Volume 24 Issue 15
Originally issued as G3

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 3 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Teacher Training in Brazil: An Analysis of Studies on State Continuing Training Centers

By Maira Vieira Amorim Franco & Shirleide Pereira da Silva Cruz

Universidade de Brasília

Resumo- As pesquisas referentes à Formação Continuada de Professores têm buscado analisar as demandas sociais, o impacto das políticas públicas, dos projetos educacionais em andamento e as questões relacionadas aos elementos objetivos e subjetivos que permeiam o trabalho em uma sociedade que se organiza sob a ótica capitalista. Dessa feita, o presente estudo teve por objetivo apresentar o resultado da análise de trabalhos que pesquisaram os Centros de Formação Continuada de Professores geridos por redes estaduais de educação. Buscou-se identificar e compreender como as produções científicas sobre tal campo estão realizadas, em observância aos trabalhos que investigaram as instituições que oferecem essa modalidade de formação. Para tanto, empreendeu-se um estudo de revisão de literatura, tendo como recorte temporal o período 2010-2022, partindo da publicação dos Decretos nºs 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e 8.752, de 9 de maio de 2016, que regulamentaram a Formação de Professores na última década.

Palavras-chave: centros estaduais de formação continuada; formação continuada de professores; concepções teóricas e metodológicas.

GJHSS-G Classification: LCC: LB1025-1050.75

TEACHERTRAININGINBRAZILANANALYSISOFSTUDIESONSTATECONTINUINGTRAININGCENTERS

Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2024. Maira Vieira Amorim Franco & Shirleide Pereira da Silva Cruz. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Teacher Training in Brazil: An Analysis of Studies on State Continuing Training Centers

A Formação de Professores no Brasil: Uma Análise Dos Estudos Sobre Os Centros Estaduais de Formação Continuada

Maira Vieira Amorim Franco α & Shirleide Pereira da Silva Cruz σ

Resumo- As pesquisas referentes à Formação Continuada de Professores têm buscado analisar as demandas sociais, o impacto das políticas públicas, dos projetos educacionais em andamento e as questões relacionadas aos elementos objetivos e subjetivos que permeiam o trabalho em uma sociedade que se organiza sob a ótica capitalista. Dessa feita, o presente estudo teve por objetivo apresentar o resultado da análise de trabalhos que pesquisaram os Centros de Formação Continuada de Professores geridos por redes estaduais de educação. Buscou-se identificar e compreender como as produções científicas sobre tal campo estão realizadas, em observância aos trabalhos que investigaram as instituições que oferecem essa modalidade de formação. Para tanto, empreendeu-se um estudo de revisão de literatura, tendo como recorte temporal o período 2010-2022, partindo da publicação dos Decretos nºs 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e 8.752, de 9 de maio de 2016, que regulamentaram a Formação de Professores na última década. Como método de investigação e exposição elegeu-se o Materialismo Histórico e Dialético, que possibilitou a apreensão e compreensão concreta das relações presentes nos trabalhos analisados, desvelando as determinações histórico-sociais relacionadas ao objeto de estudo, contribuindo, assim, para uma interpretação mais abrangente e contextualizada do material selecionado. Os resultados evidenciaram a escassez de estudos sobre as instituições de Formação Continuada de Professores dos sistemas locais de ensino, bem como alguma tendência de investigação sobre o trabalho em sala de aula, das técnicas e metodologias da prática pedagógica do professor regente e do professor formador, tendo como base as experiências exitosas e o repasse de formação entre pares.

Palavras-chave: centros estaduais de formação continuada; formação continuada de professores; concepções teóricas e metodológicas.

I. Introdução

As pesquisas na área de Formação Continuada de Professores buscam entender e acompanhar a realidade social, incluindo as demandas, os impactos das políticas públicas, os projetos de educação e os fatores objetivos e subjetivos que influenciam o trabalho em uma sociedade capitalista. Tais questões impactam diretamente a prática docente, exigindo uma formação que leve em consideração diferentes campos de atuação e a realidade em que os professores estão inseridos, com base em suas representações históricas, culturais, políticas e econômicas.

