identidade profissional, em sua dimensão política, como processo de inclusão e valor, além do reconhecimento social.

## 5 APROPRIAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NOS TRABALHOS DA ANPED

Este capítulo tem o objetivo de analisar as operações metodológicas e os referenciais teóricos apropriados nas demarcações das metodologias de pesquisa, praticadas nos 165 trabalhos sobre formação continuada, apresentados nos GTs da ANPEd, entre 2008 e 2019. Com esse propósito, evidenciamos os tipos de pesquisa, os procedimentos e as referências teóricas apropriadas para dar sustentação às metodologias. Para identificar essas referências, tivemos o apoio do *Vosviwer*, que nos permitiu a busca precisa dos termos referentes às metodologias e, com isso, a extração dos autores citados de forma a sustentar as decisões metodológicas dos trabalhos.

Compreendemos os trabalhos da ANPEd como *documentos* (CERTEAU, 1982) que expressam, em sua singularidade, as minúcias das práticas de pesquisa que revelam, na sua pluralidade, os movimentos investigativos sobre a formação continuada de professores. Nesse mapeamento, deparamo-nos com as *apropriações* (CERTEAU, 2011) dos autores às abordagens metodológicas clássicas de investigação e com as *invenções culturais* (CERTEAU, 2011) produzidas nas suas práticas de pesquisa, que vão demarcando os espaços de atuação a partir das escolhas feitas pelos praticantes das pesquisas.

Utilizamos os recursos do *Excel* e do *Mendeley* para gerenciar referências, mapear e cruzar dados que versam sobre os temas de pesquisa, procedimentos de produção e análise de dados e autores referenciados. Apresentamos as abordagens metodológicas da forma como os autores as descreveram. Consideramos ter sido um processo que exigiu a retomada da íntegra do trabalho várias vezes. Em alguns dos textos, as abordagens metodológicas foram compreendidas nas entrelinhas, o que tornou o processo de análise intenso.

Certeau (1995) considera ser possível reconhecer o valor dos resultados científicos a partir de seus postulados e procedimentos, que podem fornecer as delimitações dos problemas, das escolhas e dos critérios, que definem as estratégias, nos ajustes entre os objetivos e a abordagem, numa produção que se dá num processo

operacional. Com essa compreensão e as palavras de Ghedin e Franco (2011), apresentamos nosso entendimento do que chamamos de abordagem metodológica ou metodologia dos trabalhos que investigamos.

[...] um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial. Essa denominação de metodologia pode ser denominada de reflexiva [que] caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona; que, enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107-108).

Sinalizamos que, mais que listar o rol de procedimentos adotados pelos autores dos trabalhos, buscamos contextualizar as abordagens metodológicas em torno da tipificação das metodologias dos trabalhos analisados, dos quadros de referências, das temáticas investigadas, da associação de técnicas e procedimentos de pesquisa e análise de dados na composição das abordagens de pesquisa.

Dito isso, acenamos que nossa atenção se volta às decisões dos pesquisadores, decorrentes das práticas de pesquisa que culturalmente são engendradas sobre a formação continuada de professores, nos seus campos de pesquisa. Interpretar as decisões teórico-metodológicas dos pesquisadores e captar os sinais deixados nos textos não foi tarefa fácil, uma vez que eles trazem um discurso sobre o morto (CERTEAU, 1982), uma realidade passada que não existe mais. Percorrendo o caminho, buscando esgotar nossas possibilidades de leituras e análises antes de dizer que os textos não indicam os elementos constitutivos da metodologia.

Na parte 1, apresentamos dados do macrocontexto da pesquisa, incluindo os tipos de abordagens das pesquisas quantitativas, qualitativas ou mistas, com indicação do percentual de participação e autores citados na definição da abordagem. Enfatizamos a apresentação de dados sobre a pesquisas quantitativas e mistas, em razão de sua menor participação no conjunto das abordagens e conseqüente encobrimento, se analisados junto das pesquisas qualitativas. Nessa direção, indicamos os procedimentos associados, os temas e os GTs em que as pesquisas foram apresentadas, bem como os trabalhos que se dedicaram à pesquisa dos pressupostos teóricos e/ou às evidências empíricas, participação, tipo de

abordagens associadas, o enfoque das pesquisas, a relação micro e macrosocial, a amostra e a duração das pesquisas.

Na parte 2, mapeamos dados dos microcontextos das pesquisas, inter-relacionando as modalidades de pesquisa, as técnicas de produção e análise de dados, os autores citados na fundamentação das metodologias, as obras, conceitos e pressupostos. Nessa análise, apresentamos itens específicos de cada tipo de abordagem, enfatizamos as apropriações teórico-metodológicas das abordagens mais e menos praticadas.

Na parte 3, mapeamos e analisamos as abordagens interventivas e suas relações com as experiências de colaboração entre universidade e escola, que problematizam os conceitos de pesquisa-intervenção, pesquisa-formação e pesquisa colaborativa, evidenciando as modalidades e técnicas de pesquisa e os conceitos apropriados, por GT.

## 5.1 PESQUISAS QUANTI E QUALITATIVAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na observância das abordagens privilegiadas no período investigado, identificamos que as pesquisas qualitativas foram praticadas em 97,6% dos trabalhos, em todos os GTs da ANPEd. Porém apenas 9,9% (16 estudos) investiram nesse debate e apresentaram quadros de referência para delinear os aspectos da pesquisa qualitativa que foram mobilizados na investigação. André (2012) sinaliza que a ausência dessa discussão pode representar perdas ao aprofundamento dos fundamentos teóricos e epistemológicos das abordagens qualitativas.

Os autores citados na discussão sobre as abordagens qualitativas foram Robert Bogdan e Sari Biklen (seis citações), Marli André (quatro citações), Menga Lüdke e Marli André (quatro citações), seguidos por Heloísa Helena S. Martins, John W. Creswell, Maria Cecília S. Minayo, Maria Cezira Nogueira-Martins e Cláudia Maria Bógus, com uma citação cada.

A abordagens quantitativas foram pouco consideradas, pois tivemos apenas quatro estudos (2,4%) que se apresentaram com produção e análise de dados quantitativos, todos eles utilizando a aplicação de questionário associado com entrevistas, observações e grupo focal. Os métodos de análise se complementaram entre as perspectivas qualitativas e quantitativas, compreendendo a análise de dados estatísticos, análise descritiva, análise de conteúdo, análise de depoimentos e de observações das atividades docentes em processo de formação continuada. Os referenciais apropriados foram John W. Creswell, Bernardete A. Gatti, Thomas Guskey e Dennis Sparks, Norberto Boggino e Kristin Rosekrans.

As amostras analisadas com abordagem quantitativa envolveram grande número de sujeitos ou redes de ensino investigadas, sendo os questionários aplicados por meio eletrônico e físico. Um estudo teve o apoio do *software* SPSS<sup>66</sup>, mas os procedimentos para o tratamento dos dados nem sempre foram explicitados.

Os trabalhos com abordagens quantitativas buscaram investigar a formação continuada dos professores do ensino superior em torno da formação pedagógica e das necessidades formativas dos professores, sendo apresentados no GT-04 e no GT-08. Outros dois buscaram avaliar a eficácia de cursos de “aperfeiçoamento” e a influência de programas de formação continuada sobre as concepções e as práticas pedagógicas dos professores, apresentados no GT-08 e no GT-21.

A frequência crescente das pesquisas qualitativas na ANPEd, entre 2008 e 2019, é representativa de uma tendência das pesquisas sobre formação de professores a partir da década de 1980. André (2012) considera que, com a configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa, a compreensão do fenômeno recoloca o foco sobre os atores da educação, buscando elementos de análise dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, de forma contextual e abrangente, objetiva e rigorosa, com atenção aos processos socioculturais e psicológicos, permitindo iluminar aspectos subjetivos.

---

<sup>66</sup> O *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) é um *software* do tipo científico que oferece pacote estatístico para as ciências sociais, de apoio à tomada de decisão que inclui aplicação analítica, mineração de dados, mineração de texto e estatística (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/SPSS>).



Minayo e Sanches (1993) ponderam que, do ponto de vista metodológico, não há contradição entre investigação quantitativa e qualitativa, sendo necessárias análises de aspectos mais *ecológicos* e *concretos*, no aprofundamento dos significados mais essenciais. André (2012) discute o risco de empregar o termo pesquisa qualitativa de forma genérica e extensiva, podendo-se cair no extremo de chamar de qualitativo qualquer tipo de estudo que não envolva números. No outro extremo, consideramos que a crítica às abordagens quantitativas coloca para as pesquisas sobre formação de professores o desafio de “[...] conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fatos e processos educacionais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimentos ou à geração de hipóteses para o estudo de outros contextos semelhantes” (ANDRÉ; GATTI, 2014, p. 11), sendo necessário superar a dicotomização nas pesquisas sobre formação dos professores e retomar questões que demandam um trato quantitativo, dada a possibilidade para a compreensão de inúmeras questões ligadas à educação.

## 5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

A análise das metodologias operadas nos trabalhos da ANPEd, entre 2008 e 2019, expressa que 128 estudos (77,6%) buscaram evidências empíricas como ponto de partida e de chegada da investigação, apresentaram fatos específicos e situações localizadas, propuseram soluções e alternativas. Os estudos empíricos foram realizados por meio de entrevistas (27), pesquisas (auto)biográficas, histórias de vida, pesquisas narrativas (25), estudos de caso (17), pesquisa-ação (16), aplicação de questionários (11), observações (8), estudos etnográficos (7), pesquisas com o cotidiano (6), grupos focais (4), análise das práticas discursivas (3), cartografias (3), aplicação de teste de associação livre (1) e *survey* (1).

O enfoque empírico esteve voltado às necessidades formativas dos professores; aos processos de implementação, execução e avaliação de programas de formação continuada; às implicações teóricas e metodológicas de cursos e programas; à relação da formação continuada com a melhoria da prática de ensino e do desempenho dos alunos; às modalidades, estratégias e ações de formação

continuada ofertadas em redes de ensino; aos usos de ferramentas e recursos nos processos formativos; às perspectivas colaborativas entre universidades e escolas; às relações de políticas específicas com as práticas de formação continuada; às experiências de intervenção; à constituição profissional de formadores e professores.

Na análise das dimensões subjetivas, foram investigados os sentidos da formação continuada, dos saberes, das experiências docentes e da formação na escola, as representações da formação continuada, as identidades e trajetórias profissionais, as práticas culturais e de formação não institucionalizadas e os impactos na prática de ensino.

Em 37 trabalhos (22,4%), a problematização foi construída com base na teoria ou em referenciais teóricos, de modo a evidenciar e validar perspectivas teóricas, criar alternativas explicativas, fazer o levantamento de lacunas no conhecimento produzido. Nesse conjunto de textos, incluímos os que analisaram documentos (22), os estudos teóricos (9) e bibliográficos (6).

O enfoque esteve voltado às concepções de formação continuada, formação docente, formação permanente, alfabetização e leitura, educação popular e de criança no contexto de programas de formação continuada, em diferentes momentos históricos. Os estudos também investigaram vertentes teóricas específicas, princípios e conceitos que atravessam projetos, programas e práticas de formação continuada, que norteiam pesquisas de grupo e estão implicados nas políticas de formação continuada. O enfoque se deu também na análise da trajetória do conhecimento sobre a formação continuada em publicações de periódicos, teses e dissertações, em grupos de pesquisa e em eventos acadêmicos.

Ainda que as investigações tenham estabelecido a relação entre a parte e o todo do universo investigado e que os problemas de pesquisa tenham sido analisados nas relações com as teorizações, as análises tocaram de forma superficial os debates postos no cenário educacional, tais como: o estreitamento das relações público-privado; seus efeitos sobre as políticas de formação continuada de professores e das pesquisas sobre essa formação; as consequentes reformas educacionais engendradas pela via dessa formação, como ocorre nas propostas de uniformização

do currículo, dos métodos de ensino, da avaliação e da formação continuada docente.

André (2010a) fala sobre a relação entre o micro e o macrossocial na pesquisa em educação. A autora considera que a opção pela escola como foco de estudo de algumas pesquisas não implica abordá-la apenas em função de suas relações internas, mas, ao contrário, “[...] considerá-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual ela mantém determinadas formas de relacionamento” (ANDRÉ, 2010a, p. 46), que requer um enfoque em sua singularidade, sem desvincular a escola de suas determinações sociais.

Em que pese a relação dialética na produção dos trabalhos da ANPEd, cada pesquisador é objeto e sujeito do processo investigativo que realizou, as dimensões micro e macrossocial se articularam e se desafiaram no conjunto dos textos<sup>67</sup>. Nesse conjunto, a singularidade e a pluralidade colocam em diálogo os *ditos* e os *não ditos* (CERTEAU, 1982) e, nesses espaços praticados, a teorização cumpriu de forma modesta o papel de mediação entre o micro e o macrossocial, entre diferentes circunstâncias e movimentos históricos, entre o objeto da investigação e tantos outros construtos teóricos que foram materializados na pesquisa sobre a formação continuada de professores.

Na comparação entre as abordagens de pesquisa no período investigado e as abordagens identificadas nos estudos de revisão referenciados no quarto capítulo, foi possível observar que os estudos de caso, integrantes de um quarto das pesquisas sobre formação de professores na década de 1990 (ANDRÉ, 1999; ANDRÉ, ROMANOWSKI, 2002), tiveram participação em 7,9% dos trabalhos apresentados na ANPEd, apresentados entre 2008 e 2019. Em contrapartida, a análise de depoimentos presente em 14% das entrevistas e questionários, agora, é praticada em 22,4% dos trabalhos da ANPEd.

---

<sup>67</sup> A diversidade de temas de pesquisa e abordagens metodológicas encontrada nos trabalhos da ANPEd segue uma tendência iniciada na década de 1990, influenciada pela História Cultural e pela micro-história, em que a variação das escalas de observação começou a ser valorizada, superando a submissão do olhar do pesquisador aos processos educacionais formais e/ou oficiais engendrados pelo Estado.

As observações de André (1999) em relação aos escassos estudos teóricos, pesquisa histórica, pesquisa-ação, estudos do tipo *survey* e estudos longitudinais se mantiveram em relação às práticas de pesquisa atuais. Não encontramos pesquisas experimentais e estudos de validação no período investigado. Tivemos apenas dois estudos longitudinais (1,2%).

Os estudos sobre formação continuada, em sua grande maioria, foram realizados com a participação de um a trinta sujeitos. Sendo assim, consideramos que os estudos que tiveram acima dessa quantidade de sujeitos já se diferenciaram dos demais em relação ao número de participantes. As entrevistas e os questionários foram as metodologias escolhidas pelos estudos que investigaram com maior amostragem. Dentre os trabalhos investigados, tivemos oito estudos (4,8%) com maior amostragem, sendo dois estudos com realização de entrevistas e seis com a aplicação de questionário.

Apresentamos na parte 3, a seguir, o detalhamento dos dados em relação aos procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa dos trabalhos, os tipos de análise realizados nos estudos e os autores mais referenciados.

### 5.3 MODALIDADES E TÉCNICAS DE PESQUISA

A compilação e a sistematização dos trabalhos em torno das abordagens e das modalidades de pesquisa nos apontaram para a demarcação de proposições abertas e flexíveis de pesquisa, com vistas às especificidades dos distintos contextos e objetos de estudo.

Como explicita Rummel (1974, p. 52), “Os procedimentos para a obtenção de dados primários são descritos, na literatura, sob vários ‘métodos’ de pesquisa”, que podem ser agrupados em torno de três procedimentos básicos: observação, entrevista e correspondência. Stake (2011) aponta a observação, a entrevista e a análise de materiais como os métodos mais comuns na pesquisa qualitativa, porém uma nota explicativa na tradução de sua obra sugere substituir a expressão método por técnica. Marconi e Lakatos (1982) falam da combinação de métodos e técnicas na produção dos dados de pesquisa, sendo as principais técnicas: coleta documental

(pesquisa documental e bibliográfica), observação direta intensiva (observação e entrevista), observação direta extensiva (questionário, formulário e medidas de opiniões e de atitudes), entre outras. Lüdke e André (2013) intitulam o capítulo como métodos de coleta de dados, incluindo a observação, a entrevista e a análise documental, que são analisadas como técnicas.

Com isso, observamos que existe nebulosidade em torno de quais abordagens chamar de método, técnica e procedimentos de pesquisa, que Gil (2008) elucida ao agrupar em torno de métodos gerais e discretos, com base em Trujillo Ferrari, e de métodos de abordagem e métodos de procedimentos, com referência a Eva Maria Lakatos.

Os métodos gerais ou de abordagem, segundo Gil (2008), proporcionam as bases lógicas da investigação, desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, vinculados a correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade, estando inclusos nesse agrupamento os métodos dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. Os métodos discretos ou de procedimentos indicam as ações técnicas, os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da investigação, em que se enquadram o método experimental, o observacional, o comparativo, o estatístico, o clínico e o monográfico. Gil (2008, p. 15) considera que “[...] alguns autores ampliam consideravelmente o elenco desses métodos, incluindo aí o método do questionário, da entrevista, dos testes e muitos outros”, postura que implicaria “[...] considerar como método, também, os procedimentos específicos de coleta de dados”.

Corroboramos Gil (2008, p. 15-16) na acepção de que “[...] o contraste entre método e técnica é uma questão de grau e, conseqüentemente, a inclusão desses procedimentos numa ou noutra categoria decorre de razões de certa forma arbitrárias”. Assumimos, junto com esse autor, a perspectiva de que “[...] método é o conjunto de procedimentos suficientemente gerais, para possibilitar o desenvolvimento de uma investigação científica ou de significativa parte dela” (GIL, 2008, p. 16).

Gil (2002) confirma ser possível agrupar os tipos de pesquisa em torno de critérios predefinidos, a saber: quanto à abordagem – qualitativa e/ou quantitativa; quanto à

natureza – pesquisa básica ou avançada; quanto aos níveis – pesquisa exploratória, descritiva ou explicativa; quanto à delimitação temporal – transversal, longitudinal, retrospectivo ou prospectivo. Segundo Gil (2002), são modalidades de pesquisa: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa *ex-post-facto*, estudo de coorte, pesquisa de levantamento (*survey*), pesquisa de campo, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa etnometodológica. A observação, a entrevista e o questionário se incluem dentre as técnicas de produção de dados<sup>68</sup>.

Analisando os trabalhos apresentados na ANPEd sobre a formação continuada de professores, entre 2008 e 2019, os dados evidenciam não ser característica marcante dessa produção apresentar a metodologia de pesquisa em torno da natureza (nenhum se apresentou em relação a esse critério), da delimitação temporal (tivemos dois estudos longitudinais) ou dos objetivos gerais do estudo (três se apresentaram como pesquisa exploratória, dois como pesquisa descritiva e um como explicativa). Pouquíssimos enquadram o trabalho segundo o método geral ou de abordagem<sup>69</sup>, no sentido definido por Gil (2008).

Acolhendo as marcas dessa produção, optamos pelo agrupamento das metodologias em torno das modalidades de pesquisa e das técnicas de produção de dados, elementos mais explicitados pelos textos, conforme apresenta a próxima tabela.

**Tabela 22: Modalidades e técnicas de pesquisa praticadas nos trabalhos sobre FC da ANPEd 2008-2019**

MODALIDADES DE PESQUISA	Quantidade	%
Pesquisa narrativa, (auto)biográfica e história de vida	25	15,2
Pesquisa com documentos	22	13,3
Estudo de caso	17	10,3
Pesquisa-ação	16	9,7
Estudo teórico	09	5,5

<sup>68</sup> Optamos pela expressão *produção de dados à coleta de dados*, por considerarmos que os dados não são encontrados prontos, bastando ao pesquisador coletá-los, mas são produzidos no processo de pesquisa, na interação com/entre os sujeitos participantes e condições de investigação.

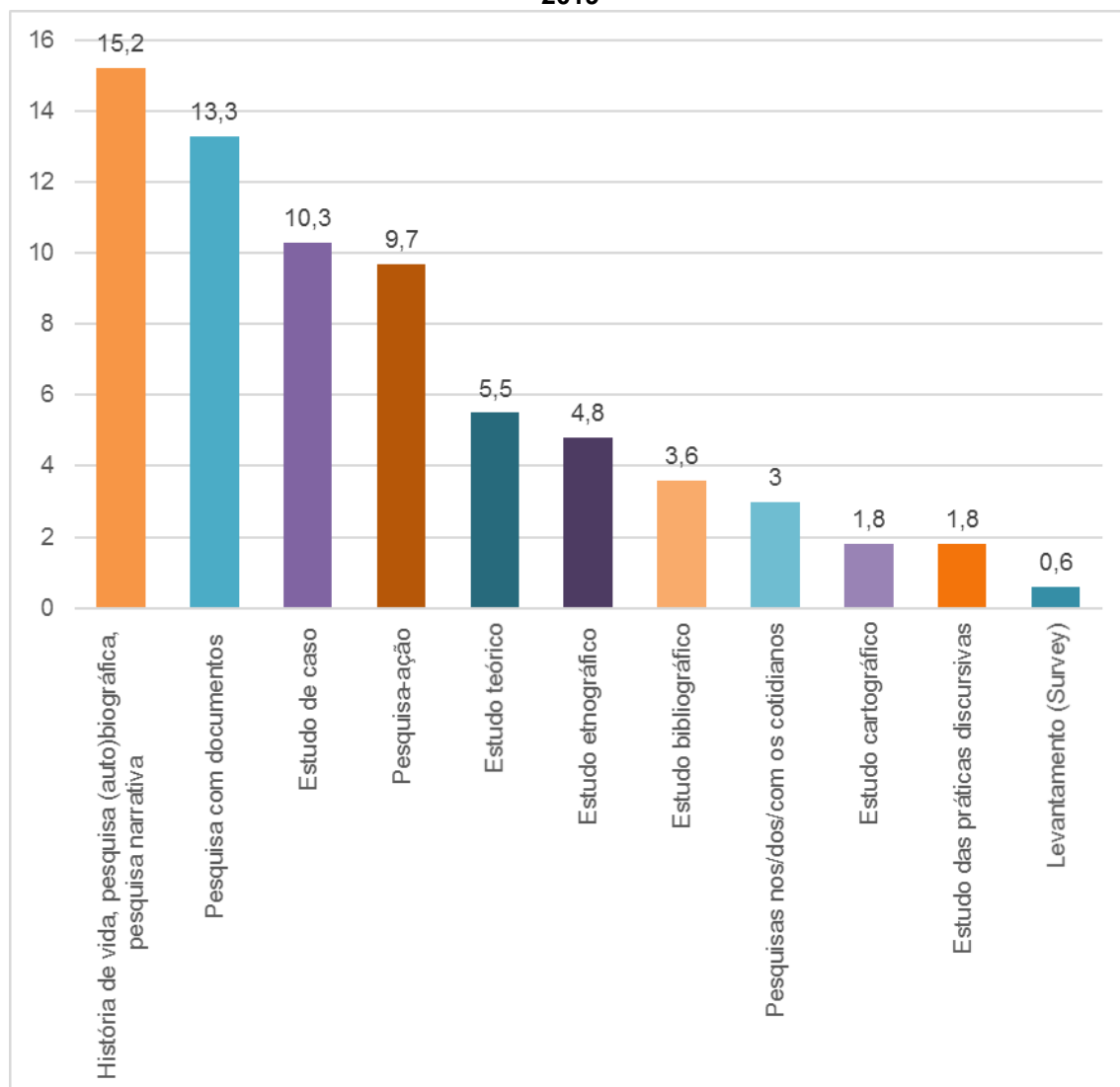
<sup>69</sup> Identificamos marcas do método dialético em 29 trabalhos (17,6%), em todo o período analisado, sendo que 14 estudos se identificaram com base no materialismo histórico-dialético, 12 estudos em abordagens dialéticas e 3 em abordagens histórico-críticas com base no materialismo histórico e na pedagogia histórico-crítica. O método hermenêutico-fenomenológico foi praticado em 6 estudos (3,6%) e o método indutivo foi praticado em um estudo (0,6%).

Estudo etnográfico	08	4,8
Estudo bibliográfico	06	3,6
Pesquisas nos/dos/com os cotidianos	05	3,0
Estudo cartográfico	03	1,8
Estudo das práticas discursivas	03	1,8
Levantamento ( <i>Survey</i> )	01	0,6
<b>SUBTOTAL</b>	<b>87</b>	<b>69,6</b>
<b>TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE DADOS</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Entrevista	27	16,4
Questionário	10	6,1
Observação	08	4,8
Grupo focal	04	2,4
Teste de associação livre	01	0,6
<b>SUBTOTAL</b>	<b>50</b>	<b>30,3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Adicionamos às modalidades indicadas por Gil (2002), as pesquisas com história de vida, pesquisa (auto)biográfica, pesquisa narrativa (15,2%), estudo teórico (5,5%), pesquisa nos/dos/com os cotidianos (3,0%), estudo cartográfico (1,8%) e o estudo das práticas discursivas (1,8%), somando 69,9% os trabalhos que indicaram as modalidades de pesquisa. As operações metodológicas desses trabalhos estão mais bem definidas e apresentadas de forma clara, com a indicação de técnicas de produção de dados e, em alguns casos, de análise. Considerando as modalidades de pesquisa, os estudos com histórias de vida, pesquisa (auto)biográfica e pesquisa narrativa foram as mais presentes (15,2%).

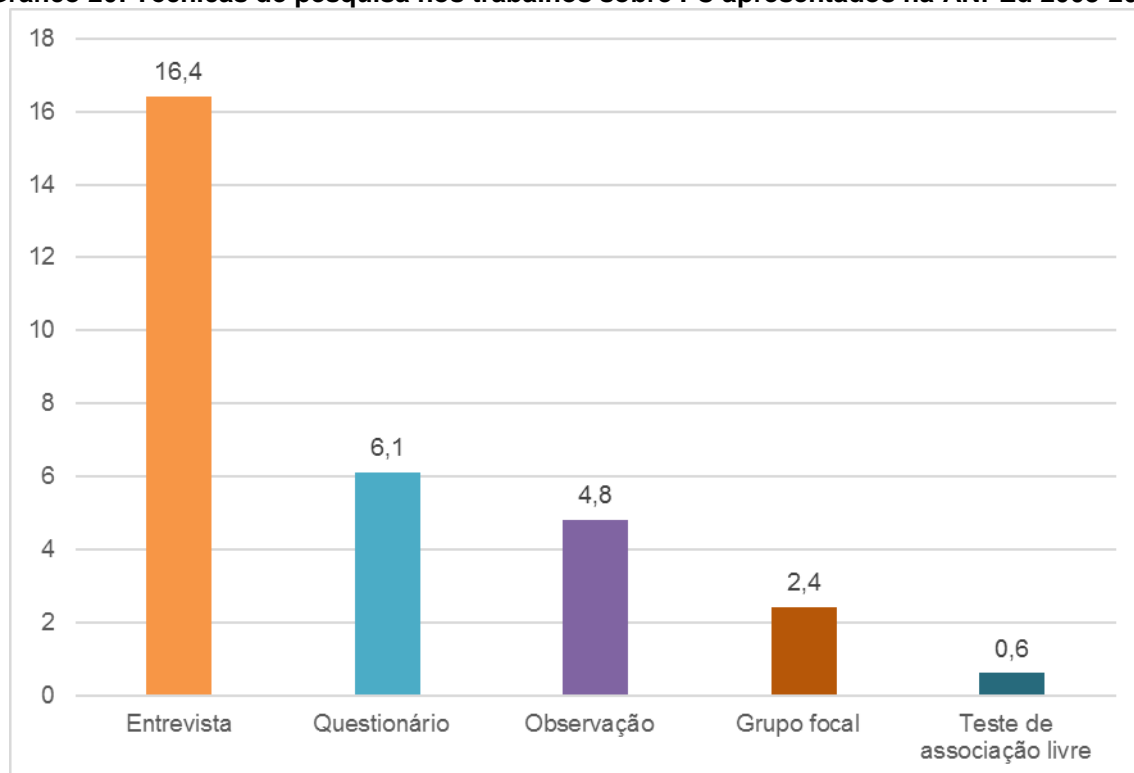
**Gráfico 19: Modalidades de pesquisa nos trabalhos sobre FC apresentados na ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Grande contingente das pesquisas (30,3%) indicou apenas as técnicas de produção de dados e não evidenciou as modalidades de pesquisa. Dentre eles, a pesquisa com entrevistas foi a mais praticada (16,4%), seguida de questionário (6,1%), observação (4,8%), grupo focal (2,4%) e aplicação de teste de associação livre (0,6%). Em alguns casos, os estudos se constituíram com apenas uma técnica de abordagem, enquanto em outros foram articuladas duas ou mais técnicas. Observamos que a entrevista se apresenta em quantidade superior, até mesmo às modalidades de pesquisa praticadas no período, sendo eleita como a principal forma de acessar os sujeitos nas pesquisas empíricas.



**Gráfico 20: Técnicas de pesquisa nos trabalhos sobre FC apresentados na ANPEd 2008-2019**

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Essas escolhas, diversificadas nas operações de pesquisa, permitiram a participação dos professores como sujeitos, referendando as suas práticas como produtoras de saberes. Nesse sentido, os estudos demonstraram que a operação metodológica em uso buscou não somente a descrição dos fenômenos, mas observação das práticas cotidianas de formação, a abertura à escuta e à subjetividade, a articulação entre conhecimento e intervenção, reforçando a ação colaborativa que marcou os debates da ANPEd sobre a formação continuada de professores entre 2008 e 2019.

Observamos recusa às metodologias que, *a priori*, se constituíssem como homogêneas, já que a grande maioria dos estudos optou por abordagens de pesquisa com a combinação de distintos procedimentos e fontes de produção de dados, apresentando enfoques e estratégias variadas para alcançar os aspectos investigados e abarcando dimensões que poderiam ser ignoradas com um procedimento único. Lopes (1999) questiona o monismo metodológico e argumenta em favor de uma razão plural, histórica e descontínua, capaz de interpretar a

pluralidade, dados os seus limites para produzir conhecimentos científicos nas ciências humanas e sociais.

Não observamos, nesses estudos, a presença do que Shulman (1997) chamou de *ecletismo selvagem*, ou seja, um ecletismo indisciplinado, com escassa ou nenhuma disciplina para regular as decisões. Ao contrário, a incorporação de fontes distintas de evidência empírica e procedimentos complementares de interpretação e análise dos dados possibilitaram abarcar múltiplas dimensões e acrescentaram rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade aos estudos.

Nesse ínterim, as distintas abordagens e procedimentos de pesquisa incidiram numa multiplicidade de combinações, revelando que um mesmo procedimento foi associado de diversas formas, conforme detalhamento nos próximos tópicos. Essas *invenções* produziram *bricolagens* metodológicas com a racionalidade científica, compondo formas inéditas de *uso* (CERTEAU, 2011) do objeto de pesquisa e a sua teorização.

Contudo depreender as metodologias dos estudos se tornou uma tarefa árdua, pois alguns estudos não apresentaram, de forma explícita, como construíram os argumentos e modalidades de pesquisa, deixando ausentes a descrição dos contextos da investigação, dos sujeitos participantes, da duração da investigação, dos procedimentos utilizados na produção e análise dos dados. Esses trabalhos se propuseram a registrar e divulgar uma experiência ou proposta de formação continuada, restando dúvidas quanto à sua contribuição para o avanço do conhecimento, já que a inexistência de decisões claras do pesquisador denuncia a fragilidade metodológica da pesquisa. Luna (2010) sinaliza que a ausência deste compromisso tem rendido outra forma de literatura que não a pesquisa acadêmica, o que abala a confiabilidade dos resultados produzidos.

Em alguns dos textos, as abordagens não foram apresentadas nem como método nem como técnica de produção de dados, parecendo-nos um recurso extrínseco às abordagens metodológicas, com ausência de direcionamento e de fundamentação em relação à metodologia do trabalho, denunciando uma frágil aderência à possível abordagem adotada que, no seu extremo, poderia ser substituída por outra qualquer. Isso é muito evidente em alguns estudos que analisaram narrativas de professores,

cuja abordagem foi pouco explorada em suas potencialidades, pormenorizada à coleta de dados, que poderia ser feita pela aplicação de questionário ou entrevista.

Os procedimentos de pesquisa e os usos dos recursos mobilizados, nesses casos, não refletiram o viés teórico assumido pelo pesquisador, pois a adesão à abordagem metodológica não se sustenta em seu aparato técnico. Os estudos cujas abordagens metodológicas não foram identificadas apresentaram frágil construção lógica e ausência de relação entre as análises empíricas e o macrocontexto. Esses estudos apresentam uma narração linear sobre os processos de investigação empírica, que envolveram descrição e avaliação de etapas de experiências de formação continuada.

Esse é um desafio que persiste nas pesquisas sobre formação de professores, constatado anteriormente por Ventrone (2005), Brzezinski (2006), André (2009), uma vez que se mantém, também nos trabalhos apresentados na ANPEd, a fragilidade na descrição completa dos contextos, da duração, dos procedimentos e instrumentos de produção de dados e de análise de dados. Permanecem como lacuna a apresentação dos pressupostos e concepções de pesquisa que revelem a epistemologia subjacente aos fundamentos teórico-metodológicos que orientam o campo de pesquisa.

Cruzando dados referentes às metodologias de pesquisa entre os GTs da ANPEd, observamos que, ao delinear suas opções metodológicas, efetuam *operações de demarcação* (CERTEAU, 2011) em campos específicos de pesquisa. Podemos observar essas demarcações nas modalidades de pesquisa eleitas pelos GTs e, em especial, pelo GT-08, em que prevalecem a pesquisa (auto)biográfica, a história de vida, a pesquisa narrativa (nove estudos) e o estudos de caso (seis estudos). O GT-08 é o grupo temático que mais opta pela apresentação de técnicas de produção de dados em detrimento da indicação das modalidades de pesquisa de forma associada às técnicas, visto que 18 (36,7%) dos seus 49 trabalhos na ANPEd, entre 2008 e 2019, foram dessa forma delineados. Sobre essa questão, André (2013, p. 96) compreende que

[...] a definição do tipo de pesquisa torna-se um dos itens a ser mencionado na metodologia, se a sua tipificação for evidente, mas não é algo imprescindível, [visto que] o rigor metodológico não é medido pela indicação

do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo.

André (2001) e Gil (2002) sinalizam que identificar o tipo de pesquisa é um dos elementos de um estudo acadêmico, mas que essa tipificação é secundária, face à maior necessidade da definição explícita e detalhada dos procedimentos de produção e análise dos dados. Considerando essa premissa, observamos que a ausência da indicação das modalidades de pesquisa nos trabalhos da ANPEd, em alguns casos, dificultou a compreensão de pressupostos assumidos e empobreceu o exercício da teorização sobre o objeto em estudo, em relação ao respeito aos pressupostos dos métodos e também como forma de designar seu lugar particular e formas de apropriação (CERTEAU, 2011).

Para Certeau (1982), uma obra de valor é aquela que pode ser situada num conjunto operatório e, ao fazer isso, o que o pesquisador diz sobre o método é, também, uma posição assumida. Certeau diz que não podemos negligenciar as funções que liga o *dizer* histórico ao *fazer* social, ou seja, precisamos situar o método ao lado das questões abertas no movimento da *práxis*, indicando os princípios que produziram a inteligibilidade e o sentido que hoje permite compreender o objeto dessa forma e não de outra. Além disso, o modo de pesquisar muda conforme as demarcações metodológicas, por isso consideramos válido apresentar a modalidade de pesquisa praticada, uma vez que as técnicas de pesquisa podem assumir diferentes enfoques e perspectivas a depender da modalidade de pesquisa praticada.

Os dados da próxima tabela demonstram a filiação dos GTs às metodologias de pesquisa praticadas no período investigado.

Tabela 23: Modalidades e técnicas de pesquisa por GT da ANPEd 2008-2019

GT	MODALIDADES DE PESQUISA											TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE DADOS				
	Pesquisa narrativa, (auto)biográfica, história de vida	Análise de documentos	Estudo de caso	Pesquisa-ação	Estudo teórico	Estudo etnográfico	Estudo bibliográfico	Pesquisa com o cotidiano	Análise das práticas discursivas	Cartografia	Survey	Entrevista	Questionário	Observação	Grupo focal	Teste de associação livre
GT-02	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GT-04	-	02	03	-	-	01	01	-	-	-	-	01	-	01	01	-
GT-06	02	01	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-
GT-07	01	-	01	-	02	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
GT-08	09	04	06	05	01	01	04	-	-	-	01	07	08	02	01	-
GT-10	-	03	-	01	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	-
GT-11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	-	-	-
GT-12	-	-	-	-	-	01	-	02	-	01	-	01	-	-	-	-
GT-13	04	01	-	-	-	-	01	-	01	-	-	02	-	-	-	-
GT-15	03	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	02	-
GT-16	01	01	02	01	01	-	-	02	-	-	-	02	-	02	-	-
GT-17	-	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GT-18	-	01	01	04	01	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
GT-19	04	-	01	02	-	01	-	-	-	-	-	02	-	03	-	-
GT-20	01	02	-	01	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	01
GT-21	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-	-	01	02	-	-	-
GT-22	-	-	02	-	01	-	-	01	01	-	-	03	-	-	-	-
GT-23	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-
GT-24	-	01	-	02	-	02	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>09</b>	<b>07</b>	<b>06</b>	<b>06</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>27</b>	<b>11</b>	<b>08</b>	<b>04</b>	<b>01</b>

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Esses dados expressam predomínio das pesquisas (auto)biográficas no GT-08, que superaram os estudos de caso, reduzidos a 3,6% dos estudos desse GT e a 10,3% do conjunto dos 165 trabalhos. André *et al.* (1999) encontraram 25% de estudos de caso em teses e dissertações defendidas entre 1990 e 1996. Já Brzezinski (2006) identificou, entre teses e dissertações defendidas de 1997 a 2002, 12,9% de estudos de caso e 4,6% de pesquisas com história de vida, história oral e memória, configurando-se como inovações das pesquisas naquele período.

Os estudos de caso ressurgem desde a década de 1980 no contexto das pesquisas qualitativas em educação (ANDRÉ, 2013). A redução dos estudos de caso, dentre as modalidades metodológicas mais praticadas, poderia indicar a transição do GT-08 para a investigação sobre aspectos dos macrocontextos da formação continuada de professores? Esse indício pode ser confrontado com o aumento das pesquisas documentais no período.

As pesquisas documentais, menos enfatizadas na década de 1990 (ANDRÉ *et al.*, 1999), integrantes de apenas 3,5% das teses e dissertações (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002), passaram a compor 13,3% do conjunto dos trabalhos dos GTs e 8,2% dos trabalhos do GT-08. O aumento de estudos documentais seria uma resposta às indicações de pesquisas anteriores (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001) acerca da necessidade de estudos sobre políticas de formação e desenvolvimento profissional por meio de investigações documentais e de ensaios críticos? Compreendemos que a investigação sobre a adequação de programas e cursos de formação, em relação às perspectivas e pressupostos, evidencia o interesse das pesquisas sobre os fundamentos subjacentes às políticas de formação, sobretudo da alfabetização, no GT-08, e da educação especial, no GT-15, nos quais os estudos documentais foram mais praticados.

Outras *demarcações* (CERTEAU, 2011) dos campos de pesquisa que foram evidenciadas por meio das modalidades de pesquisa associadas aos GTs destacam: acolhimento das pesquisas nos/dos/com os cotidiano pelos GT-12 e GT-16, explorando o conceito de redes, e ausência dessas pesquisas e dos estudos cartográficos no GT-08, cujos referenciais teóricos convergem com estudos pós-críticos, pouco referenciados nesse grupo, como veremos mais adiante; presença marcante da pesquisa-ação no GT-08 e no GT-18, sobretudo nas experiências de pesquisa e formação que envolvem escola e universidade com propósito de mudança das práticas docentes; forte adesão do GT-08 aos estudos bibliográficos, sobretudo na forma de revisão da literatura, por ser este o GT que condensa a maior parte da produção acadêmica sobre a formação continuada.

Os dados evidenciam que os trabalhos sobre a formação continuada de professores buscaram captar os movimentos das ciências e sintonizar-se com as práticas

produzidas nas instituições escolares, ressignificando as abordagens para dar lugar à diferença e acolher projetos múltiplos de formação docente, tendo em vista o predomínio de pesquisas de campo, com destaque para as metodologias qualitativas.

A perspectiva centrada na epistemologia da prática, cujos pressupostos consideram o professor como sujeito reflexivo, toma a prática como ponto de partida da formação para ressignificar contextualmente a teoria. Com esses pressupostos, os depoimentos dos professores e os contextos institucionais de formação foram considerados nas metodologias, que buscaram variadas fontes e procedimentos, com abordagens que privilegiaram as narrativas culturais e as subjetividades, a fim de produzirem análises em profundidade.

Os enfoques das pesquisas sobre a epistemologia da prática e as narrativas culturais dos professores, duas tendências observadas por Maria Cunha (2013) nas pesquisas sobre formação de professores, foram identificados como os mais marcantes nos trabalhos da ANPEd, entre 2008 e 2019. Isso nos leva a entender que os movimentos do campo de pesquisa não se dão na forma de rupturas factuais e progressivas, como aponta Certeau (2011), mas em movimentos de continuidades e descontinuidades, até os paradigmas precedentes se desfazem para dar lugar a outras formas de compreensão.

Observamos que as pesquisas quiseram ouvir o professor, compreender seus processos formativos nos contextos de atuação, conhecer as suas histórias de vida e trajetórias profissionais, bem como a avaliação que ele faz sobre programas de formação continuada. As opções metodológicas forneceram condições para a concretização desses propósitos, especialmente com a entrevista, a pesquisa narrativa (auto)biográfica e a pesquisa-ação, alinhadas às práticas de intervenção e colaboração pela pesquisa, que respondem à demanda por melhoria da prática docente, pela via da formação continuada, como também percebeu Romanowsk (2013).

Seguindo a ordem indicada na tabela, apresentaremos as modalidades e técnicas de pesquisa praticadas nos trabalhos, detalhando as combinações metodológicas e os autores referenciados na fundamentação da metodologia.

### *Modalidades de pesquisa*

#### *a) Pesquisa narrativa, (auto)biográfica e histórias de vida*

A pesquisa narrativa (14), a pesquisa (auto)biográfica (6) e as histórias de vida (5) foram praticadas em 25 estudos (15,2%) como abordagens metodológicas. Em outros seis estudos a alusão feita à produção de narrativas não indicou menção ou referência à constituição de abordagens de investigação ou à autores que investigam essas abordagens de pesquisa.

Os temas investigados por meio da pesquisa narrativa, da abordagem (auto)biográfica e das histórias de vida foram atinentes às implicações da formação continuada sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional, por meio de programas e de práticas de formação não institucionalizadas.

Em relação ao primeiro tópico, os trabalhos se debruçaram sobre a aprendizagem docente de conteúdos e de metodologias do ensino, da alfabetização e do letramento, da leitura como dispositivo de formação continuada, das experiências de letramento e formação de professores surdos e suas implicações na constituição de identidades e práticas docentes e da integração das TDICs na docência superior.

Na dimensão do desenvolvimento profissional, as pesquisas com narrativas investigaram projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para a formação docente, com foco nos significados dados às experiências e à avaliação dos processos formativos; a constituição profissional dos formadores; a iniciação à docência; as trajetórias de profissionalização de formadores; as experiências (auto)formativas, a autoformação nos currículos de formação inicial e das propostas de formação continuada; as contribuições das histórias de vida, em contexto de formação de professores; a afirmação da docência como lugar de memória e as representações dos professores sobre a sua própria formação.

A abordagem das histórias de vida foi praticada em cinco estudos, tendo como procedimentos a construção de biografias educativas, de narrativas, entrevistas, rodas de conversas com narrativas, depoimentos. Tomando o caminho das histórias de vida, os autores referenciados foram Pierre Dominicé, Paulo Feire, Regina Leite



Garcia, Carlos Rodrigues Brandão, João Wanderlei Geraldi, Gaston Pineau, Bernard Lahire, António Nóvoa e Maria Isaura Queiroz.

A pesquisa (auto)biográfica foi praticada em seis estudos, tendo como procedimentos a construção de memoriais, entrevistas narrativas e narrativas de vida. Os autores referenciados nesses estudos foram Marie Christine Josso (três citações), Christine Delory-Momberger (três citações), Elizeu Clementino de Souza (duas citações), Jorge Larrosa (duas citações). Com uma citação cada, identificamos os autores Antônio Nóvoa, Gaston Pineau, Matthias Finger, Walter Benjamin, Paul Ricoeur e Maria da Conceição Passeggi.

A pesquisa com narrativas foi praticada como método (sete estudos) e como procedimento de produção de dados (sete estudos). Como método, a pesquisa narrativa foi praticada tendo como procedimentos a aplicação de questionários, realização de entrevistas narrativas, de grupo de discussão-reflexão, análise de fontes documentais e usos do diário de campo. Esses estudos tiveram como referência metodológica as pesquisas de Daniel Suárez, Dario Fiorentini e D. Carvalho, Gauthier e colaboradores, Jean Clandinin e Michael Conelly, Vaseli Davidov e Aelita Markova. Apenas Jorge Larrosa e Walter Benjamin foram citados duas vezes.

Como procedimento, a partir das metodologias da pesquisa-formação, da pesquisa intervenção e da pesquisa colaborativa, a produção de narrativas e as entrevistas narrativas foram produzidas na interação entre sujeitos pessoalmente e em ambiente digital de aprendizagem, por meio de memoriais reflexivos, questionários, diários reflexivos, formulários de mapeamento e avaliação do processo. Buscaram arcabouço teórico em Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (três citações), Marie Christine Josso (duas citações), Jean Clandinin e Michael Conelly (duas citações) e, com uma citação cada, Arnaldo Vaz, Antonio Bolívar, Guilherme do Val Toledo Prado, Rosaura Soligo e Vanessa Simas, Haydée Reis, Regina Mendes e Ely Maués, Walter Benjamin e Jorge Larrosa.

Ao fazerem opção pelas narrativas, os autores dos trabalhos buscaram privilegiar os discursos produtores de identidades, de experiências e práticas de formação continuada, experienciadas pelos praticantes dos espaços educacionais que, nas

sendas de suas histórias de vida e trajetórias profissionais, trouxeram a público as contribuições, ideias e estratégias, assim como as dúvidas e contradições, silêncios, êxitos e fracassos das experiências vividas nas subjetividades ordinárias dos sujeitos.

Em diálogo com Jorge Larrosa e Walter Benjamin, os estudos partem dos conceitos de narrativa, memória, experiência e narração, alicerçadas numa dimensão coletiva, de abertura polifônica ao outro e de tomada de consciência de si. O conceito de leitura a partir de Jorge Larrosa é posto em questão. As contribuições nas pesquisas de Marie-Christine Josso sobre a pesquisa-formação e a ideia do “caminhar para si” como um projeto de conhecimento de si, do outro, das relações com o outro e com o ambiente humano e natural colocaram as narrativas dos sujeitos na perspectiva de ato, que exige pensar sobre o que falar; o conceito de memória, como apuração daquilo que tem importância/significado; múltiplos espaços de formação.

De modo geral, o quadro de referências a partir das metodologias das histórias de vida, pesquisa narrativa e pesquisa (auto)biográficas se mostrou amplo e diversificado. Em alguns casos, alinhado às produções acadêmicas dos distintos campos do conhecimento, objetos de investigação de cada GT, apresentou-se com procedimentos dinâmicos e inventivos, com entrevistas narrativas, memoriais, histórias de vida narradas em rodas de conversa, que se constituíram como pesquisas do tipo pesquisa-formação e pesquisa-intervenção, em interlocuções com os estudos culturais e sócio-históricos.

Os autores mais citados nesses estudos foram Jorge Larrosa, Walter Benjamin e Marie-Christine Josso. Em relação à diversificação dos quadros de referência, percebemos autores que não estiveram em todos os GTs mas que instrumentalizaram os debates com os construtos teórico-metodológicos de suas pesquisas, sendo eles: Aitor Gómez González, Antônio Nóvoa, Christine Delory-Momberger, Clement Gauthier, Daniel Bertaux, Daniel Suárez, Dario Fiorentini, Elizeu Clementino de Souza, Gaston Pineau, Guilherme do Val Toledo Prado, Ivor Goodson, Jean Clandinin e Michael Conelly, João Wanderley Geraldi, Maria da Conceição Passeggi e Vivian Batista da Silva, Maria Isaura Queiroz, Matthias Finger,

Paul Ricoeur, Paulo Freire, Pedro Rocha dos Reis, Pierre Dominicé, Roberto S. Macedo, Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer.

A tabela a seguir apresenta o número de citações dos autores referenciados nos estudos, cujas produções se configuraram como vozes em circulação no campo das pesquisas (auto)biográficas, das histórias de vida e da pesquisa narrativa, autorizando os usos dessas abordagens nas operações metodológicas dos trabalhos apresentados na ANPEd.

**Tabela 24: Autores referenciados nas pesquisas (auto)biográficas, das histórias de vida e da pesquisa narrativa - ANPEd 2008-2019**

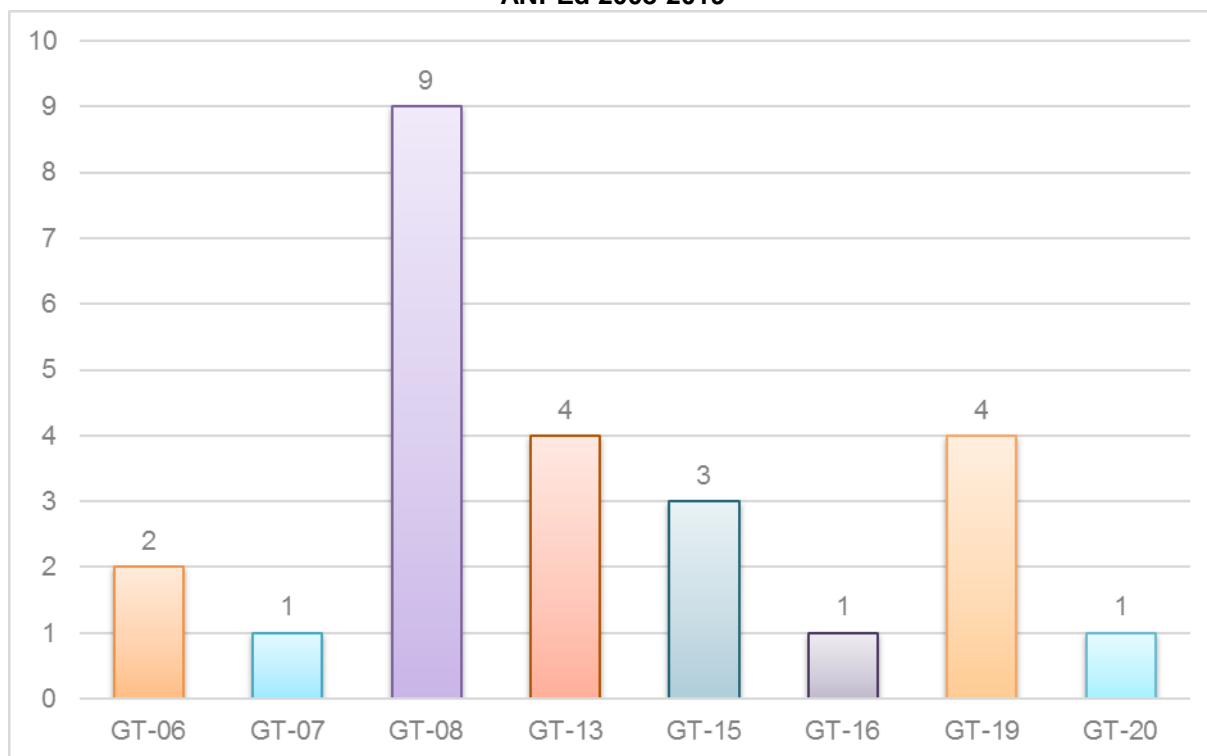
AUTORES	Nº DE CITAÇÕES
Jorge Larrosa	05
Marie-Christine Josso	05
Walter Benjamin	04
Christine Delory-Momberger	03
Jean Clandinin; Michael Conelly	03
Sandra Jovchelovitch; Martin Bauer	03
António Nóvoa	02
Elizeu Clementino de Souza	02
Gaston Pineau	02
Paulo Feire	02
Antonio Bolívar	01
Arnaldo Vaz; Regina Mendes; Ely Maués	01
Bernard Lahire	01
Daniel Bertaux	01
Daniel Suárez	01
Dario Fiorentini	01
Gauthier e colaboradores	01
Guilherme V. T. Prado	01
João Wanderlei Geraldi	01
Maria da Conceição Passeggi	01
Maria Isaura Queiroz	01
Matthias Finger	01
Paul Ricoeur	01
Pierre Dominicé	01
Pedro Rocha dos Reis	01
Roberto S. Macedo	01

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Os trabalhos apresentados na ANPEd, cujas abordagens metodológicas se constituíram a partir das metodologias não convencionais das histórias de vida, pesquisa narrativa e pesquisa (auto)biográficas, apresentaram vigoroso e instigante aporte teórico-metodológico que articulou perspectivas socioculturais, históricas e

filosóficas, sendo apresentados nos GT-06 (2), GT-07 (1), GT-08 (9), GT-13 (4), GT-15 (3), GT-16 (1), GT-19 (4) e no GT-20 (1), conforme compara o gráfico a seguir.

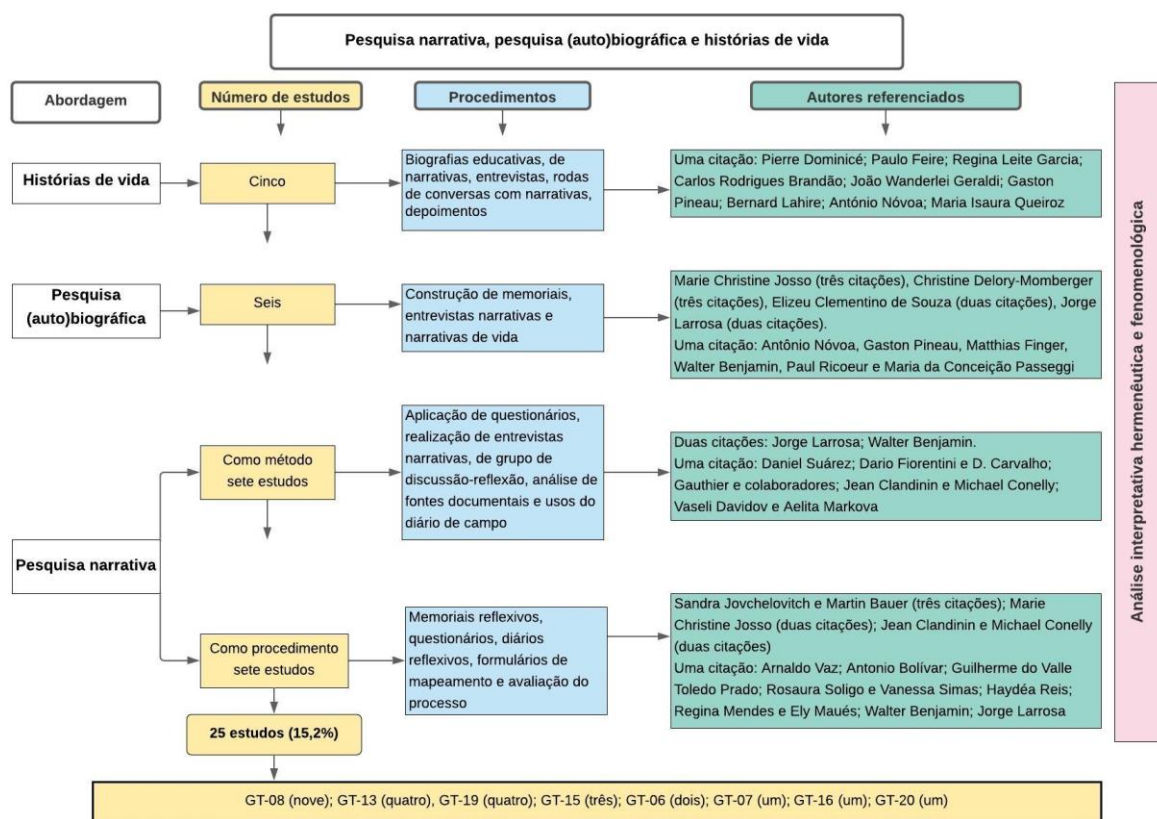
**Gráfico 21: Histórias de vida, pesquisa narrativa e pesquisa (auto)biográficas nos GTs da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Tomando os dados relativos ao GT-08 (9), ao GT-13 (4), ao GT-19 (4) e ao GT-15 (3), observamos a presença de quadros de referências comuns entre os trabalhos, que incluíram os estudos de Jorge Larrosa, Marie-Christine Josso e Walter Benjamin. A imagem a seguir sintetiza os dados.

Imagem 16: Pesquisa narrativa, pesquisa (auto)biográfica e histórias de vida



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Na comparação com as construções metodológicas delineadas pelas entrevistas e os questionários, as abordagens não convencionais se apresentaram muito mais amplas e sustentáveis, tanto na descrição dos procedimentos quanto na incorporação da abordagem como parte da pesquisa praticada. Nesses estudos, foram realizadas tanto as análises dos resultados encontrados em relação ao objeto da investigação quanto das contribuições da abordagem de pesquisa.

Como dito, na análise dos quadros de referência mobilizados pelas pesquisas com abordagens não convencionais, observamos forte fundamentação teórico-metodológica nesses estudos, com referenciais que articularam perspectivas socioculturais e históricas. Com esses referenciais, ao fazerem opção por essas abordagens, os autores dos trabalhos privilegiaram um sujeito imerso em processos formativos, que fala do que viveu e de como viveu as experiências de formação continuada. Os dados foram submetidos à análise interpretativa hermenêutica e fenomenológica.

*b) Pesquisa com documentos*

As pesquisas com documentos foram praticadas em 22 estudos (13,3%), no período investigado, que enfatizaram a análise de propostas e políticas de formação continuada e compuseram um repertório cujo enfoque da abordagem se mostrou documental e histórico. Foram produzidas no alinhamento com contribuições teóricas da análise crítica do discurso, do materialismo histórico dialético, da perspectiva sócio-histórica, da psicologia histórico-cultural, da perspectiva de linguagem de Mikail Bakhtin, da perspectiva do discurso de Michel Foucault e do método interpretativo.

Os temas investigados privilegiaram as vertentes teóricas, as concepções e os pressupostos de formação continuada, assim como as formas de organização, caracterização e avaliação de propostas e programas de formação continuada, com ênfase nas políticas nacionais, estaduais e municipais. Analisaram as pistas deixadas nos documentos regulatórios de programas e cursos que implicam um perfil profissional dos sujeitos em formação continuada, tais como projetos de curso e manuais de implementação.

Os dados foram problematizados a partir de análise de conteúdo, da análise comparada e da análise do discurso, incluindo a análise de documentos de universidades brasileiras e estrangeiras.

As fontes dos estudos foram decorrentes de propostas, projetos, programas institucionalizados de formação continuada, tais como propostas de cursos, certificados, manuais, projetos político-pedagógicos de cursos, trabalhos de conclusão de curso, planos de formação, documentos didáticos, cadernos de formação, relatórios decorrentes de encontros formativos. Encontramos fontes provenientes de arquivos digitais *on-line* do tipo *pop-ups*, que são as janelas de *marketing* com propostas de formação, além de fontes provenientes de *chat*, fórum, *e-mail*, vídeos, imagens, mensagens.

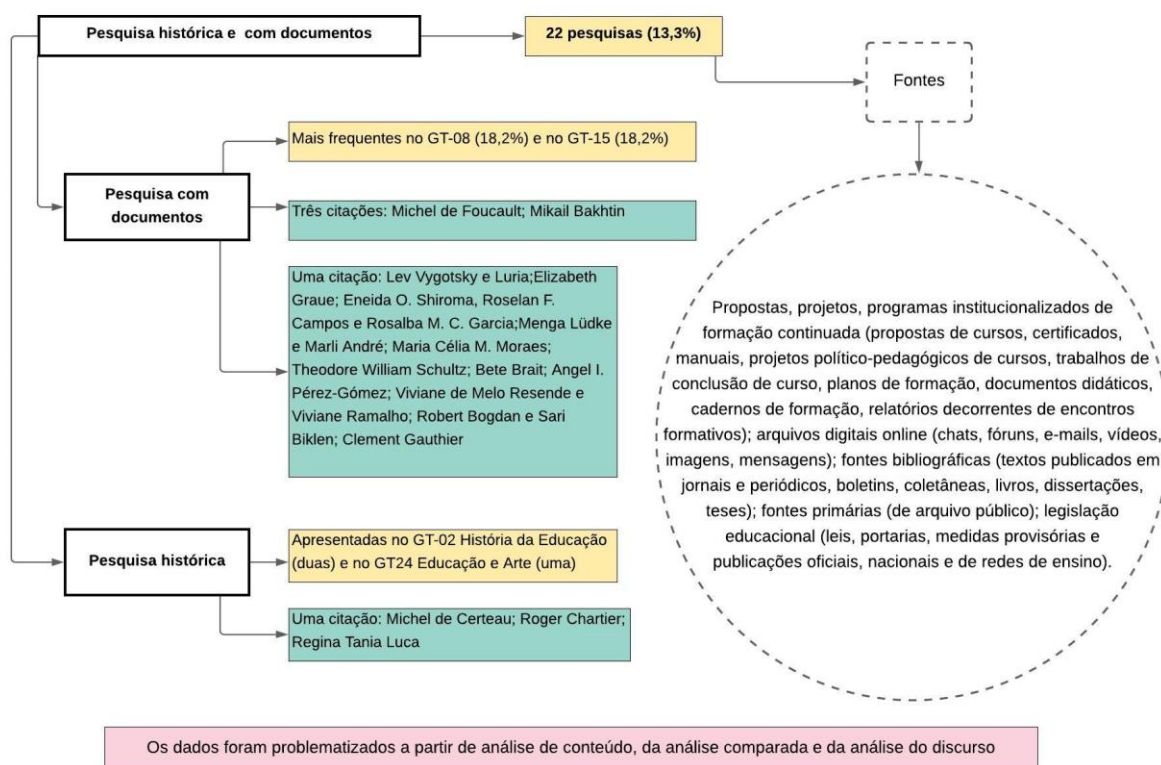
Além dessas, tivemos também as fontes bibliográficas de textos publicados em jornais e periódicos, boletins, coletâneas, livros, dissertações, teses, documentos advindos de acervos de arquivo público. Os documentos provenientes da legislação

educacional incluíram leis, portarias, medidas provisórias e publicações oficiais, nacionais e de redes de ensino, com materiais orientadores da implementação de políticas de formação continuada.

Conforme explicitado, a pesquisa com os documentos foi praticada em dez GTs e foi mais frequente no GT-08 (18,2%) e no GT-15 (18,2%), com múltiplas e diversificadas fontes, atuais e antigas, que nos ajudam a contextualizar historicamente as marcas deixadas pelos processos de formação continuada investigados (CERTEAU, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

As operações metodológicas dos dois trabalhos sobre formação continuada de professores que foram apresentados no GT-02 e de um trabalho apresentado no GT-24 se constituíram por meio da pesquisa documental, com fontes primárias e metodologia de investigação histórica, elementos que as diferenciam das demais pesquisas com documentos, conforme discriminamos na imagem a seguir.

**Imagem 17: Pesquisa histórica e com documentos**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

As referências apropriadas para problematizar a construção das pesquisas com documentos foram Michel Foucault (três citações) e Mikail Bakhtin (três citações). Com uma citação cada tivemos: Lev Vygotsky e Luria; Elizabeth Graue; Eneida O. Shiroma, Roselan F. Campos e Rosalba M. C. Garcia; Menga Lüdke e Marli André; Maria Célia M. Moraes; Theodore William Schultz; Bete Brait; Angel I. Pérez-Gómez; Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho; Robert Bogdan e Sari Biklen; Clement Gauthier. Quatro estudos não explicitaram referenciais ao discutirem sobre a abordagem da pesquisa. As pesquisas históricas foram fundamentadas em Michel de Certeau, Roger Chartier e Regina Tania Luca, assumindo pressupostos da nova historiografia da educação.

### *c) Estudo de caso*

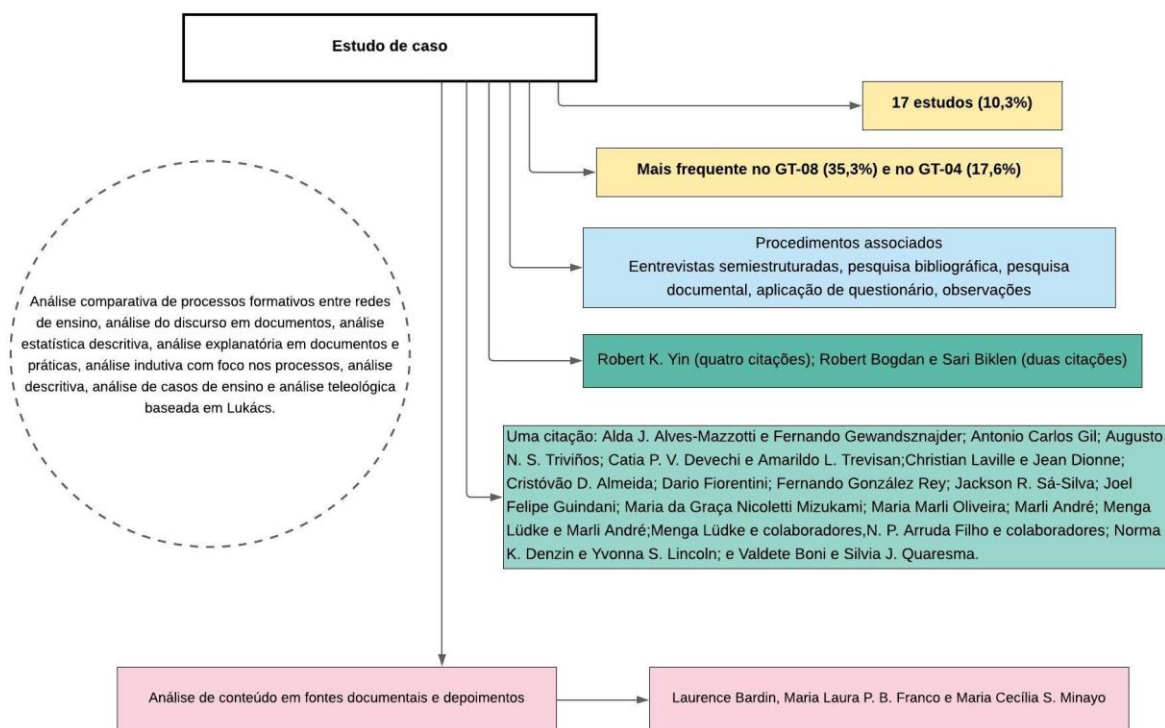
O estudo de caso, promovido em 17 estudos (10,3%), foi praticado para estudar um curso, um professor, uma turma ou grupo de docentes, apresentando estudos de caráter local que reuniram elementos para conhecer a particularidade da formação pedagógica de professores do ensino superior, em programa de formação continuada, no mestrado acadêmico, no estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*, em curso de especialização, em ações de formação docente *on-line*, nas produções de grupos de pesquisa, nas atividades de ensino de professores da Educação Básica, nas interfaces do trabalho docente com a formação continuada, na docência no contexto hospitalar e no contexto da iniciação à docência.

O estudo de caso foi mais frequente no GT-08 (35,3%) e no GT-04 (17,6%) e envolveu a investigação de objetos bem específicos e delimitados, com abordagem qualitativa aos problemas em estudo, empiricamente representativo dos processos formativos em alguns pontos e inventivo nas singularidades das práticas analisadas.

A produção dos dados foi possível por meio de entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionário, observações, análise de relatos orais e de relatórios escritos, análise estatística descritiva, análise de casos de ensino, análise do discurso em documentos. Tivemos estudos de caso com aspectos colaborativos. A imagem a seguir sistematiza os achados.



Imagem 18: Estudo de caso



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

A análise de conteúdo foi o procedimento mais frequente de tratamento dos dados presentes em fontes documentais e depoimentos produzidos na pesquisa empírica, tomando como referência os estudos de Laurence Bardin, Maria Laura P. B. Franco e Maria Cecília S. Minayo. Também tivemos estudos de caso com análise comparativa de processos formativos entre redes de ensino, análise do discurso em documentos produzidos por programa de formação continuada, análise estatística descritiva, análise exploratória em documentos e práticas investigadas, análise indutiva com foco nos processos, descrição e atribuição de significado aos dados, bem como análise de casos de ensino baseados nas vertentes referencial e existencial e na análise teleológica baseada em Lukács.

As referências mais recorrentes foram Robert K. Yin (quatro citações), Robert Bogdan e Sari Biklen (duas citações). Com uma citação cada, foram encontrados: Alda J. Alves-Mazzotti e Fernando Gewandsznajder, Antonio Carlos Gil, Augusto N. S. Triviños, Catia P. V. Devecchi e Amarildo L. Trevisan, Christian Laville e Jean Dionne, Cristóvão D. Almeida, Dario Fiorentini, Fernando González Rey, Jackson R. Sá-Silva, Joel Felipe Guindani, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Maria Marli Oliveira, Marli André, Menga Lüdke e Marli André, Menga Lüdke e colaboradores, N. P. Arruda Filho e colaboradores, Norma K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, e Valdete Boni e Sílvia J. Quaresma.

Oliveira, Marli André, Menga Lüdke e Marli André, Menga Lüdke e colaboradores, N. P. Arruda Filho e colaboradores, Norma K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, Valdete Boni e Silvia J. Quaresma. Quatro estudos não citaram os referenciais que ampararam a abordagem metodológica do estudo de caso.

#### *d) Pesquisa-ação*

A pesquisa-ação, praticada como a abordagem metodológica em 16 estudos (9,7%), foi operada com entrevistas semiestruturadas, observação, aplicação de questionário, mediações e interações entre professores, usos do diário do campo e relatos escritos. Teve como finalidade estabelecer uma relação direta com uma ação ou com uma resolução de problema coletivo, de modo cooperativo e participativo, entre pesquisadores e participantes envolvidos.

Os trabalhos que investigaram a formação continuada a partir da pesquisa-ação se dedicaram a estudar, experimentar e ressignificar a prática pedagógica dos professores na escola, enfocando o desenvolvimento de competências, a apropriação de metodologias de ensino inovadoras e as mudanças e melhorias a partir de experiências formativas vivenciadas em contexto, em serviço e por ocasião da pesquisa. Nesses contextos, investigaram a alfabetização de crianças, a integração das TDICs na prática pedagógica, o ensino de multiplicação e de artes visuais, o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico na formação continuada de professores na escola. Esses momentos estiveram voltados para pesquisa e formação que envolveram estudos teórico-metodológicos e troca de saberes de forma colaborativa entre pesquisador e pesquisados. Os indutores desses processos formativos foram programas, cursos de extensão e curso-pesquisa de formação continuada implementados em redes de ensino e por meio de práticas de autoformação e de atividades vivenciadas com as crianças.

Com destaque à EJA, foram investigadas as repercussões das políticas de formação continuada no trabalho docente, as práticas culturais advindas do saber comunitário e de alfabetização de adultos, as concepções de formação, as percepções dos participantes sobre cursos, os sentidos sobre a integração da EJA à educação profissional e seus impasses e tensionamentos no campo da teorização do currículo

integrado e das práticas docentes. Os processos de formação continuada investigados foram promovidos por meio de práticas de pesquisa no âmbito de programas de formação, cursos de “aperfeiçoamento” a distância, proposta de formação na escola e em atividades de extensão ofertadas por universidades.

A pesquisa-ação foi mais praticada no GT-08 (31,3%) e no GT-18 (25%), mobilizando os recursos e pressupostos de distintas vertentes, que incluíram a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação participante, a pesquisa-ação-estratégica, a pesquisa-ação-formação.

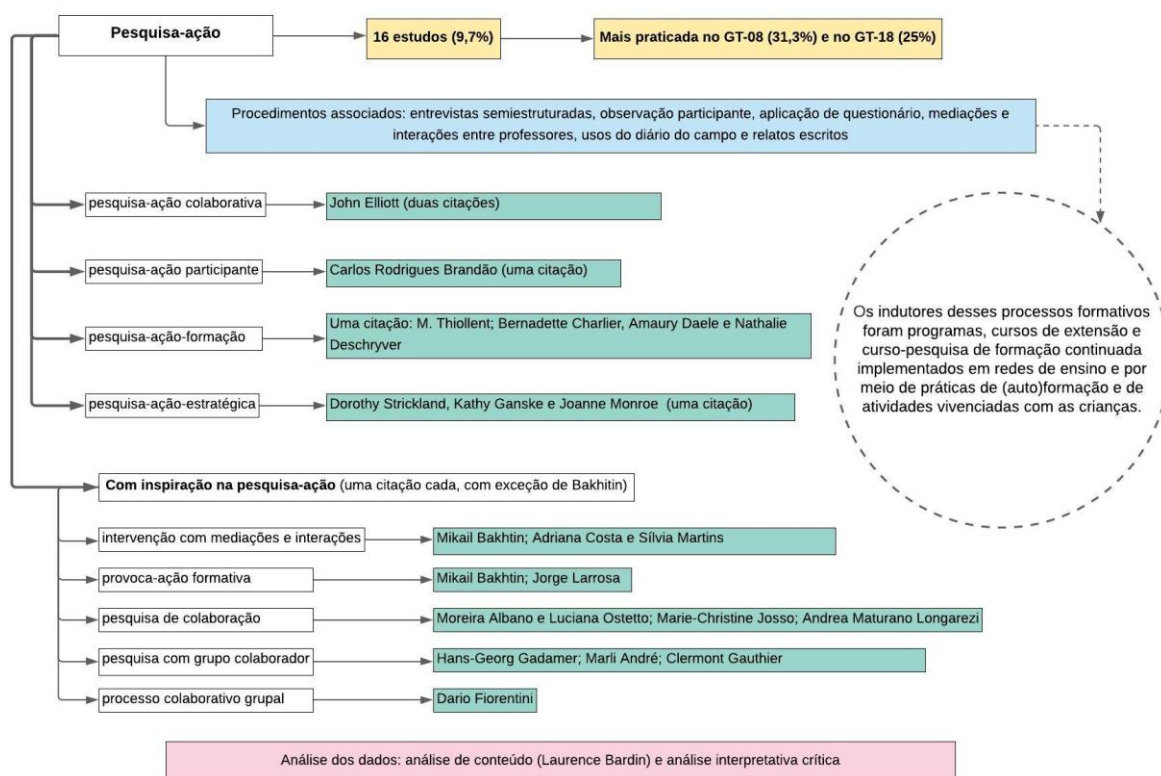
Dentre os 16 estudos que desenvolveram pesquisa-ação, seis não identificaram o seu enfoque. Eles foram referenciados nos estudos de Robert Bogdan e Sari Biklen, João José da Fonseca, Lee Shulman, Michel Thiollent, John Elliott, Maria Gouveia Miranda e Anita A. Resende e de Maria Irene Miranda.

Em cinco estudos, tivemos a pesquisa-ação colaborativa, sendo dois estudos referenciados em John Elliott, seguindo a proposta anglo-saxônica do professor-pesquisador. A única pesquisa-ação participante foi referenciada na versão latino-americana de Carlos Rodrigues Brandão, precedida pela vertente francesa de René Barbier, cujo enfoque é a participação dos sujeitos em todo o processo, da formulação à reflexão sobre os resultados alcançados na pesquisa e conscientização de sua condição de dominado (ANDRÉ, 2012). A pesquisa-ação-formação buscou fundamentos em M. Thiollent e em Bernadette Charlier, Amaury Daele e Nathalie Deschryver. A pesquisa-ação-estratégica foi baseada nos estudos de Dorothy Strickland, Kathy Ganske e Joanne Monroe.

Em outros cinco estudos, que tiveram inspiração na pesquisa-ação, as abordagens foram apresentadas como provoca-ação formativa, fundamentada na perspectiva sócio-histórica e dialógica de Mikail Bakhtin e Jorge Larrosa; projeto de intervenção com mediações e interações em encontros de formação em exercício, fundamentado em Mikail Bakhtin e nos estudos de Adriana Costa e Sílvia Martins; pesquisa de colaboração com prática de escrita e análise sobre relatos, cujas referências foram Moreira Albano e Luciana Ostetto, Marie-Christine Josso, Andrea Maturano Longarezi; pesquisa com grupo colaborador, na perspectiva dialógica de Hans-Georg Gadamer, em interlocução com Marli André e Clermont Gauthier; e

pesquisa com processo colaborativo grupal entre pesquisadores e sujeitos pesquisados, inspirado nos estudos de Dario Fiorentini. A imagem a seguir explicita, dentre outros dados, as distintas perspectivas de investigação em torno da pesquisa-ação.

**Imagem 19: Pesquisa-ação**



**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

Os estudos realizados por meio da pesquisa-ação nem sempre explicitaram a forma de análise dos dados, entretanto inferimos que a análise de conteúdo foi o procedimento mais frequente, sendo dois estudos baseados em Laurence Bardin. Deprendemos que as análises das práticas de ensino, das reflexões e das falas dos professores tenham se dado por análise interpretativa. Ainda tivemos análise fundamentada no materialismo histórico dialético, de perspectiva sócio-histórica, a partir de Lev Vygotsky, baseada na teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin e análise interpretativa crítica dos condicionantes estruturais de Pavel Vassilyevitch Kopnin.

Ventorim (2005) destacou a emergência de orientações teórico-metodológicas da pesquisa-ação (colaborativa) e das análises de intervenções e observações no

contexto educativo no final da década de 1990, nas produções dos Endipes. Segundo a autora, esse movimento que se desenvolveu mediado pelo trabalho de pesquisa dos próprios pesquisadores e dos professores pesquisadores anunciava a tendência da pesquisa colaborativa, com ênfase nas experiências de pesquisa-ação, como marcas dos estudos sobre a formação do professor pesquisador.

Brzezinski (2006) reconheceu a pesquisa-ação em 8,5% dos estudos analisados, com propostas alternativas de formação pela intervenção entre pesquisador e professor. Em outro estudo, Brzezinski (2007) identificou, dentre as pesquisas acerca da formação continuada, que 63,6% dos trabalhos analisados eram pesquisas colaborativas desenvolvidas por universidades em parceria com escolas da educação básica e demarcou a concentração de pesquisas colaborativas em 2004 e 2005 (BRZEZINSKI, 2014a).

Os referenciais da pesquisa-ação foram adotados em alguns trabalhos para fundamentar os estudos com pesquisa-formação e pesquisa-intervenção. Destacamos o potencial da pesquisa-ação, da pesquisa-intervenção e da pesquisa-formação sobre a pesquisa e os processos de formação continuada de professores, dentre os trabalhos apresentados na ANPEd, como apresentamos mais adiante.

#### *e) Estudo teórico*

Os estudos teóricos foram realizados em nove trabalhos (5,5%) que demarcam fundamentos em circulação nas pesquisas sobre formação continuada de professores. Os estudos teóricos foram raros no GT-08 (um estudo) no período analisado e dispersos nos sete GTs em que foram apresentados. No GT-17, as duas pesquisas foram praticadas a partir dos estudos teóricos.

Esses estudos promoveram a reflexão sobre os projetos em disputa na formação continuada de professores, em que se destacou a influência da filosofia pragmatista ou da “prática” e a filosófica da práxis nos modelos de formação continuada; a comunicação mediada pelas tecnologias; as contradições entre a formação para a docência e para a cultura performática na pós-graduação em educação; a análise

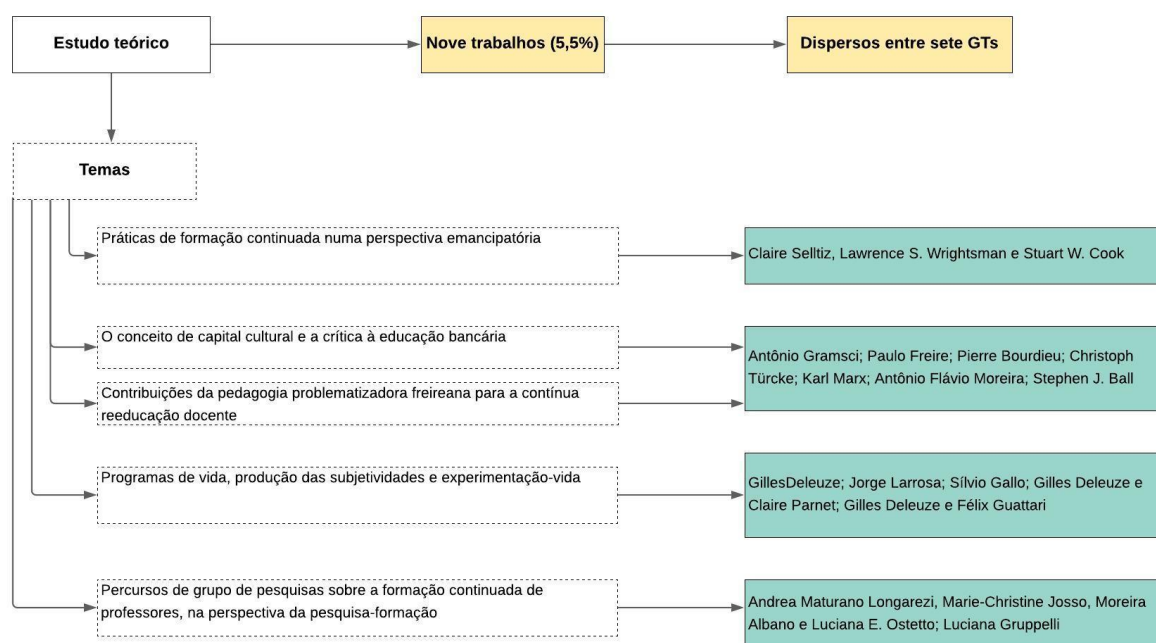
filosófica sobre o conceito de formação e outros conceitos que, potencialmente, possam responder aos pontos já saturados da formação continuada de professores.

Os temas de pesquisa indiciam atenção dos pesquisadores em relação aos fundamentos epistemológicos do campo, defendendo pressupostos de diferentes perspectivas. Nessa direção, os estudos investigaram as práticas de formação continuada numa perspectiva emancipatória, cujas referências foram Claire Selltiz, Lawrence S. Wrightsman e Stuart W. Cook.

Tivemos dois trabalhos direcionados ao estudo de teorizações específicas aplicadas à formação continuada de professores, em que se refletiu sobre o conceito de capital cultural e a crítica à educação bancária, dialogando com dois pensadores críticos, Paulo Freire e Pierre Bourdieu, e sobre as contribuições da pedagogia problematizadora freireana para a contínua reeducação docente. Esses estudos tiveram como principais referências Antônio Gramsci, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Christoph Türcke, Karl Marx, Antônio Flávio Moreira e Stephen J. Ball. As críticas recaíram sobre o produtivismo, a filosofia da prática pela prática, a crítica à relação de passividade na transmissão de conhecimentos e a superexploração da concentração docente na formação continuada.

Os programas de vida, produção das subjetividades e experiências relacionadas à experimentação-vida de Deleuze foram apresentados como uma saída à clássica ideia de formação, fundamentados em referenciais pós-críticos como Jorge Larrosa, Sílvio Gallo, Gilles Deleuze e Claire Parnet, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Imagem 20: Estudo teórico



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Dentre os trabalhos, dois ensaios apresentados por um mesmo grupo de pesquisadores destacaram os percursos de suas pesquisas, práticas de formação e os quadros de referência que têm norteado seus estudos sobre a formação continuada de professores, na perspectiva da pesquisa-formação. Tiveram como referência os estudos de Andrea Maturano Longarezi, Marie-Christine Josso, Moreira Albano e Luciana E. Ostetto e Luciana Gruppelli.

Os estudos teóricos foram raros no GT-08 (um estudo) no período analisado, assim como indicaram estudos de revisão em cortes temporais que antecederam ao nosso (ANDRÉ, 1999; BRZEZINSKI, 2006, 2007, 2014). Esse dado vem sendo apontado nos estudos de revisão das últimas três décadas sobre a formação de professores, conforme analisamos no Capítulo 3. Tivemos nove desses estudos apresentados em sete GTs, o que indica a sua dispersão e, ao mesmo tempo, o esforço de vários campos do conhecimento, representados pelos distintos GTs da ANPEd, em teorizar sobre a formação continuada de professores. No GT-17, as duas pesquisas foram praticadas a partir dos estudos teóricos.

*f) Estudo etnográfico*

No período investigado, identificamos oito estudos etnográficos (4,8%), cuja operação metodológica contou com análise documental, entrevistas semiestruturadas, análise de diários de aula, observações etnográficas, narrativas (auto)biográficas, observação participante e análise de documentos em ambiente virtual.

Destacamos duas pesquisas etnomatemáticas, fundamentadas nos trabalhos de Ubiratan D'Ambrosio, com aproximações com a pesquisa etnográfica. Uma que investigou no diálogo entre os saberes da tradição amazônica e o conhecimento matemático, a partir da autoformação dos professores, em uma pesquisa colaborativa; outra que estudou o jogo africano Mancala, experienciado na formação de professores em africanidades matemáticas para a implementação da Lei 10.639/03.

As pesquisas etnográficas produzidas também investigaram a autoformação na iniciação à docência, a performatividade na produção curricular baseada nos referenciais de competências e inovação, as trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior, as contribuições da arte para a formação pedagógica de professores universitários, a formação continuada do artista-docente de teatro para o ensino de arte, a questão ambiental na organização curricular mediada pela formação continuada.

Nesses processos investigativos, a pesquisa etnográfica penetrou em meandros da prática educativa, apresentando evidências da disponibilidade das pessoas em informar, deixar-se observar e participar ativamente das pesquisas, movimento fundamental que permitiu a aproximação com crenças e valores que atravessam as ações e relações da vivência escolar.

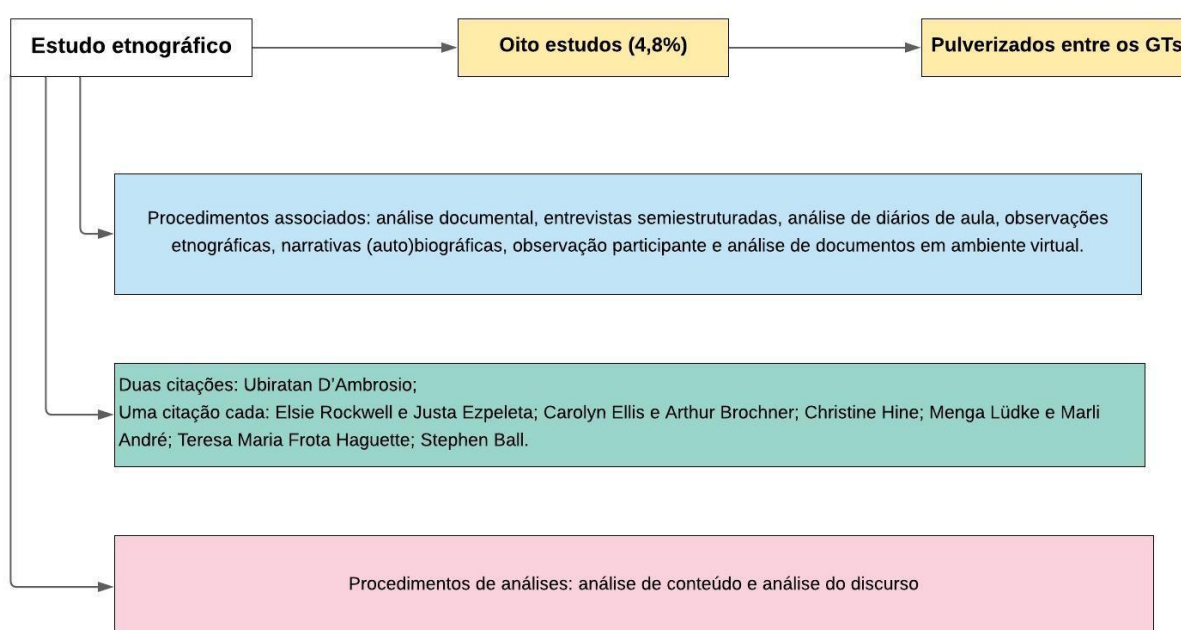
As pesquisas etnográficas analisaram os fenômenos numa dimensão contextualizada e socialmente produzidos, descreveram com densidade e captaram os significados das experiências numa perspectiva cultural e política, sendo fundamentadas nos trabalhos de Ubiratan D'Ambrosio (duas citações), Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, Carolyn Ellis e Arthur Brochner, Christine Hine, Menga



Lüdke e Marli André, Teresa Maria Frota Haguette e Stephen Ball. Um estudo não indicou autor de referência para a pesquisa etnográfica realizada. O ciclo de políticas de Stephen Ball foi o referencial de análise, na perspectiva da micropolítica da escola.

A análise de conteúdo e a análise dos discursos dos professores foram os procedimentos de análises dos estudos etnográficos.

**Imagem 21: Estudo etnográfico**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Conforme apresentamos na imagem, os estudos etnográficos tiveram discreta presença entre os GTs. A demarcação mais significativa dentre eles está nos dois estudos de um mesmo grupo de pesquisa, que apresentou trabalho no GT-24 (28,6%). Os estudos etnográficos, que tiveram aumento significativo no GT-08, no final da década de 1990 e início dos anos de 2000 (BRZEZINSKI, 2006), foram pouco notados entre 2008 e 2010 no mesmo GT (BRZEZINSKI, 2014b) e pouco no GT-08 da ANPEd entre 2008 e 2019.

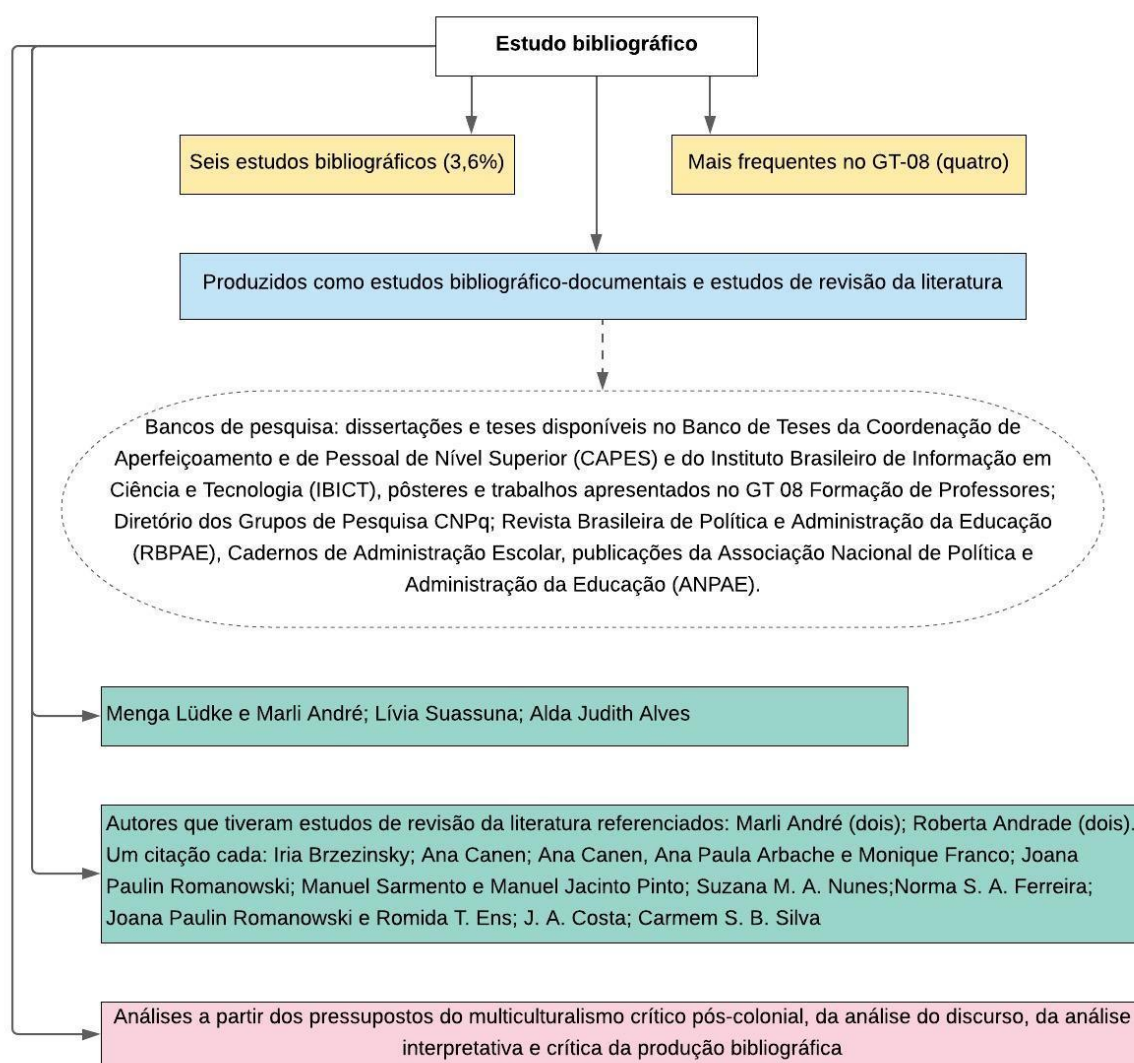
*g) Estudo bibliográfico*

Os seis estudos bibliográficos (3,6%) foram conduzidos a partir de estudos bibliográfico-documentais e de estudos de revisão da literatura, tendo sido mais frequentes no GT-08 (4) e apresentados no GT-04 (1) e no GT-13 (1).

Os trabalhos buscaram produção acadêmica sobre a formação continuada multicultural de professores e gestores escolares; a concepção de criança na formação continuada; a questão dos pedagogos do gênero masculino iniciantes, quando eles ingressam como docentes na Educação Infantil; a Didática como objeto e campo de investigação; os sentidos da alfabetização para mestrandos e doutorandos; formadores de professores alfabetizadores; análise da trajetória do conhecimento sobre formação dos profissionais da educação em publicações da Anpae. Permearam os debates os pressupostos do multiculturalismo crítico pós-colonial, a análise do discurso, a análise interpretativa e crítica da produção bibliográfica.

Os bancos de pesquisa foram dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), pôsteres e trabalhos apresentados no GT-08, Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), Cadernos de Administração Escolar, publicações da Anpae.

Imagem 22: Estudo bibliográfico



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Em relação às disposições acerca da pesquisa qualitativa, os citados foram Menga Lüdke e Marli André, Livia Suassuna, Alda Judith Alves. Os autores que tiveram estudos de revisão da literatura referenciados foram Marli André (2), Roberta Andrade (2), Iria Brzezinsky, Ana Canen, Ana Paula Arbache e Monique Franco, Joana Paulin Romanowski, Manuel Sarmiento e Manuel Jacinto Pinto, Suzana M. A. Nunes, Norma S. A. Ferreira, Joana Paulin Romanowski e Romida T. Ens, J. A. Costa e Carmem S. B. Silva.

#### *h) Pesquisas nos/dos/com os cotidianos*

Apresentaram-se como pesquisas nos/dos/com os cotidianos cinco estudos (3,0%), produzidos por meio de análise de relatórios, imagens, narrativas, conversas presenciais e *on-line*, interações nas redes sociais, realização de encontros e oficinas pedagógicas, aplicação de questionário, realização de entrevistas, análise de discursos falados e escritos e método da ciberpesquisa-formação.

Os autores das pesquisas nos/dos/com os cotidianos privilegiaram a investigação das práticas-políticas de currículo e de formação continuada, nas redes de saberes, fazeres, poderes e significados trançadas nos cotidianos, a partir de programas institucionalizados de formação, abrangendo os processos não previamente estruturados ou controlados por esses programas. A partir das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, discutiram-se os modelos fixos de docência, a inserção da questão ambiental na prática cotidiana da escola e na organização curricular, as formas de controle sobre a prática pedagógica dos professores, as escritas de professores em projeto de formação continuada como forma de reflexão e controle sobre a prática docente, bem como a potencialidade da interlocução de grupos de pesquisa por meio de dispositivos de formação *on-line* e em rede.

Os estudos consideram a formação continuada de professores como espaços e tempos potentes de formações que acontecem cotidianamente dentro e fora das escolas e defendem os pressupostos de análise pautados na complexidade e na multidimensionalidade dos objetos em estudo, tendo como referenciais os estudos culturais, pós-coloniais e do cotidiano. A exploração do conteúdo de relatos, relatórios e de narrativas foi a opção de procedimentos de análise adotadas por esses estudos.

Os estudos que praticaram as pesquisas nos/dos/com os cotidianos foram apresentados no GT-12 (dois estudos), GT-16 (dois estudos) e no GT-06 (um estudo).

Os trabalhos que se apropriaram das pesquisas nos/dos/com os cotidianos tiveram em comum, no quadro de referências, a fundamentação teórico-metodológica na obra *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*, de Michel de Certeau, tomando os

conceitos de usos, consumo, apropriação, operações dos usuários, estratégias e táticas, lugar e espaço, praticantes, narrativa e sucata.

Os trabalhos que citam Edgar Morin se apropriaram dos conceitos de complexidade, redes, dialogia e compreensão, num debate associado às discussões sobre o cotidiano, notadamente com Nilda Alves e Michel de Certeau. Nilda Alves contribui com teorizações sobre os currículos, cotidianos, culturas, redes de conhecimentos, imagens, narrativas audiovisuais e diferença.