Em 29 de janeiro de 2009, no segundo mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva, foi instituída a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009), cujo objetivo era estabelecer as diretrizes e bases para a formação e capacitação dos professores da Educação Básica, incluindo os Ensinos Fundamental e Médio, também disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento de programas de formação inicial e continuada, além de estabelecer ações para o aperfeiçoamento profissional e a valorização da carreira docente. O mesmo ditame apontou para a implementação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente (FEPADs), criados no âmbito dos Estados, com o objetivo de planejar, coordenar e avaliar a política estadual de Formação de Professores da Educação Básica.

Em 9 de maio de 2016, no governo Dilma Vana Rousseff, o Decreto nº 6.755/2009 (Brasil, 2009) foi revogado pelo Decreto nº 8.752 (Brasil, 2016), que estabeleceu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Para Araújo, Brzezinski e Sá (2020), tal ditame promoveu medidas consideradas polêmicas, sendo uma delas a criação Comitê Gestor Nacional, que pode, entre outras atribuições, limitar a autonomia dos FEPADs e das instituições correlatas. Cabe ressaltar que o Comitê foi criado já sob a gestão do governo Michel Miguel Elias Temer Lulia.

Neste movimento de acompanhar, por meio de análise e de reflexão crítica, as legislações que normatizam a Formação Continuada de Professores, a presente pesquisa teve por intenção compreender sob quais aportes conceituais e metodológicos se fundamentam a formação docente assumida de forma institucionalizada pelas redes estaduais de educação, através de seus Centros de Formação. Para tanto, o período temporal estabelecido foi 2010-2022, tendo como ponto de partida a publicação dos Decretos nºs

Author α σ: Universidade de Brasília – UnB, Brazil.
e-mail: maira.vaf@gmail.com

© 2024 Global Journals

6.755/2009 (Brasil, 2009) e 8.752/2016 (Brasil, 2016), que regulamentaram a Formação de Professores ao longo da última década.

Empreendeu-se, portanto, uma pesquisa de natureza qualitativa, que buscou realizar uma revisão de literatura, cujo objetivo foi apresentar o resultado da análise de trabalhos que pesquisaram os Centros de Formação Continuada de Professores, geridos por redes estaduais de educação, visando apreender e identificar como estão sendo realizadas as produções científicas sobre este campo, investigando as instituições que ofertam tal modalidade de formação.

Desa feita, optou-se pelo método de investigação e apresentação do Materialismo Histórico-Dialético, que permitiu apreender e compreender as relações existentes nos trabalhos analisados, revelando as determinações histórico-sociais associadas ao objeto de estudo, contribuindo para uma interpretação mais ampla e contextualizada do material selecionado.

Os resultados evidenciaram a carência de estudos sobre as instituições de Formação Continuada de Professores dos sistemas locais de ensino, alguma tendência de investigação sobre o trabalho em sala de aula e da prática pedagógica do professor, além de demonstrar que grande parte da oferta de formações se apresenta sob uma perspectiva imediatista e utilitária, que prima pelo repasse de métodos e técnicas a serem replicadas em sala de aula pelos docentes.

II. Os Centros de Formação Continuada

Os Centros de Formação Continuada são espaços físicos mantidos pelos governos locais dos sistemas de ensino estaduais e que ofertam capacitação aos profissionais da Educação, entre os quais, os professores. Ali, são articulados(as), elaborados(as) e implementados(as) programas e ações de desenvolvimento profissional, com o objetivo de promover a formação continuada e a atualização dos profissionais da educação, proporcionando-lhes oportunidades de aprimoramento em diferentes áreas (métodos de ensino, tecnologias educacionais, gestão escolar, entre outras).