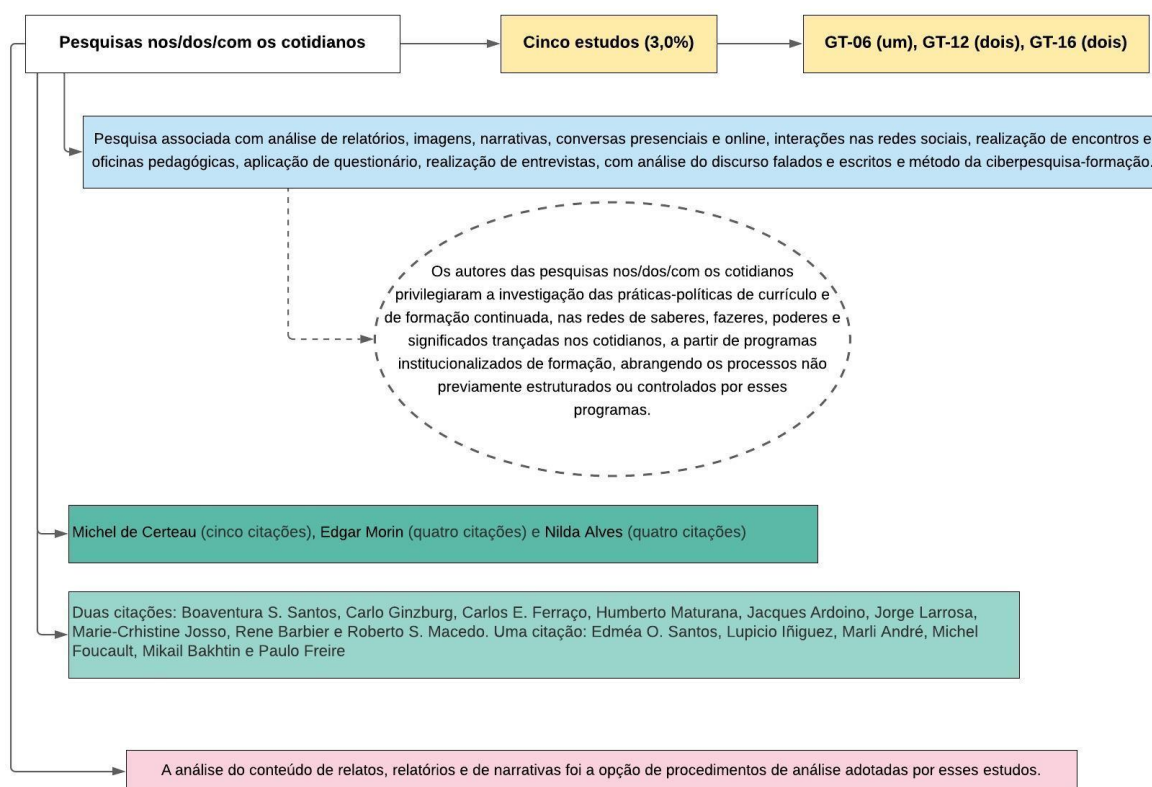
Os debates, por meio das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, problematizaram políticas e práticas de formação continuada e de currículo; as relações de poder e de pretense controle sobre os professores; as identidades docentes, constituídas em movimentos de criatividade e pluralidade dos praticantes que fabricam, a partir dos usos; outras possibilidades formativas.

Além de Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço e Inês Barbosa de Oliveira estão entre os mais referenciados<sup>70</sup>. Santos (2011) aponta que esses autores já eram muito citados de 1995 a 2008, estando dentre as vozes autorizadas a coordenar as ações desenvolvidas no GT-12, o que demarca posição dos estudos nos/dos/com os cotidiano na constituição do campo científico do currículo, cujas produções têm circularidade nos debates sobre a formação continuada de professores, uma vez que transitam nas linhas de pesquisa, nos programas de pós-graduação em educação em que atuam, coordenando pesquisas sobre currículo e formação de professores.

---

<sup>70</sup> A intercessão de autores dos trabalhos, procedentes de duas universidades, a Ufes e a UERJ, integrantes de grupos de pesquisas e estudos que dialogam e têm produção acadêmica em comum, demarcada pela relação institucional entre diferentes programas de pós-graduação, cujos temas de pesquisa circulam em torno dos currículos, cotidianos, culturas, redes de conhecimentos, imagens, narrativas audiovisuais e diferença.

**Imagem 23: Pesquisas nos/dos/com os cotidianos**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Na síntese dessas análises, compreendemos que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos estiveram ancoradas em diferentes perspectivas epistemológicas, com leituras que circulam pelas teorizações críticas e pós-críticas<sup>71</sup>, com predominância dos pressupostos pós-críticos, especialmente por articularem a formação continuada de professores aos estudos do currículo, campo de pesquisa em que os referenciais pós-críticos vêm se concentrando na pesquisa educacional desde a década de 1990, como destacou Santos (2011).

<sup>71</sup> Moreira (1997) diferencia as abordagens críticas e pós-críticas. A primeira, dominante até os anos oitenta, exemplifica a 'fidelidade' às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos que balizaram os primeiros estudos - o neo-marxismo e a teoria crítica. A segunda, mais visível nos anos noventa, incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural" (MOREIRA, 1997, p. 52). De acordo com Paraíso (2004), em estudo que mapeou as pesquisas e os ensaios divulgados nos encontros anuais da ANPEd entre 1993 e 2003, as teorias pós-críticas usam "[...] uma linguagem que recebe influências da chamada 'filosofia da diferença', do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença" (PARAÍSO, 2004, p. 284-285).

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos estão entre as menos frequentes e não apresentaram concentração de trabalhos em GTs específicos. Diante dessas observações, foi possível notar diferenças em relação a outros aspectos, como a circularidade dos conceitos apropriados entre os GTs, como aconteceram nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, todas fundamentadas em um autor principal, Michel de Certeau, que não é referenciado nas pesquisas apresentadas no GT-08.

*i) Estudo cartográfico*

Os três estudos cartográficos (1,8%), produzidos a partir de rodas de conversas, registros em diários de campo e pesquisa-intervenção cartográfica, tiveram como propósitos investigar, no GT-24 (dois estudos), a estética digital como artifício e princípio na formação de professores e apresentar proposições de formação continuada a partir de referências estético-reflexivas de professores, bem como a constituição dos currículos em redes de conversações com professores no GT-12 (um estudo).

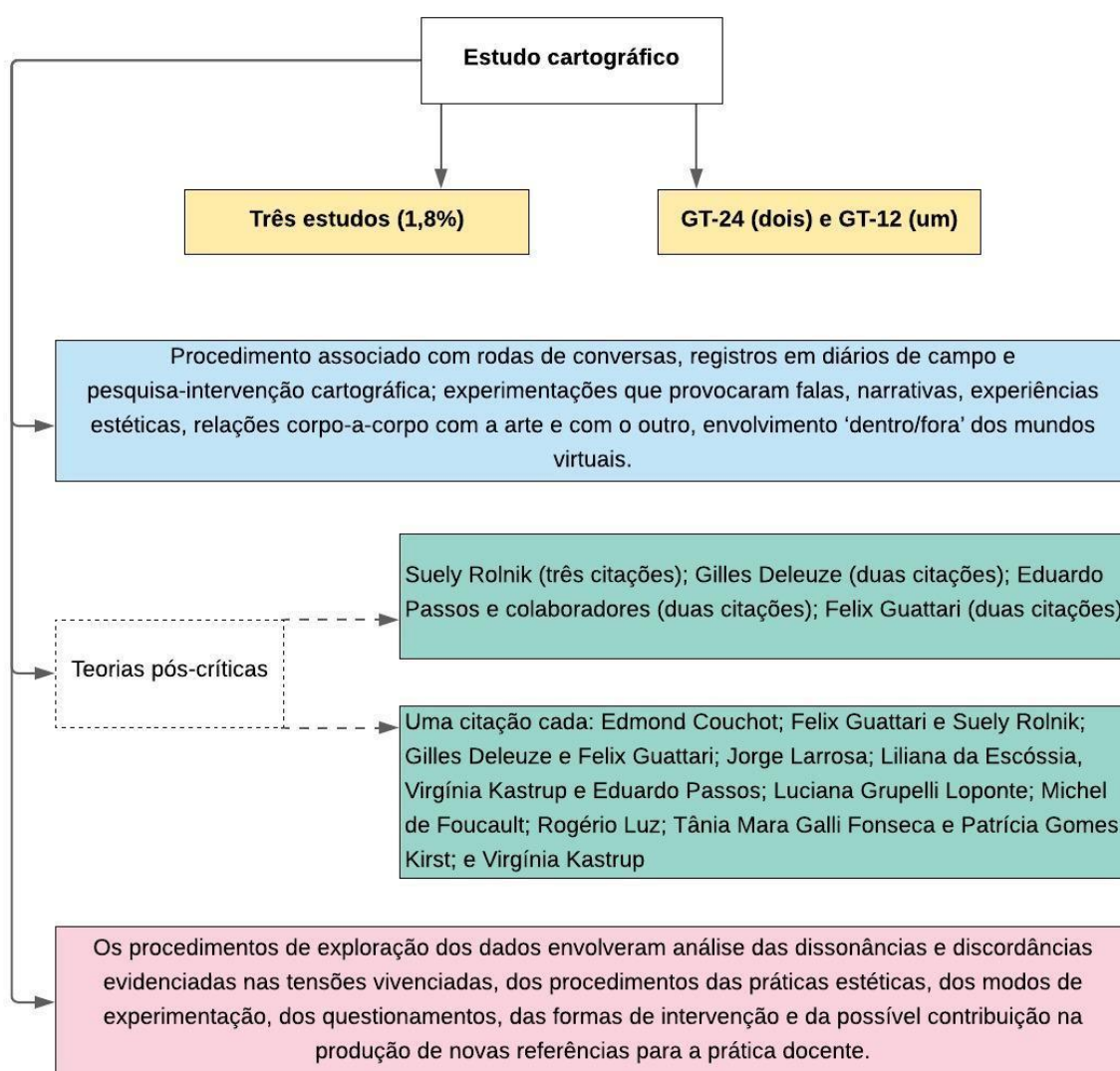
Os quadros de referência incluíram autores da filosofia e da sociologia, dentre os quais: Suely Rolnik (três citações), Gilles Deleuze (duas citações), Eduardo Passos e colaboradores (duas citações), Félix Guattari (duas citações). Com uma citação cada: Edmond Couchot; Félix Guattari e Suely Rolnik; Gilles Deleuze e Félix Guattari; Jorge Larrosa; Liliana da Escóssia, Virgínia Kastrup e Eduardo Passos; Luciana Grupelli Loponte; Michel Foucault; Rogério Luz; Tânia Mara Galli Fonseca e Patrícia Gomes Kirst; Virgínia Kastrup.

Na compreensão sobre a produção das práticas de formação continuada na escola, os trabalhos que assumiram as pesquisas cartográficas na metodologia recorreram à teorização pós-crítica, compreendendo a cartografia como um modo de pesquisar a processualidade de objetos, como ocorre nos processos formativos, a fim de conhecer suas políticas, formas e funcionamentos.

A apropriação dos conceitos de redes, teias, rizomas, acontecimento, diferença e cartografia, em Deleuze e Guattari, Guattari e Foucault, adota a ideia de mapa, mobilidade, fluxos, percursos, conexões. As produções de Eduardo Passos, Virgínia

Kastrup, Liliana Escóssia e Rolnik sobre a pesquisa-intervenção e a produção de subjetividade, as ideias de Kastrup, em relação à pesquisa como formação e invenção de si e do mundo, realizada a partir de grupos de investigadores-interlocutores, bem como as teorizações de Larrosa alinhavaram a filosofia da diferença às pesquisas cartográficas apresentadas na ANPEd, com destaques às imagens digitais e às experiências dos sujeitos.

**Imagem 24: Estudo cartográfico**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

As análises foram tecidas com a cartografia das experimentações de experiências formativas, por meio de encontros entre pesquisadores e os sujeitos que participaram dos momentos investigativos e formativos que aconteceram em razão



da pesquisa. Essas experimentações provocaram falas, narrativas, experiências estéticas, relações corpo a corpo com a arte e com o outro, envolvimento 'dentro/fora' dos mundos virtuais. Os procedimentos de exploração dos dados envolveram análise das dissonâncias e discordâncias evidenciadas nas tensões vivenciadas, dos procedimentos das práticas estéticas, dos modos de experimentação, dos questionamentos, das formas de intervenção e da possível contribuição na produção de novas referências para a prática docente.

*j) Estudo das práticas discursivas*

O estudo das práticas discursivas foi abordagem metodológica de três estudos (1,8%), sendo apresentadas como enunciações, falas, oralidade, conversas, discursos e práticas, tendo como procedimentos a produção de textos narrativos, de diálogos em roda de conversa e em ambiente virtual de aprendizagem. Esses estudos foram apresentados nos GT-13, GT-22 e GT-23.

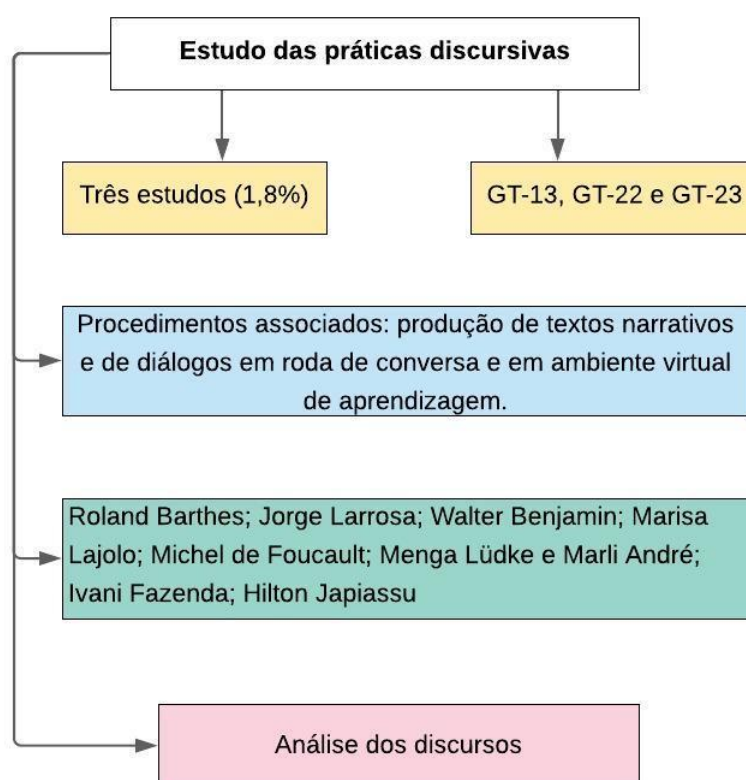
Os temas abordados expressam a iniciativa de compreensão das políticas de formação continuada de professores presentes nos discursos e nas representações trazidas pelos sujeitos acerca de programas e cursos, assim como nos discursos, na postura e na ação dos docentes em relação à implementação de políticas e à utilização de recursos variados, como dispositivos de formação.

Os quadros de referência apropriados pelos autores dos trabalhos foram Roland Barthes, Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Marisa Lajolo, Michel Foucault, Menga Lüdke e Marli André, Ivani Fazenda e Hilton Japiassu.

Os conceitos apropriados de Foucault incluem os discursos sobre a sexualidade e a tecnologias de produção de sujeitos, em que a escola se configura como um espaço privilegiado de exercício de vigilância, controle e disciplinamento. A perspectiva pós-estruturalista de Foucault, na orientação da abordagem de pesquisa, direcionou a compreender os sujeitos e suas concepções como produtos e produtores de discursos e práticas.

Em Roland Barthes, a apropriação de *o grão da voz* acolheu pressupostos que direcionam a atenção do pesquisador à voz que não pode ser capturada, dada a sua volatilidade e incompletude, mas que precisa ser considerada na reconstituição oral, para relacionar leitura e oralidade, aprender a ler e aprender a escutar o texto da voz, para além da significação. As análises articularam às teorizações de Larrosa e Benjamin sobre a experiência da leitura, no campo da linguagem, e os construtos de Marisa Lajolo sobre a leitura literária na formação de professores, como forma de desprendimento da alienação e espaço de liberdade.

**Imagem 25: Estudo das práticas discursivas**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

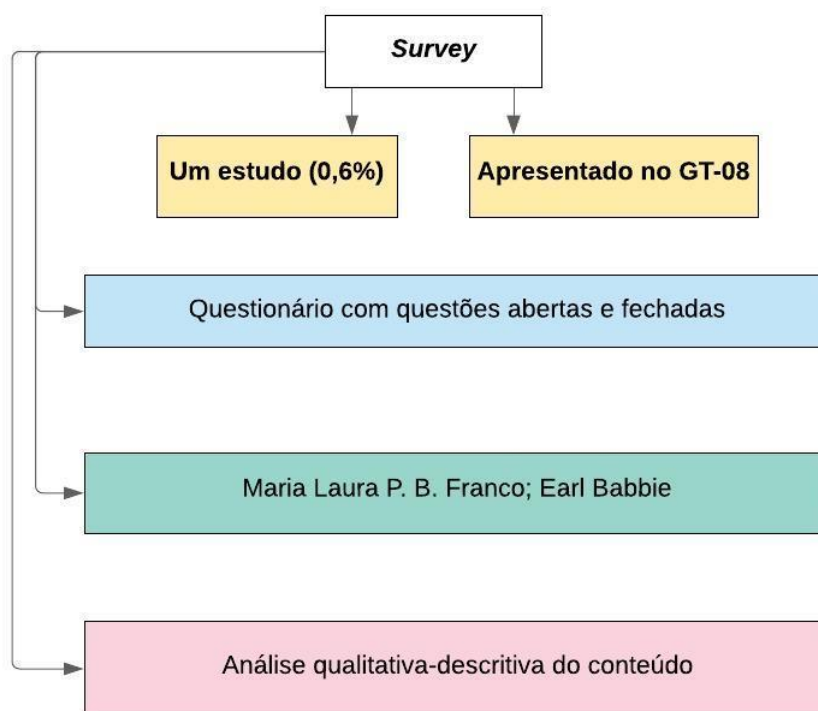
As pesquisas conduzidas pela abordagem dos estudos interdisciplinares, como uma necessidade de combate à fragmentação do saber, encontraram nos estudos de Ivani Fazenda e Hilton Japiassu os pressupostos para a sua configuração metodológica. Os procedimentos de registros e análises das vozes docentes, nos processos de pesquisa qualitativa na educação, foram orientados por Menga Lüdke e Marli André.

### k) Survey

Muito utilizado nas pesquisas educacionais nas décadas de 1960 e 1970, o *survey* perdeu força a partir da década de 1990. No período investigado, identificamos apenas um estudo do tipo *survey* (0,6%), apresentado no GT-08.

O objetivo foi de análise qualitativa-descritiva de dados produzidos por meio de questionário aplicado a grande quantidade de professores, a fim de conhecer a sua opinião de forma extensa e abrangente sobre as modalidades de formação continuada oferecidas por secretarias estaduais e municipais de educação, nas cinco regiões do país. O estudo analisou as estratégias mais frequentes e as ações de formação continuada que pareciam alcançar melhores resultados junto aos docentes.

**Imagem 26: Survey**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

A tabulação dos dados das questões abertas está baseada na análise de conteúdo das respostas, seguida da definição de categorias, com base nos estudos de Maria Laura P. B. Franco. Para o tratamento dos dados quantitativos, foi utilizado o

*software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, referenciado nos estudos de Earl Babbie.

### *Técnicas de pesquisa*

#### *a) Entrevista*

A entrevista semiestruturada, realizada em 65 pesquisas, foi combinada com aplicação de questionário, análise de documentos, observação, análise de casos de ensino, análise de conteúdo, análise de enunciações, análise de registros escritos e orais, análise do discurso e com os usos do diário de campo, na produção de pesquisas exploratórias e um estudo longitudinal. Em 27 estudos (16,4%), a entrevista foi aplicada como a principal abordagem de pesquisa e, dentre eles, em nove estudos, a entrevista foi a abordagem única.

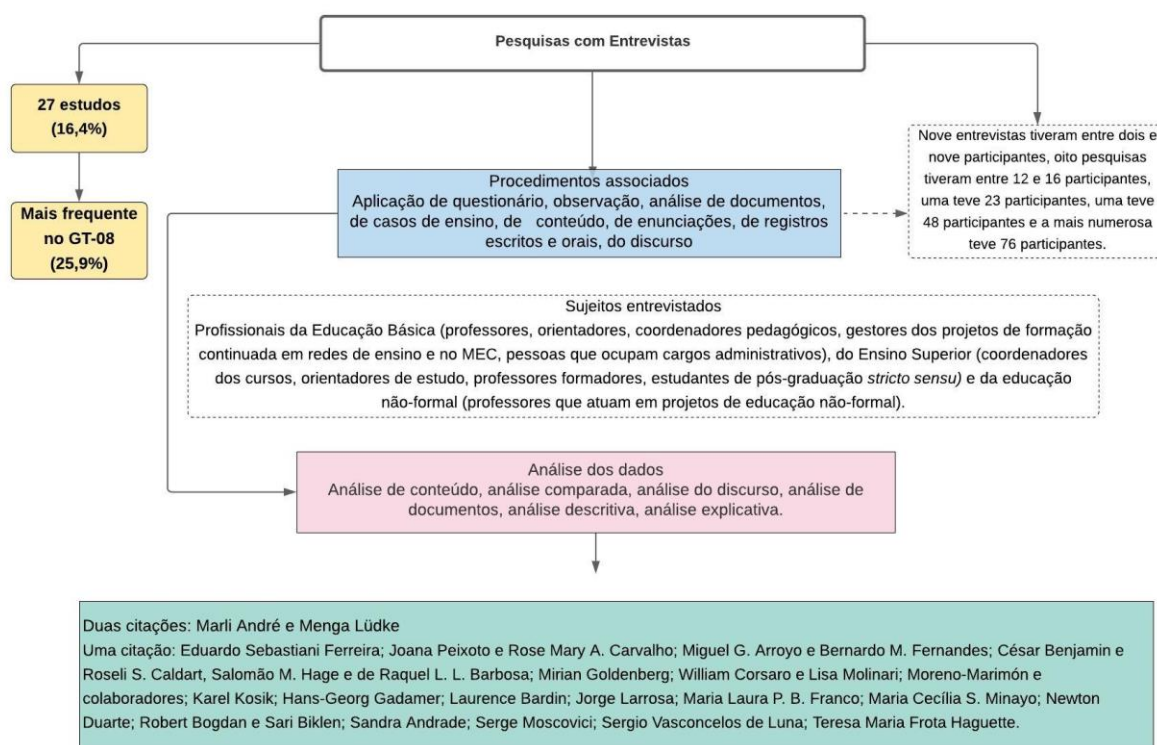
As entrevistas tiveram o objetivo de ouvir os professores e considerar seus pontos de vista sobre dimensões da formação continuada. Na dimensão das políticas-práticas de formação, arguiram-se os sujeitos sobre os programas institucionais de formação continuada, avaliando modalidades e modelos formativos ofertados, experiências praticadas em redes de ensino e escolas, projetos em curso e cursos desenvolvidos, processos de gestão e propostas interinstitucionais.

Na dimensão das perspectivas e experiências dos participantes, questionou-se sobre as concepções dos sujeitos, as suas necessidades formativas, os discursos pedagógicos dos educadores frente às demandas da formação continuada, as relações entre as práticas docentes e a formação continuada vivenciada, a função formativa do coordenador pedagógico, os desafios e possibilidades para a formação continuada (multicultural, relações étnico-raciais, educação ambiental crítica, alfabetização, uso de tecnologias), as contribuições de ações de formação continuada para o desenvolvimento profissional, a transformação da prática pedagógica e criação de projetos de vida, as apropriações de concepções e princípios teórico-práticos, a aplicabilidade dos recursos presentes nos currículos de formação e a possibilidade de reconfiguração das práticas de formação continuada.

Em relação aos autores referenciados, tivemos aportes das pesquisas qualitativas de Marli André e Menga Lüdke, com duas citações. Dentre os autores referenciados

apenas uma vez, tivemos a abordagem transdisciplinar da etnomatemática, de Eduardo Sebastiani Ferreira; os processos educativos mediados por tecnologias estudados por Joana Peixoto e Rose Mary A. Carvalho; o enfoque interpretativo de Miguel G. Arroyo e Bernardo M. Fernandes, César Benjamin e Roseli S. Caldart, Salomão M. Hage e de Raquel L. L. Barbosa; os estudos qualitativos de Mirian Goldenberg; as análises interpretativas das ações do cotidiano de William Corsaro e Lisa Molinari; os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento de Moreno-Marimón e colaboradores; o método dialético de Karel Kosik; a interpretação hermenêutica de Hans-Georg Gadamer; a análise de conteúdo de Laurence Bardin. Ainda, os autores Jorge Larrosa, Maria Laura P. B. Franco, Maria Cecília S. Minayo, Newton Duarte, Robert Bogdan e Sari Biklen, Sandra Andrade, Serge Moscovici, Sergio Vasconcelos de Luna, Teresa Maria Frota Haguette. Sete trabalhos não apresentaram referências na elaboração metodológica.

**Imagem 27: Pesquisas com entrevistas nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

O GT-08 (25,9%) concentrou a maior quantidade de trabalhos que tiveram a pesquisa com entrevistas como técnica de produção de dados. As análises dos dados foram realizadas com base na análise de conteúdo e no enfoque interpretativo. Com a pesquisa com entrevista, os trabalhos se dispuseram a conhecer as singularidades, as variações locais e as peculiaridades dos processos formativos investigados, em sua relação com o micro e o macrocontexto, como Zago, Carvalho e Vilela (2011) ponderaram ser necessário.

#### *b) Questionário*

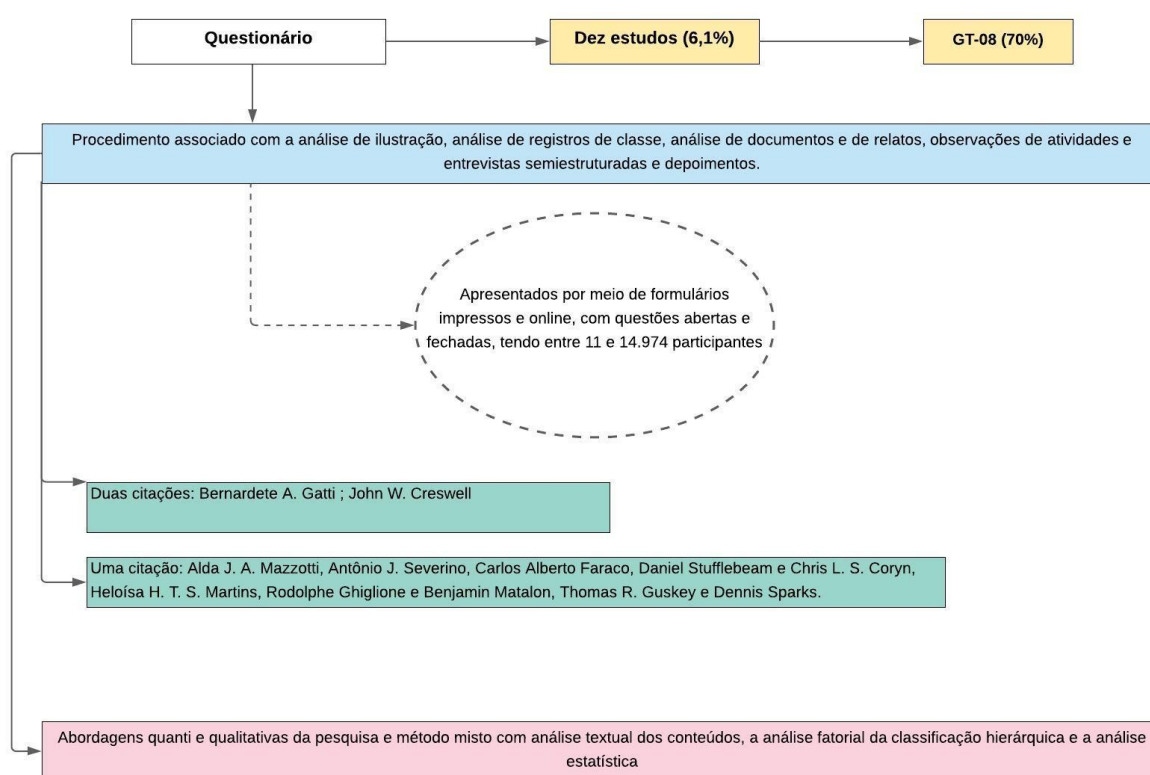
O questionário, aplicado em 26 estudos, compôs a abordagem metodológica junto com a análise de ilustração, análise de registros de classe, análise de documentos e de relatos, observações de atividades e entrevistas semiestruturadas e depoimentos. Dentre os 165 trabalhos apresentados na ANPEd, em dez (6,1%) o questionário foi a principal abordagem de pesquisa, sendo que em cinco deles foi abordagem única.

Os questionários foram apresentados por meio de formulários impressos e *on-line*. Os de menor número de respondentes tiveram entre 11 e 99 participantes e os de maior número de respondentes tiveram entre 980 e 14.974 sujeitos. Foram constituídos de questões abertas e fechadas, e as abordagens metodológicas envolveram pressupostos quantitativos, qualitativos e a aplicação do método misto. A análise de depoimentos, por meio da aplicação de questionário, foi quase que exclusividade do GT-08 (70%).

Os questionários foram aplicados para investigação das representações dos professores sobre a formação continuada, as concepções de alfabetização, o conhecimento das práticas pedagógicas mediadas por práticas formativas e das necessidades formativas dos professores, as parcerias entre universidade e escola. Assim como para análise das opiniões dos professores acerca das políticas de avaliações de larga escala e da implementação, avaliação da eficácia e implicações teóricas e metodológicas de cursos ofertados em redes de ensino e de cursos universitários de extensão.

Os autores tomados com referência metodológica para as pesquisas com questionários foram Bernardete A. Gatti (duas citações) e John W. Creswell (duas citações). Com uma citação cada foram: Alda J. A. Mazzotti, Antônio J. Severino, Carlos Alberto Faraco, Daniel Stufflebeam e Chris L. S. Coryn, Heloísa H. T. S. Martins, Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon, Thomas R. Guskey e Dennis Sparks. Cinco trabalhos não apresentaram referenciais para a definição da abordagem metodológica em seus estudos. A imagem a seguir sintetiza os achados.

**Imagem 28: Pesquisas com questionários nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Nem todos os estudos explicitaram a forma de tratamento dos dados ou o método de análise. No entanto observamos a análise textual dos conteúdos, a análise fatorial da classificação hierárquica e a análise estatística como procedimentos que integraram os estudos. Um estudo explicitou o uso do programa Alceste para o tratamento dos dados.

### c) *Observação*

A observação da prática pedagógica e das práticas formativas foi realizada em oito estudos (4,8%) como técnica de pesquisa. Dentre esses estudos, quatro se apresentaram como observação participante, em que o grau de interação com a situação estudada permitiu afetar e ser afetado por ela. Os autores Christian Laville e Jean Dionnek, Cecília Minayo, Marli André, Marli André e Menga Lüdke foram referenciados nesses estudos.

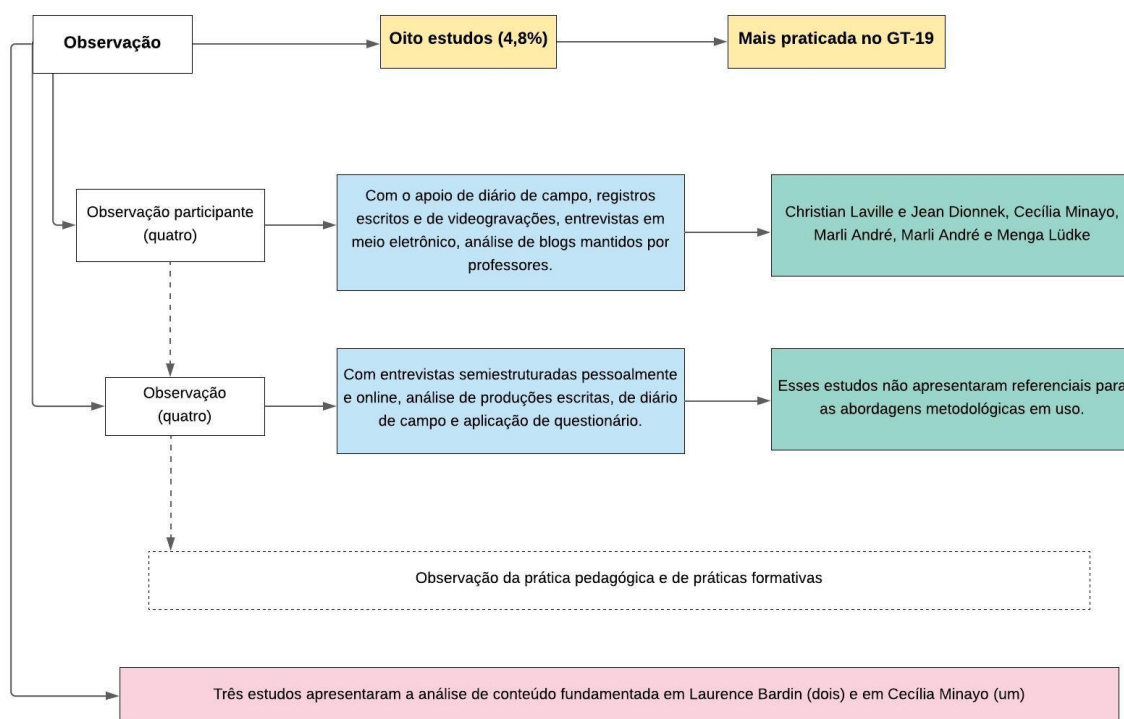
A observação participante foi praticada com o apoio de diário de campo, registros escritos e de videograções, entrevistas em meio eletrônico, análise de *blogs* mantidos por professores. Na observação participante, o pesquisador atuou como formador, integrando-se à situação observada como parte do contexto, modificando e sendo modificado por uma participação direta e pessoal (ANDRÉ, 2012).

Outros quatro trabalhos utilizaram a observação de aulas, de *blogs* e de momentos formativos, juntamente com entrevistas semiestruturadas, pessoalmente e *on-line*, análise de produções escritas, de diário de campo e aplicação de questionário. Esses estudos não apresentaram referenciais para as abordagens metodológicas em uso.

Os procedimentos de análise dos dados foram pouco explicitados no conjunto dos textos. Apenas três estudos apresentaram a análise de conteúdo fundamentada em Laurence Bardin (dois) e em Cecília Minayo (um) como norteadores das análises, como sistematizamos a seguir.



### Imagem 29: Pesquisas com observação nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019



**Fonte:** Dados produzidos pela autora.

A observação foi frequente nas pesquisas que investigaram as situações de ensino e de formação continuada de professores, não estando relacionada à tradição de pesquisa de algum GT específico, mas dispersa entre os distintos GTs. Foi mais praticada no GT-19, cujos trabalhos apresentados voltaram-se para os contextos de formação continuada em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Os trabalhos investigaram a formação de formadores, as reflexões partilhadas e as implicações dos diários eletrônicos (*blogs*) na prática docente, as perspectivas e concepções de formação continuada, os efeitos da participação de professores em cursos e programas de formação continuada sobre a prática pedagógica, nos usos das TDICs, no ensino e na reorganização curricular de matemática.

#### d) Grupo focal

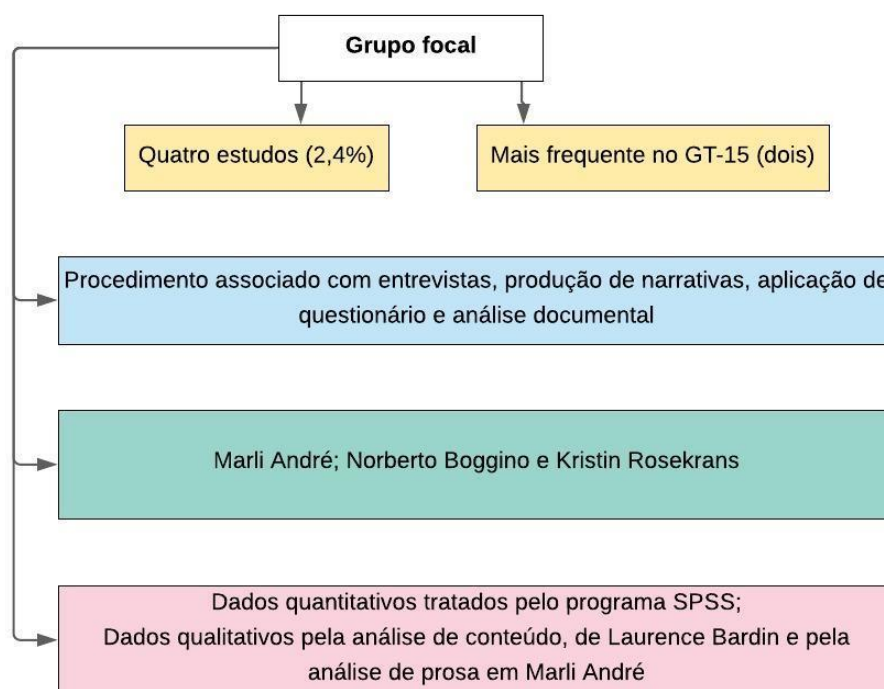
Tivemos quatro estudos (2,4%) por meio do grupo focal, produzidos em interface com entrevistas, produção de narrativas, aplicação de questionário e análise

documental. O grupo focal esteve mais frequente no GT-15 (50%), porém esse tipo de pesquisa não foi expressivo no período analisado. Brzezinski (2006) sinalizava para a presença de apenas 0,3% dessa abordagem em teses e dissertações e, na última década (BRZEZINSKI, 2014a, 2014b), para um aumento e boa frequência dentre os mesmos tipos de estudos.

Esses estudos avaliaram programas de formação de professores para a implantação de salas de recursos multifuncionais, examinaram o processo de inclusão nas escolas públicas, investigaram os desafios e necessidades formativas de docentes universitários em relação à avaliação da aprendizagem e a literatura de autoajuda na formação e no trabalho docente face aos projetos de identidade veiculados pela escola e pela universidade.

Apenas dois dos quatro trabalhos explicitaram os pressupostos e autores de referência que alicerçam a opção pelo grupo focal e os procedimentos associados de análise dos dados. Foram inspirados na pesquisa qualitativa de enfoque interpretativo com análise de prosa, fundamentada em Marli André, e nos estudos sobre a reflexão crítica em grupos de professores, em Norberto Boggino e Kristin Rosekrans.

**Imagem 30: Pesquisas com grupo focal nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

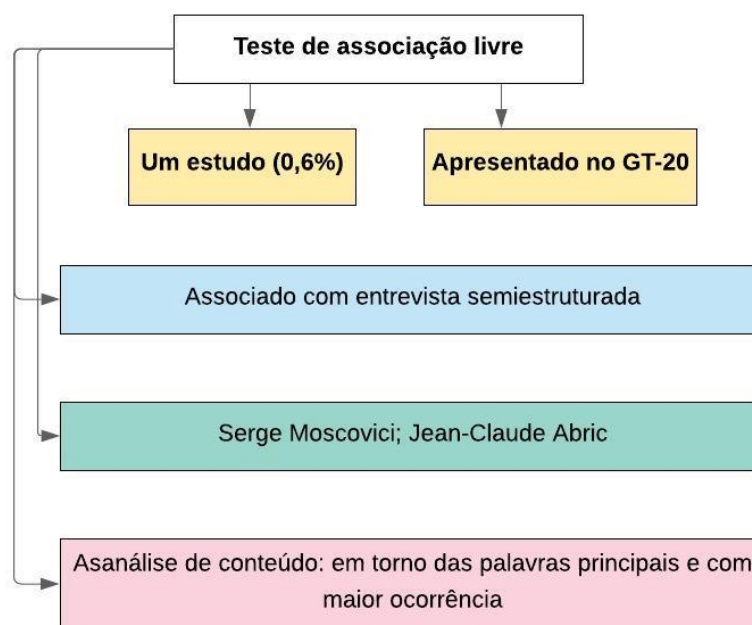
Os pressupostos da perspectiva construtivista e sociointeracionista constituíram a base para a análise a partir do paradigma da complexidade, de Edgar Morin. Os dados quantitativos foram tratados pelo *software* SPSS e os dados qualitativos pela técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Tivemos uma análise referenciada nas teorizações sobre o *Index* para a Inclusão de Tony Booth e Mel Ainscow.

#### e) *Teste de associação livre*

A aplicação de teste de associação livre foi conjugada com entrevista semiestruturada na produção de um estudo (0,6%), para investigar a formação continuada nas representações dos formadores, a partir de expressões indicadas pelos sujeitos como representativas do que consideram ser a formação continuada de professores. Ancorado na teoria das representações sociais, de Serge Moscovici, esse trabalho se aporta nos estudos da psicologia social e tem, ainda, como principais referências metodológicas as pesquisas de Jean-Claude Abric, voltadas

às funções das representações sociais e a sua abordagem estrutural multimetodológica.

**Imagem 31: Pesquisas com teste de associação livre nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

As análises circularam em torno das palavras principais e com maior frequência, o que, supostamente, compõe o sistema central de uma representação, como definiu o pesquisador. O teste de associação livre foi a abordagem de um trabalho apresentado no GT-20.

#### 5.4 POTENCIALIDADES DAS PESQUISAS INTERVENTIVAS E DAS PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO

Os trabalhos apresentados sobre a formação continuada de professores na ANPEd, entre 2008 e 2019, evidenciaram a tendência de maior articulação da universidade com a escola pública. Brzezinski (2006) já apontava que, entre 1997 e 2002, as pesquisas evidenciaram parcerias pontuais entre redes públicas de ensino e pesquisadores do ensino superior e de pesquisas colaborativas entre universidades com o sistema de educação básica na formação de professores.

No período por nós investigado, observamos ênfase à prática pedagógica, aos significados atribuídos à prática, ao estudo de narrativas e metodologias sustentadas na ligação da pesquisa com a intervenção nos processos formativos, com o objetivo de promover transformações e contribuições ao processo formativo e à prática pedagógica. Tais pressupostos foram mobilizados, nesses estudos, a partir de três construções conceituais: pesquisa-intervenção, pesquisa-formação e pesquisa colaborativa. Em razão da elevada ocorrência desses conceitos, delineamos suas perspectivas neste tópico.

As pesquisas que se apresentaram como interventivas tiveram participação ativa do pesquisador na formação dos participantes, possibilitada pelos procedimentos e seus usos: debates em grupo, rodas de conversas, estudos e análise das práticas, produção de materiais didáticos, registro em diário de campo, entrevistas, questionários, produção de narrativas escritas, produção e análise de projetos e materiais didáticos, interações em redes sociais com produção de narrativas escritas em ambiente digital de aprendizagem e confecção de álbuns temáticos, pesquisa com documentos e observação participante.

Esses estudos reuniram condições para experiências de colaboração entre escolas e universidades, de formação continuada e pesquisa. Muito evidente nas pesquisas que acabamos de analisar é a potência que a temática da formação continuada de professores assumiu como mecanismo de vinculação dos sujeitos da educação básica aos contornos da pesquisa acadêmica, sobretudo com a participação ativa dos professores.

Não encontramos relação direta entre as pesquisas que se apresentaram como do tipo pesquisa-intervenção e pesquisa-formação e os conceitos de *formação em serviço* ou *formação centrada na escola*, no período investigado. Tanto em uma quanto na outra, as pesquisas se dão em variados contextos das escolas, universidades, secretarias de educação e da cibercultura. Nas três pesquisas que se apropriaram do conceito de *comunidade de prática* ou *comunidade de aprendizagem*, observamos relações com práticas colaborativas e de autoformação entre professores pesquisadores, tendência marcante a partir da década de 1990 (VENTORIM, 2005; DINIZ-PEREIRA, 2019). O conceito de *professor-pesquisador*

não se destacou como categoria analítica marcante no período, sendo referenciado apenas duas vezes a partir de Kenneth Zeichner.

#### **5.4.1 Pesquisa-intervenção**

Tivemos 14 trabalhos sobre formação continuada apresentados na ANPEd, entre 2008 e 2019, que apresentam experiências de pesquisa-intervenção, tendo como modalidades metodológicas: a pesquisa-ação (4), a cartografia (2), o estudo teórico (2), o estudo de caso (1), a produção de narrativas (1). Como técnicas de produção de dados: o grupo colaborador/focal (2), a observação participante (1) e a entrevista (1). Alinhada ao amplo espectro da pesquisa-ação (ANDRÉ, 2009), a maioria dos estudos investigou os fenômenos no processo de mudança promovido, contribuindo para a transformação de uma situação observada.

A frequência de pesquisas com intervenção vem sendo verificada nos estudos anteriores (VENTORIM, 2005; BRZEZINSKI, 2006, 2007, 2014a; BITENCOURT, 2017) e é coerente com os pressupostos que ressignificam o papel do professor, do pesquisador e da própria pesquisa que associa investigação, intervenção e produção do conhecimento.

A pesquisa-intervenção foi mobilizada nos estudos sobre formação continuada de professores, entre 2008 e 2017, tendo a exceção da 39ª edição de 2019 da ANPEd. Os GT-18 (3), GT-08 (2), GT-15 (2), GT-22 (2), GT-06 (1), GT-16 (1) e GT-19 (1) protagonizaram o debate a partir de pressupostos e implicações socioculturais e históricas da pesquisa-intervenção, entre os quais observamos relações da pesquisa-intervenção praticada com os GTs e os pressupostos do materialismo histórico-dialético, com abordagem crítica e emancipadora de pesquisa.

Essas experiências de intervenção foram fundamentadas, em sua grande maioria (85,7%), na perspectiva crítica, com a apropriação de referenciais e pressupostos da/do: pesquisa dialética da realidade, reflexividade, atuação e intervenção na realidade, de Paulo Freire; abordagem sociocultural de Roberto C. Bogdan e Sari Knopp Biklen; pesquisa histórico-dialética com experimento formativo nos processos psíquicos, de Vasili V. Davidov; pesquisa-ação participante, de Carlos Rodrigues

Brandão; perspectiva naturalístico-qualitativa de Claire Selltiz, Lawrence S. Wrightsman e Stuart W. Cook.

Orientados pela perspectiva crítica, os trabalhos destacaram distintas dimensões da pesquisa-intervenção: omnilética de análise e intervenção, com base em Tony Booth e colaboradores; o plano de ação da pesquisa-ação, segundo Marli André; intervenção sobre o cotidiano na dimensão das relações interpessoais e da produção; a articulação de conteúdos, cotidiano pedagógico e intervenção social, de Conceição Paludo; as armadilhas do praticismo na pesquisa-ação, de Marília G. Miranda e Anita C. A. Resende; as experiências nas propostas de intervenção social na escola, conforme propõe Vera Masagão Ribeiro; o referencial construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção de Maria G. N. Mizukami e colaboradores; o projeto de intervenção pelo diálogo entre a pesquisa e a prática de Adriana Costa e Silvia Martins; a pesquisa-intervenção no local de trabalho, em Arnaldo Vaz, Regina Mendes e Ely Maués.

O GT-12 (1) e o GT-24 (1) integram os debates com apropriações de referenciais pós-críticos, explorando as possibilidades de contribuição da produção de subjetividade na formação continuada de professores e na prática docente, bem como os usos do diário de bordo na pesquisa cartográfica de intervenção. Nessas práticas interventivas, os fenômenos foram analisados à luz das teorizações de Eduardo Passos e colaboradores sobre a pesquisa-intervenção e a cartografia, com destaque aos modos de registro da pesquisa-intervenção cartográfica, construtos de Regina Benevides de Barros e Eduardo Passos.

Os estudos que se apresentaram como pesquisa-intervenção tiveram caráter avaliativo, de produção de efeitos sobre a prática pedagógica e de práticas de colaboração entre universidade e escola. As pesquisas avaliativas se debruçaram sobre a avaliação de programas ou processos, incluindo a avaliação sobre práticas de formação continuada ofertada em redes de ensino, experiências de formação continuada realizadas com os professores para serem posteriormente desenvolvidas com os estudantes e efeitos da formação continuada no desenvolvimento dos projetos de vida na escola.

Em relação aos efeitos sobre a prática pedagógica, as pesquisas falam na construção de caminhos que visam a práticas pedagógicas diferenciadas, à transformação e aprimoramento de aspectos da prática pedagógica, à construção de uma autopercepção do processo de mudança na prática pedagógica. Essa transformação se daria por meio da implementação de políticas; da implementação de metodologias de ensino; da elaboração e implementação de proposta de formação; da constituição dos currículos no âmbito das unidades de ensino; da formação de conhecimento sobre os conteúdos de ensino, elaboração de atividades e (re)organização curricular; da colaboração de curso de extensão com a formação de formadores em início de carreira.

Em relação às práticas de colaboração entre universidade e escola, que também foram valorizadas em outras abordagens, as experiências foram investigadas no contexto das escolas, das universidades, IES e da cibercultura, com a participação do pesquisador em situações de formação na escola, na sala de aula, em curso de extensão, em redes de ensino, em redes sociais.

Em alguns casos, a variação de denominações gerou imprecisões em relação à identidade do tipo de pesquisa assumido, cujas variações incluíram pesquisa-intervenção, experiência de intervenção, intervenção de formação, intervenção do pesquisador.

#### **5.4.2 Pesquisa-formação**

Partindo do enfoque da formação pela pesquisa e da pesquisa com a formação continuada, os trabalhos que se apresentaram como pesquisa-formação assumiram um contorno diferenciado em relação às pesquisas de intervenção. Eles investigaram mais para compreender os fenômenos junto com os participantes da pesquisa do que para uma intervenção direta do pesquisador sobre a prática pedagógica dos sujeitos em sala de aula que provocasse uma transformação ou analisasse os resultados e efeitos imediatos dessa transformação junto aos estudantes.



As abordagens que se apresentaram como pesquisa-formação foram percebidas em 12 trabalhos, a partir da 33ª RN, em 2010. Depois desse ano só não estiveram presentes em 2011. Os GTs que tiveram circularidade dessas pesquisas foram GT-08 (4), GT-13 (3), GT-16 (2), GT-07 (1), GT-15 (1) e GT-24 (1).

As abordagens de pesquisa foram pesquisa narrativa, (auto)biográfica e história de vida (6), pesquisa com os cotidianos (2), pesquisa com documentos (2), estudo teórico (2) e pesquisa-ação (2). Nesses estudos, tivemos a produção de narrativas orais e escritas e de relatos; a análise de documentos oficiais, de teses e dissertações e de conceitos apropriados nas pesquisas; a análise de conversas presenciais e *on-line*.

A pesquisa-formação foi mais praticada nas pesquisas (auto)biográficas e com narrativas de professores, a partir das obras de Marie-Christine Josso (quatro citações), cuja abordagem esteve voltada ao autoconhecimento, às existencialidades e subjetividades socioculturais, tendo as interexperiências da intersubjetividade como pontos de aproximação entre a pesquisa-ação e a pesquisa-formação multirreferenciada.

No GT-08, os estudos encontraram contribuições nas pesquisas de Marie-Christine Josso sobre a pesquisa-formação e a ideia de que o trabalho de pesquisa, a partir dos relatos de vida centrados sobre a formação, permite ter a medida das mutações sociais e culturais singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. A ideia do “caminhar para si”, como um projeto de conhecimento de si, do outro, das relações com o outro e com o ambiente humano e natural, atravessou os estudos na medida em que colocaram as narrativas dos sujeitos na perspectiva de ato, que exige pensar sobre o que falar; e o conceito de memória, como apuração daquilo que tem importância/significado. Com esses pressupostos, os estudos ancorados em Josso buscaram a abordagem metodológica das histórias de vida como operação para fazer fruir os acontecimentos e experiências que constituíram as identidades dos sujeitos e que refletem os contextos formativos dos professores.

No GT-13, foi problematizada a pesquisa-formação em Gaston Pineau e Ivor Goodson, referendando a narrativa como reelaboração de uma experiência,

reflexão e tomada de consciência, que exige momentos específicos para a (auto)reflexão do docente sobre o seu percurso de vida e formação, que focalize os processos de interiorização e exteriorização em busca da consciência de si. O conceito de formação multirreferencial, em Roberto S. Macedo, realça possibilidades de pesquisas, intervenções, potencialidades reflexivas e *práticas* que dão significado aos currículos e processos formativos experienciados.

Os demais autores referenciados nas teorizações sobre a pesquisa-formação foram: discussão conceitual e política da abordagem sobre o professor pesquisador em processos colaborativos, de Andrea Maturano Longarezi (duas citações); a etnopesquisa crítica na pesquisa-formação, de Jacques Ardoino e Roberto S. Macedo (duas citações); a pesquisa-ação-formação existencial, de Gaston Pineau (uma citação); a relação entre participantes da pesquisa e a intensidade da experiência de pesquisa-formação e tomada de consciência, de Franco Ferrarotti (uma citação); métodos e formas de investigação e escrita narrativa, de Jean Clandinin e Michael Conelly (uma citação).

Os estudos se dedicaram às políticas e processos, investigando: os impactos da pedagogia de resultados sobre a alfabetização, as estratégias didáticas presentes em pesquisas que investigaram encontros de formação docente com professores alfabetizadores, a rede nacional de formação de professores em cursos de pós-graduação *lato sensu*, as alternativas e lugares de formação didática do docente universitário no contexto do Plano Nacional de Educação 2014/2024 e da cibercultura, as experiências mediadas pelas redes de conhecimento por meio das mídias digitais, a autoformação nos currículos de Ensino Superior e nas propostas de formação continuada do docente universitário, a utilização das mídias digitais em rede na formação e nas práticas de professores da Educação Básica e do Ensino Superior e os conceitos que têm norteado os estudos de grupos de pesquisas. Dois estudos investigaram ações de pesquisa e propostas de atividades para serem desenvolvidas com as crianças e modelagens didáticas para a instrumentalização da prática pedagógica.

Nem todos os estudos articulam apropriações teóricas sobre a pesquisa-formação, revelando esvaziamento teórico em relação ao que o pesquisador compreende

como pesquisa-formação e a como opera com esse conceito na produção e análise dos dados. Em alguns casos (quatro estudos) observamos discrepâncias nas apropriações, ao chamar de pesquisa-formação estudos pouco fundamentados nos pressupostos que a definem, o que pode levar ao descrédito da abordagem, imprecisão e incongruência teórico-metodológica. Além disso, ao aceitarmos a insuficiência das conceituações, podemos deixar de discutir e contribuir para seu aprofundamento teórico e epistemológico.

#### **5.4.3 Pesquisa colaborativa**

Tivemos 23 trabalhos sobre formação continuada apresentados na ANPEd durante todo o período investigado, entre 2008 e 2019, que se apresentaram como colaborativos, incluindo pesquisa narrativa (8), pesquisa-ação (7), estudo de caso (2), estudo etnográfico (2), observação participante (2), entrevista (1) e pesquisa nos/dos/com os cotidianos (1). Dentre esses estudos, destacaram-se a pesquisa narrativa e a pesquisa-ação, sendo quatro pesquisas narrativas no GT-19 e duas no GT-08, bem como três pesquisas-ação no GT-08.

Todos os quatro estudos que se apresentaram como colaborativos no GT-19 foram realizados por meio da pesquisa narrativa, marcados pelas teorizações de Dário Fiorentini, presentes em três das quatro pesquisas. Esses estudos exploraram o mapeamento de pesquisas sobre o professor formador que ensina matemática no contexto da formação continuada, bem como a aprendizagem da prática docente, no ensinar e aprender matemática. O debate em torno do trabalho colaborativo de pesquisa e formação encontrou nas produções de Fiorentini os referenciais que discutem trabalho e estudo em parceria, relações colaborativas, liderança compartilhada, corresponsabilidade, tendo a produção de narrativas sobre a prática como possibilidade de análise da aprendizagem docente. Contudo o foco principal esteve no conceito de grupo colaborativo, que assume o trabalho coletivo como propósito, investiga a aprendizagem de professores, que se constitui no processo de formar, marcada pelo trabalho coletivo, pelo estudo, pela pesquisa, pela postura investigativa.

O pesquisador coloca-se à escuta dos professores, privilegia o estar junto e construir colaborativamente práticas para ensinar matemática, possibilitando: a reflexão sobre o sentimento de inacabamento e incompletude profissional, o trabalho conjunto e o apoio mútuo, a negociação de objetivos comuns no coletivo, as relações não hierárquicas, a liderança compartilhada e a corresponsabilidade no planejamento e condução das ações. Todos os trabalhos falam de mudanças de atitudes e de transformações na prática docente, na maneira de ensinar e aprender matemática e no desenvolvimento profissional.

Além de Fiorentini, a perspectiva de Ivana M. L. M. Ibiapina sobre as atividades de ensino de matemática, planejadas na interação entre docentes e pesquisadores, em grupo de estudo/pesquisa colaborativo, avança em relação à reflexão, aos processos de negociação de conflitos próprios do ensino e da aprendizagem, à definição de estratégias e tomada de decisões democráticas, à construção de teorias relacionadas às práticas dos envolvidos.

As perspectivas de Fiorentini e de Ibiapina são problematizadas na constituição dos trabalhos com metodologia narrativa, no GT-19, em diálogo com referenciais da pesquisa narrativa: como testemunho da experiência vivida, na perspectiva de Daniel Bertaux; pelas experiências e os efeitos da pesquisa narrativa sobre o processo de constituição profissional, de Connelly e Clandinin; com as narrativas de vida como projeto, segundo Delory-Momberger; para o processo de autonomização e identidade, de Pierre Dominicé; pela tomada de consciência das aprendizagens adquiridas e a tradução das estruturas sociais em comportamentos individuais e microsociais, segundo Ferrarotti; na análise dos percursos de vida, orientada por Elizeu Clementino de Souza; na reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção da identidade pessoal, ancorada em António Nóvoa; na publicização dos saberes docentes, por meio das narrativas escritas, segundo Clermont Gauthier e colaboradores; na construção e reconstrução de eventos com dimensão formativa de professores iniciantes, na perspectiva de Daniel Suárez.

No GT-08, a perspectiva colaborativa com narrativas (dois estudos) aborda a autoformação na interação entre professores e pesquisadores em encontros formativos no contexto escolar, na reflexão e no estudo sobre as situações-problema

enfrentadas pelos professores. Alinhados ao pensamento de António Nóvoa, Marie-Christine Josso e Gaston Pineau, os trabalhos estimulam a pesquisa colaborativa na escola, a interação entre a universidade e a escola básica, consideram os professores como autores das mudanças no processo de ensino-aprendizagem, buscam a compreensão das experiências pedagógicas, das relações interpessoais e da construção da identidade sociocultural docente. Com base em Francisco Imbernón, discutem a perspectiva colaborativa como uma porta de entrada do pesquisador para entender a complexidade do trabalho educativo.

Em relação à pesquisa-ação orientada por uma perspectiva colaborativa, o GT-08 reuniu maior número de trabalhos (três estudos). Todos enfatizaram as ações integradas entre a pós-graduação e educação básica, como também a relação dialógica e colaborativa entre o pesquisador acadêmico e o professor pesquisador. As premissas defendidas foram de que a pesquisa colaborativa potencializa a escola como espaço de formação continuada; revela-se como alternativa política e prática para formação continuada de professores; pode favorecer, pela *práxis*, a construção do conhecimento pedagógico aderente às demandas da educação; investe na formação de redes de aprendizagem colaborativa entre a escola e a universidade; tem consonâncias com os projetos de formação docente que visam ao desenvolvimento do professor-pesquisador; discute as condições para a realização de três processos simultâneos: ação, pesquisa e formação. Estabelece como crítica à ação colaborativa que esta não tenha como ponto de partida a teoria discutida na academia, mas sim o contexto individual do professor, sua experiência e necessidade.

As apropriações teóricas a partir de Maria Gouveia Miranda e Anita A. Resende levam ao debate sobre a intervenção social na prática, que possibilite a ação-refletida. Com Bernadette Charlier, Amaury Daele e Nathalie Deschryver, o movimento da pesquisa-ação-formação é caracterizado por um projeto de ação em grupo, em que a pesquisa ajuda a regular a formação e ela mesma a suporta. Consoante à compreensão da escola como comunidade de aprendizagem colaborativa entre arte-educadores, os estudos apropriaram-se das pesquisas de Cledes Antonio Casagrande e de Cláudia Ribeiro Bellochio, na construção de projetos colaborativos. Na pesquisa-ação colaborativa, fundamentada em John

Elliot, Selma Garrido Pimenta, Marta Anadon e Lorraine Savoie-Zajc e de Silas Borges Monteiro, acena-se para o professor pesquisador e indicam-se sinais para o campo de pesquisa da formação de professores.

Os dados analisados vão ao encontro dos achados por Romanowski *et al.* (2018). As autoras apontam, a partir da síntese do III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, realizado em 2016 (ROMANOWSKI *et al.*, 2018), a ênfase na articulação entre universidade e escolas públicas, na prática e significados atribuídos a ela, o reforço de parcerias internacionais, estudos de narrativas e metodologias baseadas em narrativas, ligação da pesquisa com a intervenção, natureza e clarificação do conhecimento produzido e reforço de parcerias internacionais.

## 5.5 PRÁTICAS DE PESQUISA ACADÊMICA NO GT-08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No GT-08, reúnem-se docentes e discentes dos programas de pós-graduação em educação e docentes da educação básica, sobretudo os que se dedicam a investigar questões da formação docente. Como espaço de debate político, acadêmico e científico, parte do GT-08 da ANPEd, em grande medida, a legitimação daquilo que a comunidade acadêmica define como relevante nos debates, nas interações e nas publicações acerca da formação continuada.

Assim como o GT-08, todos os demais GTs têm campos específicos de investigação e, dadas as demarcações desses campos, os trabalhos efetuam operações de demarcação para atender aos seus pressupostos, tangenciando os debates acerca da formação docente com quadros de referência próprios (CERTEAU, 2011), a partir do lugar ocupado pelos pesquisadores nesses campos de pesquisa. A metáfora da *fronteira* e a *ponte* (CERTEAU, 2011) traduz bem a ideia de como esses campos se comunicam, nos espaços criados por interações e movimentos de reciprocidade, mas que conservam delimitações, regras próprias, interlocutores e pesquisadores que trabalham para fundamentar, criar e recriar continuamente os seus espaços.

Dessa forma, observamos que o tema da formação continuada é tocado de distintas maneiras nos GTs: um protagonismo explicitado, em que o tema da formação continuada é o principal objeto de pesquisa em estudo; uma participação coadjuvante, em que o tema da formação continuada está em debate junto com um tema principal investigado. A adesão ao *lugar* (CERTEAU, 2011) em que se inicia e se constitui o diálogo, no espaço interdisciplinar praticado pelas pesquisas, foi definida pelo pesquisador, ao inscrever seu trabalho em determinado GT.

Em alguns trabalhos do GT-08, os objetos de investigação se constituem, prioritariamente, como o processo de formação continuada do professor voltado ao ensino, em que se discutem questões metodológicas relativas a conteúdos curriculares específicos e experiências com seus usos no processo de ensino, envolvendo aspectos multi e interdisciplinares. Em outros, as investigações estiveram voltadas para as questões da formação continuada em relação ao trabalho e às identidades docentes, concentrando esforços sobre os processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos sobre o exercício da profissão docente e o ensino, seus efeitos e resultados e, nessa direção, estão os trabalhos apresentados no GT-08, o que contribui para demarcar seu campo de pesquisa.

Esses aspectos observados em relação ao lugar institucionalizado do GTs tiveram efeitos sobre a definição das abordagens metodológicas praticadas nesses campos de conhecimento. Com isso, observamos no GT-08 uma maior atenção à análise qualitativa de depoimentos, em que constatamos que, dentre os 28 estudos que realizaram entrevistas, 28,6% são do GT-08 e, dentre os dez estudos que aplicaram questionário, 70% são do GT-08.

A análise das pesquisas praticadas no GT-08 implicou na comparação com o não praticado no GT-08 e com o praticado nos demais GTs. Quanto às entrevistas, o GT-08 não se diferencia dos demais GTs em relação aos aspectos enfocados, sobretudo depoimentos de professores na caracterização, nos processos de implementação e avaliação de programas de formação continuada e desenvolvimento profissional, incluindo tendências, implicações e dificuldades

enfrentadas na formação continuada, necessidades formativas dos professores, apropriações de concepções, cooperação entre universidade e escola.

Nos usos das entrevistas, em todos os GTs, mesmo abordando aspectos objetivos e subjetivos, observamos uma dinâmica investigativa mais objetivada e diretiva em relação aos depoimentos dos participantes, centralizada nos programas, projetos e propostas de formação continuada institucionalizados. Em termos gerais, consideramos que os usos das entrevistas tiveram maior foco no objeto do que nos sujeitos e que as diferenças, nesses usos, tiveram relação com o número de participantes e sujeitos diferenciados. No GT-08, o número de participantes esteve entre 6 e 20 entrevistados, incluindo professores, orientadores pedagógicos e gestores escolares.

No GT-08, as pesquisas com questionários, com questões abertas e fechadas, tal como as entrevistas, direcionaram os depoimentos à avaliação dos programas, projetos e propostas de formação continuada nas relações com o trabalho pedagógico, com as necessidades formativas de professores iniciantes, a formação em serviço, a formação pedagógica, a docência, as concepções de formação. A diferença mais marcante esteve relacionada à quantidade de sujeitos participantes das pesquisas, visto que o questionário alcançou maior número de sujeitos, enquanto as entrevistas, com menor número de participantes, permitiram o questionamento, o esclarecimento, a complementação de informações, análises com maior profundidade.

Além dessas, as pesquisas (auto)biográficas, narrativas e histórias de vida foram mobilizadas pelo GT-08 em 36% dos 25 estudos que optaram por essas abordagens. Mesmo que, tal como as entrevistas e os questionários, as abordagens não convencionais tivessem direcionamento por parte do pesquisador, a partir de eixos de discussão ou de entrevistas narrativas, ao mobilizarem os sujeitos a rememorar suas trajetórias de vida e formação e a narrar as experiências vividas, a abertura à dimensão subjetiva esteve mais evidente e ampliada, centralizando o processo no sujeito. Em dois estudos, observamos aproximações com um trabalho de pesquisa fenomenológico-hermenêutico, dada a intensidade e envolvimento da



pesquisa de campo e os quadros de referência apropriados, Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso.

Com isso, verificamos possibilidades de os sujeitos elegerem o que narrar, a partir das experiências de formação que viveram em programas e projetos institucionalizados de formação ou em experiências (auto)formativas praticadas por eles, no cotidiano das instituições de ensino, ou seja, em contextos em que se desenvolvem e têm sentido. Nesse aspecto, observamos forte posicionamento crítico nessas pesquisas.

Em 2010, circulava no GT-08 pressupostos que avalizaram as histórias de vida como abordagem de pesquisa potencializadora das investigações sobre as trajetórias de vida, das experiências docentes, da afirmação da docência como lugar de memória, das práticas de investigação-formação que articulam histórias de vida e formação de professores. Inferimos que esses estudos<sup>72</sup> contribuíram para a adesão e circularidade dessas abordagens no GT-08, que estiveram presentes em todas as edições da ANPEd investigadas, com exceção de 2017.

Em relação aos estudos que investigaram a formação praticada pelos professores no trabalho pedagógico, observamos no GT-08 ênfase na análise das trajetórias formativas e no desenvolvimento da docência. A problematização da autoformação sempre se deu nas relações com as institucionalidades das propostas de formação continuada, observando as trajetórias de profissionalização. Na dimensão do ensino, o GT-08 privilegiou as narrativas dos professores sobre a experimentação de modelagens didáticas na formação de professores, os saberes da docência presencial e virtual e as implicações da ausência de reflexão sobre as práticas em programas de formação de professores que alfabetizam.

Com o conceito trajetórias de vida, de Antônio Nóvoa, os debates circularam pela via da construção de processos identitários, por meio de experiências formativas ao longo da vida. As apropriações teórico-metodológicas a partir das produções de Nóvoa buscaram a escrita dos diários biográficos como meio de investigação da

---

<sup>72</sup> Os estudos de Antônio Nóvoa, Matthias Finger, Gaston Pineau e Pierre Dominicé foram muito apropriados nas pesquisas sobre formação de professores no Brasil, como apontamos anteriormente.

profissionalização. No GT-08, os trabalhos tomaram o caminho das histórias de vida no campo das ciências sociais, a partir do conceito de biografia educativa, com foco dirigido aos percursos formativos, formulados por Pierre Dominicé, em que a biografia educativa deseja transformar a rememoração em formação.

Em circularidade no GT-08, os pressupostos para as escritas biográficas dos profissionais docentes tiveram apoio nos estudos de Guilherme V. T. Prado, para a investigação a partir das memórias e do registro escrito de práticas cotidianas. Os memoriais de formação, em estudo no GT-08, também foram problematizados a partir das teorizações de João W. Geraldi.

No GT-08, a *práxis* história de Paulo Freire é parte constitutiva das abordagens metodológicas em análise, em articulação com a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, apostando na dialogicidade entre vidas, percursos profissionais, conhecimentos e experiências, como alternativas de pesquisa e de formação de educadores.

As análises ganharam embasamento nas formulações de Paul Ricoeur sobre tempo e narrativa, no GT-08. A partir do autor, as abordagens metodológicas buscaram o movimento de volta ao “tríplice presente” da investigação, retomada pela memória do passado, pela visão problematizadora, rigorosa e metódica do presente e pela espera e sonho projetado de futuro. Nessa perspectiva hermenêutica e fenomenológica de interpretação, a correlação existente entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana buscaram atender à necessidade transcultural nos processos investigativos da formação continuada de professores, em que a narrativa visa se tornar condição da existência temporal.

No GT-08, com base na sociologia disposicionalista e contextual de Bernard Lahire, os estudos fizeram referência à apreensão individual do mundo social pelo professor, nos diversos contextos sociais, no sentido de designá-lo em suas formas de vida social, plural e produto das experiências vividas e apropriadas em contextos múltiplos e variados. Contextos que implicaram os usos de metodologias mais eficazes para captar a pluralidade das lógicas da ação para compreender as identidades sociais dos professores.

As aproximações com o pensamento de Hannah Arendt moveram o debate no GT-08 em direção à contribuição do registro da história de vida como “testamento”, abrindo a possibilidade de que outras pessoas, na leitura desses testamentos, possam também vivenciar uma experiência de aprendizagem que transforme biografia em herança. A partir de pressupostos antropológicos baseados na produção de Maria Isaura Queiroz, os debates nesse GT se apropriaram das histórias de vida como relatos das existências através do tempo, que permitem a reconstituição de acontecimentos vivenciados e a transmissão das culturas.

Os processos investigativos também alcançaram aporte na Metodologia Comunicativo-Crítica de Aitor Gómez González e colaboradores, como ferramenta de compreensão dos fenômenos sociais e educativos. Com essa metodologia, os debates no GT-08 apostaram na pesquisa compartilhada entre participantes e pesquisadoras, na superação da hierarquia interpretativa, no diálogo entre as pessoas envolvidas, na postura realizativa e argumentativa, na análise consensuada e conjunta da realidade investigada.

No GT-08 (dois estudos), os trabalhos de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer foram citados em busca de sustentação nas etapas procedimentais para a realização de entrevistas narrativas, como técnica específica de coleta de dados e como método de geração de dados.

Christine Delory-Momberger não foi referenciada no GT-08, no período investigado, porém, no GT-13 (um estudo), circularam as produções da autora acerca do método (auto)biográfico e dos ateliês biográficos, como dispositivos de experiências de formação. Nos GT-15 (um estudo) e GT-19 (um estudo), os pressupostos da autora foram apropriados em menção à capacidade de mudança postulada nos procedimentos de formação pelas ‘histórias de vida’, reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação como estrutura da existência.

Os trabalhos apresentados no GT-08 também avançaram nas apropriações da pesquisa-ação, com 31,3% dos 16 estudos que operaram com essa abordagem. Tal abordagem impulsionou as discussões desse GT em torno do processo formativo voltado para a intervenção sobre a prática pedagógica, numa via alternativa ao proposto nos demais GTs em que a pesquisa-ação foi praticada. Por essa via, a GT-

08 priorizou resultados de intervenções que produziram reformulações teóricas e mudanças de concepções dos participantes sobre seus próprios processos formativos, por meio da reflexão sobre as práticas pedagógicas, a pesquisa nas políticas de formação continuada e no trabalho docente, as práticas colaborativas, o sentido dos saberes docentes e da formação na escola. Em todos esses casos a formação continuada foi o objeto central da investigação e não o processo de ensino-aprendizagem.

No GT-08, as experiências de pesquisa e de formação se firmam, com destaque, nas pesquisas do tipo (auto)biográficas e pesquisa-ação, assumindo pressupostos da pesquisa-formação, pesquisa-intervenção e pesquisa colaborativa, privilegiando as práticas colaborativas entre universidade e escola.

Os estudos de caso foram esporádicos no GT-08. Mesmo que tenha concentrado 35,3% dos 17 trabalhos, eles foram apresentados em apenas três edições da ANPEd. Os casos investigados no GT-08 envolveram experiências interinstitucionais de autoformação em grupo de pesquisa, a gestão local de políticas nacionais de formação continuada e de experiências específicas de formação de pós-graduandos e de professores iniciantes na docência. Não observamos, além do destaque quantitativo de estudos de caso no GT-08, diferenças no delineamento dos objetos de investigação e das abordagens metodológicas em relação aos demais GTs, visto que os procedimentos de produção dos dados igualmente incluíram análise de documentos, entrevistas, questionário e relatos de professores.

Dentre os 22 estudos que praticaram a análise de documentos, 18,2% são do GT-08. Todas as pesquisas com análise de documentos apresentadas no GT-08 investigaram programas de formação continuada de professores que alfabetizam, extraíndo os tópicos dos documentos orientadores das políticas que descrevem as relações com os objetos investigados.

A pesquisa com documentos, no GT-08, nem sempre foi detalhada em relação aos referenciais e procedimentos de análise dos dados. Notamos, entretanto, que a abordagem não se faz pela pesquisa histórica, não há discussão em torno da ideia de documento ou fontes documentais e a dimensão temporal de análise não é trazida na produção e análise dos dados. Em apenas um dos quatro trabalhos a

abordagem é claramente apresentada, em que verificamos a análise interpretativa do conteúdo, ancorada nos estudos de Elizabeth Graue, que se ocupa das significações produzidas e situadas em um contexto de análise.

Dentre os seis estudos bibliográficos, que envolveram a revisão da literatura sobre a formação continuada de profissionais da educação, quatro foram apresentados no GT-08 (66,6%), o que indica abertura desse GT a esses tipos de estudos no período investigado. A tipificação de estudos de revisão bibliográfica se dá em função da construção argumentativa dos textos, em defesa da edificação de ideias e pressupostos que produzem um sentido histórico sobre a formação continuada, em determinado período, com análise da trajetória do conhecimento sobre formação dos profissionais da educação, investigando a produção acadêmica de grupos de pesquisa, em teses e dissertações, nos pôsteres e trabalhos apresentados no GT-08 e em publicações de periódico.

Os estudos de revisão que foram referência para as pesquisas bibliográficas apresentadas no GT-08 abrangem distintos temas de pesquisa. Em relação à formação de professores, foram referenciados os estudos de Marli André, Roberta R. M. Andrade, Iria Brzezinsky e Vera M. Candau. Destacamos que as pesquisadoras Marli André<sup>73</sup> e Iria Brzezinsky integram o GT-08 e foram muito ativas na publicação de estudos de revisão da literatura do campo da formação de professores, nas décadas que antecederam o período por nós investigado, inclusive em publicações do MEC. Isso pode ter mobilizado os pesquisadores do GT-08 a conhecerem e se interessarem por esse tipo de produção de levantamento, face à necessidade de revisões periódicas da produção acadêmica do campo de pesquisa.

Outros estudos de revisão referenciados no GT-08 investigaram o multiculturalismo na educação, fundamentados nas teorizações de Ana Canen, Ana Paula Arbach e

---

<sup>73</sup> No processo de elaboração desta pesquisa, lamentamos o falecimento da professora e pesquisadora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, ocorrido em 04/01/2021, que deixou profícuo legado no campo de pesquisa da formação de professores. Por ocasião de sua passagem, a Capes, a ANPEd, o GT-08 e outras relevantes entidades de ensino e pesquisa do país prestaram homenagens, reconhecendo o valor de sua atuação dedicada, estudiosa e comprometida, atuando como associada histórica da ANPEd, nas funções de secretária geral nas gestões 1995 e 1997, membro do conselho fiscal nas gestões 2005 e 2007 e, na Capes, como coordenadora adjunto da área no triênio 2002-2004.

Monique Franco, e na formação de professores, com Rita de Cássia Silva e Ricardo S. Janoário. Um balanço crítico sobre a alfabetização no Brasil encontrou aporte nos estudos de Maria Rosário L. Mortatti. E os estudos de revisão de Jorge A. Costa sobre a administração educacional na formação de professores em Portugal também tiveram circularidade no GT-08.

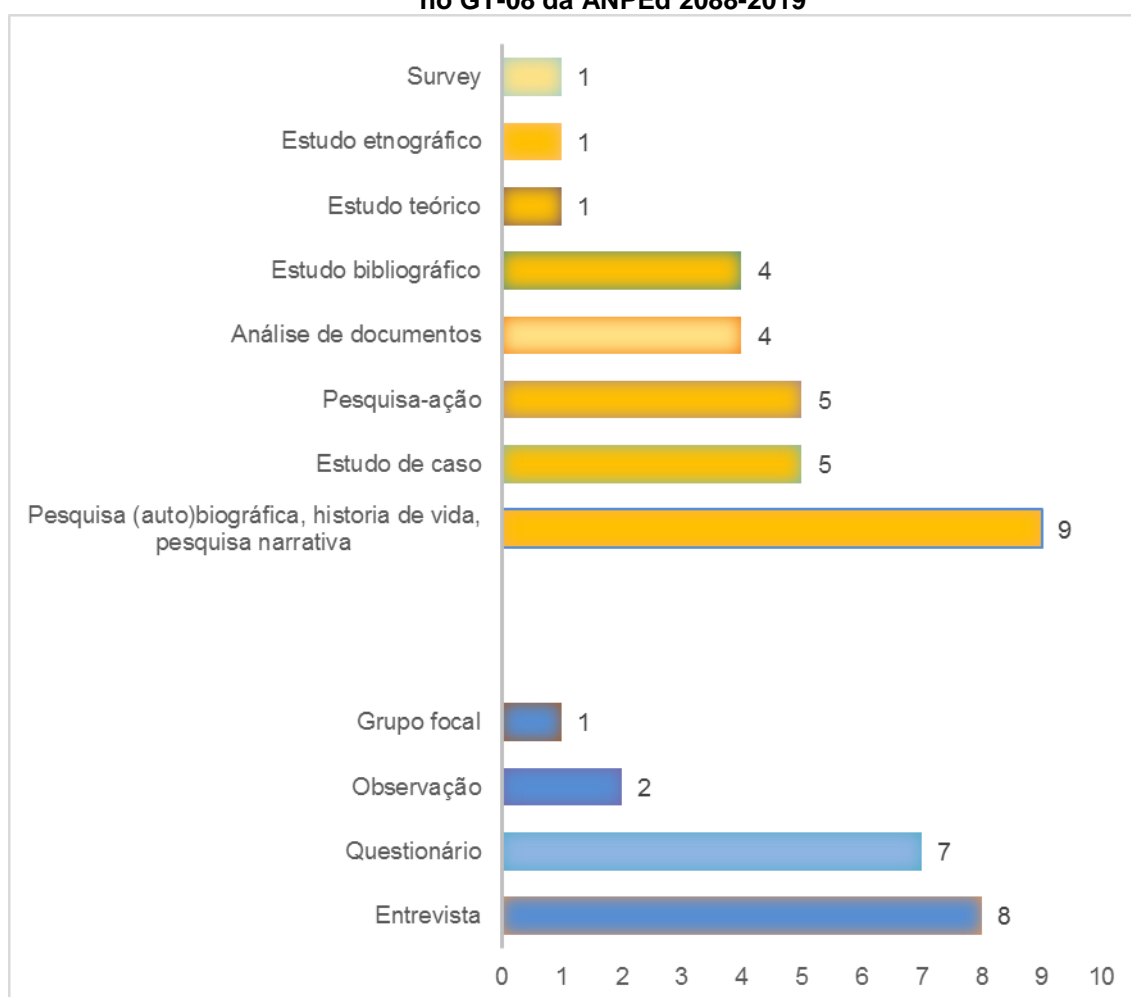
Em relação às disposições teóricas, as abordagens apresentadas como crítico-dialéticas conduziram, do ponto de vista metodológico, sete estudos no GT-08, correspondentes a 14,3% dos 49 trabalhos apresentados no período investigado. No GT-08, os tipos de pesquisa associadas às abordagens crítico-dialéticas foram pesquisa-ação (3) e análise de documentos (2). As histórias de vida e pesquisa bibliográfica tiveram um estudo cada.

Todos os estudos realizados com as abordagens crítico-dialéticas discutiram a formação continuada de professores nas relações com a melhoria das condições de trabalho e formação, debate que passou pela condição salarial, valorização profissional, existência de um plano de carreira responsável e motivador. No debate sobre formação continuada e sociedade, anunciaram mudança nas práticas, compromisso da formação dos professores para mudanças sociais, superação das desigualdades de gênero no magistério e defenderam a efetividade de políticas públicas para a pesquisa na formação e no trabalho de professores, com condições favoráveis à concretização de uma proposta de formação em contexto, com aprofundamento dos estudos e debates.

Discutindo o papel das pesquisas, as abordagens crítico-dialéticas possibilitaram a compreensão dos participantes sobre o seu próprio trabalho e da escola sobre o trabalho pedagógico; enfatizaram a importância do olhar do outro nas situações de trabalho entre pares, o valor social do trabalho e da prática; incentivaram a modificação de suas atitudes, práticas e apropriação de outros conceitos; comprometeram-se com o propósito comum da melhoria da formação e aprendizagem dos alunos e de um trabalho educativo promovido por um processo intencionalmente dirigido de apropriação da cultura, mediado pela apropriação do conhecimento científico, teórico e acadêmico e pela recusa da formação continuada do professor como técnico.

Essas foram as abordagens de pesquisa mais presentes no GT-08, como indica o gráfico a seguir, que representa a disposição quantitativa entre as modalidades de pesquisa e técnicas praticadas no GT-08.

**Gráfico 22: Modalidades e técnicas de pesquisa praticadas nos trabalhos sobre FC apresentados no GT-08 da ANPEd 2088-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Em relação às metodologias menos frequentes no GT-08, identificamos as observações (2), os estudos teóricos (1), estudos etnográficos (1), grupo focal (1) e *survey* (1). Vale destacar que mesmo as abordagens menos frequentes no GT-08 foram exclusivamente praticadas nesse GT, como é o caso do único *survey* realizado no período.

As metodologias praticadas nos outros GTs incluíram as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, a análise das práticas discursivas, a cartografia e o teste de associação livre. Ao não serem praticadas no GT-08, temos sinalizado um desvio com

significado de diferença, que remete a um *não dito* (CERTEAU, 1982) e às particularizações. Não se trata, pois, de uma ausência, mas de um lugar científico particular do GT-08, como uma unidade social articulada sobre outras no conjunto dos GTs da ANPEd. As rupturas dessas demarcações levam à reclassificação das referências, cortes teóricos, discursos organizados silenciosamente, traços que remetem o estatuto do GT-08 a uma situação social, cujas leis do meio não circunscreveram essas abordagens como possibilidades na organização da política do trabalho.

Os referenciais com espectro teórico pós-crítico, muito presentes nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, nos estudos cartográficos e na análise das práticas discursivas, tiveram pouca circularidade no GT-08. Dentre os poucos pós-críticos presentes nesse GT, Jorge Larrosa é o autor mais prestigiado (nove citações), seguido de Edgar Morin (cinco citações), Boaventura S. Santos (três citações), Michel Foucault (duas citações), Félix Guattari e Gilles Deleuze (uma citação) e Humberto Maturana (uma citação). As apropriações da obra desses autores implicaram a definição teórico-metodológica dos estudos e, nesse percurso, demarcaram lugar em outras abordagens de pesquisa.

O que estamos sinalizando é que, no percurso que define abordagens metodológicas não praticadas no GT-08, encontramos referenciais teóricos que não circularam nesse GT, ainda que estejam em circulação nos debates sobre a formação continuada de professores nos outros GTs, fundamentando produções acadêmicas relevantes. Os autores mais referenciados nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são Michel de Certeau, Nilda Alves, Carlos E. Ferrazo e Inês Barbosa de Oliveira; os mais referenciados nos estudos cartográficos são Suely Rolnik, Gilles Deleuze, Eduardo Passos e colaboradores, Félix Guattari. O mais referenciado no estudo das práticas discursivas é Roland Barthes.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos e os estudos cartográficos apresentaram forte fundamentação da abordagem metodológica, detalhamento metodológico e uma predisposição à análise dos efeitos da abordagem nos resultados da pesquisa, assim como as pesquisas (auto)biográficas, com histórias de vida e narrativas.



Os dados apresentados evidenciam que as abordagens metodológicas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, a análise das práticas discursivas, a cartografia têm, dentre seus quadros de referência mais citados, autores que discutem a formação continuada de professores que são muito referenciados no contexto geral dos trabalhos e que não circulam no GT-08, teorizações pós-críticas que ainda se mostram reduzidas e, em alguns casos, pouco consistentes.

Ao tensionar estes *desvios* (CERTEAU, 1982), seria possível descontinuar aquilo que está inscrito nas práticas de pesquisa mais rígidas dos GTs e, através disso, tornar possível uma ultrapassagem? O GT-08 não estaria carecendo de estratégias de subversão que, de fato, renovassem o debate no interior do campo e incrementassem a interlocução com outras áreas? Não estamos sendo um pouco alheios<sup>74</sup>, sobretudo em relação à realização de estudos teóricos em profundidade e à apropriação de novos referenciais?

Consideramos que os GTs da ANPEd, no fluxo das mudanças introduzidas na década de 1990, vêm passando por transformações que, de fato, têm incrementado o avanço do conhecimento pedagógico e a realização de pesquisas pertinentes, voltadas para as cadentes questões da educação brasileira, ao favorecerem o desenvolvimento de saberes que se elaboram na tensão permanente entre a dimensão prático-programática e o domínio teórico-empírico do projeto educacional.

O movimento das pesquisas e dos pesquisadores, sobretudo a partir da década de 1990, empenhou-se na constituição e legitimação de um campo de pesquisa sobre a formação de professores, sendo a ANPEd principal cenário dessas articulações. Sobre essa expectativa, André (2010b) se valeu dos cinco indicadores considerados por Carlos Marcelo Garcia, que atestam a delimitação do campo de pesquisa: a existência de objeto próprio; uso de metodologia específica; comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio; integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa; reconhecimento da formação de

---

<sup>74</sup> Manter-se alheio, na perspectiva de Certeau, não denota passividade, mas justifica-se pelas relações de força estabelecidas no campo de pesquisa, lugar que cria uma trama de referências, valores comuns e uma comunicação simbólica (CERTEAU, 2012), que mantém a coesão do grupo social de pesquisadores, torna crível o discurso de ordem, credencia e descredencia pesquisadores.

professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Ao examinar os indicadores com base no cenário da educação brasileira, André (2010b) observou que esse mesmo movimento acontecia entre pesquisadores internacionais, no esforço de que o campo fosse mais bem configurado, principalmente com relação à rigorosidade da metodologia de pesquisa. Na perspectiva de André (2010b), ao galgar êxito em todos os indicadores, o campo de pesquisa da formação de professores reúne pesquisadores em torno de um projeto que se propunha a qualificar o estatuto social e alcançar melhores condições de luta na definição das políticas de formação de professores, de financiamento de pesquisas e ampliação da contribuição social das pesquisas sobre a formação de professores.

Observando os estudos sobre formação continuada de professores apresentados na ANPEd, entre 2008 e 2019, constatamos que, dos 165 trabalhos, 19,9% foram apresentados no GT-08 e 80,1% foram apresentados nos demais GTs. Esses resultados expressam pluralidades epistemológicas e a interdisciplinaridade nas abordagens desse tema, que esteve presente em quase todos os campos de pesquisa congregados na ANPEd.

Na expectativa de superar o dilema entre ser um campo de estudo ou um campo científico, como nos apontou André (2010b), e o paradoxo de que a dispersão das pesquisas seria incompatível com a legitimação do campo de pesquisa da formação de professores, consideramos que a circulação dos estudos em outros campos de pesquisa denota a elasticidade do campo, auferindo diversidade temática e teórico-metodológica.

Verificamos o retorno de algumas áreas de ensino, no período investigado, principalmente do ensino de matemática, arte, ciências, biologia e língua portuguesa, o que aponta indícios de um possível retorno das licenciaturas ao campo da formação, pela via da formação continuada. Além disso, os movimentos híbridos de pesquisa entre saúde-formação, arte-formação, história-formação, política-formação, tecnologia-formação, multiculturalismo-formação, currículo-formação, dentre outros, oferecem enormes possibilidades de ampliar o campo de

pesquisa e os estudos sobre a formação continuada de professores, a partir das bricolagens interculturais entre as áreas de conhecimento e os diversos campos de investigação.

Observar as diferenças em relação aos demais GTs nos ajuda a compreender as demarcações do campo de pesquisa da formação de professores e a cunhar acento na rigorosidade que vislumbramos para esse campo científico. Essas constatações em relação à ampliação do conhecimento acumulado promovem a compreensão dos movimentos investigativos e reestruturações no interior do campo de pesquisa. Na ANPEd, a ampliação do GT-08 entre 1992-1993, que passou de GT-08 Licenciaturas para GT-08 Formação de Professores, foi reflexo do alargamento do campo de pesquisa, que respondeu às demandas por contornos mais nítidos e abrangentes de uma identidade teórico-metodológica em construção.

## 6 APROPRIAÇÃO DOS QUADROS DE REFERÊNCIA PELOS GTS DA ANPED ENTRE 2008 E 2019

Nosso objetivo, neste capítulo, é mapear os conceitos em uso nos estudos dos GTs da ANPEd e analisar as apropriações das teorizações sobre a formação continuada de professores. Evidenciamos os pressupostos, os autores mais referenciados, as obras e conceitos apropriados pelos trabalhos apresentados nos GTs da ANPEd, entre 2008 e 2019, com dois desdobramentos:

1- No âmbito geral dos GTs da ANPEd: mapear as referências bibliográficas mais citadas no período e sua circularidade entre os GTs; identificar a procedência territorial e institucional dos autores; analisar as perspectivas assumidas nos debates a partir dos campos de pesquisa aos quais os pesquisadores se vinculam; analisar as apropriações teóricas feitas a Paulo Freire, autor mais citado no conjunto dos GTs, no período investigado.

2- No âmbito do GT-08 da ANPEd: mapear as referências bibliográficas citadas no período e sua circularidade no GT-08; analisar os usos das referências na temporalidade; mapear os principais conceitos apropriados a partir dos autores mais referenciados nos trabalhos; mapear e analisar as apropriações a António Nóvoa, autor mais citado no GT-08, no período investigado.

Na abordagem às apropriações feitas a Paulo Freire e António Nóvoa, identificamos obras mais referenciadas, os tipos de publicação, os termos, expressões e categorias de análise, as abordagens metodológicas mais praticadas, os autores mais citados nos trabalhos, junto com Nóvoa e Freire.

Com isso, identificamos os quadros de referência dos trabalhos apresentados, verificamos as (des)continuidades em relação aos usos das teorizações nas pesquisas sobre a formação continuada de professores e analisamos os *modos de consumo* (CERTEAU, 2011) do quadro conceitual pelos pesquisadores, na produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores, movimento que expressa o que Certeau (1982) chamou de *unidade semântica* ou *conceitual*.

A produção científica tem como princípio, em todo campo do conhecimento, que o pesquisador produza seu trabalho a partir da revisão do conhecimento produzido no seu campo de pesquisa, de modo a sustentar argumentos, princípios e teorias em trabalhos realizados e revelar as marcas das operações de pesquisa que indicam a historicidade social da produção do conhecimento (CERTEAU, 2011).

Na operação com os dados para compreender os documentos (CERTEAU, 1982), optamos por *fazer com* (CERTEAU, 2011) intercâmbios entre os recursos da pesquisa histórica e das tecnologias da informação, com os usos do *software* de pesquisa *Mendeley*, que nos permitiu objetividade e precisão nas buscas aos autores de referência, termos e conceitos citados, o fichamento de textos e o cruzamento de dados.

Inicialmente, a normalização das referências<sup>75</sup> foi feita de forma manual nos 165 trabalhos apresentados na ANPEd entre 2008 e 2019 e transcritas para planilha de *Excel*, da qual extraímos 3.848 títulos que incluíram: artigos, livros acadêmicos, capítulos de livros, teses, dissertações, trabalhos apresentados em eventos e entrevistas publicadas. A esse conjunto denominamos “produções acadêmicas”<sup>76</sup>. Para cada referência, inserimos uma etiqueta com os itens: autor/autores, código do trabalho, identificação do GT, ano de apresentação e referência completa. Dessa forma, foi possível cruzar dados e obter referências do mesmo trabalho, referências por autor, por ano, por GT.

Tivemos 1.567 referências, em produção individual e coletiva, citadas nesse período. Estabelecendo classes de intervalos entre número de citações, observamos 94% de referências citadas de uma a quatro vezes e 6% citadas entre cinco e 68 vezes, conforme observamos na próxima tabela.

---

<sup>75</sup> Visto que muitas não apresentavam os elementos exigidos pela ABNT ou continham erros na grafia dos nomes dos autores, na precisão das datas das publicações, equívocos em relação aos títulos das obras, inversão da disposição dos coautores, enfim, informações incompletas ou incorretas que exigiram enorme esforço para a produção dos dados.

<sup>76</sup> Dentre as referências trazidas pelos trabalhos apresentados na ANPEd, subtraímos as que não foram tomadas como objeto de análise neste estudo: normativas legais e documentos nacionais norteadores das políticas educacionais federal, estaduais e municipais; os documentos de universidades e institutos federais de educação; estatutos e outros documentos de associações e entidades diversas; sites, livros de literatura, dicionários, músicas e matéria de jornal.

**Tabela 25: Quantidade de autorias referenciadas por intervalo de citação nos trabalhos sobre FC da ANPEd 2008-2019**

Intervalo de citação	Número de autorias referenciadas
1I--- 5	1.473
5I---9	50
9I---13	22
13I---17	8
17I---21	4
21I---25	4
25I---29	1
29I---33	2
33I---37	1
37 ou mais	2
<b>Total</b>	<b>1.567</b>

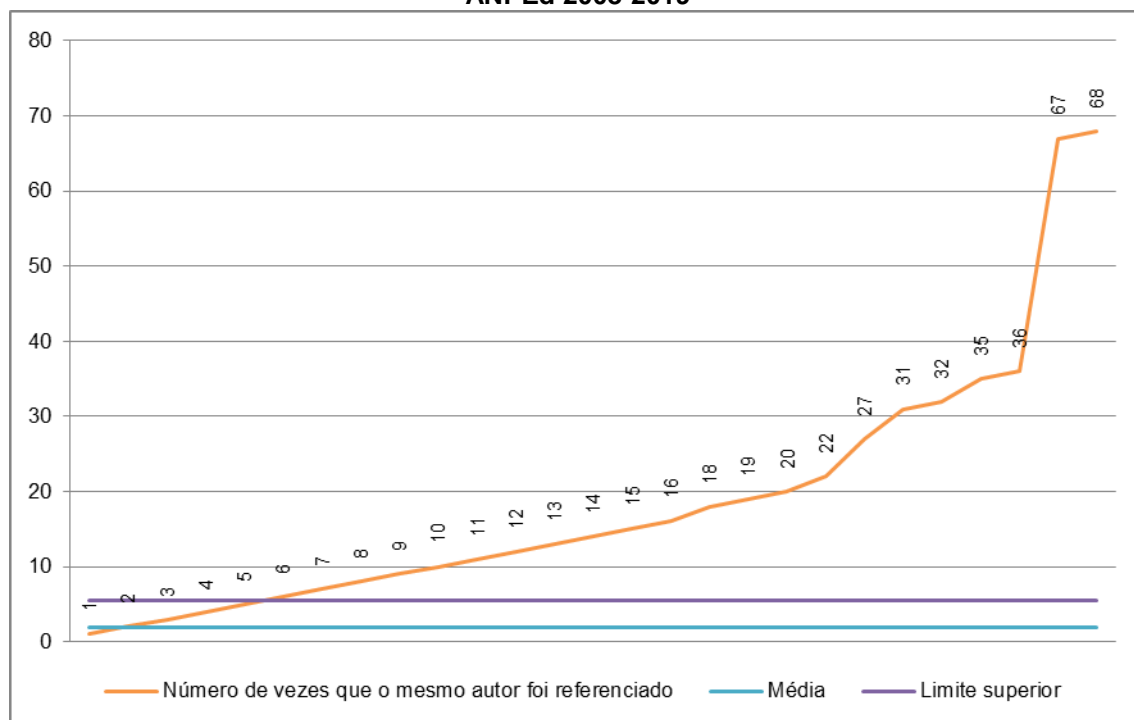
Fonte: Dados produzidos pela autora.

O quantitativo de 6% dos referenciais reúne os autores e obras mais citados nos trabalhos. O gráfico a seguir apresenta a variação do número de referências por autoria, com o objetivo de indicar as consideradas *outliers*<sup>77</sup>, ou seja, as autorias que se destacaram em razão do número de citações “fora da linha”. De acordo com o gráfico, o limite superior é de 5,5 referências, indicando que autores com mais de 5,5 referências se destacaram dos demais.

---

<sup>77</sup> O número médio de referências por autor é 1,9 ( $\bar{x} = 3034/1569 \cong 1,9$ ) e o desvio padrão é de aproximadamente 3,6 referências. Foi tomado como limite superior, a média de 1,9, mais o desvio padrão de 3,6. Logo o limite superior será  $1,9 + 3,6 = 5,5$  referências por autor. Assim, autores com mais de 5,5 referências são considerados *outliers* (fora da linha).

**Gráfico 23: Variação do número de referências por autoria citada nos trabalhos sobre FC - ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Dessa forma, selecionamos as referências citadas mais que cinco vezes nos trabalhos de todos os GTs da ANPEd, em produção individual e coletiva, totalizando 94 referências, que são analisadas a seguir.

## 6.1 MAPEAMENTO DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS MAIS CITADAS NOS GTs DA ANPEd E PERSPECTIVAS ASSUMIDAS NOS DEBATES

O mapeamento das referências bibliográficas citadas cinco ou mais vezes nos trabalhos sobre formação continuada, apresentados em todos os GTs da ANPEd, entre 2008 e 2019, revela-nos a presença dos seguintes autores e coautores, por ano, das Reuniões Nacionais investigadas.