Intencionando encontrar trabalhos que tratassem do objeto de estudo em voga, procedeu-se a busca nas bases de dados em dois momentos. No primeiro momento, a partir de descritores ligados ao objeto de estudo ("Formação Continuada de Professores"; "Centros de Formação Continuada de Professores"; "Fundamentos da Formação Continuada de Professores"; e "Concepções teóricas e metodológicas da/de Formação Continuada de Professores"), lograram-se apenas quatro trabalhos. No segundo momento, os descritores concernentes aos nomes dos Centros de Formação Continuada das Redes Estaduais, extraídos dos *sites* das Secretarias de Educação, das respostas de *e-mails* e de solicitações e informação por meio da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) – Lei de Acesso à Informação (LAI) –, foram incluídos nas buscas. Dessa feita, foi possível identificar que 14 Estados possuem Centros de Formação Continuada de Professores, evidenciados nos quadros 1, 2, 3 e 4, a seguir.

Quadro 1: Centros de Formação Continuada de Professores na Região Norte do Brasil.

Região	Estado	Instituição
Norte	– Amapá Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED)	Centro de Valorização da Educação (CVEDUC)
	– Amazonas Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC)	Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN)
	– Pará Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR)
	– Roraima Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED)	Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR)

Fonte: elaboração própria, a partir da consulta aos sites e das respostas das Secretarias Estaduais de Educação.

Quadro 2: Centros de Formação Continuada de Professores na Região Nordeste do Brasil.

Região	Estado	Instituição
Nordeste	– Alagoas Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (SEDUC)	Centro de Formação Professor Ib Gatto Falcão (CENFOR)
	– Bahia Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC)	Instituto Anísio Teixeira (IAT)

© 2024 Global Journals

	– Ceará Secretaria da Educação (SEDUC)	Centro de Educação a Distância (CED)
	– Paraíba Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEE – PB)	Centro Formação e Treinamento de Professores de Campina Grande Centro Formação e Treinamento de Professores de Sousa Núcleo Treinamento de João Pessoa e Centro Estadual de Línguas
	– Piauí Secretaria de Estado de Educação	Unidade Técnica Chão da Escola (UTECEC)

Fonte: elaboração própria, a partir da consulta aos sites e das respostas das Secretarias Estaduais de Educação.

Quadro 3: Centros de Formação Continuada de Professores na Região Centro-Oeste do Brasil.

Região	Estado	Instituição
Centro-Oeste	– Distrito Federal Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)
	– Goiás Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)	Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais a Educação (CPFOR)

Fonte: elaboração própria, a partir da consulta aos sites e das respostas das Secretarias Estaduais de Educação.

Quadro 4: Centros de Formação Continuada de Professores na Região Sudeste do Brasil.

Região	Estado	Instituição
Sudeste	– Espírito Santo Secretaria de Estado da Educação (SEDU)	Centro de Formação dos Profissionais da Educação do ES (CEFOPE)
	– Minas Gerais Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)	Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais
	– São Paulo Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)	Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (EFAPE)

Fonte: elaboração própria, a partir da consulta aos sites e das respostas das Secretarias Estaduais de Educação.

Diante do exposto, foi possível constatar que 12 Estados não possuem Centros de Formação Continuada de Professores, sendo três Estados aqueles que compõem a Região Sul do Brasil.

Assim, no segundo movimento de busca nas bases de dados de pesquisas, foram encontrados 48 trabalhos, sendo 11 estudos selecionados para a análise (vide tabela 1, a seguir), uma vez que o critério de exclusão adotado foi desconsiderar os trabalhos que não tratavam de Formação Continuada de Professores de algum centro integrante de uma rede estadual de ensino.

Tabela 1: Resultado do Levantamento Bibliográfico nas Bases de Dados

Base de Dados	Quantidade de Trabalhos Encontrados	Quantidade de Trabalhos Encontrados Após o Critério de Exclusão
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	6	4
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Catálogo de Teses e Dissertações	5	1
Qualis CAPES – Periódicos A1 a B2	21	0
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Grupo de Trabalho (GT) 08	3	1

© 2024 Global Journals

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	2	0
Scientific Electronic Library Online (SciELO)	5	1
Google Acadêmico	6	4
Total	48	11

Fonte: elaboração própria, a partir do levantamento de trabalhos nas bases de dados.