**Tabela 26: Autores e coautorias referenciados mais que cinco vezes nos trabalhos da ANPED sobre FC entre 2008 e 2019**

Autor(a)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	2019	Total
FREIRE, Paulo	13	11	2	13	8	1	2	7	11	68
NÓVOA, António	6	2	7	2	5	5	7	15	18	67
LARROSA, Jorge	7	1	5	1	3	3	1	5	9	35
TARDIF, Maurice	1	2	3	3	5	4	6	6	2	32
BAKHTIN, Mikhail	4	1	4	5	7	0	1	2	7	31
FOUCAULT, Michel	6	0	2	4	2	5	4	0	4	27
GARCÍA, Carlos M.	2	3	1	0	4	3	4	3	3	23
CUNHA, Maria I. da	0	4	0	0	2	5	4	4	3	22
MORIN, Edgar	4	1	2	1	1	1	7	3	2	22
SANTOS, Boaventura de S.	3	0	1	1	6	0	3	7	1	22
IMBERNÓN, Francisco	0	1	0	2	1	3	2	5	6	20
ALVES, Nilda	2	0	1	3	2	0	4	7	0	19
JOSSO, Marie-Christine	0	1	0	0	3	1	5	3	6	19
VYGOTSKY, Lev S.	3	2	1	0	3	0	3	1	5	18
BARDIN, Laurence	2	0	0	0	1	4	3	3	3	16
SCHÖN, Donald A.	1	1	2	1	3	0	3	2	2	15
CERTEAU, Michel	2	0	1	3	2	0	4	2	0	14
DELEUZE, Gilles; GUATTARI Félix	0	0	2	0	6	0	1	0	5	14
ANDRE, Marli E. D. A.	2	2	1	0	1	0	1	6	0	13
BOURDIEU, Pierre	3	1	3	1	2	1	0	1	1	13
CONTRERAS, José	1	0	1	1	0	1	1	3	5	13
MACEDO, Roberto S.	0	1	2	1	2	0	0	4	3	13
GERALDI, João W.	4	3	0	1	4	0	0	0	0	12
SOARES, Magda	1	0	0	2	2	0	3	1	3	12
ZEICHNER, Kenneth M.	0	1	2	1	1	0	1	2	4	12
CANÁRIO, Rui	1	0	0	1	1	1	2	0	5	11
DUARTE, Newton	0	1	1	0	0	0	0	6	3	11
LÉVY, Pierre	0	2	1	0	5	2	0	1	0	11
ZABALZA, Miguel A.	0	2	0	0	2	3	2	1	1	11
PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa	0	2	0	0	0	1	4	3	1	11
BENJAMIN, Walter	1	0	3	0	2	2	1	0	1	10
CHARTIER, Anne-Marie	0	0	0	0	2	5	3	0	0	10
GATTI, Bernardete A.	1	0	0	5	0	0	0	1	3	10
GUIMARÃES, Mauro	0	0	2	0	3	0	1	3	1	10
MASETTO, Marcos T.	1	2	0	0	0	2	3	2	0	10
MOURA, Manoel O.	4	0	0	0	4	2	0	0	0	10
OLIVEIRA, Inês B. de	0	0	0	1	1	0	4	4	0	10
PIMENTA, Selma G.	1	0	1	0	1	3	1	0	3	10
BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari	3	1	1	1	0	0	1	2	1	10
CANDAU, Vera Maria	1	0	0	5	1	0	0	1	1	9
DELEUZE, Gilles	0	0	2	0	3	1	2	0	1	9
PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I.	1	0	3	0	1	0	0	2	2	9
SACRISTÁN, José G.	1	1	1	1	0	0	0	2	3	9
LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli	1	1	1	2	1	3	0	0	0	9
ARENDT, Hannah	2	1	1	2	0	0	0	1	1	8
FERRAÇO, Carlos Eduardo	0	0	0	4	1	0	2	1	0	8
KRAMER, Sonia	2	0	2	0	0	0	1	1	2	8
LIBÂNEO, José Calos	0	0	0	4	0	0	2	0	2	8
LOUREIRO, Carlos F. B.	0	0	1	0	3	0	2	2	0	8



MINAYO, Maria Cecília de S.	1	0	0	0	3	0	1	2	1	8
SAVIANI, Demerval	1	0	0	1	0	0	1	4	1	8
SHULMAN, Lee. S.	2	0	4	0	0	0	2	0	0	8
ARROYO, Miguel G.	2	0	0	0	2	0	1	2	0	7
GARCIA, Regina L.	1	1	1	2	0	0	1	1	0	7
GIROUX, Henry	2	0	1	0	3	0	1	0	0	7
HUBERMAN, Michael	0	1	1	0	0	1	1	2	1	7
MARIN, Alda J.	2	0	0	1	0	0	0	2	2	7
MORTATTI, Maria do R. L.	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7
OSTETTO, Luciana	1	0	0	0	0	0	3	0	3	7
PINEAU, Gaston	0	0	1	0	1	0	1	0	4	7
SOUZA, Eliseu Clementino	1	0	0	0	3	0	0	2	1	7
BRZEZINSKI, Iria	1	1	0	1	2	0	0	0	1	6
CANEM, Ana	4	0	0	1	1	0	0	0	0	6
DUARTE JR., João F.	0	0	0	0	0	0	1	2	3	6
DUBAR, Claude	0	0	0	0	2	0	2	2	0	6
FIorentini, Dario	2	0	0	0	0	2	1	1	0	6
GOMES, Nilma Lino.	0	0	0	3	2	0	0	0	1	6
LEONTIEV, Alexis N.	3	2	0	0	0	0	0	0	0	6
MICHELS, Maria H.	0	0	0	0	0	1	5	0	0	6
SILVA, Tomaz Tadeu	1	1	0	0	2	1	0	0	1	6
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude	0	0	0	0	0	3	0	1	2	6
ALMEIDA, Maria I. de	0	0	1	0	0	1	1	0	2	5
AMORIM, Marília	3	0	0	0	2	0	0	0	0	5
BALL, Stephen	3	0	0	0	1	0	0	0	1	5
BARBOSA, Ana Mae	0	1	2	0	2	0	0	0	0	5
BARTHES, Roland	2	0	2	0	0	1	0	0	0	5
DELORY-MOMBERGER, Christine	0	0	0	0	1	0	0	1	3	5
DEMO, Pedro	1	0	1	0	0	1	1	0	1	5
FAZENDA, Ivani	0	0	0	0	0	0	2	3	0	5
FREITAS, Maria Teresa	4	0	0	0	0	0	1	0	0	5
FUSARI, José Cerchi	3	0	0	2	0	0	0	0	0	5
LEMONS, André	0	0	0	0	3	0	0	2	0	5
LOPONTE, Luciana G.	0	0	1	0	0	0	3	1	0	5
MIZUKAMI, Maria da Graça N.	1	1	0	1	0	0	1	1	0	5
PATTO, Maria Helena S.	1	0	0	0	0	0	0	0	4	5
PERRENOUD, Philippe	1	1	1	0	1	0	0	0	1	5
PIAGET, Jean	0	3	0	0	0	0	1	0	1	5
VÁZQUEZ, Adolfo S.	1	0	0	0	0	0	2	1	1	5
VEIGA, Ilma P. A.	0	1	0	0	1	1	1	0	1	5
GAUTHIER, Clermont et al.	1	0	1	0	1	2	0	0	0	5
GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba. S. S.	0	0	0	1	1	1	0	2	0	5
FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana	0	1	0	0	0	1	0	0	3	5
GHEDIN, Evandro	0	0	1	2	0	0	1	0	1	5
GOHN, Maria da G. M.	0	0	0	3	0	0	1	1	0	5

Fonte: Dados produzidos pela autora.

No conjunto dos 165 textos, Paulo Freire foi o autor mais referenciado, com 68 citações, e frequente em todas as edições da ANPEd. Além de Freire, mais quatro

autores foram referenciados em todas as nove edições da ANPEd investigadas: António Nóvoa (67 citações), Jorge Larrosa (35 citações), Maurice Tardif (32 citações) e Edgar Morin (22 citações). Freire é o único brasileiro a integrar o conjunto de autores referenciados nos trabalhos, cujos pressupostos fundamentam mais que uma metodologia, mas uma teoria do conhecimento (GADOTTI, 2000).

Com menos de cinco citações, temos enorme quantitativo de autores referenciados que também contribuíram com fundamentos teórico-metodológicos que dão sustentação e autenticidade às pesquisas, mas que não puderam ser trazidos ao texto, dada a necessidade de corte na construção do estudo.

A partir das 94 referências citadas cinco ou mais vezes, são tangenciados pressupostos históricos, psicossociais, sociológicos e culturais na produção do conhecimento científico, ou seja, os autores de referência se ocupam da teoria do conhecimento e, portanto, ajudam a referenciar pesquisas sobre o campo da educação. Alguns deles têm poucos escritos sobre a educação – Hannah Arendt, Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Michel Foucault, Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos –, enquanto outros tomaram os processos educacionais como centrais em suas análises – Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Jorge Larrosa, Edgar Morin e outros –, dada a grande quantidade de escritos sobre essa área.

Na dimensão do pensamento em Ciências Humanas e Sociais, alguns dos autores referenciados nos trabalhos da ANPEd coordenam ou coordenaram estudos epistemológicos. Eles adentram o pensamento filosófico e epistêmico, por distintas frentes investigativas e relações com outras ciências: filosofia política, Arendt; filosofia histórico-cultural e linguagem, Bakhtin; epistemologia, Bardin; filosofia e sociologia, Barthes; filosofia, história e política, Benjamin; antropologia e sociologia, Bourdieu; filosofia, antropologia cultural e história, Certeau; filosofia e metafísica, Deleuze e Deleuze e Guattari; sociologia, Dubar; filosofia política, da história e da linguagem, Foucault; filosofia existencialista crítica, Freire; filosofia e literatura, Larrosa; filosofia e psicologia histórico-cultural, Leontiev; filosofia da prática, com Donald Schön; filosofia da informação, Lévy; sociologia e epistemologia, Morin; epistemologia genética, Piaget; sociologia e epistemologia, Boaventura Santos; psicologia histórico-cultural e crítica literária, Vygotsky; filosofia política, Vazquez.

Na dimensão do pensamento educacional, os estudos sobre a formação continuada de professores aderem ao campo de pesquisa da formação docente, fundamentando as abordagens teórico-metodológicas dos estudos. Com esse escopo, aproximaram-se de linhas investigativas em que circulam debates sobre: formação docente e desenvolvimento profissional, com os pressupostos teórico-metodológicos de António Nóvoa (67 citações); psicologia da educação e o estudo das histórias de vida e formação, com os pressupostos teórico-metodológicos de Marie-Christine Josso (19 citações); saberes docentes e o desenvolvimento profissional, com Maurice Tardif (32 citações); desenvolvimento profissional dos professores de carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança e trabalho coletivo, com Carlos Marcelo García (23 citações); formação profissional e formação em serviço, com Francisco Imbernón (20 citações); formação do professor pesquisador, desenvolvimento profissional de professores e pesquisa-ação, com Kenneth Zeichner (12 citações); desenvolvimento profissional docente, política e investigação da prática docente, com Ángel Pérez-Gómez (9 citações); desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência, práticas de ensino com Shulman (8 citações); ciclos de vida profissional dos professores, com Michael Huberman (7 citações); o trabalho docente e a formação para a docência, com Maurice Tardif e Claude Lessard (6 citações); base de conhecimento para o ensino, desenvolvimento profissional da docência, aprendizagem profissional da docência e práticas pedagógicas, com Maria da Graça Nicoletti Mizukami (5 citações), e na incorporação da prática reflexiva ao trabalho docente, com Philippe Perrenoud (5 citações); as pesquisas contemporâneas sobre os saberes docentes, com Clermont Gauthier *et al.* (5 citações); o professor reflexivo e a formação em contexto a partir de uma epistemologia da práxis, com Evandro Ghedin (5 citações).

Nas *pontes* (CERTEAU, 2011) que interligam diferentes campos de produção do conhecimento, os estudos apresentados na ANPEd justapõem a temática da formação continuada com temáticas problematizadas nas relações com a filosofia, linguagem e literatura, com Jorge Larrosa (35 citações), e linguagem e ensino da língua portuguesa, com João Wanderley Geraldi (12 citações). No campo da aprendizagem da língua, os referenciais foram apropriados para os estudos sobre linguagem, alfabetização, leitura e escrita, com Magda Soares (12 vezes), Anne

Marie Chartier (10 citações), Sônia Kramer (8 citações), Maria do Rosário Mortatti (7 citações), Maria Teresa Freitas (5 citações) e Emília Ferreiro e Ana Teberosky (5 citações).

O debate acerca da didática e da docência universitária e da formação de professores do Ensino Superior foram referenciados em Maria Isabel da Cunha (22 citações), Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Anastasiou (11 citações), Marcos Tarciso Masetto (10 citações), Carlos Frederico Loureiro (8 citações) e Maria Isabel de Almeida (5 citações).

Didática, prática de ensino, ensino-aprendizagem e formação de professores foram campos de pesquisa analisados a partir das obras de Miguel Zabalza (11 citações), Selma Garrido Pimenta (10 citações), José Carlos Libâneo (8 citações) e Alda Junqueira Marin (7 citações).

Os autores em circulação nas pesquisas que articulam formação continuada e currículo tiveram como principais referenciais os estudos de Nilda Alves (19 citações), Roberto Sidnei Macedo (13 citações), José Contreras (13 citações), Inês Barbosa de Oliveira (10 citações), Gimeno Sacristán (9 citações), Carlos Eduardo Ferraço (8 citações), Henri Giroux (7 citações), Tomaz Tadeu Silva (6 citações) e Ivani Fazenda (5 citações).

No estudo das políticas educacionais, os autores dos trabalhos se apropriaram de Demerval Saviani (8 citações) e Stephen Ball (5 citações). As políticas de formação de professores tiveram como principais referenciais os estudos de Bernardete Gatti (10 citações) e de Iria Brzezinski (6 citações), Bernardete Gatti e Elba Barreto (5 citações).

A ênfase dos estudos sobre a formação continuada de professores e educação popular, a partir dos estudos culturais, teve referenciais em Vera Maria Candau (9 citações), Miguel Gonzalez Arroyo (7 citações), Regina Leite Garcia (7 citações) e Ana Canen (6 citações). Com Maria da Glória Gohn (5 citações), discutiu-se sobre os campos diferenciados da educação formal, informal e não formal e a educação como promotora do acesso aos direitos da cidadania.

A arte e formação humana, educação do sensível, educação e cultura, ensino da Arte nas escolas e a formação estética docente foram problematizadas a partir das pesquisas de Newton Duarte (11 citações), Luciana Osteto (7 citações), João Francisco Duarte Jr. (6 citações), Ana Mae Barbosa (5 estudos) e Luciana Gruppelli Laponte (5 estudos).

O debate sobre formação continuada nas representações de coordenadores pedagógicos e no papel desempenhado por esses profissionais se colocou mediado pelos estudos de José Cerchi Fusari (5 citações), Ilma P. Alencastro Veiga (5 citações) e Maria Helena S. Patto (5 citações).

No campo da educação matemática, com foco em metodologia do ensino de matemática e na pesquisa colaborativa, os autores mais referenciados foram Manoel Oriosvaldo Moura (10 citações) e Dario Fiorentini (6 citações).

A educação de adultos foi problematizada em interface com a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores, tendo como referenciais os estudos de Rui Canário (11 citações).

No campo da educação ambiental, o principal referencial foi Mauro Guimarães (10 citações). As pesquisas sobre políticas de formação continuada e educação especial encontraram referencial em Maria Helena Michels (6 citações). Nilma Lino Gomes (6 citações) foi a autora mais citada nos debates sobre formação continuada de professores e relações étnico-raciais e educação. Sobre as tecnologias digitais com ênfase em cibercultura, André Lemos (5 citações) foi o mais referenciado.

Em relação às abordagens teórico-metodológicas, destacaram-se os estudos produzidos por autores do campo da formação de professores: história de vida e desenvolvimento profissional, com António Nóvoa (67 citações); psicologia da educação e o estudo das histórias de vida e formação, com Marie-Christine Josso (19 citações); metodologia da pesquisa educacional, a pesquisa qualitativa e a constituição do campo de pesquisa da formação de professores, com Marli André (13 citações); pesquisa-ação em educação, com Robert Bogdan e Sari Biklen (10 citações); pesquisa qualitativa em educação, com Menga Lüdke e Marli André (9 citações); metodologia de pesquisa social, com Maria Cecília de Souza Minayo (8

citações); formação de professores e abordagem das histórias de vida, com Gaston Pineau (7 citações); história de vida, formação de professores, pesquisa (auto)biográfica e narrativas de formação, com Elizeu Clementino de Souza (7 citações); abordagens (auto)biográficas, com Christine Delory-Momberger (5 citações); pesquisa qualitativa, com Pedro Demo (5 citações); epistemologia em Bakhtin, com os estudos de Marília Amorim (5 citações).

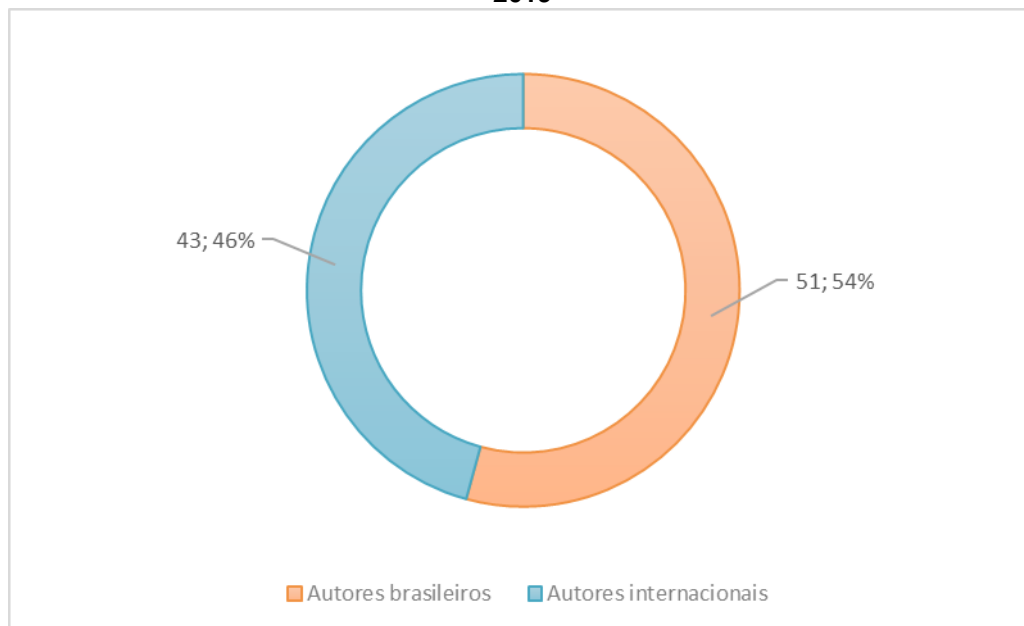
No capítulo anterior, em que analisamos as tematizações das pesquisas, observamos grande demarcação em torno da profissionalização docente e da reflexão sobre a prática como conceitos centrais dos debates. Sobre esse tema, Jardimino e Sampaio (2019) analisam a perspectiva do desenvolvimento profissional como uma abordagem conceitual apropriada nas políticas educacionais brasileiras e destacam as concepções de Nóvoa, García, Imbernón, Dalila Andrade de Oliveira, Maria Isabel de Almeida e outros.

Cruzando esses dados com os quadros de referência dos trabalhos, verificamos que os autores mais citados no período investigado discutem o tema da profissionalização docente em direção a uma formação pela experiência, considerando o contexto cultural, a carreira e as condições de trabalho. Com esse escopo, aproximaram-se António Nóvoa, Maurice Tardif, Carlos Marcelo García, Francisco Imbernón, Kenneth Zeichner, Ángel Pérez-Gómez, Lee Shulman, Michael Huberman e outros.

## 6.2 NACIONALIDADE E PROCEDÊNCIA INSTITUCIONAL DOS AUTORES MAIS REFERENCIADOS NOS TRABALHOS DA ANPED

Dentre as 94 autorias referenciadas cinco ou mais vezes nos trabalhos apresentados na ANPEd, reconhecemos a circularidade de brasileiros e estrangeiros constituindo as identidades das pesquisas sobre a formação continuada de professores. Em relação à nacionalidade dos autores, constatamos que 51 autorias (54,3%), individuais e coletivas, são brasileiras, enquanto 43 são estrangeiras (45,7%).

**Gráfico 24: Nacionalidade das autorias referenciadas nos trabalhos sobre FC da ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

A nacionalidade dos autores de referência apropriados em pesquisas sobre formação de professores foi analisada por Ventorim (2005), Bitencourt (2017) e Costa (2019).

Bitencourt (2017), em análise aos artigos de periódicos A1 e A2 publicados entre 1996 e 2014, localizou 64% de autores brasileiros referenciados e 36% de estrangeiros. Dentre os brasileiros: Luis Eduardo Alvarado-Prada, Selma Garrido Pimenta, Ana Canen, Marli André, Vera Maria Candau, José Carlos Libâneo, Bernardete Gatti e outros. Indicou que os mais citados no período foram António Nóvoa e Maurice Tardif.

Entre 1994 e 2000, Ventorim (2005) identificou 53% de autores brasileiros e 47% de autores estrangeiros referenciados no debate sobre o professor pesquisador nos Endipes. Dentre os brasileiros: Marli André, Menga Lüdke, Pedro Demo, Corinta Geraldi, Paulo Freire, Alda Junqueira Marin, Selma Garrido Pimenta, Vera Maria Candau, Bernardete Gatti e outros. Os estrangeiros foram mais referenciados e, dentre eles, Kenneth Zeichner, António Nóvoa, Donald Schön, Philippe Perrenoud, John Elliott, Joe Kincheloe, Stephen Kemmis e Henry Giroux.

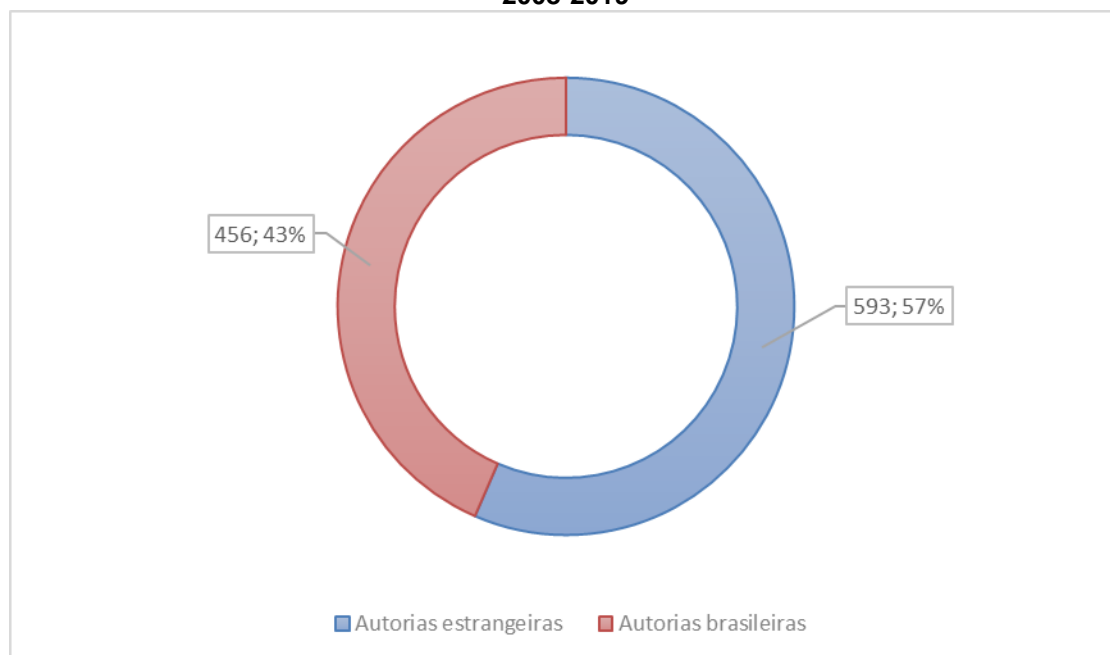
Costa (2019), entre 2012 e 2016, reconheceu, dentre os autores mais citados, que 60% eram brasileiros e 40% estrangeiros, apontando como os brasileiros mais referenciados Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta e Bernardete Gatti. Os estrangeiros foram os mais citados, dentre eles António Nóvoa, Maurice Tardif, Isabel Alarcão, Kenneth Zeichner, Francisco Imbernón, justificando, com isso, a fundamentação do debate em torno da formação continuada centrada na escola, do protagonismo docente e do trabalho colaborativo na formação continuada de professores.

Com esses dados observamos que, embora autores estrangeiros ocupem as primeiras posições como os mais referenciados nos estudos sobre formação de professores no Brasil, desde a década de 1990 (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, CARVALHO; SIMÕES, 2002; MANZANO, 2008; ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012; BRZEZINSKI, 2014a, 2014b; SHIGUNOV; SILVA, 2019), sobretudo António Nóvoa e Maurice Tardif, os brasileiros são maioria em relação ao número de pesquisadores citados em cada período investigado.

Entretanto os brasileiros perdem em número de citações, ou seja, no conjunto das referências citadas mais que cinco vezes nos trabalhos da ANPEd, 43 autorias estrangeiras foram 593 vezes citadas, enquanto tivemos 51 autorias brasileiras citadas 456 vezes.



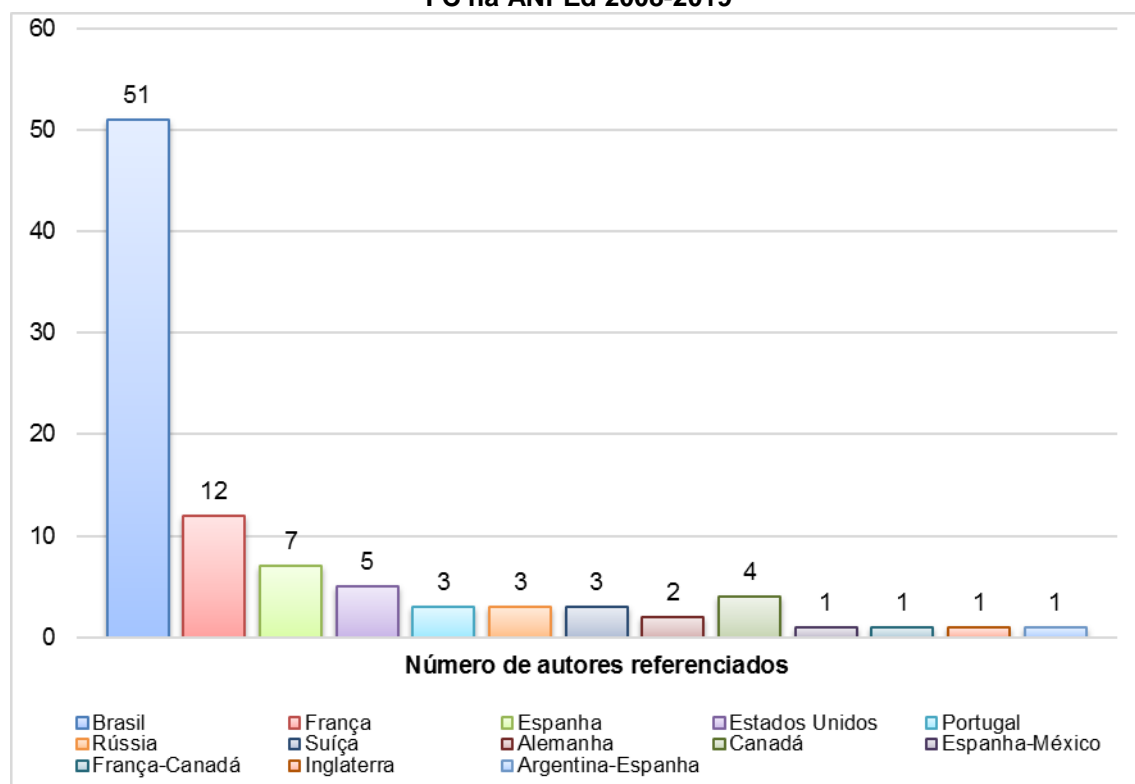
**Gráfico 25: Citações de autorias estrangeiras e brasileiras nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Em relação ao país de origem dos autores, tivemos: França (11 autores), Espanha (7 autores), EUA (4 autores), Portugal (3 autores), Rússia (3 autores), Suíça (3 autores), Alemanha (2 autores), Canadá (2 autores), Espanha-México (1 autor), França-Canadá (1 autor), Inglaterra (1 autor).

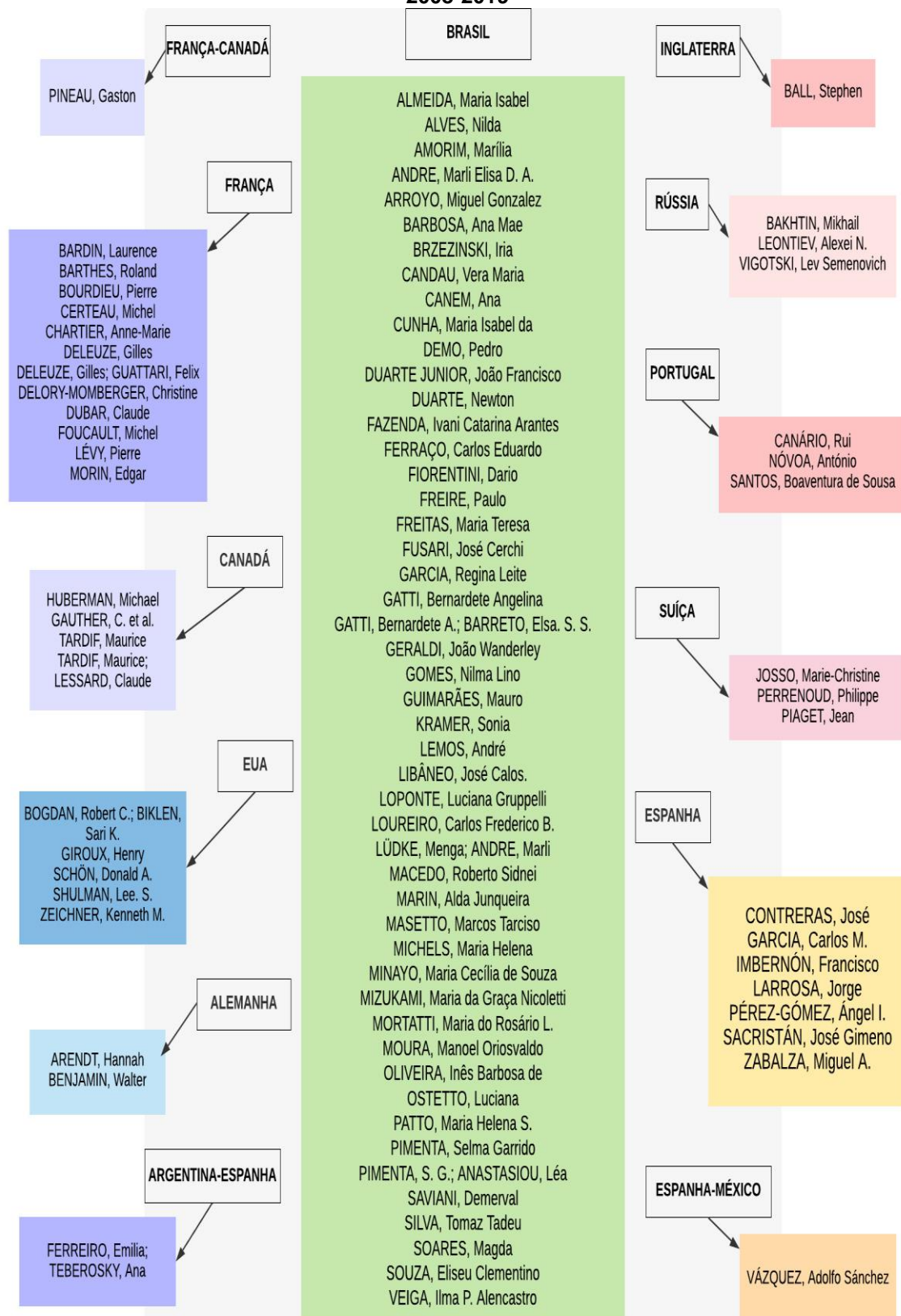
**Gráfico 26: Nacionalidade dos autores referenciados cinco ou mais vezes nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Ainda que seja grande a influência dos autores estrangeiros sobre a produção acadêmica brasileira, sobretudo de autores europeus, em que se destacam quantitativamente os franceses e espanhóis, verificamos grande contingente de autores brasileiros nos debates sobre a formação continuada de professores. As pesquisas sobre a formação continuada de professores se fortaleceram ao tomarem como interdependentes as teorizações dos autores estrangeiros e brasileiros, diálogo importante a ser considerado na constituição do campo de pesquisa, visto que esse debate se dá em nível internacional.

**Imagem 32: Países de origem dos autores mais citados nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019**

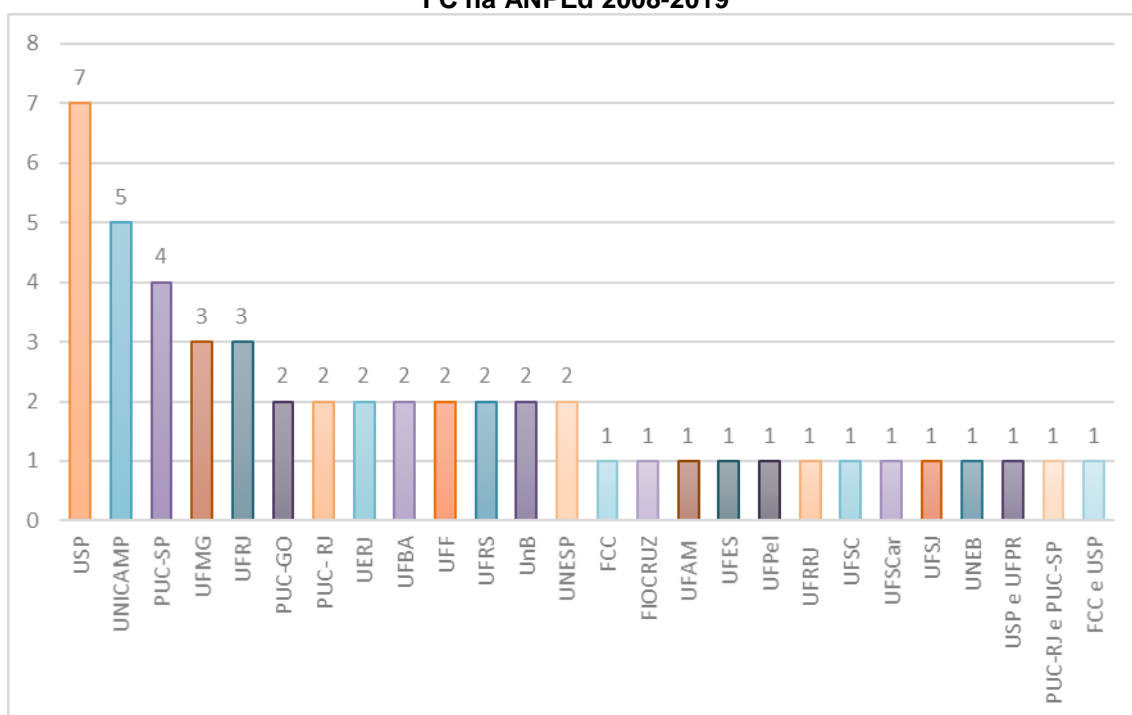


Fonte: Dados produzidos pela autora.

Com o diagrama, observamos que os estudos se voltaram para as pesquisas brasileiras e, com isso, ao citar, assumiram a produção acadêmica nacional como legítima e integrante da cultura produzida no campo de pesquisa. Assim, afiançaram-lhe credibilidade, ao mesmo tempo em que buscaram nessa produção validar o seu *discurso* (CERTEAU, 1982).

As 51 referências brasileiras mais citadas nos trabalhos são compostas por professores pesquisadores da área educacional que atuam em programas de pós-graduação, em universidades públicas e privadas do país, sendo que dois deles atuam em fundações de pesquisa, a Fiocruz e a Fundação Carlos Chagas. Mapeando a procedência institucional dos autores brasileiros mais citados nos trabalhos, observamos o reconhecimento dos pesquisadores da USP, da Unicamp e da PUC-SP, três instituições do estado de São Paulo que reuniram 16 dos pesquisadores mais citados (31,4%). Considerando a região geográfica de vinculação, constatamos que 74,5% procedem de instituições localizadas na região Sudeste do país e 23,5% das demais regiões. O gráfico a seguir apresenta a procedência institucional dos autores brasileiros mais citados.

**Gráfico 27: Procedência institucional dos autores brasileiros mais citados nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019**

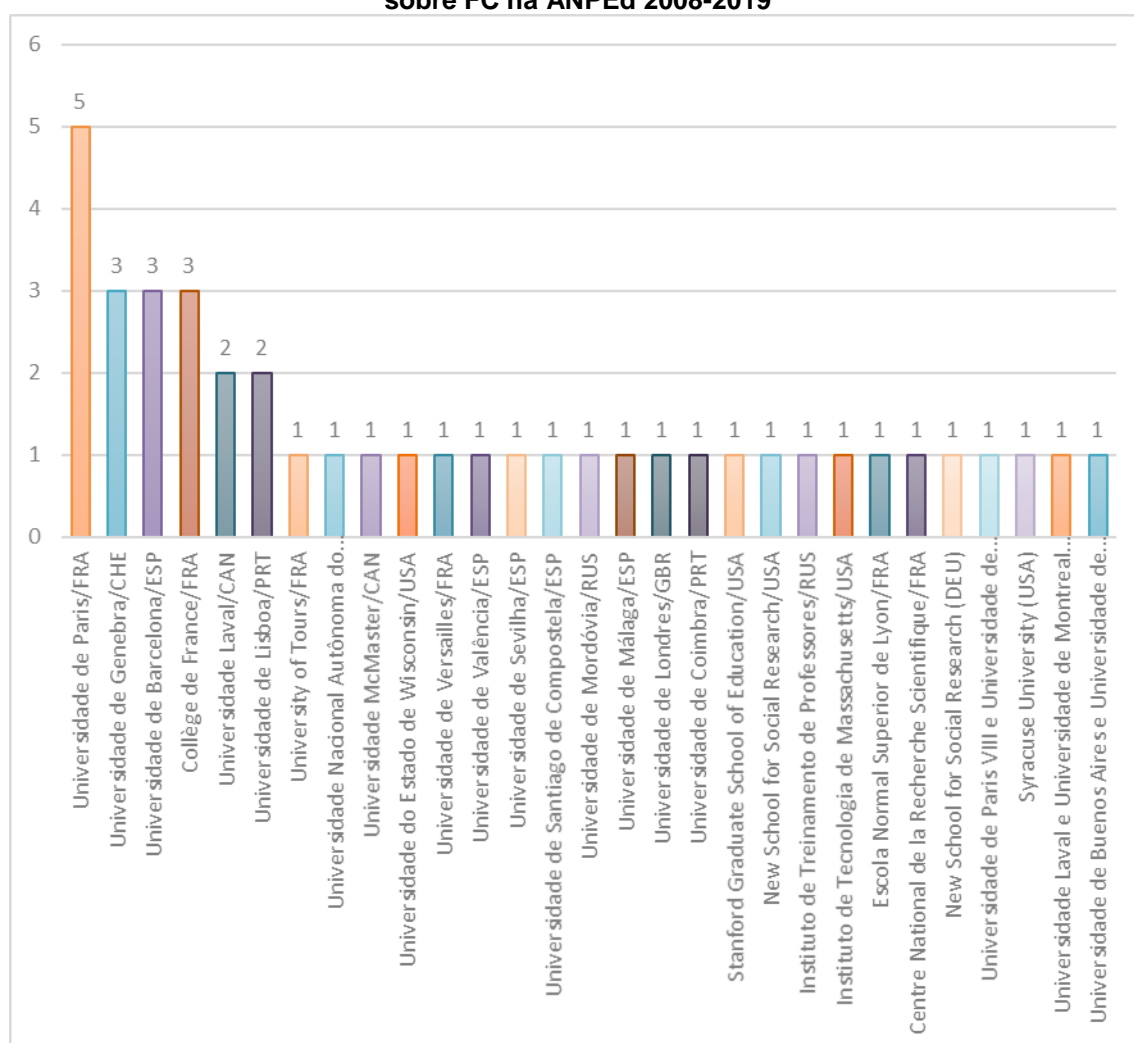


Fonte: Dados produzidos pela autora.

Temos pesquisadoras brasileiras sempre presentes como as mais citadas nas pesquisas sobre formação de professores (VENTORIM, 2005; BITENCOURT, 2017; COSTA, 2019) e que também são reconhecidas nos dados que apresentamos: Marli André, Menga Lüdke, Bernardete Gatti, Selma Garrido Pimenta. Elas têm se dedicado a relevantes estudos, como a constituição do campo de pesquisa da formação de professores, as abordagens metodológicas, as políticas de formação e paradigmas epistemológicos na produção do conhecimento,

O mapeamento da procedência institucional das 43 autorias estrangeiras mais referenciadas indica a Universidade de Paris, na França (cinco autores), como a instituição de pesquisa a qual está vinculado o maior número de pesquisadores em circulação nos debates desse tema no Brasil.

**Gráfico 28: Procedência institucional dos autores estrangeiros mais citados nos trabalhos sobre FC na ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Além disso, com 28 (65,1%) pesquisadores internacionais vinculados às universidades europeias, entendemos que o diálogo com essa produção acadêmica é uma marca das pesquisas sobre a formação continuada de professores no Brasil, destacando-se os pesquisadores e as instituições da França e da Espanha. Tivemos outros 12 pesquisadores (27,9%) dentre os mais citados, com vinculações institucionais nos Estados Unidos, Canadá, Rússia e México, além de uma produção em coautoria entre autores da Argentina e Espanha. A presença de dois únicos autores referenciados a partir de uma instituição estrangeira latina, da Argentina e do México, dentre os 43 pesquisadores estrangeiros mais citados, evidencia pouca aproximação com a produção acadêmica sobre formação continuada na América Latina.

### 6.3 CIRCULARIDADE DOS AUTORES MAIS REFERENCIADOS

A partir de uma abordagem exploratória das referências bibliográficas dos trabalhos, analisamos a circularidade de autores em cada GT da ANPEd e os autores que transitaram entre os GTs no debate sobre a formação continuada de professores na ANPEd.

A circularidade pressupõe a produção e difusão do conhecimento, a comunicabilidade e as mediações nos contextos das pesquisas. Amplia e enriquece a construção coletiva de saberes, por meio do diálogo e das apropriações da cultura acadêmica (CERTEAU, 1982), fortalece as identidades e as práticas em torno dos campos de pesquisa. Dessa forma, a circularidade implica trânsito de teorias, instruções, pensamentos, princípios, ideias e políticas, pluralidade de concepções, multirreferências epistêmicas e ontológicas, linguagem científica, que se confrontam e entrecruzam na produção do conhecimento.

Assim, analisamos as teorias em circulação por meio do mapeamento de autores de referência e conceitos em uso nos trabalhos a partir do emprego da citação, uma vez que citar é também assumir uma parte da cultura acadêmica produzida (CERTEAU, 1982). Inicialmente, apresentamos a quantidade de citações, por autor, no total e em cada GT, acrescida do número de GTs em que cada autor foi citado.

Paulo Freire e António Nóvoa se aproximam em relação ao número de citações no período investigado, respectivamente 68 e 67, à quantidade de GTs em que suas obras tiveram circulação, 13 e 14 trabalhos, e à permanência de citação na temporalidade, nas nove edições investigadas. Diferem, entretanto, em relação aos GTs em que são mais referenciados, sendo Freire mais citado no GT-06, no GT-08 e no GT-18, e Nóvoa no GT-08 e no GT-16.

Jorge Larrosa, apesar de apresentar quase a metade da quantidade de referências de Freire, teve circularidade na mesma quantidade de GTs, estando mais presente no GT-08 e no GT-13. Semelhante ao fenômeno observado entre Freire e Nóvoa, ocorre entre Maurice Tardif e Mikhail Bakhtin, sendo que Tardif é muito referenciado em um único GT, o GT-08, enquanto Bakhtin se destaca no GT-08 e no GT-10.

Todos os autores são sempre mais referenciados no GT-08, com exceção de Foucault, que foi mais referenciado nos GT-04, GT-06 e GT-15; Boaventura de Sousa Santos, mais referenciado no GT-12 e no GT-15; Lev Vygotsky, mais referenciado no GT-20 e no GT-19; Gilles Deleuze e Félix Guattari, mais citados no GT-24 e no GT-17; Magda Soares, igualmente citada no GT-08 e no GT-10; Pierre Lévy, mais citado no GT-16; Selma G. Pimenta e Léa Anastasiou, mais citadas no GT-04.

Dentre os autores mais citados nos trabalhos sobre formação continuada, mas que seus estudos não chegaram ao GT-08, estiveram Nilda Alves, mais referenciada no GT-12 e no GT-16; Michel de Certeau, mais referenciado no GT-12; José Contreras, mais citado no GT-07; Roberto S. Macedo, mais citado no GT-16. Na apresentação dos os autores citados 11 vezes ou mais vezes, em ordem decrescente da quantidade de GTs, percebemos a circularidade do pensamento do autor entre os GTs da ANPEd.

Tabela 27: Número de citações dos autores de referência por GT nas pesquisas sobre FC - ANPEd 2008-2019

REFERÊNCIA	GT02	GT04	GT06	GT07	GT08	GT10	GT11	GT12	GT13	GT15	GT16	GT17	GT18	GT19	GT20	GT21	GT22	GT23	GT24	Total de citações	Nº de GTs em que foi citado
NÓVOA, António	01	04	-	06	30	02	-	-	02	02	08	-	01	01	01	02	04	-	02	67	14
FREIRE, Paulo	-	03	18	01	16	01	-	-	02	01	04	-	11	02	-	01	05	-	03	68	13
LARROSA, Jorge	-	01	01	03	09	02	-	02	05	03	01	01	-	01	-	-	-	02	04	35	13
BAKHTIN, Mikhail	-	-	02	02	12	05	-	-	01	-	02	-	01	01	02	-	03	-	-	31	10
TARDIF, Maurice	01	02	-	-	20	01	-	-	-	-	01	-	01	03	-	02	01	-	-	32	9
SANTOS, Boaventura de Sousa	-	01	01	-	03	-	-	06	07	-	-	-	-	02	-	01	01	01	-	22	9
BARDIN, Laurence	-	02	-	-	06	02	-	-	01	01	01	-	-	01	01	-	-	-	01	16	9
SCHÖN, Donald A.	-	01	01	01	03	01	-	-	-	-	01	-	-	04	-	-	01	-	02	15	9
FOUCAULT, Michel	-	05	07	-	02	-	-	04	-	05	-	-	-	01	-	-	-	01	02	27	8
MORIN, Edgar	-	02	04	-	05	-	-	02	-	01	03	-	02	-	-	-	03	-	-	22	8
IMBERNÓN, Francisco	-	01	01	-	12	-	-	-	-	-	02	-	01	-	01	01	01	-	-	20	8
JOSSO, Marie-Christine	-	-	-	02	06	-	-	-	03	01	03	-	01	-	-	-	-	-	03	19	7
CERTEAU, Michel	01	-	02	01	-	01	-	05	02	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	14	7
CONTRERAS, José	-	01	-	07	-	01	-	01	01	01	-	-	-	-	-	-	01	-	-	13	7
LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli	-	01	-	-	04	01	-	-	02	-	02	-	-	01	-	-	-	-	02	13	7
GARCÍA, Carlos Marcelo	-	03	-	-	15	-	-	-	01	-	02	-	-	02	-	-	01	-	-	24	6
VYGOTSKY, Lev S.	-	01	-	-	03	-	-	-	01	-	02	-	-	04	07	-	-	-	-	18	6
ZEICHNER, Kenneth	-	-	-	02	05	01	-	-	02	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01	12	6
CUNHA, Maria Isabel	-	07	-	-	09	-	04	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	22	5
ALVES, Nilda	-	-	01	-	-	-	-	09	03	-	05	-	-	-	-	-	01	-	-	19	5
ANDRÉ, Marli	-	-	-	-	07	-	-	-	-	-	03	-	01	-	-	-	01	-	01	13	5
BOURDIEU, Pierre	-	01	-	02	07	-	-	-	-	01	-	-	02	-	-	-	-	-	-	13	5
GERALDI, João Wanderley	-	-	02	-	06	02	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	12	5
CANÁRIO, Rui	-	-	-	02	05	-	-	-	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	01	11	5
DELEUZE, Gilles; GUATTARI Félix	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	05	-	-	-	-	-	-	07	14	4
SOARES, Magda	-	-	-	-	04	04	-	02	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	12	4
MACEDO, Roberto Sidnei	-	-	-	-	-	-	-	-	03	-	08	-	-	-	-	-	02	-	-	13	3
DUARTE, Newton	-	-	-	-	09	01	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	3
ZABALZA, Miguel A.	-	03	-	-	08	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	11	3
PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa	-	05	-	-	03	-	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	3
LÉVY, Pierre	-	-	-	-	03	-	-	-	-	-	08	-	-	-	-	-	-	-	-	11	2

Fonte: Dados produzidos pela autora.



A constatação de que quase todos os autores citados nos demais GTs são os mais citados no GT-08 evidencia que há forte institucionalidade por parte do GT-08 nas demarcações da cultura do campo de pesquisa da formação de professores, onde se reconhece o debate acerca da formação continuada. Mesmo que o tema seja discutido nos demais GTs, o GT-08 não perde seu *lugar* (CERTEAU, 2011) na delimitação das *fronteiras* e *pontes* que o distinguem dos demais, constituindo-se com posição de poder sobre a racionalidade científica, de onde emanam *estratégias* (CERTEAU, 2011) para circunscrever seu objeto de pesquisa, mediar os debates e apontar referências para os demais GTs.

De igual modo, os debates nos demais GTs, a partir de seus *lugares próprios* de investigação e referenciais que discutem a formação a partir de seus campos de pesquisa, têm sido acolhidos pelo GT-08. Esse é o caso de Pierre Lévy, Selma Garrido Pimenta e Léa Anastasiou e de Magda Soares, de maior circularidade nos GT-16, GT-04 e GT-10, respectivamente, e que também são trazidos ao GT-08 nos debates sobre formação continuada e cibercultura, docência no ensino superior e alfabetização.

A circularidade dos autores entre os GTs nos indica que as suas produções permitem leituras em distintas áreas da pesquisa em educação. Com essa mobilidade, o debate sobre a formação continuada tem se constituído plural e interdisciplinar no período investigado, capaz de confrontar e superar limites, com força performativa de reunir e criar relações com o *estrangeiro* de outros campos de pesquisa. Dessa forma, *funciona como fronteira e ponte* (CERTEAU, 2011), pois ao mesmo tempo em que conservam os limites de seu objeto, permitem a circulação do conhecimento sobre a formação continuada de professores entre os GTs, ampliando e aprofundando a organização dos campos de pesquisa.

Os dados remetem à análise de que nem todos os autores muito citados têm circularidade em grande número de GTs. Esse é o caso de Carlos Marcelo García, 23 citações em seis GTs, e Maria Isabel da Cunha, 22 citações em cinco GTs, tendo ficado mais concentradas em torno do GT-08, e de Nilda Alves, 19 citações em cinco GTs, concentradas em torno do GT-12.

É possível observar que há teorizações em circulação em GTs específicos que demonstram forte adesão do GT ao pensamento do autor, como ocorre com Boaventura de Sousa Santos, no GT-12 e no GT-13, e com Michel de Certeau no GT-12. As apropriações das obras e categorias de análise desses autores, assim como de Michel Foucault e de Gilles Deleuze e Félix Guattari, não estiveram consolidadas no GT-08 entre 2008 e 2019, nas pesquisas sobre a formação continuada de professores. Essa constatação, confrontada com a ausência de pesquisadores como Nilda Alves no GT-08, cuja produção se faz em diálogo com os autores mencionados, aponta-nos que as teorizações pós-críticas foram pouco prestigiadas no GT-08, demonstrando que os pesquisadores continuamente criam hierarquias (CERTEAU, 1982) ao fazerem suas opções teórico-metodológicas. A partir desses dados, indícios nos apontam que, no período investigado, podemos ter teorias “não autorizadas” à ocupação dos espaços institucionalizados do GT-08.

Produções que discutiram sobre as metodologias de pesquisa estiveram entre as mais citadas e com maior circularidade entre os GTs, apontando a atenção em torno das questões metodológicas de pesquisa, cujas fragilidades foram demarcadas no capítulo anterior. Nessa seara, Laurence Bardin é mobilizada na análise de conteúdo, e Menga Lüdke e Marli André, na definição da pesquisa qualitativa. Destacamos a circularidade das produções de Marli André que, de forma plural, contribuíram na problematização da pesquisa etnográfica, na definição do campo de pesquisa da formação de professores e na historicização da pesquisa sobre formação de professores no Brasil, com as publicações do tipo estados da arte.

A apropriação das teorizações em distintos campos de pesquisa pode revelar a versatilidade das ideias e o entendimento de que é possível praticar essas teorizações de distintas maneiras, em distintos espaços de produção do conhecimento e zonas de interlocução entre os campos de pesquisa. Mesmo que tenhamos a demarcação do *lugar* (CERTEAU, 2011), observamos que o *espaço* não é unívoco tampouco estável, ou seja, as práticas de pesquisa sobre a formação continuada têm se dado nos entrelugares dos GTs, mostrando que a formação continuada se coloca como emergente nas pesquisas e como um problema educacional.

#### 6.4 APROPRIAÇÕES TEÓRICAS DEMARCADAS NO GT-08

Mapeamos as referências bibliográficas mais citadas no GT-08 no período investigado e analisamos a circularidade dos autores nesse GT, as alternâncias dos quadros de referência ao longo do tempo, os principais conceitos apropriados a partir dos autores mais referenciados nos trabalhos, demarcando as teorias em circulação ou arrefecidas no período.

Associamos as referências citadas mais que três vezes no GT-08<sup>78</sup> em razão de esse grupo se constituir como campo de pesquisa da formação de professores, *lugar* (CERTEAU, 2011) de referência no debate acerca do nosso objeto de investigação, permanecendo com 61 autores.

Inicialmente apresentamos, em ordem decrescente, a quantidade de trabalhos em que o mesmo referencial foi citado, pois, dessa forma, acessamos os autores que tiveram maior circularidade entre os trabalhos. Identificamos também os autores mais citados e demarcamos a temporalidade da citação, a fim de observarmos a frequência do referencial no período. A partir desses dados, analisamos as principais teorias e pressupostos apropriados nos trabalhos sobre formação continuada de professores nos trabalhos do GT-08.

A análise das produções vinculadas ao GT-08 reflete a maior presença de autores estrangeiros (33 autores; 54,1%) que de brasileiros (28; 45,9%)<sup>79</sup>. Retomando dados relacionados à nacionalidade dos autores citados no conjunto dos GTs da ANPEd, em que identificamos 51 autorias brasileiras (54,3%) e 43 estrangeiras (45,7%), percebemos que no GT-08 a proporção entre brasileiros e estrangeiros se dá de forma inversa. A centralidade do debate em torno das teorizações internacionais se projeta ainda mais quando António Nóvoa (18 trabalhos), Maurice Tardif (17 trabalhos) e Carlos Marcelo García (13 trabalhos) são os autores citados nos

---

<sup>78</sup> Tivemos 894 (29,4%) referências citadas nos trabalhos do GT-08, dentre as 2.941 referências bibliográficas totais, que incluem todos os GTs.

<sup>79</sup> Considerando o mesmo corte tomado para analisar as referências do conjunto dos GTs, que foi de cinco citações ou mais, os dados referentes ao GT-08 indicaram a presença de 17 estrangeiros (65,4%) e de 9 pesquisadores brasileiros (34,6%). Ainda que tenhamos reduzido o corte, a fim de selecionarmos referências citadas três vezes ou mais, permanecemos com mais autores estrangeiros no GT-08, com diferença apenas na proporção.

trabalhos do GT-08, durante o maior intervalo de tempo. Esses autores foram referenciados em oito das nove edições da ANPEd, o que os aponta como principais referências de pesquisa.

Na interpretação dos dados, compreendemos que, ainda que haja forte influência estrangeira nos debates, a presença de autores brasileiros, como Paulo Freire, e de pesquisadores do próprio GT-08 e de outros GTs, em três ou mais edições da ANPEd, expressa que os estudos também encontraram sustentação nas produções acadêmicas nacionais, elemento importante na afirmação do campo de pesquisa da formação de professores no Brasil.

**Tabela 28: Autores citados três ou mais vezes nos trabalhos do GT-08 sobre FC apresentados na ANPEd 2008-2019**

Referência	Ano da citação	Total de citações	Quantidade de trabalhos em que foram citados
NÓVOA, A.	2008; 2010; 2011; 2012; 2013; 2015; 2017; 2019	30	18
TARDIF, M.	2008; 2009; 2010; 2012; 2013; 2015; 2017; 2019	20	17
GARCÍA, C. M.	2008; 2009; 2010; 2012; 2013; 2015; 2017; 2019	15	13
FREIRE, P.	2008; 2009; 2011; 2012; 2017; 2019	16	10
IMBERNÓN, F.	2011; 2013; 2015; 2017; 2019	12	09
LARROSA, J.	2008; 2009; 2010; 2012; 2019	09	08
CONTRERAS, J.	2010; 2013; 2015; 2017; 2019	07	07
BARDIN, L.	2008; 2013; 2015; 2017; 2019	06	06
ZABALZA, M. A.	2012; 2013; 2015	08	06
ANDRÉ, M.	2008; 2015; 2017	07	05
BAKHTIN, M.	2008; 2009; 2012; 2019	12	05
BOURDIEU, P.	2008; 2009; 2010; 2012; 2019	07	05
CANÁRIO, R.	2008; 2011; 2013; 2015; 2019	05	05
GHEDIN, E.	2010; 2011; 2015; 2019	05	05
HUBERMAN, M.	2010; 2013; 2015; 2017	05	05
ZEICHNER, K. M.	2010; 2011; 2012; 2017; 2019	05	05
ARROYO, M. G.	2008; 2015; 2015	04	04
CUNHA, M. I.	2012; 2013; 2015	09	04
JOSSO, M. C.	2012; 2015; 2019	06	04
LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.	2011; 2019	04	04
PÉREZ-GOMEZ, A. I.	2010; 2017; 2019	05	04
PERRENOUD, P.	2008; 2010; 2012; 2019	04	04
PIMENTA, S. G.	2010; 2013; 2015; 2019	05	04
SAVIANI, D.	2011; 2017; 2019	05	04
ALARCÃO, I.	2010; 2011; 2013	03	03
AMORIM, M.	2008; 2012	05	03
ARENDT, H.	2010; 2017; 2019	03	03
BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.	2008; 2015; 2019	03	03
BRZEZINSKI, I.	2008; 2009; 2019	03	03
CALDART, R. S.	2008; 2015; 2019	04	03
CANDAU, V. M.	2008; 2011; 2017	03	03

CHARTIER, A. M.	2012; 2013	07	03
DUBAR, C.	2012; 2015	04	03
FERREIRA, F. I.	2010; 2013; 2019	03	03
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.	2013; 2019	03	03
FREITAS, H. C. L.	2008; 2012; 2017	03	03
GATTI, B.	2008; 2011	05	03
GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.	2011; 2012; 2013	03	03
GERALDI, J. W.	2008; 2012	06	03
LÉVY, P.	2010; 2013	03	03
LIBÂNEO, J. C.	2011; 2015	03	03
MASETTO, M. T.	2008; 2013; 2015	04	03
MIZUKAMI, M. G.	2011; 2015; 2017	03	03
PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.	2012; 2015	05	03
RODRIGUES, A.; ESTEVES, M.	2010; 2011	03	03
ROLDÃO, M. C.	2011; 2015; 2019	03	03
SACRISTÁN, J.G.	2008; 2019	03	03
SCHÖN, D. A.	2015; 2017; 2019	03	03
SOARES, M.	2012; 2015; 2019	04	03
AFONSO, A. J.	2011; 2017	03	02
ALMEIDA, M. I.	2010; 2015	03	02
BAUMAN, Z.	2012; 2017	03	02
BOLZAN, D. P. V.	2009; 2013	04	02
DUARTE, N.	2017; 2019	09	02
MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.	2013; 2019	03	02
MORIN, E.	2015; 2019	05	02
SANDER, B.	2009; 2010	03	02
SANTOS, B. S.	2010; 2012	03	02
SHULMAN, L. S.	2010; 2015	03	02
TARDIF, M. LESSARD, C.	2013	03	02
VYGOTSKY, L. S.	2008; 2009	03	02

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Mesmo com compreensão das múltiplas formas de *invenção* e *criação* (CERTEAU, 2011) dos autores brasileiros, a partir dos debates em torno da formação continuada de professores em circulação no Brasil desde a década de 1990, verificamos que Nóvoa, Tardif e García continuam induzindo o debate, em razão de alguns aspectos: 1- Pertinência: visto que as suas categorias analíticas ainda são fortemente privilegiadas nas pesquisas, considerando as condições e necessidades do contexto brasileiro; 2- Influência: as suas teorizações conseguiram disseminar ideias e pressupostos, ancorados na racionalidade prática, influenciando o pensamento acadêmico brasileiro, fortemente demarcado nas pesquisas; 3- Frequência: pois eles continuam como os autores mais presentes nos debates e mais citados em quase 30 anos de pesquisa; 4- Circularidade: pois suas teorizações são apropriadas em distintos campos de pesquisa e GTs que investigam a formação de professores.

A produção do conhecimento sobre a formação continuada, alçada pelas teorizações de Nóvoa<sup>80</sup>, Tardif e García, problematizou o desenvolvimento profissional docente, os saberes, a reflexão sobre a prática e a mudança na prática docente, elementos centrais do debate.

Em relação às citações feitas a Tardif, as demarcações se dão em torno de quatro pontos centrais: os saberes e identidade docentes, formação ao longo da vida, a formação em torno da prática docente e a profissionalização docente.

As referências que se apoiam em Tardif articulam os saberes docentes à identidade profissional, analisam a natureza dos saberes e suas modificações em função dos contextos, as representações sobre o trabalho, a *retradução* dos saberes no decorrer da trajetória formativa. Demarcam a formação docente como um processo a longo prazo e contínuo, em que a aprendizagem da docência se dá em relação à subjetividade do professor. A prática ganha centralidade desde a formação inicial, devendo haver aproximação entre escola e universidade e os programas de formação continuada devem contribuir para repensar os *saberes a serem ensinados* e o *saber ensinar*. Os sentidos são atribuídos às práticas dos professores como um espaço formador por excelência, relacionado às situações concretas e à validação das experiências socioculturais, no *saber-fazer* da sua própria atividade. Os trabalhos analisam a profissionalização nas perspectivas de melhoria do desempenho do sistema educativo, transição do ofício à profissão e construção de uma base de conhecimento para o ensino. No âmbito da profissionalização docente, as práticas são discutidas sobre a perspectiva do *saber-ensinar na ação*, ou seja, da mobilização de saberes diante das demandas inerentes à sala de aula, especialmente na formação dos professores iniciantes. Discute-se sobre o domínio cognitivo e instrumental para o exercício do trabalho docente, a exigência de socialização na profissão, a dimensão humana na profissionalização, considerando as interações humanas como processo em que se assenta o fazer docente.

As apropriações a partir de García se dão em torno de três teorizações do autor: conceito e princípios que balizam a formação dos professores, o conceito de

---

<sup>80</sup> Às apropriações das teorizações de Nóvoa dedicamos o próximo tópico de análise.

desenvolvimento profissional e a caracterização das etapas do desenvolvimento profissional.

O conceito de formação está ancorado na ideia de construção do *eu profissional*, que evolui ao longo da carreira por meio da integração de diferentes tipos de oportunidades e experiências de desenvolvimento do docente, de condutas e de interações, competências e disposições que permitem ao professor intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação. Os princípios que balizam a formação dos professores foram: a formação ser contínua; haver articulação entre a formação de professores e os conhecimentos didáticos dos conteúdos, acadêmicos e disciplinares; a integração entre teoria e prática; a possibilidade de os professores questionarem suas próprias crenças e práticas institucionais.

O desenvolvimento profissional poderia ser descrito como a articulação entre formação inicial e contínua, numa perspectiva de evolução e continuidade, que favoreça a superação da tradicional justaposição entre os dois processos formativos. Em relação às etapas do desenvolvimento profissional, os trabalhos apropriaram-se dos pressupostos que as descrevem e caracterizam. Foi dada maior ênfase na inserção profissional do professor iniciante, na exigência de políticas de acolhimento com claros objetivos e recursos teóricos, na investigação sobre o tempo de experiência, de acordo com Huberman e García.

Além de Nóvoa, os trabalhos buscaram referências tanto em Tardif quanto em García, ao discutirem a prática docente como ponto de partida e contexto para problematizar as experiências docentes, espinha dorsal dos debates. Identificamos esses, dentre os autores de maior circularidade, como os que sustentam a base da concepção de formação continuada como movimento de profissionalização docente. Essas discussões também foram suscitadas por Ángel I. Perez-Gómez, Francisco Imbernón, José Contreras, Miguel Zabalza, Michael Huberman, Kenneth Zeichner e Rui Canário, outros autores referenciados no período.

Como discutimos no Capítulo 3, o debate sobre os saberes docentes e a formação continuada voltada à qualificação da prática pedagógica, o esforço de que os professores sejam considerados em seus saberes e como autores de suas práticas

e a ênfase no papel do professor como profissional vêm se colocando desde a década de 1990, tendo esses mesmos autores como os mais referenciados nas pesquisas sobre a formação de professores (ANDRÉ *et al.*, 1999, BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002). Assim, reconhecemos a sua autoridade no campo acadêmico em 30 anos de pesquisa sobre a formação de professores no Brasil.

O mapa a seguir, produzido com o *software Gephi*<sup>81</sup>, a partir das referências citadas mais que cinco vezes no GT-08, apresenta uma rede complexa com 201 nós e 237 arestas. Demonstra o acoplamento bibliográfico entre autores referenciados no GT-08, que consiste na análise relacional das referências citadas, a fim de

[...] conhecer as relações estruturais de conectividade teórico-metodológica de um domínio, a proximidade, a vizinhança, a associação e a interlocução estabelecida entre documentos e pesquisadores, entre outros, como reconhecidos pela comunidade científica (GRÁCIO, 2016).

Grácio (2016) destaca que esse método tem sido utilizado para a compreensão da comunicação científica, como indicadores de similaridade ou proximidade temática, assim como para as análises bibliométricas e de domínio nos campos de pesquisa. Da forma como organizamos os dados<sup>82</sup>, foi possível identificar e correlacionar autores/obras em circulação entre os trabalhos do GT-08.

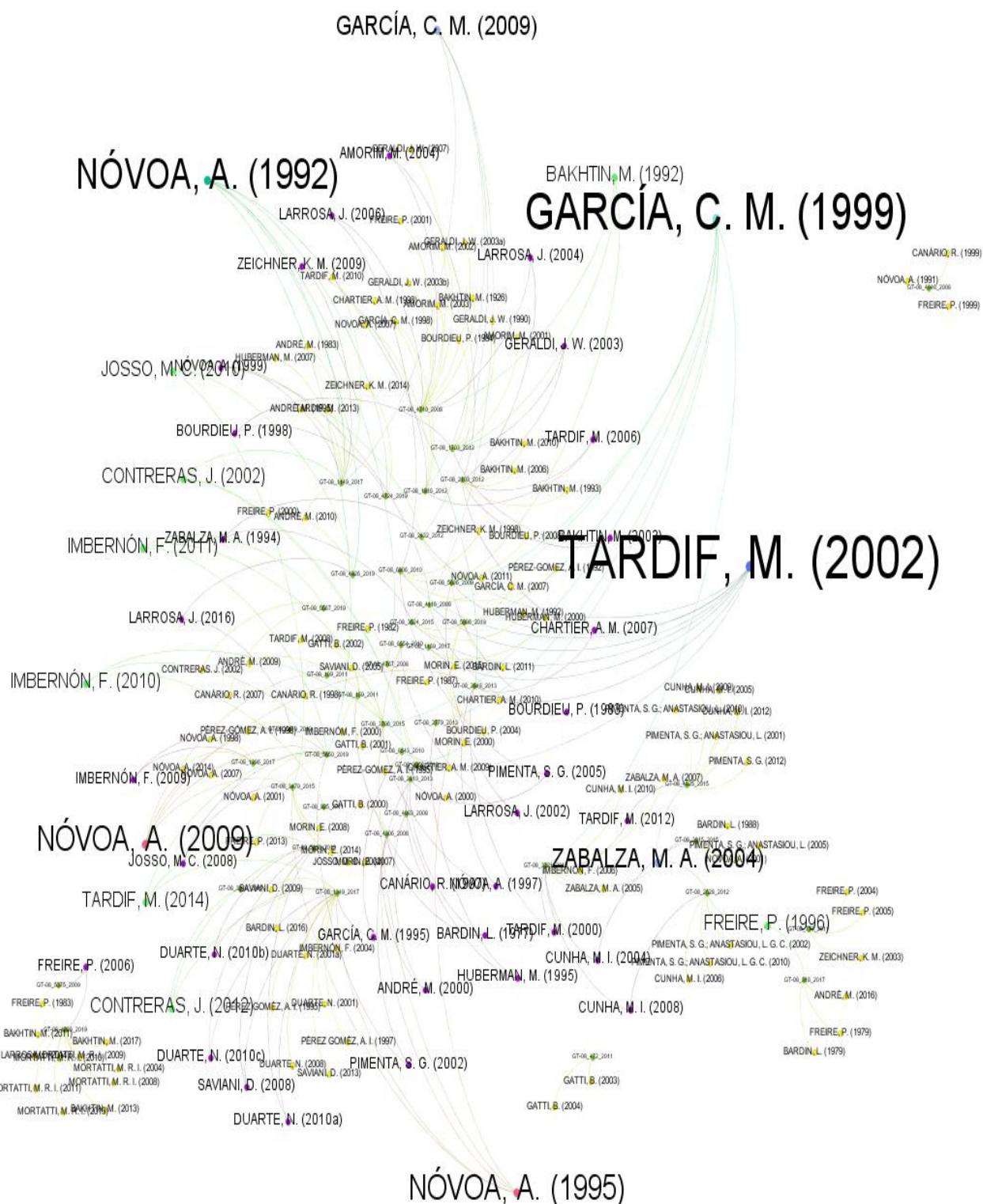
---

<sup>81</sup> A configuração utilizada para o *Gephi* foi de grafo dirigido com medidas estatísticas padrão, grau de saída de partição colorida, algoritmo de *layout Yifan Hu Proporcional*, que utilizou a estratégia de deslocamento proporcional para colocar os nós no espaço do grafo, baseados nas relações de força entre os dados. Esse *layout* nos permitiu a customização para a modelagem da rede para que ela ficasse com uma estrutura limpa, demonstrando melhor os *clusters*. A aba *partition* (partição) nos permitiu alterar as cores dos nós e das arestas, para evidenciarmos os atributos e relações entre os dados e a aba *ranking* (classificação) possibilitou alterar a cor e o tamanho dos nós, arestas e rótulos dos nós.

<sup>82</sup> Identificamos os nós com o nome de citação do autor e ano de publicação (exemplo: NÓVOA, 1992), que foram correlacionados aos trabalhos em que foram citados, por meio de um código contendo o número do GT, número do trabalho e o ano de apresentação (exemplo: GT-08\_4116\_2008).



**Imagem 33: Circularidade de obras dos autores mais citados entre os trabalhos sobre FC apresentados no GT-08 da ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Os nós maiores do grafo representam autores/obras mais citados, dentre os quais destacaram-se Maurice Tardif, com livro publicado em 2002; Carlos Marcelo García, com obras publicadas em 1999 e 2009; António Nóvoa, com publicações de 1992, 1995 e 2009; Miguel Zabalza, com publicação de 2004. Considerando somente o número de citações, Nóvoa é o mais referenciado no GT-08, como já apresentamos. Contudo sua produção é apropriada a partir de distintas obras e edições de publicação e, em razão disso, o *software* destacou Tardif, cujo livro *Saberes docentes e formação profissional* foi a obra citada em mais trabalhos, conforme dados da tabela a seguir.

**Tabela 29: Autores e obras com maior circularidade nos trabalhos sobre FC no GT-08 da ANPEd 2008-2019**

Legenda do grafo	Autor	Ano de publicação	Quantidade de trabalhos (arestas)	Título da obra	Tipo de publicação
	TARDIF, M.	2002	08	Saberes docentes e formação profissional	Livro
	GARCÍA, C. M.	1999	07	Formação de professores: para uma mudança educativa	Livro
	NÓVOA, A.	1992	06	Os professores e a sua formação	Livro
		1995	05		
	NÓVOA, A.	2009	05	Professores: imagens do futuro presente	Livro
	GARCÍA, C. M.	2009	04	A identidade docente: constantes e desafios	Artigo de periódico
	ZABALZA, M.	2004	04	O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas	Livro

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Os nós da mesma cor representam autores/obras que tiveram a mesma quantidade de citações. Tardif, em azul escuro e com oito arestas, foi citado em oito trabalhos. Cada aresta que parte da referência autoral representa um trabalho em que ela foi referenciada. Assim, os autores/obras com mais arestas foram citados em maior número de trabalhos.

Com o acoplamento bibliográfico entre autores, observamos que, apesar de muito referenciada, a produção de Freire encontra-se dispersa em várias obras, não imprimindo centralidade em torno de conceitos e pressupostos de uma obra específica. Algumas delas encontram-se na região periférica da imagem, o que

indica apropriações localizadas em poucos trabalhos e que, portanto, tiveram menor adesão e circularidade no GT-08. Mesmo estando entre os mais citados, inferimos que os pressupostos freireanos não se encontram fortemente articulados ao cerne das apropriações teóricas no GT-08 entre 2008 e 2019. O mesmo ocorre com obras menos prestigiadas de Nóvoa, Tardif, García e Zabalza, uma vez que, assim como Freire, esses pesquisadores têm ampla produção acadêmica.

Observando os autores/obras citados no mesmo trabalho, verificamos autores brasileiros junto com Freire, como Selma Garrido Pimenta e Léa Anastasiou, Maria Isabel da Cunha, Marli André e outros. Essas referências dos trabalhos nos inspiram a produzir leituras da formação continuada mais contextualizadas às condições brasileiras, além de fortalecerem o campo de pesquisa da formação de professores no Brasil. Nóvoa, Tardif e García circulam juntos em mais trabalhos. Freire é citado com Nóvoa em três trabalhos e com Nóvoa e Tardif em apenas um.

O acoplamento demarca aproximações conceituais, com vinculações teóricas entre os autores, como é o caso de António Nóvoa e Jorge Larrosa, em razão das pesquisas narrativas (auto)biográficas; Demerval Saviani e Newton Duarte, no debate sobre políticas de formação; Rui Canário e Selma Garrido, Michael Huberman e Carlos Marcelo García, no estudo do desenvolvimento profissional e outras vinculações.

Atinente à compreensão das epistemologias dos debates, em se tratando dos autores de base das Ciências Humanas e Sociais, Paulo Freire, Jorge Larrosa, Mikhail Bakhtin e Pierre Bourdieu foram os mais citados no GT-08. Os fundamentos da sociologia foram mais acionados para fundamentar os trabalhos, entretanto o debate sobre a formação continuada problematizou pouco suas relações com o trabalho docente e com as políticas educacionais.

As análises também foram constituídas com a filosofia e a psicologia e não tivemos referenciais de tendência histórica e antropológica dentre os mais citados. Considerando que os mais referenciados, Freire, Larrosa, Bakhtin e Bourdieu, não são frequentes durante o período investigado, inferimos que as pesquisas sobre a formação continuada de professores apresentam dispersão em relação aos referenciais que configuram a perspectiva de ciência e conhecimento assumidos,

tensionamentos que fortalecem o aprofundamento teórico dos estudos. As apropriações de teorias de outras ciências podem produzir leituras interdisciplinares e abordagens originais para as pesquisas sobre formação de professores.

Embora Freire seja o autor mais referenciado no conjunto dos textos, em todos os GTs, e o quarto autor mais citado no GT-08, e seja também o pesquisador brasileiro com ampla produção acadêmica, inclusive, com discussões sobre a formação docente, o debate no GT-08 acompanhou a produção estrangeira em relação aos pressupostos estruturantes das perspectivas assumidas para essa formação. A centralidade do debate em torno das práticas institucionalizadas de formação levou os autores dos trabalhos a elegerem pressupostos que tangenciam a profissionalização docente, os saberes docentes e a reflexão sobre a prática, nas relações que se estabelecem com os contextos das políticas na atuação docente, conceitos mais apropriados a partir de Nóvoa, Tardif e García, do que em Freire, conforme detalharemos na próxima seção.

De maneira geral, os trabalhos apresentam poucas contradições ou ressalvas em relação às perspectivas dos autores do campo da formação de professores mais referenciados, Nóvoa, Tardif e García. As citações conceituais, na maioria das vezes diretas, foram tomadas como suporte teórico para legitimar as ideias defendidas pelos autores e prezar pela fidelidade de sentido aos seus pressupostos, tornando-se circular, na medida em que nem sempre elucida como a profissionalização se daria para um coletivo docente, no contexto brasileiro, nas relações com a formação continuada.

Cabe ressaltar que, ao final do período investigado, entra em debate a contestação da epistemologia da prática, movimento ensaiado em dois estudos apresentados no GT-08. As referências a Demerval Saviani no GT-08, nas duas últimas edições da ANPEd, implicaram a recuperação das ideias do autor após concisas referências no período, reforçando o debate sobre as relações de força entre as epistemologias subjacentes às concepções de formação continuada no Pnaic. Reconheceu-se a racionalidade técnica e prática ancorando a *pedagogia das competências*, apontada como outra face da *pedagogia do aprender a aprender*, retomada a partir do movimento da *escola nova*, que orienta as atuais reformas educativas.

Com Saviani, as teorias críticas são referendadas em contraposição aos modelos generalizados de formação continuada, defendendo-se um projeto de formação docente compreendida como trabalho educativo sobre os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos.

Ancoradas em pressupostos da pesquisa histórico-crítica, nos termos apropriados de Newton Duarte, as análises são críticas às convergências de Francisco Imbernón, Philippe Perrenoud e António Nóvoa com o modelo de formação inspirado no paradigma da racionalidade prática. Este conduziria às *pedagogias ativas* e à incorporação de temas e abordagens próprias do universo ideológico e pós-moderno, levando ao ceticismo epistemológico e à crítica à perspectiva de conhecimento da totalidade social. Os trabalhos ensejaram mostrar que a epistemologia da prática sobrevaloriza os aspectos subjetivos do indivíduo como fator para o engajamento ativo no processo formativo, limitando a formação ao conhecimento do senso comum, que não necessitaria de estudos sólidos e aprofundados. A proposta de formação docente, contida nesses modelos de formação continuada de professores, representaria uma continuidade do ideário pedagógico construtivista, pela *pedagogia do professor reflexivo* e pela *pedagogia das competências*, expressando o modelo de formação que se pauta no projeto das reformas educacionais da década de 1990, cujas consequências seriam a desqualificação do professor e do próprio ato educativo.

Nesses percursos, o debate em torno das racionalidades técnica, da prática e crítica, subjacentes à formação continuada, foi colocado em pauta a partir de referências a Pérez-Gómez, Zabalza e Contreras.

Foram descontinuados os debates sobre epistemologia em Bakhtin, com os estudos de Marília Amorim, que estiveram mais presentes no início do período investigado e vieram perdendo força. O mesmo se observa em relação à problematização das relações da formação continuada com a linguagem e ensino da língua portuguesa, com João Wanderley Geraldi, bem como da aprendizagem da língua, com os estudos sobre linguagem, alfabetização, leitura e escrita, a partir de Anne Marie Chartier. Com isso, o debate emergente sobre alfabetização no GT-08, crescente ao

final do período investigado, assumiu a perspectiva de análise das políticas de alfabetização.

As citações à produção acadêmica de Bernardete Gatti foram descontinuadas no período investigado, uma vez que a última referência feita à autora no GT-08 foi em 2011, e em coautoria com Elsa Sá Barreto em 2013. As apropriações promoverem a interlocução de Gatti com Perrenoud, deram centralidade e maior importância ao formador nos processos de formação continuada, pressuposto que reproduz a ideia de formação centrada no sujeito que ensina, com efeito multiplicador, e não no processo de profissionalização. Com base nos estudos quantitativos em educação, formulados por Gatti, justificou-se a necessidade de ampliar a exploração de dados em sistemas de avaliação em larga escala, nos âmbitos nacional e local.

Tentando situar o objeto da formação continuada em relação aos pressupostos eleitos no período investigado, observamos correlações de forças e coexistência de perspectivas concorrentes. Percebemos que, ao tentarem classificar, situar as perspectivas dentro das correntes pedagógicas da pedagogia construtivista, da escola nova, da pedagogia das competências, da pedagogia do aprender a aprender, da perspectiva do professor reflexivo e, mais recentemente, nos termos da racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014), os trabalhos expressam que o campo de pesquisa não é unívoco em relação às epistemologias que fundamentam os debates, assinalando *desvios* (CERTEAU, 1982) que se articulam como diferença em relação aos quadros de referências privilegiados, *distinções* e *deslocamentos* (CERTEAU, 2011) a moverem o pensamento sobre a formação continuada.

Reconhecida a atuação do GT-08 na mediação dos debates acadêmicos e políticos em torno da formação de professores, verificamos que um estudo apresentado no GT-21 conduziu a investigação, tomando o conceito de capacitação<sup>83</sup> como *próprio* (CERTEAU, 2011), e expressão dos sentidos que atribuiu à formação continuada o

---

<sup>83</sup> Foram identificados, em sete estudos, os usos das expressões “capacitação” e “aperfeiçoamento” em referência aos cursos e programas de formação continuada investigados. Os pesquisadores estabeleceram a crítica a esses formatos e mantiveram as expressões no texto para fazer referência ao caso específico investigado e, em um trabalho, a investigação tomou o conceito de capacitação como próprio e expressão do sentido atribuído pelo autor aos processos formativos dos professores na docência.

que, em nosso entender, denota frágil conhecimento do campo de pesquisa, visto que as críticas a esses termos originários da racionalidade técnica estão demarcadas em muitos estudos (MARIN, 1995; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; AGUIAR, 2004). Em relação aos pressupostos, as perspectivas assumidas por um trabalho apresentado no GT-20 vão de encontro ao posicionamento político defendido pelas pesquisas sobre a formação continuada no GT-08, ao tomar a formação continuada como via para a construção de projetos de vida, na interseção entre identidade e moralidade, com ênfase na perspectiva socioemocional, alinhada ao que preconiza a BNCC. Esses achados demonstram a adesão aos pressupostos de diferentes inspirações, cabendo ao campo de pesquisa a consciência do problema a enfrentar, ou seja, o entendimento da concretude histórico-social que se coloca para a pesquisa sobre a formação de professores, com os desafios teórico-metodológicos que permanecem em aberto, sobretudo para as linhas de pesquisa muito abrangentes e pouco consolidadas em torno da formação de professores, nos programas de pós-graduação.

Observamos, por meio das pesquisas sobre a formação continuada, que o campo da formação de professores não para de se desenvolver, de produzir narrativas, compor os espaços, confrontar e deslocar as fronteiras na produção de conhecimento sobre seu objeto de investigação, num tensionamento que efetua, constantemente, *operações de demarcação*, nas relações de força entre *estratégias* e *táticas* dos usuários (CERTEAU, 2011). Assim como Bitencourt (2017), acreditamos que esses movimentos são apropriações culturais fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas, visto que as interlocuções podem ser muito enriquecedoras, se contextualizadas, uma vez que o avanço do conhecimento se dá pelo debate, pela crítica, pela consideração de diferentes narrativas, sobretudo das contra-hegemônicas. Nesse sentido, observar os contextos mais próximos, como as pesquisas produzidas em países latino-americanos, pode apontar pistas para novos quadros de referência a serem postos em debate na pós-graduação.

Caberá sempre questionar como essas relações, pautadas pela citação, estão tensionando o campo de pesquisa ao se moverem entre obter adesão dos trabalhos ao GT-08 e produzirem teorias que possam continuar fomentando o debate, de forma contextualizada, face à compreensão dos problemas da formação continuada

nos cenários brasileiros. Tendo como pressupostos mais recorrentes aqueles que tratam do desenvolvimento profissional dos professores, da formação em serviço, da aprendizagem ao longo da vida, das práticas colaborativas, da formação reflexiva, prosseguimos sem decisões políticas que possam levar adiante a sua implementação.

Ademais, Oliveira (2010) sinaliza que os fatores relacionados ao trabalho docente não podem ser ignorados ao discutir a profissionalização, sobretudo porque esta não se dá fora de uma luta por reconhecimento social e condições de trabalho, como forma de constituição da identidade docente. Tais condições não se apresentam de maneira uniforme e igualitária para todos professores, nos contextos educativos brasileiros, mas se dão como “[...] uma construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se” (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Certeau (1995) estabelece críticas ao conceito de desenvolvimento e a seu poder planejador tecnocrático. A partir dos pressupostos que Certeau analisa, podemos considerar, em relação aos estudos sobre a formação continuada, os seguintes aspectos: deixa de reconhecer a origem e os saberes produzidos pela cultura popular para se concentrar na ideia de um presentismo orientado para o futuro, vívido nas perspectivas de formação continuada, construído sobre um ideário abstrato e inalcançável de certificação de competências a serem desenvolvidas; privilegia o domínio administrativo das instituições estatais sobre a ação dos praticantes, sendo observadas estratégias de regulação do trabalho docente em algumas das experiências de formação continuada investigadas; a inversão dos objetivos, antes voltados para a revisão do equilíbrio social, centra-se na organização de técnicas, de organismos e profissões, com a finalidade de participação em políticas definidas nos altos escalões, o que se observa nos programas de formação em larga escala voltados para resultados nas avaliações internacionais.

Nessa esteira, objetivamos, nas próximas seções, analisar os pressupostos epistemológicos apropriados a partir dos autores de referência mais citados. Diante



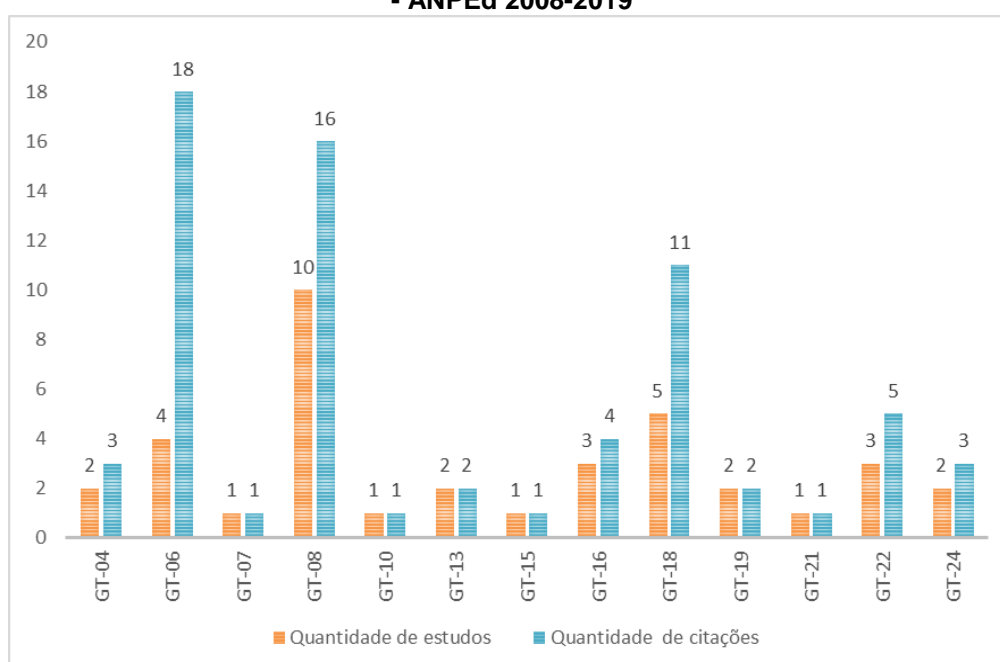
da necessidade de delimitação do trabalho acadêmico, cumpriremos esse propósito elegendo o autor mais referenciado no conjunto dos 165 trabalhos apresentados na ANPEd, Paulo Freire, e o mais citado no GT-08, António Nóvoa.

Utilizamos o *Mendeley* para a busca textual dos termos, conceitos e pressupostos apropriados das teorizações desses autores, criando fichamentos das citações, analisadas sob os seguintes tópicos: obras mais referenciadas; tipo de publicação; termos, conceitos e pressupostos apropriados no debate sobre a formação continuada; abordagens metodológicas mais práticas junto com o autor; autores mais citados junto com o autor.

## 6.5 PAULO FREIRE: CONSCIENTIZAÇÃO DO INACABAMENTO HUMANO E REFLEXIVIDADE CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA

Paulo Freire foi referenciado 68 vezes em 37 (22,4%) dos 165 trabalhos sobre formação continuada na ANPEd entre 2008 e 2019. O próximo gráfico mostra que o autor foi citado em 13 GTs, tendo o GT-06 reunido 18 referências à obra de Freire, seguido do GT-08 com 16 referências e do GT-18 com 11 referências. Esses são os três GTs em que a circularidade das teorizações freireanas foi maior.

**Gráfico 29: Quantidade de trabalhos e citações de Paulo Freire por GT nas pesquisas sobre FC - ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

As obras de Freire mais citadas foram *Pedagogia da Autonomia*, livro referenciado 17 vezes; *Pedagogia do Oprimido*, livro referenciado 9 vezes; *Extensão ou comunicação?*, livro referenciado 5 vezes. Outras publicações, incluindo livros e capítulos de livros, são apresentadas na tabela a seguir.

**Tabela 30: Obras de Paulo Freire referenciadas nas pesquisas sobre FC nos GTs da ANPEd 2008-2019**

Título da obra	Tipo de publicação	Número de vezes referenciada
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	Livro	17
Pedagogia do oprimido	Livro	09
Extensão ou comunicação?	Livro	05
A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam	Livro	04
Educação e mudança	Livro	04
Política e educação	Livro	04
Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar	Livro	04
A educação na cidade	Livro	02
À sombra desta mangueira	Livro	02
Ação cultural para a liberdade e outros escritos	Livro	02
Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica	Capítulo de livro	02
Novos tempos, velhos problemas	Capítulo de livro	02
Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos	Livro	02
Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha <i>práxis</i>	Livro	01
Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo	Livro	01
Discussões em torno da pós-modernidade	Capítulo de livro	01
Educação como prática da liberdade	Livro	01
Educação e atualidade brasileira	Livro	01
Educação e conscientização	Capítulo de livro	01
Educação o sonho possível	Capítulo de livro	01
Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido	Livro	01
Pedagogia da tolerância	Livro	01

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

As 68 referências feitas aos estudos de Freire foram extraídas de 22 obras do autor, publicadas entre 1967 e 2015. Esses dados indicam a diversidade de conceitos apropriados pelos autores dos trabalhos da ANPEd, para darem sustentação às abordagens teórico-metodológicas dos estudos.

Freire integra, como primeiro autor, três produções em coautoria: *Por uma pedagogia da pergunta*, com Antonio Faundez, citada em dois estudos; *Medo e*

*Ousadia*, com Ira Shor, com duas citações; e *Pedagogia da Solidariedade*, com Nita Freire e Walter Ferreira de Oliveira, obra referenciada em um estudo.

O mapeamento dos termos, conceitos e pressupostos apropriados das teorizações do autor, indicaram as principais demarcações das perspectivas privilegiadas pelos autores dos trabalhos.

**Gráfico 30: Apropriações a partir das teorizações de Paulo Freire nos trabalhos sobre FC dos GTs da ANPEd 2008 – 2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

As apropriações a partir de Freire abarcam múltiplos pressupostos, que incluem concepção de mundo, sociedade e educação, perspectiva de história, cultura, relações de poder, ciência e método. Esses pressupostos são abordados em relação à formação permanente<sup>84</sup>, que agrupamos em torno dos núcleos conceituais mais destacados nos trabalhos. Para isso, buscamos as citações diretas ao autor, por meio do dispositivo de busca do *Mendeley*, organizando fichamentos das citações extraídas e identificando as coocorrências. Com esse processo, observamos que as apropriações se dão em torno das seguintes ideias:

1- Consciência do inacabamento humano: expressa a relação existencial humana com o conhecimento, diante do qual os homens e mulheres se reconhecem inacabados e inconclusos e, portanto, precisam se colocar em abertura para aprender com o outro e com a crítica sobre o próprio conhecimento, processo que passa pela autoavaliação e investimento sobre a sua formação.

2- Formação docente e formação permanente: aliada à compreensão da realidade prática e suas múltiplas relações, a formação permanente é espaço privilegiado de diálogo sobre a educação e a escola, de aprendizagem da docência, de busca por conhecimentos, de reflexão crítica sobre a prática, de reconhecimento do professor como sujeito de sua prática. A formação permanente, segundo os trabalhos, é condição para a produção de saberes fundamentais na constituição da identidade docente, da socialização do conhecimento no aprender e ensinar em comunhão. Essa formação precisa estar alicerçada em rigorosidade metódica e ser sistematizada, a fim de que seja ampliada, politizada e epistemologicamente referenciada, como oportunidade de debate sobre os avanços científicos do conhecimento humano.

3- Reflexão crítica sobre a prática: se assenta na problematização da experiência anterior, na seleção de conhecimentos mobilizados para a solução dos desafios enfrentados pelo professor e na disposição para a mudança, de modo que a formação deve instrumentalizar o professor a confrontar e recriar teoria e prática na produção da *práxis* educativa. A reflexão crítica leva à tomada de consciência e ao

---

<sup>84</sup> Adotamos a expressão *formação permanente* na análise das apropriações à produção acadêmica de Paulo Freire consoantes ao termo utilizado pelo autor.

posicionamento político do professor como responsável pela transformação da própria prática.

4- Diálogo: percebido como movimento dos homens em direção à educação em comunhão, mediatizados pelo mundo, por meio de uma rede de aprendizagem em colaboração, na qual um ajuda o outro a desenvolver-se, e todos aprendem juntos.

5- Mudança/transformação da realidade social e intervenção no mundo: a formação permanente é um movimento coletivo em torno da educação, por isso a prática político-pedagógica deve ser séria e comprometida, baseada em múltiplos conhecimentos e no desenvolvimento de competência pessoal, técnica e política, em que se incluíram respeitar os saberes dos estudantes, considerar a estética e a ética da ação docente, aceitar o risco de aderir ao que é novo, aprender a atuar coletivamente, saber dialogar, dispor-se à pesquisar sobre o objeto de ensino e a escolher os métodos mais adequados.

6- Dialética: em torno do ato de conhecer, problematiza-se a relação entre teoria e prática, conteúdos locais e globais, saberes advindos das classes populares, finalidades de intervenção na realidade. O processo dialético entre teoria e prática se assenta na premissa de que toda prática tem uma teoria e, a partir da sua prática, os educadores precisam reconhecer as teorias nela existentes. Também se constitui a abordagem metodológica de alguns estudos, como perspectiva epistemológica na produção do conhecimento.

7- Docência como espaço de ação política: na compreensão de que a *práxis* freireana não separa o ato educativo do ato político, os trabalhos problematizaram as questões políticas e ideológicas no saber-fazer da formação; na concepção do professor como sujeito da própria prática; na conscientização que implica admitir a ausência de neutralidade na educação; na tomada de decisão em direção à análise crítica da prática, com abertura para a transformação; na aceção da escola como centro de recriação das culturas, centro de debates de ideias e de organização política, onde as classes populares vão sistematizando sua própria experiência.

8- Educação bancária: esse conceito é apropriado na crítica à educação formal, categorizada como “bancária”, quando pautada na transferência hierarquizada de

conteúdos aos estudantes, desvalorizando ou negando as suas culturas. Com essas reflexões, os trabalhos consideraram o papel da formação permanente em ajudar os professores a contextualizar e problematizar a realidade concreta dos jovens e adultos, com base na dimensão dialética entre a leitura do mundo, que antecede a leitura da palavra; no respeito aos saberes discentes; no desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, voltadas ao exercício da atitude crítica e afirmação da cidadania, fundamentada na construção de um ambiente educativo dialógico e historicamente contextualizado.

Considerando que a teoria freireana não separa o ato educativo do ato político, observamos que as apropriações às teorizações, na maioria dos trabalhos, assumem as práticas de formação continuada e de pesquisa em sua dimensão política e filosófica, impondo-se à inserção na sua obra como princípio a ser vivido nas experiências investigadas. Entretanto, nas apropriações de alguns trabalhos, notamos o esvaziamento da dimensão política da teoria freireana na compreensão dos processos formativos docentes, principalmente nos usos da concepção de diálogo e na ideia de inacabamento humano.

Em algumas demarcações, a concepção de diálogo parece restringir-se à conversa informal entre professores e não é explorada em suas potencialidades na produção do conhecimento ou como necessidade existencial humana, perspectivas assumidas pelo autor. Dessa forma, desconsidera-se a força da perspectiva dialógica freireana, numa relação com a problematização, com a ideia de autoridade, de horizontalidade e de uma série de elementos que atravessam e possibilitam a leitura de mundo. De igual modo, a ideia de inacabamento humano é abordada em dimensão pouco problematizadora dos contextos histórico e cultural, caminhando mais em direção à abertura individual à formação do que na perspectiva de produção coletiva do conhecimento. Em três estudos, o autor é indicado nas referências bibliográficas, porém não é citado no corpo dos textos.