Um primeiro dado de atenção se refere à quantidade ínfima de trabalhos encontrados que pesquisaram o tema do objeto de estudo da presente pesquisa. De fato, pesquisar os centros que formam os professores da Educação Básica no Brasil se mostra como ação importante, uma vez que, por meio das ações que realizam, tem-se a efetivação da política de Formação Continuada nacional e local, reverberando no trabalho realizado pelos professores nas escolas.

III. Categorias Analíticas Dos Estudos Encontrados

Após a leitura completa dos trabalhos selecionados, os mesmos foram organizados em categorias, para o devido mapeamento em relação às óticas e epistemologias ali empreendidas, bem como os principais achados.

a) Políticas e concepção da Formação Continuada

Davis *et al*. (2011) e Silva (2012) apresentam estudos que remetem à implementação de políticas de Formação Continuada, cuja concepção reforça o aprimoramento de métodos e técnicas de ensino, sob a alegação da formação inicial deficitária, privilegiando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com propostas padronizadas que intencionam, por meio de programas educacionais, monitorar o trabalho docente, acarretando, assim, a perda de autonomia do professor.

Dessa feita, a Formação Continuada considera como trabalho docente aquele realizado apenas em sala de aula. Para Silva (2019), tal concepção tem por base o conhecimento prático desenvolvido pelo professor durante sua prática de ensino, envolvendo a construção de conhecimentos e teorias sobre a prática docente via ciclo ação-reflexão-ação. O professor busca na formação contemplar (ou resolver) demandas diárias da escola e as situações que emergem na sua sala, em um processo solitário de autorresponsabilização.

Ainda de acordo com Silva (2019, p. 34):

> [...]a valorização do saber prático imprime um caráter pragmático na formação de professores e é tomado pelas políticas públicas como um viés hegemônico. Pois, ao se restringir ao cotidiano da prática da atividade central do professor, a aula, o exime na produção do conhecimento da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função da sua atividade.

Subsidiada por tal perspectiva utilitária, a Formação Continuada contribui para a regulação da ação pedagógica do professor, proporcionando um aprendizado pela própria experiência – em muitos casos, associada ao compartilhamento massivo de atividades e propostas a serem replicadas em diferentes realidades, como práticas exitosas advindas do cotidiano da sala de aula.

No estudo de Davis *et al*. (2011), o referencial teórico utilizado para discutir o tema foi centrado em Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009), que tratam das deficiências da formação inicial (as políticas de Formação de Professores se voltaram para tentar sanar tais lacunas); e ainda, Fessler (1995), Fuller e Brown (1995), Gregorc (1973) e Mevarech (1995), embasaram a discussão sobre a formação como parte permanente do ciclo de vida profissional.

Já no estudo de Silva (2012, p. viii), seu aporte teórico foi apresentado no Resumo, assim evidenciando como ele ajudou na discussão da temática ao longo do texto:

> Na pesquisa considera-se que a formação continuada é um processo de construção teórico-prático que se constrói na trajetória da vida profissional do professor. Para definir a compreensão de formação e formação continuada de professores recorre-se a Contreras (2002), Gatti (2008), Gentil (2006), Giroux (1997), Gramsci (1982), Freire (1987,1996); Nóvoa (1992, 1995 e 2000), e Schön (1992).

Silva (2012) prossegue apresentando a estrutura do Centro de Formação, que possui várias sedes no Estado do Mato Grosso; e ainda, realizou entrevistas com os formadores que atuaram nas formações ofertadas no período 2008-2009, selecionados em editais internos da Secretaria de Educação local para atuar em cursos pré-definidos ou em programas do Ministério da Educação (MEC), sendo de suma importância ouvir os sujeitos que estão com os professores no dia a dia da formação.

De fato, as pesquisas referendam que a concepção da Formação Continuada, tal como implementada em políticas ou programas, tem como foco a ação pedagógica, limitando a atividade docente ao espaço da sala de aula e ao conhecimento prático adquirido pelo professor em sua rotina diária, via ciclo ação-reflexão-ação. Desse modo, o docente procura, por meio dessa formação, abordar ou solucionar as

© 2024 Global Journals

demandas imediatas da escola e as situações que emergem em sua sala, em um processo, por vezes, solitário de autorresponsabilização.

b) Formação Continuada e trabalho pedagógico

Os trabalhos de Bernardo (2017), Duarte (2012), Lagar (2012), Pereira e Castro (2012) e Reis, Nantes e Maciel (2019), apresentam, em seus resultados, que a Formação Continuada deveria ser um elemento importante na melhoria do trabalho desenvolvido em sala de aula; mas, dependendo das propostas dos cursos, os professores podem ou não serem levados à alguma reflexão crítica em prol de alguma transformação ou reconfiguração de seu trabalho.

Outro aspecto apontado nas pesquisas se refere ao fato de a Formação Continuada legitimar o trabalho técnico do professor, fundamentando as ações docentes fazendo uso de modelos comumente aplicados nas aulas ou em roteiros de sequências didáticas.

No estudo de Duarte (2012), por exemplo, tem-se a discussão com Carvalho (2006), Carvalho e Simões (2002), Chartier (1998), Freitas (2002), Gatti (2008) e Souza e Gouveia (2011). Os programas de formação são analisados com embasamento de Diniz-Pereira (2010), Marcelo (2009) e Torres (1998). Em sua pesquisa, aquela autora aborda uma proposta de formação de rede organizada a partir das demandas apresentadas pelos professores de uma rede de ensino municipal, que tem relação direta com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, um grupo de professores de cada escola recebe a formação, ao passo que estes se encarregam de fazer o repasse mensal aos colegas, culminando no Projeto Alfaletrar para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ali foi possível entender que o modelo de repasse ou a replicação de formação desestimula a interação entre os pares e a adequação ao contexto dos participantes, entre outros aspectos, uma vez que o simples repasse prescinde a discussão de como o curso poderá contribuir a médio e longo prazo na carreira docente do professor.

Na pesquisa de Pereira e Castro (2012) tem-se uma discussão sobre como a formação pode auxiliar no combate ao racismo nas escolas, trazendo transformação na práxis do professor. Ali tem-se uma breve apresentação sobre os negros no Brasil com o apoio das ideias de Costa (2006), Martiniello (1995) e Segato (2006). Em seguida, tem-se o diálogo com os dados e documentos oficiais sobre as comunidades indígenas e a composição da população negra no país. Também com documentos e dados do Estado de Roraima, tem-se a discussão de como a educação ambiental e racial deveria permear as Formações Continuadas, mesmo sem os elementos de que o discurso escrito implica diretamente no trabalho desenvolvido em sala de aula. De todo modo, o estudo em comento suscitou a necessidade de verificar se na oferta de cursos dos Centros de Formação são considerados temas transversais que estejam nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) próprios e/ou no Currículo da Rede Estadual de Educação, tendo em vista que os temas transversais são assuntos ou questões que abrangem múltiplas áreas do conhecimento e auxiliam na compreensão interdisciplinar da política de Formação Continuada.

A dissertação de Lagar (2012) aponta a incipiência da ideia de Formação Continuada como direito e como desenvolvimento profissional. Os participantes da referida pesquisa têm a percepção que a formação é um elemento importante que enriquece o trabalho, fundamentando suas ações em sala de aula, mas que os cursos ofertados atendem em parte as necessidades formativas dos docentes, pois deveriam considerar a realidade das escolas da Rede Pública do Distrito Federal. Ali, o tema "Formação de Professores" é tratado em três subcapítulos, a luz das ideias de Asbahr e Sanches (2006), Borges (2010), Gasparin (2012), Libâneo (2021), Nóvoa (1989, 1995), Oliveira (2013), Paro (2008), Sacristán (1995), Saviani (2013), Silva (2011), Veiga (1995), que permitiu compreender o fato de que as condições materiais e imateriais na oferta de cursos devem se complementar, quais sejam: o acesso/deslocamento à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE); e, os temas de formação, ora teóricos em demasia; ora privilegiam uma abordagem mais prática, sem complementaridade entre eles.