As leituras a partir de Freire, no GT-08, tiveram centralidade no pressuposto de que a formação continuada de professores se dá por meio da reflexão crítica sobre a prática. Dos dez trabalhos apresentados no GT-08, cinco se apropriaram dessa perspectiva e, de forma menos recorrente, discutiram sobre a incompletude e o

inacabamento humano diante do conhecimento (dois estudos), a constituição da docência no movimento dialético entre ensinar e aprender (dois estudos), a valorização das experiências dos professores como forma de produção de conhecimentos (um estudo) e formação de competência pessoal, técnica, política, estética e ética na função docente (um estudo).

Para isso, destacam a necessidade do diálogo como forma de aprender com o outro (três estudos), assinalam a atuação docente como ato político (dois estudos), recusam os processos bancários de formação (dois estudos), acenam para a emancipação humana a partir do *pensar certo* e atuar contra a manipulação e a falsa consciência de mundo (um estudo).

Com essas apropriações a partir de Freire, no GT-08, apenas o pressuposto de *reflexão crítica sobre a prática* se apresentou como integrante do núcleo teórico em maior circularidade dentre os trabalhos, convergindo com os conceitos dos autores mais referenciados no período, António Nóvoa e Maurice Tardif, que também preceituam a formação continuada de professores como movimento que se dá pela reflexão sobre a prática.

Embora Freire seja o quarto autor mais citado no GT-08, e a ideia de reflexão mova o sentido que se atribuiu à formação continuada, a centralidade do debate em torno das práticas institucionalizadas de formação levou os autores dos trabalhos a elegerem pressupostos que tangenciam a profissionalização docente, os saberes docentes e a reflexão sobre a prática, nas relações que se estabelecem com os contextos das políticas na atuação docente, conceitos mais apropriados a partir de Nóvoa, Tardif e García, do que em Freire. Com isso, podemos desperdiçar o potencial crítico da teoria freireana, reconhecida internacionalmente, sobretudo por ser constituída a partir do contexto brasileiro, na problematização de questões sobre o trabalho docente e o posicionamento político face às contradições que o contexto atual impõe à formação, que poderiam fortalecer as pesquisas e práticas de formação continuada.

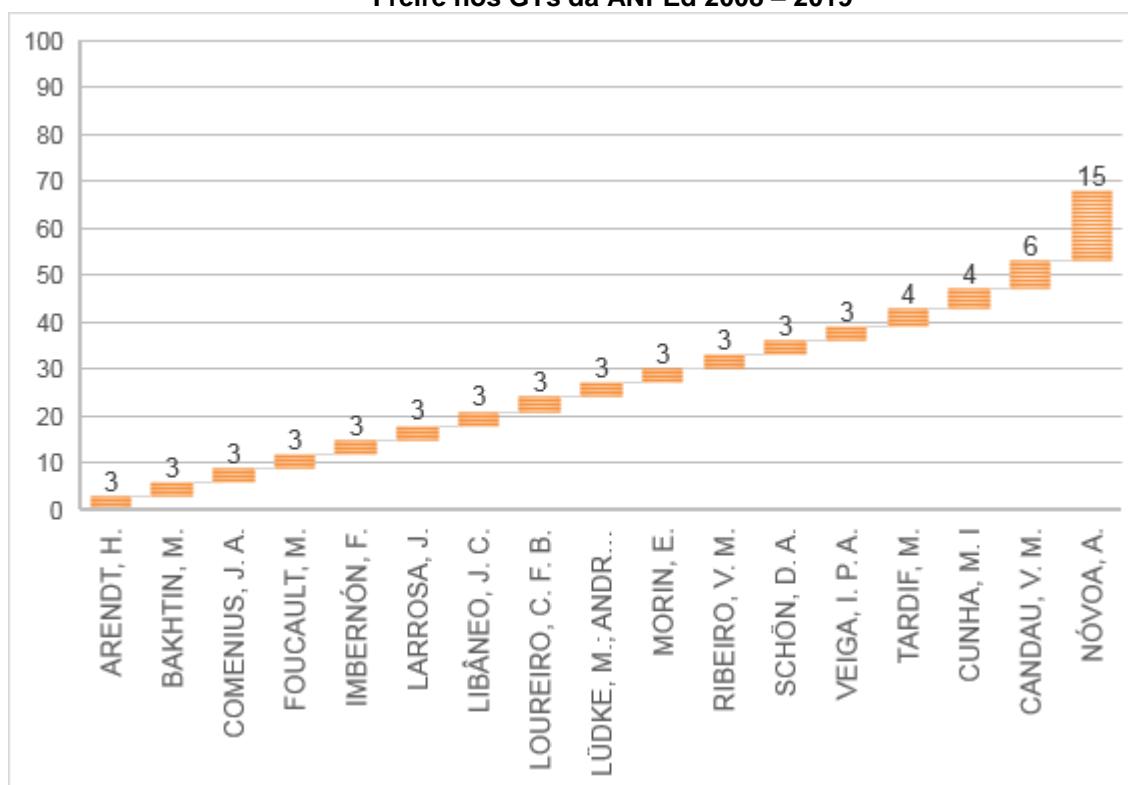
Freire é ator em tempos políticos complexos da história da educação brasileira, no século XX, que marcaram suas primeiras obras com um caráter político crítico à educação e aos contextos sociais. Freire é muito citado nas pesquisas sobre



formação continuada de professores, como observaram Ventorim (2005), Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2012), Brzezinski (2014a, 2014b), Bitencourt (2017), Costa (2019), Shigunov e Silva (2019). Entretanto o nome de Freire constitui o debate acadêmico sobre a formação docente antes da década de 1990. Silva e Araújo (2005) identificaram as obras em que Freire explicita e sistematiza o conceito de reflexão, publicadas a partir de 1978, e sobre o qual acrescenta duas novas categorias, a crítica e a formação permanente, resultando na ideia da condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento. Essas constatações evidenciam que o pensamento de Freire está em debate antes da chegada das publicações de António Nóvoa, Maurice Tardif e Carlos Marcelo García ao Brasil, inclusive como precursor de ideias como reflexividade crítica sobre a prática, apoiada numa análise emancipatório-política, no seu contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo.

Observamos, no conjunto dos GTs da ANPEd, os autores que são citados junto com Freire, diálogos que incluíram Antônio Nóvoa como o autor mais presente.

**Gráfico 31: Autores referenciados três ou mais vezes em trabalhos sobre FC que citam Paulo Freire nos GTs da ANPEd 2008 – 2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

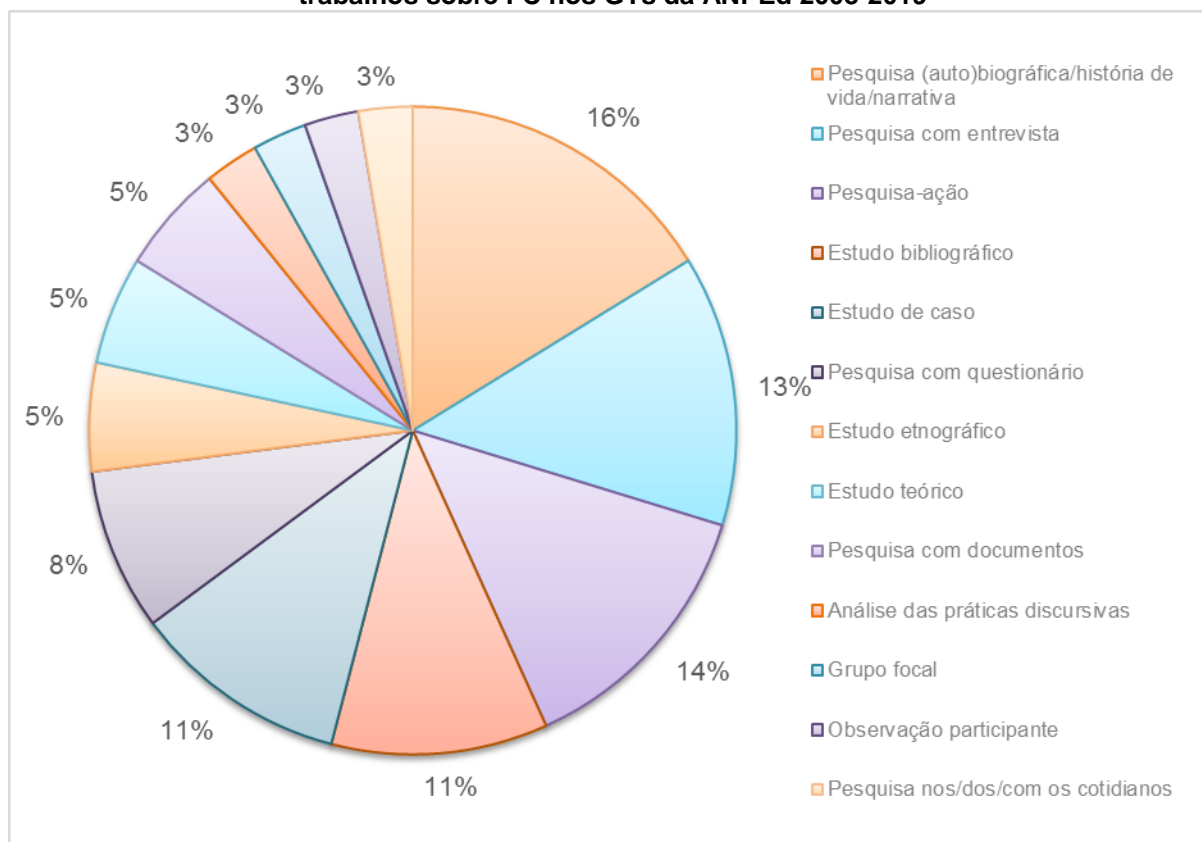
O debate se apropria do pensamento de Paulo Freire e de Vera Maria Candau na compreensão da prática pedagógica e seus determinantes político-sociais, como objeto da Didática Intercultural, em que se articulam as dimensões humana, técnica e política, que toma o “como fazer” articulado ao “para que fazer” e ao “por que fazer”. Com pressupostos de Candau, aponta-se a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada, considerando a condição de inacabamento humano, apontada por Freire, como movimento permanente ao longo da carreira docente, centrada na escola, na perspectiva de reflexão sobre as práticas.

A construção teórica dos trabalhos que articularam Paulo Freire e Maria Isabel da Cunha colocou em debate a docência na Educação Superior como uma atividade complexa, que exige saberes específicos, com forte componente de construção na prática. A reflexão sobre a naturalização da docência, em que o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, mantém a reprodução cultural dos conteúdos e forma menos professores e estudantes transformadores dessa realidade, visto que os sujeitos se reduzem à condição de objetos um do outro.

Na perspectiva do debate sobre a pluralidade dos saberes docentes, com Paulo Freire e Maurice Tardif, os trabalhos problematizam a prática pedagógica, cabendo à formação continuada tomá-la como objeto de reflexão crítica, estudos e pesquisas, no exercício das funções docentes em sala de aula, retirando o professor desse lugar de executor de técnicas, em que é colocado em muitos programas educacionais no Brasil. As apropriações problematizam os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, como objeto de estudo e conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente.

As abordagens metodológicas praticadas nos estudos dos GTs da ANPEd que tiveram Freire dentre as referências indicam a prevalência de pesquisas qualitativas, do tipo (auto)biográficas e história de vida/narrativa (16%), pesquisa-ação (14%), pesquisas com entrevistas como técnica (13%), estudo de caso (11%), estudo bibliográfico (11%), aplicação de questionário (8%) e outras relacionadas no próximo gráfico.

**Gráfico 32: Abordagens metodológicas praticadas tendo Paulo Freire como referência nos trabalhos sobre FC nos GTs da ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

A teoria de Paulo Freire alicerçou o método dialógico de levantamento de problemas, elaborado a partir de uma visão de mundo ancorada na curiosidade epistemológica. Freire é o idealizador da pedagogia crítica, cujas inferências destacam a reflexão crítica sobre a *práxis* pedagógica como princípio da formação permanente do professor.

Sinalizarmos que Freire é referenciado com autores das tradições críticas e pós-críticas de pesquisa, em estudos ancorados nas epistemologias da prática e crítica. Dado o ecletismo<sup>85</sup> em relação às apropriações da teoria freireana, demarcado na multiplicidade de conceitos e pressupostos já elencados, muitas vezes não apropriados na dimensão política que marca vida e obra do autor, assim como a

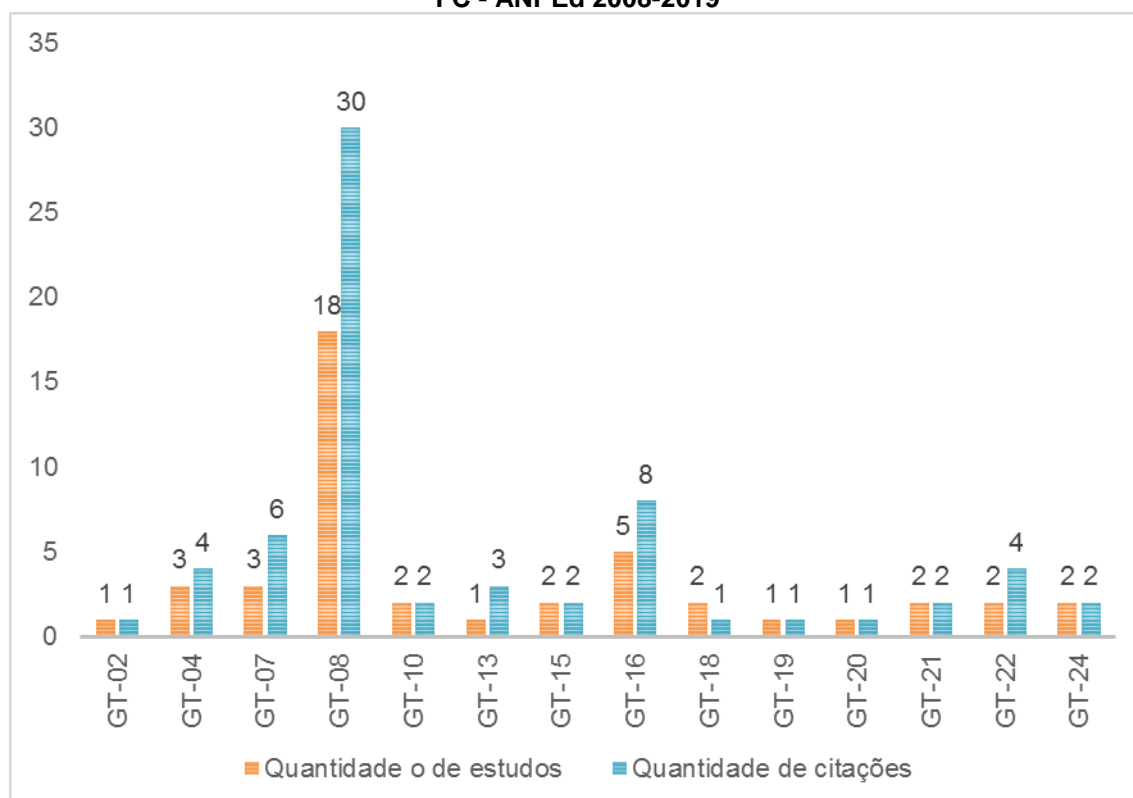
<sup>85</sup> Shulman (1997) alerta para o que chamou de “ecletismo selvagem”, ou seja, um ecletismo indisciplinado, com escassa ou nenhuma disciplina para regular as decisões, que pode levar à incorporação de muitas estratégias de investigação, mas com pouca reflexão acerca de suas diferenças, objetivos, pressupostos e perspectivas, gerando observações realizadas ao acaso e em escasso intervalo de tempo, bem como descrições e interpretações pormenorizadas.

reiteração de frases muito conhecidas e em circulação nos diversos campos de pesquisa em educação, apontamos como importante a vigilância epistemológica nas pesquisas sobre formação continuada de professores, para que Freire não seja apropriado como uma nova retórica e reduzido à figura de estilo que “serve para tudo”, aplicável como *utensílio decorativo* (CERTEAU, 1982).

## 6.6 ANTÓNIO NÓVOA: REFLEXIVIDADE CRÍTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

António Nóvoa foi referenciado 67 vezes, em 45 dos 165 trabalhos (27,3%) sobre formação continuada apresentados na ANPEd, entre 2008 e 2019, tendo sido apresentado em 14 GTs, conforme dados apresentados no gráfico a seguir.

**Gráfico 33: Quantidade de trabalhos e citações de António Nóvoa por GT nas pesquisas sobre FC - ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

O gráfico expressa o número de citações por GT, tendo o GT-08 reunido 30 referências (44,8%) citadas no período. As obras de Nóvoa mais referenciadas no GT-08 foram *Formação de professores e profissão docente*, capítulo de livro

referenciado seis vezes; *Professores: imagens do futuro presente*, livro referenciado cinco vezes; *Os professores e a sua formação*, livro referenciado quatro vezes. Outras publicações, incluindo livros, artigos de periódico, entrevistas e anais de evento são apresentadas na tabela a seguir.

**Tabela 31: Obras de António Nóvoa referenciadas nas pesquisas sobre FC no GT-08 da ANPEd 2008-2019**

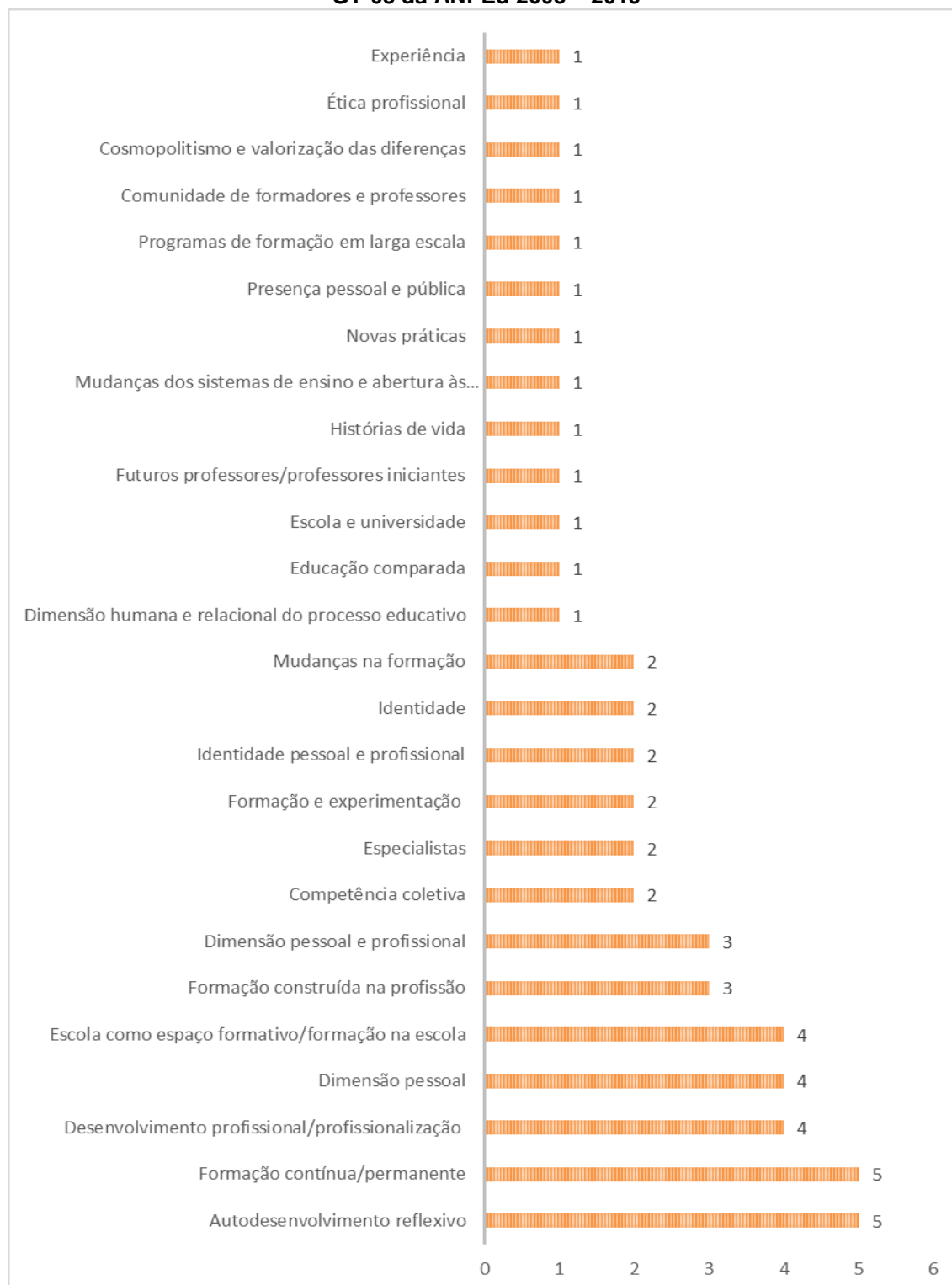
Título da obra	Tipo de publicação	Número de vezes referenciada
Formação de professores e profissão docente	Capítulo de livro	06
Professores: imagens do futuro presente	Livro	05
Os professores e a sua formação	Livro	04
Professor se forma na escola	Entrevista	02
Profissão Professor	Livro	02
Vidas de professores	Livro	02
A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português	Capítulo de livro	01
Formação de professores	Livro	01
Notas sobre a formação (contínua) de professores	Capítulo de livro	01
O passado e o presente dos professores	Capítulo de livro	01
O regresso dos professores	Anais de evento	01
Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?	Capítulo de livro	01
Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação	Capítulo de livro	01
Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas	Artigo de periódico	01

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Essas obras foram publicadas no Brasil entre 1991 e 2011, sendo a maioria na década de 1990. Uma produção de Nóvoa em coautoria com Luís Miguel Carvalho, António Carlos Correia, Ana Isabel Madeira e Jorge Ramos do Ó foi também referenciada nos estudos.

O mapeamento dos termos, conceitos e pressupostos apropriados das teorizações de Nóvoa indica as principais demarcações das perspectivas privilegiadas pelos autores dos trabalhos.

**Gráfico 34: Apropriações a partir das teorizações de António Nóvoa nos trabalhos sobre FC do GT-08 da ANPEd 2008 – 2019**



**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

Observamos que as apropriações dos pesquisadores mobilizam os conceitos de autodesenvolvimento reflexivo, formação contínua, desenvolvimento profissional/profissionalização, dimensão pessoal e profissional do desenvolvimento

docente, escola como espaço formativo, e destacam que a formação deva ser construída dentro da profissão. Compreendemos que os debates se constituíram em torno de cinco premissas principais, a saber:

1- Reflexão crítica sobre a prática/experiência docente: os conceitos apropriados foram autodesenvolvimento reflexivo, autorreflexividade e flexibilidade crítica. Os usos desses pressupostos demarcam que o profissional deve desenvolver capacidades de autodesenvolvimento reflexivo e uma *práxis* reflexiva, diante das situações conflitantes que enfrentam, por meio de um trabalho de reconstrução permanente da identidade pessoal, de abertura para os professores se avaliarem.

2- Desenvolvimento pessoal e profissional: consideram que a afirmação profissional dos professores historicamente não se realiza de forma linear e acumulando ganhos, mas num percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. Apontam que o empobrecimento das práticas associativas tem consequências negativas para a profissão docente, sendo urgente criar movimentos coletivos profissionais, com rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas voltadas à partilha e à corresponsabilização entre colegas. Com esses pressupostos, a formação pode estimular a busca por autonomia, em direção à responsabilidade com o seu próprio desenvolvimento profissional e ao protagonismo na implementação das políticas educativas; consideram o papel da universidade e da educação básica em conduzir de forma colaborativa os processos formativos; acenam para a necessidade de criar condições para a formação entre pares para maior presença da profissão na formação; orientam fugir do praticismo em direção ao trabalho intelectual de estudo e aprofundamento teórico-metodológico no trabalho cotidiano.

3- Dimensões da formação: reiteram que o desenvolvimento profissional abarca as dimensões pessoal, social e profissional, as quais mantêm uma relação de reciprocidade e de permanente interação.

Os trabalhos apresentados na ANPEd enfatizaram mais a dimensão pessoal que a profissional, considerando que a forma como cada professor orienta sua prática está diretamente relacionada ao que ele é como pessoa e que não se separa o *eu profissional* do *eu pessoal*. Indicam que a dimensão pessoal se refere ao tato

pedagógico e à capacidade de relação e de comunicação, que é implicada pela identidade, visão de mundo, valores, saberes e aspirações. Considerando esses aspectos, a formação deve investir na *práxis* como lugar de produção de saberes, dar atenção especial à vida dos professores, valorizar os saberes da experiência, mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais.

Abordaram a interrelação das dimensões pessoal e profissional, destacando que a prática docente é um campo privilegiado para a construção do conhecimento; que o professor é uma pessoa e não apenas um técnico e que cabe à formação considerar essas dimensões a fim de permitir aos docentes a apropriação de seus processos formativos, dando-lhes sentido no contexto de suas histórias de vida.

4- Escola como espaço de formação: Nóvoa aponta a escola como espaço formativo, lugar de crescimento profissional permanente, para ensinar e aprender. Os trabalhos reconhecem que o melhor lugar para os professores construírem suas histórias é o próprio local de trabalho, em torno dos problemas reais; indicam que o processo deve estar centrado nas realidades vivenciadas, nas reflexões sobre a prática, mas que devem avançar para o referencial teórico; apontam ser preciso combater a mera reprodução de práticas formativas e de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança; problematizam a amplitude de espaços formativos, fora da escola e no seu interior.

5- Sentidos da formação continuada: entendem a formação continuada como processo de caráter contínuo, reflexivo, dialógico e colaborativo; busca de novas possibilidades para o trabalho docente; valorização dos saberes docentes, no exercício da profissão; meio para o desenvolvimento profissional dos professores; possibilidade de construção de autonomia; preparação dos professores para as responsabilidades profissionais na implementação das políticas educacionais.

Definem como prioridade colocar a formação continuada no centro dos debates educacionais, problematizar as situações concretas que surgem na escola, estimular a perspectiva crítico-reflexiva e promover a autoformação em equipe. Indicam como lacunas da formação continuada a incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores e o risco das instituições fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo, ora por empirismo tradicional.



Nos demais termos, conceitos e pressupostos apropriados das teorizações de Nóvoa, encontramos a necessidade da afirmação da docência como movimento coletivo de equipes pedagógicas, constituídas em torno de comunidades de formadores e professores, a integrarem, na cultura docente, um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

Os trabalhos, em suas apropriações, abordam a necessidade da aproximação entre escola e universidade; referendam a necessidade da formação por meio da experimentação e inovação, por meio do ensaio e tentativas de novas maneiras de realizar o trabalho educativo; legitimam as experiências como (auto)formadoras e geradoras de conhecimento, considerando a cultura docente na construção de sentidos; ratificam a formação voltada para a valorização das diferenças individuais e culturais.

Concebem a identidade como um lugar de lutas e de conflitos, espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, cabendo à formação docente a reconstrução permanente de identidades plurais, éticas e coerentes com uma escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores.

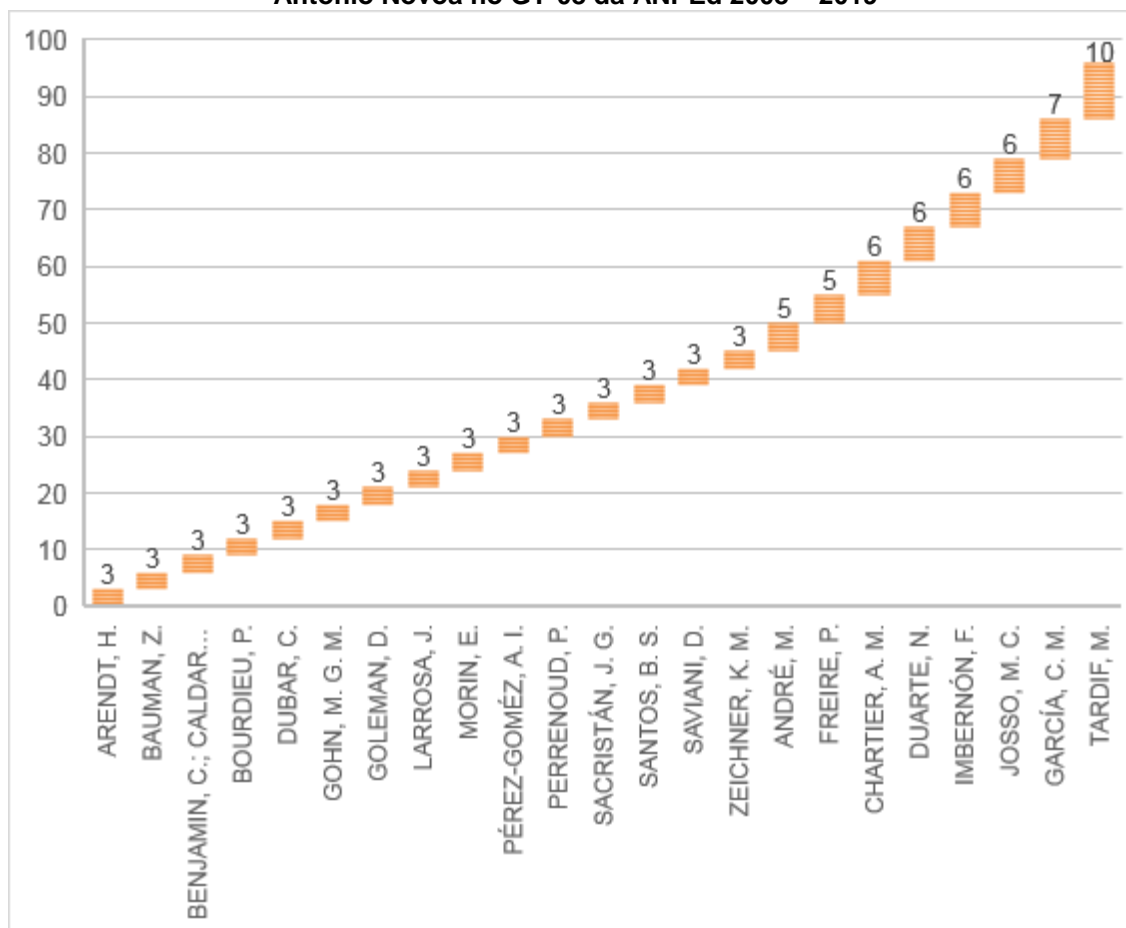
A ideia de formação que se faz no processo de mudança, está firmada numa perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos, no esforço de inovação teórico-metodológica e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola, trazendo sentido às práticas de formação centradas nas escolas.

Em relação à produção do conhecimento, acenam para as histórias de vida como possibilidade de novas abordagens para a formação de professores, inclusive com futuros professores, e nos primeiros anos de exercício profissional, que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. A educação comparada na perspectiva de Nóvoa incentivou o percurso de pesquisa pelo confronto com outras experiências de educação entre Brasil e Portugal.

Mapeamos, nos trabalhos apresentados no GT-08 em que Nóvoa foi citado, os autores postos em interlocução com ele. Observamos que os diálogos incluíram

Maurice Tardif como o autor mais presente com Nóvoa, como identificamos no próximo gráfico.

**Gráfico 35: Autores referenciados três ou mais vezes em trabalhos sobre FC que citam António Nóvoa no GT-08 da ANPEd 2008 – 2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

A presença de Ane Marie Chartier está relacionada ao grande contingente de textos que investigaram as condições de desenvolvimento profissional possibilitadas por programas de formação continuada voltados à alfabetização, temática que marcou posição nos debates no GT-08. Na perspectiva do debate sobre o desenvolvimento profissional, os saberes e as experiências docentes, a interlocução se faz convergente com Tardif, García e Josso. Entre Nóvoa e André, o diálogo se dá na tessitura da abordagem metodológica, com orientação qualitativa.

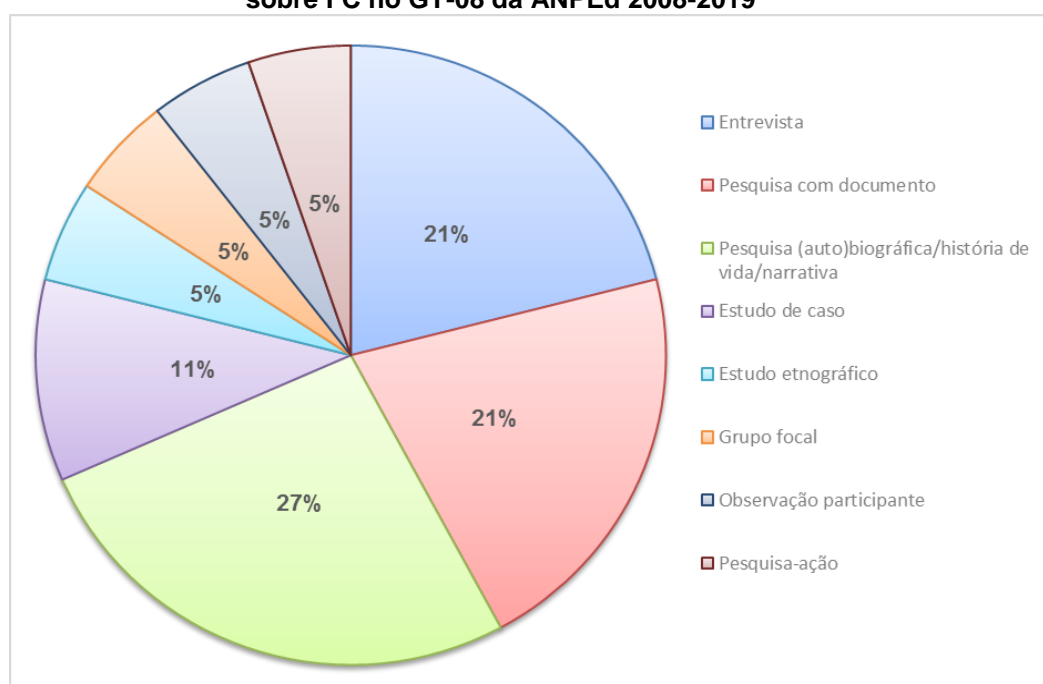
As análises de demarcações epistemológicas críticas às teorizações de Nóvoa foram pontuais em apenas um dos trabalhos do GT-08, ancorado no materialismo histórico-dialético. Em outros seis estudos com essa mesma abordagem, Nóvoa não

foi referenciado. Dada a quantidade de referências à Nóvoa, Tardif, García, Imbernón e a outros autores cuja produção é associada à epistemologia da prática, podemos inferir que essa foi a perspectiva hegemônica nos debates do GT-08 acerca da formação continuada de professores, entre 2008 e 2019, mas não foi a única, visto que as perspectivas críticas se fizeram presentes em outros estudos.

Nas disposições críticas de Freire, a formação é pautada no diálogo, na escuta, na reflexão crítica sobre a prática, partindo do real para aprender a mediar a prática com a teoria e transformá-la. Não se estabelecem desencontros teóricos entre Freire e Nóvoa. Notamos que Freire foi colocado em interlocução com autores críticos e pós-críticos, em estudos ancorados nas epistemologias da prática e crítica.

As metodologias praticadas nos estudos do GT-08 que tiveram Nóvoa dentre as referências indicam a prevalência de pesquisas qualitativas, cujas modalidades foram pesquisas (auto)biográficas e história de vida (27%), pesquisa com documentos (21%), estudo de caso (11%), estudo etnográfico (5%) e pesquisa-ação (5%). Dentre os estudos que indicaram apenas as técnicas de produção de dados, observamos a realização de entrevistas (21%), o grupo focal (5%) e a observação participante (5%), conforme apresenta o próximo gráfico.

**Gráfico 36: Metodologias praticadas tendo António Nóvoa como referência nos trabalhos sobre FC no GT-08 da ANPEd 2008-2019**



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Nóvoa foi o mais prestigiado nos debates no campo específico da formação de professores. Destacamos, no Brasil, a influência dos estudos produzidos por António Nóvoa a partir da década de 1990, que provocaram o debate sobre a formação do professor como um processo que ocorre durante a vida, antecedendo a entrada na carreira e fazendo-se em processos de reflexão na/sobre a prática, na partilha de experiências e por meio da pesquisa sobre as práticas e experiências.

Em quase três décadas, o autor continua instigando o campo de pesquisa da formação de professores no Brasil, assim como outros autores identificados no levantamento, que inovaram as discussões do campo a partir de categorias de análise, como o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional; a historiografia das pesquisas em educação; o ciclo de vida dos professores; o trabalho e os saberes docentes; a profissionalização dos professores; as experiências formativas, dentre outros.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as práticas de pesquisa e de formação continuada de professores, a partir das apropriações epistemológicas de 165 trabalhos apresentados nos Grupos de Estudo (GTs) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da 31<sup>a</sup> à 39<sup>a</sup> reuniões nacionais promovidas pela entidade, entre 2008 e 2019.

Com aproximações à operação histórica (CERTEAU, 1982) e à pesquisa documental bibliográfica, destacamos os temas priorizados, as teorizações em circulação e as operações metodológicas em uso nos contextos das pesquisas sobre a formação continuada de professores. Elegemos os trabalhos apresentados na ANPEd como representativos da produção teórico-prática constituída historicamente no Brasil, nos cursos de pós-graduação em educação.

Compartilhamos o desafio deste estudo com a teoria de Michel de Certeau, pesquisador erudito que transita por distintas áreas do conhecimento, cujas densidade textual e insólitas terminologias para o campo da formação de professores demandaram esforço analítico e compreensivo da nossa parte. Nossas apropriações de conceitos certeuanianos pouco contemplados no campo de pesquisa da formação de professores, a partir de uma leitura *própria* das suas teorizações, alinhavaram os recursos da perspectiva histórica do autor com a pesquisa sobre a formação continuada, na produção de um estudo de revisão da literatura que avançasse em direção à compreensão dos usos das teorizações e pressupostos em circulação nos debates acadêmicos.

Esse objetivo resultou na opção por distintas obras e conceitos de Certeau, *reinventando as maneiras de apropriação* teórica e preservando a epistemologia subjacente à prática do autor, de olhar para as *minúcias* do *praticado* e detectar nelas os *padrões* e *desvios*, *afastando-nos* de uma perspectiva uníssona e, muitas vezes, estereotipada dessas obras.

Nesse contexto, defendemos a tese de que as práticas de pesquisa sobre a formação continuada de professores se dá nos entrelugares dos GTs e evidenciam que o conhecimento produzido se constitui interdisciplinar, em zonas de interlocução

marcadas por correlações de forças e bricolagens nas apropriações de teorias e metodologias.

Com isso, os GTs da ANPEd, no debate sobre a formação continuada de professores, empregam lógicas próprias, teorias e metodologias que demarcam os seus campos de pesquisa. Nesse movimento, o GT-08 atua como indutor de teorias e metodologias, sendo referência nos debates sobre a formação continuada de professores, pois cria ordenamentos, instaura pertinências, baliza posições sociais, tensiona os conhecimentos e aponta novos desafios para as pesquisas acadêmicas.

As ações desenvolvidas pela ANPEd mostram, nas negociações e tensões, as *estratégias* e *táticas* (CERTEAU, 2011) adotadas para legitimar seu lugar como representativo da pós-graduação, por meio de medidas como: democratizar os espaços tempos (tornar bianuais, alternar com reuniões regionais, descentralizar os encontros no território nacional); comunicar: (investir em base de dados com anais, com ISSN, produzir e comunicar com a produção internacional); discutir as questões educacionais por meio da pesquisa, representando a pós-graduação, ao manter posicionamento político e a indução de políticas públicas.

Os percursos das pesquisas (CERTEAU, 1982) revelam demarcações que se fazem em movimentos de definir balizas e flexibilizar as fronteiras, em movimentos de negociações que tornam o tema abordado em múltiplos aspectos e interdisciplinar.

Verificamos a presença de temas recorrentes, com dimensões variadas e aspectos significativos da formação continuada, como: a formação continuada voltada à alfabetização, ao trabalho pedagógico nas escolas; a formação continuada de docentes do ensino superior; a integração das TDICs no trabalho pedagógico e as formas de comunicação entre professores; a profissionalidade e o trabalho docente; a formulação de concepções, fundamentos da formação continuada e identidades sociais docentes; a gestão das políticas de formação continuada; os estudos sobre a formação continuada na educação popular, educação ambiental e relações étnico-raciais; o currículo como prática de produção cultural.

O debate desses temas se deu de diferentes formas, por diferentes campos de pesquisa e em distintos GTs, que encontraram no GT-08 um nucleador do debate

acerca da profissionalidade, do trabalho docente e da construção das identidades sociais docentes. No entanto, os temas foram debatidos predominantemente com enfoques convergentes, a depender dos GTs.

Observamos temáticas mais investigadas no GT-08 do que no GT voltado para temas específicos, como o caso dos estudos sobre a educação popular, que estiveram mais presentes no GT-08 que no GT-06; e da alfabetização, mais presentes no GT-08 que no GT-10. Verificamos centralização temática em torno de um GT único, como a educação ambiental em interface com a formação continuada no GT-22, o que pressupõe ausência de diálogo desse tema entre os campos do conhecimento. Com isso, constatamos temáticas que se mostraram mais interdisciplinares que outras no período, com maior ou menor circularidade entre os GTs.

Os resultados quanto às formas de mediação das práticas de formação continuada com as instituições mostraram dimensões significativas sobre ações para a efetivação das práticas formativas. O maior enfoque dado a cursos e programas indica que o debate no campo de pesquisa se dá a partir de e em defesa de uma formação continuada institucionalizada, por meio da formação na escola, da formação *lato sensu* e *stricto sensu*, das práticas de colaboração nos cursos de extensão e das pesquisas de mestrado e doutorado do tipo pesquisa intervenção e pesquisa formação. Na consecução das propostas, programas e projetos, a responsabilidade do Estado em promover e da universidade em fazer mediações com a educação básica via ensino, pesquisa e extensão sempre é colocada em questão.

Destacamos como temas emergentes a educação estética e a dimensão estética da formação continuada; a concepção neuropsicológica como tendência formativa em expansão; a formação do formador, com ênfase no papel dos coordenadores pedagógicos para a implementação de políticas de formação nos contextos escolares; a formação continuada voltada ao processo de ensino-aprendizagem em componentes curriculares específicos, como matemática, arte, ciências, biologia e língua portuguesa, o que aponta indícios de um possível retorno das licenciaturas ao campo da formação continuada.

No período investigado, reconhecemos movimentos híbridos de pesquisa entre saúde-formação, arte-formação, história-formação, política-formação, tecnologia-formação, multiculturalismo-formação, currículo-formação, dentre outros. Aventamos que esses hibridismos oferecem enormes possibilidades de ampliar o campo de pesquisa e os estudos sobre a formação continuada de professores, a partir das *bricolagens culturais* (CERTEAU, 2011) entre as áreas de conhecimento e os diversos campos de investigação.

Uma tendência recorrente nos trabalhos foi a investigação sobre ações de formação com foco na escola e suas necessidades, o fortalecimento e legitimação do espaço escolar como *lócus* privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada. Tivemos menos ênfase em conferências, palestras e cursos de curta duração.

Todas as modalidades de ensino da Educação Básica foram investigadas entre 2008 e 2019. Embora poucas e não regulares no período investigado, as pesquisas buscaram o diálogo intercultural com os campos do conhecimento das modalidades educativas: colocaram em questão as políticas de inclusão das minorias, contextualizaram as condições socioeconômicas e atuaram no sentido da luta pela justiça social e cognitiva, do combate ao racismo e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas.

No GT-08, não foi apresentado trabalho sobre formação continuada e educação ambiental, diversidade étnico-racial, educação de jovens e adultos, currículo, educação especial e inclusão, temas que giram em torno da diversidade e inclusão das minorias. Inferimos que essa ausência pode se dar em razão da pouca identidade temática e epistemológica dos estudos com o debate em circularidade no GT-08, ao mesmo tempo em que há forte identidade com o seu GT específico, ponto de encontro de intelectuais especializados que estudam esses temas (CERTEAU, 1982).

Algumas lacunas foram destacadas, dentre elas os escassos e dispersos estudos teóricos sobre a formação continuada, além da pouca articulação entre a formação continuada e os demais elementos que implicam a profissionalização docente: a dimensão política, as condições de trabalho, a saúde docente, a sindicalização, as questões de gênero, o professor deficiente, a diversidade étnica docente. Essa



ausência pressupõe poucos estudos na perspectiva sociológica do trabalho, invisibilizando aspectos importantes e conectados ao trabalho do professor e à identidade profissional face aos processos de inclusão, valor e de reconhecimento social.

Observamos silenciamentos e análises *en passant* acerca da articulação da formação continuada com as políticas de currículo na BNCC. Direcionado às questões específicas do currículo, não foram tangenciados aspectos relevantes das políticas de formação continuada advindas da uniformização curricular no país e sua tendência à redução dessa formação à aquisição de competências técnicas para a implementação da BNCC, aspectos nevrálgicos e emergentes no contexto atual.

Notamos que a escassez de estudos sobre as questões curriculares e a flagrante ausência de circularidade temática entre GT-08 e GT-12 se estende aos aspectos teóricos e metodológicos. A percepção das relações de força entre perspectivas que parecem ser tomadas como concorrentes revela pistas de que os campos científicos do currículo e da formação de professores mostraram-se desarticulados em relação ao debate sobre a formação continuada que se faz necessário e urgente.

Encontramos poucos estudos sobre a educação infantil, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, em que o debate acena para a urgência da institucionalização na formação do docente. A incipiência desses estudos revela as ausentes ou inócuas políticas voltadas a esses segmentos.

Descontinuidades temáticas foram notadas com o desinvestimento dos estudos sobre a formação continuada de professores que atuam na educação de jovens e adultos e inconstâncias em relação ao estudo sobre o trabalho pedagógico no GT-08, em relação aos aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Na análise das tematizações dos estudos, observamos que os trabalhos buscaram objetos de pesquisa apoiados em práticas institucionais de formação continuada, ratificadas como fundamentais na qualificação do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, o debate é mobilizado à defesa da formação continuada fomentada pelas políticas educacionais, mostrando-se mais de natureza pública, em ações governamentais.

Os trabalhos evidenciaram mais as práticas produzidas a partir de políticas institucionalizadas de formação continuada, bem como a avaliação das políticas nas dimensões da análise de pressupostos, resultados, consequências e efeitos produzidos. Com isso, mostraram-se lacunares sobre os contextos e processos de formulação das políticas, as disputas e conflitos, as teorizações sobre as políticas, sendo menos convergentes às condições estruturais da formação continuada, em suas relações com as condições socioculturais dos professores, com a carreira docente (ingresso e progressão) e salário, com a avaliação de professores e com as políticas de valorização do magistério. O GT-07 se mostrou mais propositivo nesse sentido, ao relacionar a formação continuada com a configuração do trabalho.

Em relação à articulação da formação continuada com as políticas neoliberais, os trabalhos fizeram referência às avaliações externas e em larga escala, sendo críticos a essa perspectiva de formação baseada no modelo de competências e habilidades.

Os campos dos GTs vieram se delineando na última década, de forma interdisciplinar, prova disso é a circularidade dos estudos sobre a formação continuada, abarcando múltiplas temáticas e referências. Pelas tematizações das pesquisas, buscamos analisar apontamentos que nos pareceram pertinentes para pensar o objeto de estudo do campo da formação de professores.

A vocação do GT-08 na análise de programas e projetos de formação é confirmada na unidade temática da gestão de políticas de formação continuada, em que o GT acolheu 72% dos trabalhos. Nas demais unidades temáticas, todas articuladas à formação continuada, observamos os temas privilegiados no GT-08, que abarcou 62% dos trabalhos sobre identidades docentes, 59% dos estudos sobre alfabetização, 54% dos estudos sobre trabalho e profissionalidade docente, 50% dos trabalhos sobre educação popular, 44% dos estudos sobre docência no ensino superior, 23% dos estudos acerca de concepções de formação, 19% dos trabalhos sobre tecnologias digitais da informação e comunicação, 16% dos estudos sobre trabalho pedagógico e 11% dos estudos sobre arte e formação estética.

Os resultados apontam elementos para repensar a pesquisa sobre a formação continuada, ao evidenciar desconhecimento sobre os debates, por parte de alguns estudos, uma vez que: endossaram pressupostos da racionalidade técnica

duramente criticados e práticas rebatidas no campo de pesquisa da formação de professores; validaram programas que desconSIDERAM as vinculações institucionais entre a categoria dos professores e o ente estatal; deixaram de explicitar e contextualizar as finalidades das políticas e práticas de formação institucionalizadas; admitiram como experiências exitosas, sem análises críticas, a formação fora das condições de trabalho; reafirmaram o estigma compensatório da formação continuada como meio de reparar as lacunas da formação inicial; demonstraram ausência de criticidade na análise dos contextos sociopolíticos; reforçaram a dicotomia teoria x prática; associaram a avaliação negativa das escolas nas avaliações externas à formação docente como fator único; sinalizaram que os professores precisam transpor as queixas e assumir a responsabilidade pela própria formação; enfatizaram a perspectiva socioemocional na formação, alinhada ao que preconiza a BNCC; enfatizaram os benefícios das TDICs na autorrealização e no *aprender a aprender*.