O estudo de Bernardo (2017) remete à dificuldade de mudança de postura pedagógica por parte dos professores. Em sua pesquisa, ela reconhece não se tratar de um processo fácil, mas que a resistência em refletir para repensar a prática em sala de aula pode dificultar o alcance de resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos – segundo o olhar dos professores formadores dos cursos. As ideias de Candau (1997), Delors (2003), Máximo e Nogueira (2010), Nóvoa (1997), Pinto (2010), Schön (1997), Vasconcellos (1996), Tardif (2002), entre outros, se encontram no decorrer do texto da pesquisa em comento dialogando sobre a prática pedagógica e sua relação como a Formação de Professores. Novamente, a discussão sobre a realidade escolar aqui evidenciada apresenta um pouco do contexto de algumas escolas do Estado do Mato Grosso, trazendo a discussão de que é necessário que a Formação Continuada tenha uma ligação com os diversos cenários escolares dos Estados, que a descentralização na oferta de cursos pode ser uma boa alternativa, considerando o tamanho da rede que necessita ser alcançada.

Em Reis, Nantes e Maciel (2019), tem-se o panorama entre o pioneirismo da proposta de criação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), a oferta da Formação

© 2024 Global Journals

Continuada e sua contribuição para o trabalho realizado nas escolas. A fim de discutir o processo histórico da criação e da implantação do referido Centro de Formação, bem como os problemas educacionais no Brasil apontados em outras pesquisas, aqueles pesquisadores se apoiam em documentos oficiais, além das ideias de Alarcão (2001), Gadotti (2003), Luckesi (2005), Nóvoa (1989, 1991, 1995, 2000), Rocha (2010) e Saviani (2021). E ainda, a pesquisa em comento apontou que o Centro de Formação contribui para o trabalho do professor, cumprindo seu papel de instância formativa; mas, a política de gestão, alterada a cada governo, atrapalha o processo de implantação de programas e gera descontinuidade a cada período eletivo.

De fato, as pesquisas supracitadas indicam, dependendo do modelo e da oferta da formação, que estes podem não dialogar com as necessidades formativas dos professores, pois muitos profissionais cumprem com a participação obrigatória para a progressão na carreira ou por estarem no local da formação, acarretando na mecanização do processo formativo. Para Freire (*apud* Saul; Saul, 2016), a Formação Continuada deve ser uma demanda de aprendizagem ao longo da vida profissional, culminando em um momento participativo, para que os professores tenham a oportunidade de questionar e refletir sobre sua prática pedagógica; logo, o trabalho pedagógico inclui o processo de planejar, desenvolver e avaliar o trabalho educativo de modo crítico e participativo.

c) *Os Centros de Formação Continuada: perspectivas formativas*

Na presente categoria, os estudos de Dantas (2016), Gobatto (2015), Jesus ([s. n. t.) e Lacerda (2016) apresentam elementos indicadores da influência da gestão na concepção das propostas de formação dos Centros pesquisados, a dificuldade de acesso às sedes e a importância da segurança e autonomia do formador.

Os estudos trazem como *lócus* de pesquisa dois espaços institucionalizados para a formação continuada e professores, a saber: 1) Os artigos de Gobatto (2015) e Jesus ([s. n. t.]) tratam do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO/MT); e, 2) As Dissertações de Dantas (2016) e Lacerda (2016) apresentam estudos referentes à EAPE/DF.

Em seu artigo, Gobatto (2015) apresenta o CEFAPRO/MT, desde a sua criação, caracterizando sua proposta pedagógica e destacando as principais mudanças ao longo dos anos. Aquele autor dialoga com os documentos oficiais e com os estudiosos Favretto (2006), Máximo e Nogueira (2010) e Nóvoa (1989, 1995), discorrendo sobre o papel preponderante do CEFAPRO/MT na construção de um processo de Formação Continuada mais consciente, sem perder de vista a escola como termômetro de atuação junto aos profissionais da Educação. Ele enfatiza a importância da cooperação entre as instâncias de gestão federal, estadual e municipal, bem como da sociedade civil organizada, a fim de garantir com que o próprio Centro de Formação elabore as políticas de Formação de Professores, em contraponto à visão gerencialista de gestão em vigor – que modificou a proposta de criação inicial, quando os profissionais da rede estavam na gestão e participavam da elaboração das propostas de formação e se preocupavam com as necessidades de formação trazida por seus pares, para uma instância executora de políticas encaminhadas pela gestão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT).

O relato de experiência de Jesus ([s. n. t.]) apresenta, por meio do trabalho desenvolvido pelos formadores, como o espaço físico foi estruturalmente se organizando e as formações foram, aos poucos, traçando o perfil formativo do responsável por ministrar os cursos. Ali houveram situações de questionamento do perfil dos formadores – o que abalou a segurança e autonomia dos docentes, que passaram a ter mais confiança quando a formação passou a ser realizada pela universidade. Aquela autora apresenta as referências (autores que provavelmente são seu referencial teórico) apenas ao final do trabalho; ou seja, estes não foram apontados no decorrer do texto, dificultando a compreensão sobre onde cada perspectiva fundamentava a discussão. Assim, buscou-se na leitura do trabalho identificar as principais ideias de Lück (2012), Paro (2007) e Vasconcellos (2013), que, em suas obras, defendem a participação da comunidade escolar na escola, o trabalho do gestor na construção de uma escola participativa, a gestão democrática e a gestão da coordenação pedagógica na continuidade do trabalho desenvolvido na escola. Ainda no escrito em comento, Morin (2000) e Tardif (2002) trazem, em suas obras, a discussão sobre a reflexão do que constitui o conhecimento (o saber) profissional dos docentes e discutem a importância da Formação Continuada para o desenvolvimento desse conhecimento (saber).

Nóvoa também é outro estudioso apontado nas referências de Jesus ([s. n. t.]), que apresenta uma reflexão sobre a importância da Formação de Professores para a qualidade da educação e discute questões relacionadas à identidade profissional dos docentes.

A dissertação de Dantas (2016) analisa o desenvolvimento das atividades no Centro de Formação supracitado, no recorte temporal 1995-2010, trazendo as influências políticas de cada período e de como as propostas de formação reverberaram nas escolas. Aguerrondo (2003), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Furter (1978), Gatti (2008), Hypollito

© 2024 Global Journals

(2000), Lourenço Filho (2001), Menezes (2003), Neotti (1978), Tardif (2002), entre outros estudiosos, trataram da questão da Formação Continuada de Professores em diferentes conceitos no escrito em questão. Na discussão sobre a Formação Continuada a partir da prática docente como fator de desenvolvimento profissional, o diálogo se construiu a partir dos conceitos de Freire (1996, 1997), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2017), Nóvoa (1997, 2009), Perrnoud (1999), Sacristán (2000), Souza (2006), Tardiff (2002), Zeichner (1993), entre outros estudiosos. E para discutir sobre a constituição de uma política de Formação Continuada, Azevedo (2004), Freire (1996), Gatti e Barreto (2009), Höfling (2001), Imbernón (2017), Nóvoa (1997), Secchi (2013), entre outros, foram os estudiosos apresentados. Por fim, o texto de Dantas (2016) ainda assevera que a distância da sede da EAPE/DF desmotiva a participação dos professores nas formações presenciais.

A dissertação de Lacerda (2016) tem seu apoio nas ideias de Dubar (1997), Gatti (2009), Imbernón (2017), Marcelo (2009), Moura (2007), Nóvoa (2007), Pimenta (2005), Tardif (2002), entre outros estudiosos, bem como em trabalhos da própria autora, que tratam da questão da Formação Continuada no contexto do Distrito Federal, trazendo os significados e especificidades dos saberes docentes, da identidade e do desenvolvimento profissional, buscando estabelecer uma aproximação com a realidade pesquisada, revelando as fragilidades (ou precariedades) de seu objeto: o Centro de Formação e sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores.