Diante disso, recomenda-se, à pós-graduação em educação, o investimento em estudos de perspectiva sócio-histórica e política. Isso porque, mais que desconhecimento do campo de pesquisa, a anuência com as premissas destacadas, sem analisar as suas contradições, pode provocar um efeito de ruptura com as práticas institucionalizadas de formação continuada e aprofundar a precarização do trabalho docente, além de permitir a legitimação e o avanço de práticas de formação continuada aligeiradas e instrucionais, de racionalidade técnico-instrumental e gerencialista sobre as redes e instituições de ensino. Os estudos que cuidaram mais de apresentar experiências exitosas, sem a crítica à própria prática, aos contextos e às políticas, caminharam nessa direção.

Vislumbramos que os estudos poderiam privilegiar, além desses temas relacionados ao trabalho, a compreensão de aspectos multiculturais e das formas de reinvenção dos sujeitos nas especificidades da atuação dos professores, especialmente dos anos finais e do ensino médio.

Em relação às metodologias de pesquisa, os resultados evidenciaram que os trabalhos sobre a formação continuada de professores buscaram captar os movimentos científicos e sintonizar-se com as práticas produzidas nas instituições

escolares, ressignificando as abordagens para dar lugar à diferença e acolher projetos múltiplos de formação continuada.

A perspectiva centrada na epistemologia da prática, cujos pressupostos consideram o professor como sujeito reflexivo, pressupõe a prática como ponto de partida da formação para ressignificar contextualmente a teoria. Com essa compreensão, os depoimentos dos professores e os contextos institucionais de atuação e formação priorizados a partir de variadas fontes e procedimentos, com abordagens que privilegiaram as narrativas culturais e as subjetividades, são tendências identificadas como as mais marcantes nos trabalhos.

As opções metodológicas forneceram condições para ouvir os docentes, conhecer as suas histórias de vida e trajetórias profissionais, analisar suas concepções e a avaliação que fazem sobre programas de formação continuada, observar sua prática no contexto de atuação. A concretização desses propósitos permitiu a participação dos professores como sujeitos, referendando as suas práticas como produtoras de saberes, e buscou a articulação entre conhecimento e intervenção, reforçando a ação colaborativa que marcou os debates no período investigado.

As pesquisas qualitativas foram praticadas em 97,6% dos trabalhos, porém apenas 9,9% investiram nesse debate e apresentaram quadros de referência para delinear os aspectos da pesquisa qualitativa. As abordagens quantitativas foram praticadas em apenas 2,4% dos trabalhos. Notamos, com isso, que o *conhecimento autorizado* (CERTEAU, 2011) tem se dado, crescentemente, pela via das abordagens qualitativas de pesquisa e com frequentes críticas à racionalidade técnica. Consideramos que as pesquisas quanti e qualitativas não são incompatíveis, como a polarização entre ambas pode nos levar a crer. As abordagens mistas podem nos possibilitar a interpretação de fenômenos negligenciados, inspirando pesquisas extensivas, sobretudo na produção de dados para conjectura de políticas de formação continuada.

Grande contingente das pesquisas indicou apenas as técnicas de produção de dados e, em alguns casos, a técnica foi informada como procedimento metodológico único. O GT-08 é o grupo temático que mais opta por essa via. Na maioria dos estudos, notamos diversidade metodológica e recusa às metodologias que, *a priori*,

se constituíssem como homogêneas, para abarcar múltiplas dimensões, acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade aos estudos.

Depreender as metodologias se tornou uma tarefa árdua, pois alguns estudos não apresentaram claramente como construíram os argumentos e modalidades de pesquisa, ficando ausentes a descrição dos contextos, sujeitos participantes, duração e procedimentos de produção e análise dos dados. A ausência do aparato técnico deixou dúvidas quanto à contribuição do estudo para o avanço do conhecimento, já que a inexistência de decisões do pesquisador denuncia a fragilidade metodológica da pesquisa.

De igual modo, a frágil fundamentação teórica em relação à metodologia do trabalho denunciou tênue aderência à possível abordagem adotada e disrupção entre as análises empíricas e o macrocontexto. Esse é um desafio que persiste nas pesquisas sobre formação de professores, uma vez que se mantém, como lacuna, a apresentação dos pressupostos e concepções de pesquisa que revelem a epistemologia subjacente aos fundamentos teórico-metodológicos orientadores do campo de pesquisa, precarizando o exercício da teorização sobre o objeto e a definição de como o pesquisador opera com os conceitos na produção e análise dos dados. Verificamos inconsistências nas pesquisas com observação, na pesquisa-ação, nas apropriações conceituais da pesquisa-formação. A pesquisa com documentos nem sempre foi detalhada em relação aos referenciais e procedimentos de análise dos dados.

Tivemos predomínio das pesquisas (auto)biográficas, que superaram os estudos de caso e aumento das pesquisas documentais, menos enfatizadas na década de 1990. Contudo foi detectada ausência de pesquisa documental, com fontes primárias e metodologia de investigação histórica, no GT-08. Notamos forte adesão do GT-08 aos estudos bibliográficos, sobretudo na forma de revisão da literatura, e os estudos teóricos foram raros nesse grupo e dispersos nos sete GTs em que foram observados. Isso indica o esforço de vários campos do conhecimento, representados pelos distintos GTs, em teorizar sobre a formação continuada de professores. Foi marcante a pesquisa-ação no GT-08 e no GT-18, sobretudo nas experiências de pesquisa e formação que envolvem escola e universidade. Os

estudos etnográficos, que aumentaram significativamente no GT-08, no final da década de 1990 e início dos anos de 2000, agora tiveram discreta presença nesse grupo. O grupo focal esteve mais frequente no GT-15, porém essa técnica não foi expressiva no conjunto dos trabalhos. Ausentes no GT-08, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos e os estudos cartográficos foram acolhidos nos GT-12 e GT-16, cujos referenciais teóricos convergem com estudos pós-críticos, pouco referenciados no GT-08.

Essas diferenças, que remetem a um *não-dito* (CERTEAU, 1982), implicam a afirmação do *lugar* científico do GT-08, com demarcações de referências e discursos organizados silenciosamente, cujas leis não circunscreveram essas abordagens como possibilidades na organização da política do trabalho, ainda que esses referenciais estejam em circulação nos debates sobre a formação continuada de professores nos outros GTs, fundamentando produções acadêmicas relevantes.

A articulação da universidade com a escola pública, com ênfase na pesquisa-intervenção, pesquisa-formação e pesquisa colaborativa, é reconhecida nas metodologias, sustentada na interrelação da pesquisa com os processos formativos, a fim de promover transformações e contribuições à prática pedagógica, coerente com os pressupostos que ressignificam o papel do professor, do pesquisador e da própria pesquisa que associa investigação, intervenção e produção do conhecimento.

As metodologias de pesquisa contribuíram para demarcar o campo de pesquisa da formação de professores. Constatamos que, dos 165 trabalhos, 19,9% foram apresentados no GT-08 e 80,1% foram apresentados nos demais GTs. Esses resultados expressam a elasticidade do campo, auferindo diversidade, interdisciplinaridade temática e pluralidades teórico-metodológicas, superado o paradoxo de que a dispersão das pesquisas seria incompatível com a legitimação do campo de pesquisa da formação de professores.

Por meio das análises das citações diretas dos autores referenciados nos trabalhos sobre formação continuada, apresentados na ANPEd, entre 2008 e 2019, demarcamos tangenciamento a pressupostos históricos, psicossociais, sociológicos e culturais nas pesquisas, citando autores das grandes áreas das Ciências Humanas

e Sociais. Com esse aparato teórico, as pesquisas foram situadas na dimensão epistemológica do conhecimento produzido e construíram suas referências para *operar* na produção e análise dos dados.

Atinente à compreensão das epistemologias dos debates, em se tratando dos autores de base das Ciências Humanas e Sociais, Paulo Freire, Jorge Larrosa, Mikhail Bakhtin e Pierre Bourdieu foram os mais citados no GT-08, porém de forma infrequente e descontinuada. Com eles, os fundamentos da sociologia, da filosofia e de aspectos culturais foram mais acionados para fundamentar os trabalhos, mas, de modo geral, esses fundamentos não se firmaram durante todo o período, além de que não tivemos referenciais da pesquisa histórica. Inferimos que, na dispersão das referências citadas até duas vezes, possam estar outros autores que embasaram as perspectivas de ciência e conhecimento assumidos nos trabalhos, mas a inconstância de autores das grandes áreas do conhecimento denuncia desproteção do campo, em alguma medida.

Constatamos que 54,3% dos citados são brasileiros e 45,7% estrangeiros, e os autores estrangeiros ocupam as primeiras posições como os mais referenciados, principalmente os europeus. Dentre estes, destacam-se, quantitativamente, os franceses, espanhóis, portugueses e suíços, além dos autores com vinculações institucionais nos Estados Unidos, Canadá, Rússia, México e Argentina-Espanha. Apenas dois autores são da Argentina e do México, o que evidencia pouca aproximação com a produção acadêmica na América Latina.

No conjunto dos GTs, observamos que os trabalhos se voltaram para as pesquisas brasileiras, citando estudos vinculados a programas de pós-graduação e fundações de pesquisa. 74,5% são procedentes de instituições localizadas na região Sudeste do país e 23,5% das demais regiões, com 31,4% da USP, da Unicamp e da PUC-SP. A análise das produções vinculadas ao GT-08 reflete a maior presença de autores estrangeiros, com 54,1%, que de brasileiros, com 45,9%, inversa à proporção observada no conjunto dos GTs.

António Nóvoa, Maurice Tardif e Carlos Marcelo García são os autores mais citados nos trabalhos do GT-08, durante o maior intervalo de tempo, e Paulo Freire foi o autor mais referenciado no conjunto dos 165 textos.

Ainda que haja forte influência estrangeira nos debates, a presença de autores brasileiros, como Paulo Freire, e de pesquisadores do próprio GT-08 e de outros GTs, em três ou mais edições da ANPEd, expressa que os estudos também encontraram sustentação nas produções acadêmicas nacionais, elemento importante na afirmação do campo de pesquisa da formação de professores no Brasil, com múltiplas formas de *invenção* e *criação* (CERTEAU, 2011), a partir dos debates em torno da formação continuada de professores.

Nem todos os autores mais citados nos trabalhos foram referenciados no GT-08, excetuando-se deste Nilda Alves, Michel de Certeau, José Contreras e Roberto S. Macedo. As apropriações das obras de Michel Foucault e de Gilles Deleuze e Félix Guattari não estiveram consolidadas no GT-08. Essas constatações nos apontam que as teorizações pós-críticas foram pouco prestigiadas no GT-08, demonstrando que os pesquisadores continuamente criam hierarquias (CERTEAU, 1982), ao fazerem suas opções teórico-metodológicas.

A constatação de que quase todos os autores citados nos demais GTs são os mais citados no GT-08 evidencia que há forte institucionalidade por parte do GT-08 nas demarcações dos quadros de referências e cultura do campo de pesquisa da formação de professores. Mesmo com a circularidade dos objetos nos demais GTs, o GT-08 não perde seu *lugar* (CERTEAU, 2011) na delimitação das *fronteiras* e *pontes* que o distinguem dos demais, constituindo-se com posição de poder sobre a racionalidade científica, de onde emanam *estratégias* (CERTEAU, 2011) para circunscrever seu objeto de pesquisa, mediar os debates e sinalizar referências para os demais GTs.

De igual modo, os debates nos demais GTs, a partir de seus *lugares próprios* de investigação e referenciais que discutem a formação a partir de seus campos de pesquisa, ainda que pouco, têm sido acolhidos pelo GT-08, como é o caso de Pierre Lévy, Selma Garrido Pimenta e Léa Anastasiou e de Magda Soares. A circularidade dos autores entre os GTs nos indica que o debate sobre a formação continuada tem se constituído plural e interdisciplinar no período investigado, com força para reunir e criar *zonas de interlocução* com o *estrangeiro* (CERTEAU, 2011), pois, ao mesmo tempo em que conservam os limites de seu objeto, ampliam e aprofundam a



organização dos campos de pesquisa. Entretanto cabe aos GTs aprimorar estratégias com esse objetivo, sobretudo ao GT-08, cujo debate se mostrou mais reiterativo.

Mesmo que tenhamos a demarcação do *lugar* (CERTEAU, 2011), observamos que o *espaço* não é unívoco tampouco estável, ou seja, as práticas de pesquisa sobre a formação continuada têm se dado nos entrelugares dos GTs, mostrando que essa formação se coloca como emergente nas pesquisas e como um problema educacional.

Em circulação no Brasil desde a década de 1990, os trabalhos sobre formação continuada apresentados na ANPEd, entre 2008 e 2019, confirmaram a pertinência das pesquisas de Nóvoa, Tardif e García, dada a influência, a frequência e a circularidade das teorizações desses autores na problematização do desenvolvimento profissional e dos saberes docentes, na reflexão sobre a prática e a mudança na prática docente. Esses elementos são centrais do debate, em que a prática docente é colocada como ponto de partida e contexto para a formação continuada. Assim, os trabalhos reconhecem a autoridade desses autores no campo acadêmico em quase 30 anos de pesquisa sobre a formação de professores no Brasil.

O debate no GT-08 acompanhou a produção estrangeira em relação aos pressupostos estruturantes das perspectivas assumidas no núcleo teórico em maior circularidade, embora Freire, pesquisador brasileiro, estivesse entre os mais citados e dispusesse de ampla produção acadêmica, inclusive sobre a formação permanente.

Freire é referenciado com autores das tradições críticas e pós-críticas de pesquisa, em estudos ancorados nas epistemologias da prática e crítica, com multiplicidade de conceitos e pressupostos, muitas vezes não apropriados na dimensão política que marca vida e obra do autor, reconhecida internacionalmente. Apontamos como importante a vigilância epistemológica nas pesquisas sobre formação continuada de professores, para que Freire e outros não sejam apropriados como uma nova retórica, e reduzidos à figura de estilo que “servem para tudo”, aplicáveis como *utensílios decorativos* (CERTEAU, 2011).

Dada a quantidade de referências a Nóvoa, Tardif, García, Imbernón e a outros autores, cuja produção é associada à epistemologia da prática, podemos inferir que essa foi a perspectiva hegemônica nos debates do GT-08 acerca da formação continuada de professores, entre 2008 e 2019, mas não foi a única, visto que as perspectivas críticas se fizeram presentes em outros estudos.

As teorizações no GT-08 tornaram-se circulares, na medida em que as reiteraões nem sempre elucidam como a profissionalização se daria para um coletivo docente, no contexto brasileiro, nas relações com a formação continuada. Ao final do período, entram em debate as convergências da epistemologia da prática com o modelo de formação inspirado na *pedagogia das competências*, contestado por pressupostos histórico-críticos. As teorias críticas são referendadas em contraposição aos modelos generalizados de formação continuada.

Nesse sentido, observamos correlações de forças entre racionalidades concorrentes, que fundamentam os debates com pressupostos e termos distintos. A exemplo, o termo capacitação, associado à racionalidade técnica, ainda se apresenta nas pesquisas na última década. Em relação aos pressupostos, a formação continuada é concebida como via para a construção de projetos de vida, na interseção entre identidade e moralidade, com ênfase na perspectiva socioemocional, alinhada ao que preconiza a BNCC. Essas perspectivas vão de encontro ao posicionamento político defendido pelas pesquisas sobre a formação continuada no GT-08, dada a própria natureza do projeto educativo imposto via BNCC.

Constatamos que o debate sobre a formação continuada não é unívoco, mas resultado de *bricolagens* (CERTEAU, 2011) tecidas nas apropriações teórico-metodológicas das culturas acadêmicas em circulação. O mapeamento das tematizações revela perspectivas múltiplas na maioria dos GTs, coexistindo perspectivas técnicas, críticas e pós-críticas. Alguns grupos conservam referenciais mais homogêneos, com pressupostos da teoria crítica-emancipatória, visando à formação de educadores críticos e transformadores (GT-18 e GT-22) e com análise das produções culturais, sustentadas por referenciais pós-críticos na grande maioria dos trabalhos (GT-12, GT-13, GT-17 e GT-24).

Na perspectiva multiforme e interdisciplinar, os campos do conhecimento na ANPEd, ao discutirem a formação continuada de professores, continuam se desenvolvendo e buscando efetuar *operações de demarcação* (CERTEAU, 2011) dos seus próprios limites, instituir regras, fundamentos e temas autorizados. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se cria e recria continuamente os espaços do campo, os debates confrontam e produzem hierarquias, uma contradição dinâmica entre a delimitação do que é o campo de pesquisa da formação de professores e o que é campo de pesquisa dos outros GTs.

Atentos ao que é produzido no *lugar próprio* (CERTEAU, 2011) desse debate, que é o GT-08, os demais campos do conhecimento buscaram *operações e esquemas de ação*, ao fazerem as citações, em busca de uma suposta disciplina em relação ao campo de pesquisa da formação de professores, revelando uma lógica operatória e múltiplas *combinatórias teóricas*, a fim de fazer seu trabalho aderir à *ordenação sociopolítica* (CERTEAU, 2011) do campo de pesquisa. Mas, ao entrarem no debate, os estudos de outros GTs se fizeram notar com produtos próprios, nas *maneiras de empregar* os conhecimentos já produzidos, utilizando *táticas* (CERTEAU, 2011) para se apropriarem de uma ordem já estabelecida, daí termos trabalhos discutindo a formação continuada sob distintas perspectivas, a partir de outros GTs. Essas *operações* caracterizam, em alguns casos, a abertura para epistemologias criticadas no GT-08.

Com isso, os resultados desta tese indicam que as produções e autores do campo sejam mobilizados na pós-graduação, para a compreensão dos estudos sobre a formação de professores. Ao se constituírem como *lugar de instituição do saber* (CERTEAU, 1982) e ponto de encontro de intelectuais especializados, em torno do GT-08 como representante desse campo, dá-se a circulação de instruções, teorias, pensamentos, princípios, ideias e políticas, mediadas por uma linguagem científica autorizada nesse *lugar* de produção.

Nesse sentido, observar os contextos mais próximos, como as pesquisas produzidas em países latino-americanos, pode apontar pistas para novos quadros de referência, fomentando novos debates, de forma contextualizada, face à compreensão dos problemas da formação continuada nos cenários brasileiros.

Ao avaliar esses resultados de pesquisa, notamos que muitos objetos lhe escapam, mas entendemos que nos inserimos numa rede de *relatos* (CERTEAU, 1982), em que cada pesquisador deixa as contribuições possíveis, dadas as condições em cada momento histórico, pois “enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim” (CERTEAU, 1982, p. 89). O nosso trabalho se fez pelo diálogo com os que nos antecederam e, nesse movimento, abre caminhos para a irrupção de outros, em busca do não compreendido.

Viver a experiência do doutorado, com este estudo e seus desafios, oportunizou-me aprender muito em relação à formação de professores e à pesquisa acadêmica, especialmente por desejar ampliar o repertório de ferramentas digitais para a análise qualitativa de dados, ainda pouco exploradas na pesquisa em educação. A construção do estudo, tomando como referência os conceitos de Michel de Certeau, apropriados de forma retraída nas pesquisas sobre formação de professores, exigiu aprofundamento em busca de uma leitura *inventiva*, congruente com os traços da pesquisa histórica, trazendo elementos que nos permitem teorizar sobre os estudos do tipo revisão da literatura, em trabalhos posteriores.

Meu relato é contado na atividade produtiva que deixo nestas páginas, esperando contribuir com a pós-graduação em educação, sobretudo com a linha de pesquisa *Docência, currículo e processos culturais* a qual me vinculo na Ufes, com o grupo de pesquisa do Nepe e com as instituições de ensino onde eu atuo ou possa atuar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 28-33.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; TUTTMAN, Malvina T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal, 2004.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, 2012.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 a 2003**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. **Reunião Anual da Anped**, v. 30, p. 1-19, 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010a.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. *In*: LINHARES, C. F. *et al.* **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. São Paulo: DP&A, 2000. p. 257-266.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>. Acesso em: 09 dez. 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010b.

Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>.

Acesso em: 12 jul. 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A.. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; GATTI, Bernardete A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. **Programa de formação em pesquisa e pós-graduação**. Módulo VII. Pesquisa Qualitativa, parte II, v. 26, 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). *In*: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Inep/ANPEd/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, p. 51-64, 2001.

ANPED. **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. 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: 18 ago. 2018.

ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <<https://www.ANPEd.org.br/>>.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia/Espírito Santo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. Tematizações e circularidades de pesquisas sobre formação continuada de professores nos GTs da ANPEd entre 2008 e 2019.

*In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED REGIÃO SUDESTE, 14., 2020, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Disponível em:

<http://anais.ANPEd.org.br/regionais/p/sudeste2020/trabalhos?page=1&sort=desc&order=T%C3%ADtulo>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BASTIAN, M.; HEYMANN, S.; JACOMY, M.. Gephi: um software de código aberto para explorar e manipular redes. **Conferência Internacional AAI sobre Web e Mídia Social**, América do Norte, março. 2009. Disponível em:

<https://www.aai.org/ocs/index.php/ICWSM/09/paper/view/154>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BITENCOURT, Juverci Fonseca. **A formação continuada de professores na educação infantil**: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, p. 25-30, ago./set. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasil, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. **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. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP/ANPEd, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação (2003-2010). **Estado do Conhecimento**, n. 13, p. 09-46, 2014a.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação: estado da arte da produção discente em teses e dissertações (2008-2010). **Estado do Conhecimento**, n. 13, p. 99-118, 2014b.

BRZEZINSKI, Iria. **GT 8: a pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história**. ANPEd, 2007. Disponível em: [http://www.ANPEd.org.br/sites/default/files/trabalho\\_encomendado\\_GT-08\\_-\\_int.pdf](http://www.ANPEd.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_GT-08_-_int.pdf). Acesso em: 15 dez. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/ANPEd: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago-dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, v. 12, n. 54, 2008.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, p. 82-100, 2001.

BUARQUE, Virgínia A. A epistemologia 'negativa' de Michel de Certeau. **Trajetos: Revista do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza**, v. 5, n. 9/10, p. 231-248, 2007.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

CALAZANS, M. J. C. **ANPEd: trajetória da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil**. ANPEd, 1995. Disponível em: [http://www.ANPEd.org.br/sites/default/files/livro\\_ANPEd\\_pt\\_1.pdf](http://www.ANPEd.org.br/sites/default/files/livro_ANPEd_pt_1.pdf). Acesso em: 14 mar. 2020.

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 88, p. 5-17, 1994.

CAPES. **Banco de teses e dissertações**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 11 ago. 2013.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, n. 6, p. 171-184, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papius, 1995.



CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3238146/mod\\_resource/content/1/Michel-de-Certeau-A-Escrita-Da-Historia-rev.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3238146/mod_resource/content/1/Michel-de-Certeau-A-Escrita-Da-Historia-rev.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSTA, Liliâne da Silva. **Formação continuada de professores na produção acadêmica dos Endipes e as práticas de formação na escola: contextos em diálogos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

COSTA, Teresa *et al.* **A bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas**. [2012]. Disponível em: [http://webpages.icav.up.pt/Pessoas/mccunha/Metodologia\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o/Recursos/Indicadores\\_bibliom%C3%A9tricos.pdf](http://webpages.icav.up.pt/Pessoas/mccunha/Metodologia_Investiga%C3%A7%C3%A3o/Recursos/Indicadores_bibliom%C3%A9tricos.pdf). Acesso em: 08 ago. 2018.

CUNHA, Flávio Saliba. **História e sociologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 16 out. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DURAN, Marília Claret Geraes. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. **Educação & linguagem**, v. 10, n. 15, p. 117-137, 2007.

FÁVERO, Osmar. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do Em Aberto. **Em Aberto**, v. 25, n. 87, 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 47-69, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 511-528, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista**. Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: 18 ago. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação**. 2000. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2999/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0366.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2999/1/FPF_PTPF_01_0366.pdf). Acesso em: 23 ago. 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, p. 190-191, 1998.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. *In*: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. v. 1, 2011. p. 9-31.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini. Acoplamento bibliográfico e análise de cocitação: revisão teórico-conceitual. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 21, n. 47, p. 82-99, 2016.

INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 26 abr. 2021.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & formação**, v. 4, n. 10, p. 180-194, 2019.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. As contribuições da ANPEd no processo de consolidação da pós-graduação brasileira: percursos históricos e cenários atuais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 365-382, jul./dez. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em revista**, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018.

MANZANO, Cinthia Soares. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995–2005): uma breve análise. **31ª Reunião da ANPED**, p. 1-16, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 13-20, 1995.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. **Educação em revista**, v. 30, p. 355-384, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. **O currículo nos limiões do contemporâneo**, v. 2, 1997.

MUGNAINI, R.; CARVALHO, T.; CAMPANATTI-OSTIZ, H. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. *In*: POBLACION, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. (Orgs.). **Comunicação e produção científica: contexto e avaliação**. São Paulo: Angellara, 2006. p. 313-340.

OHARA, João Rodolfo Munhoz. **A história como heterologia: do conceito de história em Michel de Certeau**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/er/nspe\\_1/02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/02.pdf). Acesso em: 8 ago. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 283-303, 2004.

PRETTO, Nelson de Luca. Educação, Comunicação e a ANPEd: uma história em movimento. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**, v. 30, 2007.

RELAIZA, Héctor Raúl Santa María; TIPIAN, Martin Albino Solis. Análisis de la política educativa: revisión sistemática en américa latina. **Journal of business and entrepreneurial studie**, p. 25-39, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al.* III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil – Síntese das observações realizadas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 10, n. 18, p. 11-18, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 905-924, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 479-499, 2013.

RUMMEL, Josiah Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Globo, 1974.

SANTOS, Wagner dos. **A constituição do campo epistemológico do currículo: estratégias, apropriações e circularidades culturais operadas na ANPEd**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, n. 1, p. 30-48, 2020.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, 2001.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da. Panorama das pesquisas sobre formação continuada de professores nas reuniões da ANPEd entre os anos de 2000 e 2018. *In*: IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigacion em el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporanea. *In*: WITTROCK, Merlin C. (Comp.). **La**

**investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos.** Madrid: Paidós Ibérica, 1997.

**SOARES, 2000**

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Postgrado y pesquisa en educación en Brasil: el protagonismo de la ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 389-409, 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso Editora, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

VAN ECK, Nees Jan; WALTMAN, Ludo. **Manual for VOSviewer version 1.6.15.** Holanda: Universiteit Leiden, 2020. Disponível em: <https://www.vosviewer.com/download/f-33r2.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endípedes.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VENTORIM, Silvana; ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva; BITENCOURT, Juverci Fonseca. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 22, 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 265-292.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011



**APÊNDICE A – GTS DA ANPED**

GT-02 História da Educação
GT-03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
GT-04 Didática
GT-05 Estado e Política Educacional
GT-06 Educação Popular
GT-07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos
GT-08 Formação de Professores
GT-09 Trabalho e Educação
GT-10 Alfabetização, Leitura e Escrita
GT-11 Política da Educação Superior
GT-12 Currículo
GT-13 Educação Fundamental
GT-14 Sociologia da Educação
GT-15 Educação Especial
GT-16 Educação e Comunicação
GT-17 Filosofia da Educação
GT-18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas
GT-19 Educação Matemática
GT-20 Psicologia da Educação
GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais
GT-22 Educação Ambiental
GT-23 Gênero, Sexualidade e Educação
GT-24 Educação e Arte

**Fonte: Dados produzidos pela autora.**

**APÊNDICE B - TOTAL DE TRABALHOS, DE TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE FORMAÇÃO CONTINUADA, POR GT DA ANPED - 2008-2019**

GT	31ª RN - 2008			32ª RN - 2009			33ª RN - 2010			34ª RN - 2011			35ª RN - 2012			36ª RN - 2013			37ª RN - 2015			38ª RN - 2017			39ª RN - 2019		
	Total de trabalhos por GT	Nº de trabalhos sobre formação	Nº de trabalhos sobre FC	Total de trabalhos por GT	Nº de trabalhos sobre formação	Nº de trabalhos sobre FC	Total de trabalhos por GT	Nº de trabalhos sobre formação	Nº de trabalhos sobre FC	Total de trabalhos por GT	Nº de trabalhos sobre formação	Nº de trabalhos sobre FC	Total de trabalhos por GT	Nº de trabalhos sobre formação	Nº de trabalhos sobre FC	Total de trabalhos por GT	Nº de trabalhos sobre formação	Nº de trabalhos sobre FC	Total de trabalhos por GT	Nº de trabalhos sobre formação	Nº de trabalhos sobre FC	Total de trabalhos por GT	Nº de trabalhos sobre formação	Nº de trabalhos sobre FC	Total de trabalhos por GT	Nº de trabalhos sobre formação	Nº de trabalhos sobre FC
GT02	12	0	0	13	0	0	10	0	0	15	0	0	11	2	1	15	1	0	18	2	1	11	0	0	19	0	0
GT03	12	0	0	7	0	0	12	0	0	17	2	0	15	1	0	8	0	0	21	2	0	21	0	0	26	3	0
GT04	18	5	0	12	3	2	13	3	0	13	3	1	21	6	0	9	4	2	15	1	1	14	7	1	23	6	3
GT05	16	1	0	12	1	0	20	1	0	22	1	0	19	0	0	17	1	0	23	1	0	23	0	0	28	2	0
GT06	9	1	1	13	1	1	10	0	0	10	1	0	13	1	1	12	0	0	18	1	1	20	1	1	20	1	0
GT07	19	0	0	16	1	0	17	1	1	15	0	0	18	2	0	12	0	0	23	2	0	17	1	1	19	2	2
GT08	18	15	6	21	18	3	21	19	4	22	16	5	22	19	5	18	18	5	23	21	6	22	21	6	23	18	9
GT09	13	0	0	12	1	0	11	0	0	17	0	0	13	0	0	10	0	0	20	0	0	21	1	0	19	2	0
GT10	18	1	0	18	1	1	17	1	0	22	4	1	17	1	0	13	1	0	20	3	1	12	3	1	15	3	2
GT11	14	5	1	12	2	0	13	0	0	18	2	0	12	0	0	11	2	0	23	1	0	15	2	1	14	3	0
GT12	17	2	1	17	1	0	18	3	0	29	4	1	15	0	0	18	1	0	23	1	1	20	3	1	24	3	1
GT13	15	2	1	18	0	0	18	1	1	16	0	0	19	1	1	17	1	1	22	3	1	16	2	1	17	3	3
GT14	16	0	0	15	3	0	17	1	0	13	0	0	17	0	0	17	0	0	21	1	0	16	1	0	13	0	0
GT15	15	2	1	15	3	0	18	2	1	23	2	1	19	2	2	20	3	2	23	4	2	16	2	1	16	1	0
GT16	25	6	0	22	2	2	15	2	1	22	3	2	14	3	3	20	0	0	21	1	0	18	7	4	14	2	0
GT17	11	0	0	12	0	0	12	2	1	15	1	0	16	0	0	11	0	0	16	0	0	16	0	0	13	1	1
GT18	15	3	3	15	3	2	13	0	0	16	3	2	16	0	0	12	0	0	23	1	0	17	2	1	15	2	0
GT19	16	4	3	10	4	0	18	9	2	15	2	0	12	2	2	20	6	1	15	7	3	11	5	2	5	2	0
GT20	16	1	0	12	1	0	10	4	1	13	1	0	10	4	1	7	2	0	18	2	1	12	1	1	14	3	3
GT21	11	0	0	9	1	0	13	0	0	30	2	2	22	2	1	18	1	0	23	2	0	23	2	2	22	0	0
GT22	12	4	1	5	0	0	21	3	1	18	0	0	17	3	1	7	0	0	13	2	1	20	3	2	15	5	2
GT23	11	1	1	12	0	0	15	0	0	15	1	0	17	0	0	17	1	0	23	4	0	20	0	0	16	1	0
GT24	Grupo inexistente			14	5	1	14	4	1	16	1	0	14	5	2	18	2	1	22	2	1	20	3	0	18	3	1
TOTAL	338	53	19	312	51	12	346	56	14	412	49	15	369	54	20	327	44	12	511	64	20	401	67	26	408	66	27

Fonte: Dados produzidos pela autora.



## **APÊNDICE C - REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, POR ANO DE APRESENTAÇÃO**

2008

AGOSTINHO, P. G. C. Currículo de formação docente no cotidiano escolar. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

BAVARESCO, M. R. C. As interfaces de um programa oficial de formação: do escrito à dinâmica de formação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

CASTRO, R. P. de. Professores (as), sexualidade e educação sexual: produzindo sujeitos nos contextos do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

CHALUH, L. N. Pesquisa, alteridade e formação na escola. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro; BOMFIM, A. M. do. O permanente amadorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

DOMINGUES, K. C. de M. Desafios e possibilidades na formação dos professores indígenas do estado de São Paulo: a etnomatemática em foco. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

LAMONATO, Maiza; PASSOS, C. L. B. Aprendizagens de professoras da educação infantil: a geometria a partir da exploração-investigação matemática. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, A. P. L. B. Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

MANZOCHI, Lúcia Helena; CARVALHO, L. M. de. Educação ambiental formadora de cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para formação continuada de professores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, C. do S. C. Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, M. O. de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, K. R. de A. Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

PINHEIRO, R. A. Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthman; SOUZA, C. G. Práticas de leitura de professores em formação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

RINALDI, Renata Portela; DAL-FORNO, Josiane Pozzatti; REALI, A. M. de M. R. Programa de desenvolvimento profissional online para formadores em início de carreira na educação básica. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

SAMPAIO, M. N. Caminhos feitos ao caminhar. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

SILVA, M. A. de S. Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

SILVA, V. G. da. Pós-graduação lato sensu: um estudo da gestão dos cursos presenciais ofertados pelas universidades do distrito federal (2003 – 2006). **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

XAVIER, G. P. de M. Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 31, 2008.

2009

ALMEIDA, M. I. de. Experiências institucionais de formação do docente universitário: possibilidades do contexto espanhol. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

BECALLI, F. Z. As concepções de alfabetização e de leitura do Programa De Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

CAMPOS, Ana Maria de; PACHANE, G. G. Diálogos com quem ousa educar, educando-se: a formação de educadores a partir de uma experiência de educação popular. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

CUNHA, M. I. da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

HALMANN, Adriane Lizbeh; BONILLA, M. H. Diários da prática docente em blogs: aspectos da reflexão entre professores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

MAIA, G. Z. A. Formação dos profissionais da educação: a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) e o compromisso da universidade. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

PINHEIRO, R. A. Formação de formadores de EJA no espaço universitário. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

POWACZUK, A. C. H. A construção da professoralidade alfabetizadora. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

PRATA-LINHARES, M. Arte na especialização em docência universitária: contribuições para a formação de professores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

SILVA, F. R. Formação, vivência e convivência nos fóruns regionais mineiros de EJA. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

VOSGERAU, D. S. R. A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

2010

AQUINO, M. S. As questões ambientais no cotidiano da educação básica: políticas públicas, formação do professor e organização curricular. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

BRAGANÇA, I. F. de S. A formação como “tessitura de intrigas”: diálogos entre Brasil e Portugal. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

CÔCO, V. Formação continuada na educação infantil. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

COSTA, M. Z. A produção de saberes colaborativos na formação de arteeducadores: múltiplos tempos e espaços de aprendizagem. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

FARINA, C. Formação continuada e estética do descontínuo. Arte contemporânea e professoras de arte. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

FERREIRA, D. J. Pragmatismo e filosofia da práxis: projetos em disputa na sociedade e na educação docente. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

FLÔR, D. C. Formação continuada de professores: qual o lugar da criança? **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

FRÖHLICH, Cláudia Bechara; RICKES, S. M. Leituras compartilhadas e memória inventiva: nos caminhos de um conto de formação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di; LIMA, Vanda Moreira Machado; MENDONÇA, N. C. G. de. Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

LEODORO, J. P. Representações da educação especial: análise de um programa de formação continuada. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

LUCENA, Isabel C. R. de; SOUZA FILHO, E. B. A experiência (auto)formativa mediada por diálogos entre educação matemática e cultura amazônica. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

MANDARINO, M. C. F. A análise de soluções dos alunos na formação de professores que ensinam matemática. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

RABELO, Clotenir Damasceno; FARIAS, I. M. S. de. Gestão local de política: das práticas e dilemas às lições do desenvolvimento de programa voltado para a formação de professor. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

VIZENTIM, Rosimeire; PESCE, L. Os recursos de linguagem como contribuição à construção de sentidos entre formadores e professores universitários em formação no contexto digital. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 33, 2010.

2011

ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; SOUZA, J. C. de. Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

BAUER, A. Formação de professores para alfabetização: avaliação de impacto do Programa Letra e Vida. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

GOMES, M. R. L. As múltiplas práticas-políticas dos currículos formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

LAFFIN, M. H. L. F. Formação docente na educação de jovens e adultos: um ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

LIMA, V. M. M. Rede municipal e universidade: parceria na formação contínua de professores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

LOPES, M. C. L. P. Formação continuada em comunidade de prática: conectividade e aprendizagem em rede. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

LUCIO, E. O. A rede nacional de formação continuada de professores da educação básica e seu Programa Pró-Letramento: tecendo a rede das políticas contemporâneas para a formação docente a partir das perspectivas históricas e teórico-discursivas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

MACHADO, Fernanda de Camargo; CAMILO, Camila Righi Medeiros; MENEZES, E. D. C. P. de. Formação docente capitalizada: análise de uma proposta na educação de surdos. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

PAULA, Lucimara Cristina de; MELLO, R. R. de. A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor; CUNHA JUNIOR, H. O jogo africano Mancala e a formação de professores em africanidades matemáticas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

SANTOS, S. M. M. S. Tecnologias e ações de formação na prática docente. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; MARTINS, Herbert Gomes; COSTA, Patricia Maneschy Duarte da; PUGGIAN, C. Didáticas específicas e formação continuada de professores: o caso do mestrado em ensino das ciências. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

SILVA, Waldeck Carneiro da; ARAÚJO, F. M. de B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: ensaio sobre a possibilidade de diálogo entre o conceito de capital cultural e a crítica à educação bancária. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

VALENTIM, S. dos S. Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 34, 2011.

2012

ANDRADE, L. T. de; Por uma didática da formação de professores da educação básica: do ecletismo ao patchwork. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

ARAÚJO, E. S. (2012). Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa em educação matemática: a atividade orientadora de pesquisa. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

BARREIRO, I. M. de F. Formação para o ensino agrícola nos centros de treinamento para professores e auxiliares rurais (1952-1963). **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

COELHO, Alberto D'avila; FARINA, Cynthia; ALBERNAZ, R. M. Artíficos e princípios na formação de professores. Estética digital e modos de fazer. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

DUARTE, J. R. G. Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

HERMES, Simoni Timm; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: capturas e mobilizações da docência no atendimento educacional especializado. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

LIMA, R. da C. A formação continuada nas representações sociais de seus formadores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

LINHARES, Ronaldo Nunes; FERREIRA, S. de L. Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para PROUCA. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

LOPES, Rodrigo Alberto; MOLINA, R. M. K. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; BOLSON, Hildete da Silva Pereira; MORAES, W. C. S. de. Educação para as relações étnico raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

MEGID, M. A. B. A. Aprendizagens em matemática construídas no curso de pedagogia e seus impactos nas práticas de professoras dos anos iniciais. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

REIS, G. R. F. da S. A polifonia nas redes de conversas entre professores: uma experiência de formação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

RIBEIRO, L. A. O registro de classe das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: formação docente continuada ou tarefa burocrática? **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

RODRIGUES, J. do N. A imprescindível adoção da teoria crítica na formação do educador ambiental: um caminho para o enfrentamento da crise socioambiental e para a transformação da relação desigual homem-sociedade-natureza. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

RODRIGUES, Luciana Azevedo; FARIAS, M. N. A exploração da concentração na formação docente. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

SANTOS, Rosemary dos; SANTOS, E. O. dos. Pesquisando nos cotidianos da cibercultura: uma experiência de pesquisa-formação multirreferencial. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

SAUL, Ana Maria; SILVA, A. F. G. da. Formando educadores no contexto da educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo (1989-1992). **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

SILVA, Bianca Gonçalves da; KLEIN, M. Das narrativas de uma professora surda: experiências de letramento e formação docente. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; SILVA, M. C. da. Curso intensivo de arte na educação - CIAE (Rio de Janeiro, 1960 - 1981): um estudo a partir dos jornais Arte&Educação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

2013

ARAÚJO, A. R. F. de. Mãos que tecem tapetes e realizam círculos: um estudo sobre a imaginação e a formação de educadores autores nas artes visuais. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

AZEVEDO, P. D. de. O conhecimento matemático na educação infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

BARBIEIRO, D. R. As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.



BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros; PINAZZA, M. A. A anatomia da formação em serviço do município de São Paulo. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

LIMA, E. F. de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro; CAVALCANTE, M. M. D. Estágio de docência a pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

OLIVEIRA, L. R. de. Educação continuada: um estudo sobre participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, M. C. Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; SILVEIRA, M. C. de O. Blogs de educadores: possíveis veículos de formação continuada? **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

SILVA, A. M. da. O computador na educação e a formação docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

VAREJÃO, Joana d'Arc Souza Feitoza; LUCIO, E. O. A pedagogia de resultados e a pedagogia do ato responsivo responsável: o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita nas políticas educacionais contemporâneas para a formação docente. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

VASQUES, Carla K.; BENINCASA, M. C. Cartas a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão escolar. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

2015

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

ALBANI, Ionara Cristina; COUSIN, C. da S. Da educação a educação ambiental: formação de educadores do projeto consórcio social da juventude rural – sementes na terra. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

AQUINO, F. M. S. de. A formação docente no cotidiano da campanha de pé no chão também se aprende a ler. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

ASSUNÇÃO, C. G. de. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, R. de O. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de fortaleza. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

AZERÊDO, M. A. de. Investigando o ensino de multiplicação nos anos iniciais: pesquisa e formação profissional. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite; SOARES, S. R. Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, S. L. Formação de professores do observatório nacional de educação especial: implicações da avaliação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

FONTANA, M. I. Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

FRANÇA, F. F. “Quem ensina também aprende”: a formação pela prática de professores primários na província do Paraná. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

GAMA, Y. Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

GARIGLIO, J. A. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

GUEDES, Adrienne Ogêda; VIEIRA, Nuelna Gama; SILVA, G. D. de B. Uma experiência de pesquisa-formação de professores da educação infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

JESUS, Cristina Cirino de; CYRINO, M. C. de C. T. Formação de professores que ensinam matemática: um repensar da prática pedagógica por meio da análise de tarefas matemáticas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

LEHMKUHL, M. de S. Formação continuada de professores na área de educação especial. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

LOSS, A. S. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade; TORTELLA, Jussara Cristina Barbosa; TASSONI, E. C. M. O lugar da matemática no espaço formativo das reuniões pedagógicas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

MOREIRA, P. dos S. Movimentos curriculares e encontrosformaçãocom professores do Proeja no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

PEREIRA, A. P. M. S. P. Impressões digitais: sentidos construídos pelos docentes sobre o processo de ensino aprendizagem. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, M. S. N. de. Conversas de professoras, currículos pensadospraticados e justiça cognitiva: por uma políticapráctica de formação docente emancipatória. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

2017

ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, S. de. Diálogos entre escola, universidade e literatura de autoajuda: que professor pretendem formar? **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

BATISTA, Valter Pedro; PESCE, L. A formação continuada de professores em ambiente de cibercultura e suas demandas para as políticas públicas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LOPES, F. M. N. A necessidade de uma posição teleológica voltada para a formação didático-pedagógica de professores bacharéis e tecnólogos. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

CARVALHO, T. R. de. Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/sc. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; RODRIGUES, T. C. Formação para a docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de um curso para educação das relações étnico-raciais. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SOUSA, F. S. Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: um olhar para o pedagogo do gênero masculino iniciante na educação infantil. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; NASCIMENTO, Neuvani Ana do; CARVALHO, R. M. A. Os processos formativos no trabalho docente mediado por tecnologias: ecos e repercussões. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

EMILIÃO, Soymara Vieira; LONTRA, V. (Des)formação de professores: encontros, tessituras e (re)invenções dos praticantes pensantes das/nas escolas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

FELIPE, E. da S. Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa na formação e profissionalização docente. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

FERREIRA, H. S. A análise do discurso pedagógico da dialogicidade na experiência com outras epistemologias: demandas de uma educação ambiental crítica. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

FIGUEIREDO, Mércia Valéria Campos; JUNQUEIRA, E. S. Princípios teórico práticos da gamificação apropriados por professores em uma formação continuada na escola pública. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

FRAMBACH, F. de A. As experiências com a leitura literária na/para a formação de professores alfabetizadores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

FREUND, Cristina Spolidoro; SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e; MARCONDES, M. I. O coordenador pedagógico do ensino fundamental e a formação continuada docente: dados de uma pesquisa. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

FURTADO, D. S. A concepção de formação docente no Pnaic: um estudo das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

GUEDES, Adrienne Ogêda; FERREIRA, M. D. O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

LUZ, I. C. P. da. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana) em análise. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade; ALMEIDA, A. R. de. Aprendizagem do professor em grupos colaborativos que ensina matemática na infância: um olhar para grandezas e medidas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

MORESCHO, S. M. Z. Formação continuada de professores: a mediação do Pnem na Gered de Chapecó – SC sob a percepção do orientador de estudo. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, A. L. S. Especialização Proeja Cefet-RN: análise comparada entre projetos pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; RIBEIRO, Fernando Fidelis; NERES, C. C. Uma escalada pelo terreno da pesquisa narrativa em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

PEREIRA, Carlos André Bogéa; NACARATO, A. M. A formação de formadores de professores que ensinam matemática: o caso de São Luis/MA. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

PIMENTAL, Amancio Leandro Correa; XEREZ, A. S. P. Contribuições da pedagogia problematizadora para a contínua reeducação docente. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, D. G. A educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental na voz de seus professores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

SANTOS, R. dos. Da formação de formadores na cibercultura: o contexto contemporâneo e a atuação docente universitária. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; PEDERSEN, S. A. A formação continuada: estratégias de leitura e seleção de obras. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

VASSOLER, M. C. A relação da didática docente universitária no contexto do Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024 vinculada à formação stricto sensu. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 38, 2017.

2019

ALMEIDA, A. de. O fazer-se docente e o processo de formação continuada. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

AMARAL, A. Q. A Temática Ambiental no Programa de Formação de Educadores Ambientais. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

AMARAL, M. G. B. A autoformação das professoras alfabetizadoras e a qualidade do ensino. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

ANDRADE, Ludmila Thomé de; GUIMARÃES, M. S. G. Estratégias de formação de professores alfabetizadores e o trabalho com a linguagem. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

BATISTA, Luciene; ARAÚJO, D. S. A formação em contexto na educação infantil da rede municipal de Goiânia: em busca da práxis. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

BORGES, B. G. Adeus, formação: o anti-Emílio anunciador do conceito de programa de vida. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

CALDEIRA, M. C. da S. A literatura no currículo de formação de professoras do Pnaic. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

CAMPOS, V. T. B. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação e a prática docente na educação superior. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

CARDOSO, M. C. Ateliê Catadores Do Brincar: Espaço De Produção De Sentidos E Formação Sensível De Docentes Do Ensino Fundamental I. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

CARVALHO, Andréa Macedônio de; CAMPOS, M. A. T. Educação ambiental: análise de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professoras. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

CASTRO, Marina; Nicolaiewsky, Clarissa de Arruda; MARAFON, G. Com ou sem laudo: formação docente, psicologia e luta pela inclusão na educação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

CORRÊA, C. A. Sobre arte, desejos e formação docente: (re)animar caminhos. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

GUEDES, Adrienne Ogeda; FERREIRA, Michelle Dantas; LAGE, L. L. de L. Retratos do cotidiano: diálogos entre a formação docente e as práticas na educação infantil. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

JÄGER, Josiane Jarline; NORBERG, M. Formação entre pares no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena; PEREIRA, M. J. A. A formação continuada de professores no ensino fundamental: um estudo sobre a percepção dos professores dos Projetos Expertise e Alfamat em Belém. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia; SPEAKES, K. M. S. O jovem pesquisador, sua formação para a docência e a cultura performática: um caminho de resistência e transformação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

MOTA, Charles Maycon de Almeida; RIOS, J. A. V. P. Ensino fundamental em classes multisseriadas na roça: diferenças e conhecimento de si como espaços de formação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

NUNEZ, J. M. L. Histórias de vida e experiências pedagógicas com o Pibid: uma abordagem da diversidade na formação docente. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; ELETÉRIO, L. H. A. Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso.

**Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, O. S. F. Formação de professores para alfabetizar-letrando: quais as contribuições do Pnaic? **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

PINHEIRO, V. P. G. Projetos de vida de professores do ensino médio: implicações para formação continuada e intervenções na escola. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

RUSSEFF, J. M. A formação permanente do artista-docente de teatro: é preciso experienciar arte para ensinar arte? **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

SOUSA, F. M. de. A formação de professores no contexto da escolarização hospitalar: princípios e construtos. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, C. R. C. Concepções de alfabetização e formação nos programas nacionais de formação de alfabetizadores no Brasil. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

TEIXEIRA, C. M. D. Invisibilização didática: reverberações na formação de professores. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

TELES, D. F. A concepção de formação docente do Pnaic segundo as ações efetivas no município de Cametá-PA. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, S. da C. A concepção neuropsicológica como tendência à formação continuada de professores: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 39, 2019.