De fato, os estudos supracitados apresentam elementos que podem influenciar na concepção da formação dos Centros de Formação, tais como: a influência política sobre os processos; a dificuldade de acesso aos Centros de Formação; e, a importância da segurança e autonomia do formador. E ainda, delinearam um retrato das perspectivas formativas do CEFAPRO/MT e da EAPE/DF, com base na perspectiva da formação pela experiência prática de professores e formadores, valorizando os saberes necessários à profissão, a partir dos autores que fundamentaram a discussão.

d) Algumas sínteses

Os trabalhados analisados ofertaram um panorama do que está sendo pesquisado sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil, a partir dos Centros de Formação vinculados às redes estaduais de educação.

Os textos apresentaram o percurso histórico e político das instituições, da criação e implantação da política em seus contextos de pesquisa. Freitas (2002), Gatti (2005, 2008, 2009), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2017), Nóvoa (1991, 1997, 1999, 2000, 2007, 2008, 2009), Shön (1992, 2000), Tardif (2002), entre outros estudiosos, são apontados com mais frequência, principalmente nas discussões teóricas sobre a questão da Formação de Professores, indicando uma tendência em se pesquisar o trabalho em sala de aula e a prática pedagógica – de professores ou formadores – com uma proposta quase que padronizada de ação-reflexão-ação – conceito advindo da Teoria da Indagação de Dewey (1959), ou seja, um saber que está frequentemente relacionado às ações profissionais e ao conhecimento técnico e pragmático.

De fato, algumas concepções também destacam a importância da Formação Continuada ao longo da carreira docente, enquanto outras priorizam a formação inicial. Tem-se que o contexto educacional brasileiro tem sido fortemente influenciado por uma visão de Formação Continuada com base em abordagens relativas a aperfeiçoamentos e treinamentos dos professores. Logo, os cursos tendem a considerar os professores como expectadores da formação. Existem momentos para ouvi-los, conhecê-los, saber de suas dificuldades, habilidades, mas tais falas dificilmente são consideradas na elaboração das formações – um motivo para que muitas sejam descoladas da realidade e do contexto das redes de ensino.

O sistema educacional que envolve Decretos, Leis, Portarias e acordos estabelecidos pelos governos por meio de programas retrata o ideário neoliberal incorporado nas últimas décadas pelo Estado. O Estado, por sua vez, apodera-se do processo de Formação de Professores, tendo em vista a importância política e a influência do mesmo no contexto social do país. E ainda, com o objetivo de assegurar a hegemonia de suas concepções, o Estado propõe uma Formação de Professores em uma perspectiva tecnicista, tendo a técnica como definidora das relações sociais e educacionais, desconsiderando a autonomia docente no espaço pedagógico, a intencionalidade do ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico do homem e constituição humana.

Desa feita, ao reconhecer que a política de Formação Continuada que vem sendo paulatinamente implantada no Brasil visa formar um profissional prático reflexivo e que, por isso, não tem condições de mudar a realidade de seu contexto social, deseja-se alertar para uma consequente expropriação do trabalho docente e uma eterna responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso do ensino público brasileiro.

O Estado neoliberal se apropria do processo de formação de professores, reconhecendo sua importância política e influência no contexto social do país. Com o objetivo de garantir a hegemonia de suas concepções, o Estado neoliberal propõe uma política de Formação Continuada de professores que se concentra na técnica e na abordagem tecnicista, ignorando a autonomia docente no espaço

© 2024 Global Journals

pedagógico, a intencionalidade do ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico da humanidade e da constituição humana. Assim, entende-se que os Centros de Formação Continuada se constituem em espaços que podem reproduzir a política hegemônica ou podem representar o movimento de resistência, estabelecendo critérios e normativos próprios para atender as necessidades formativas locais, promovendo uma Formação Continuada que tenha como foco principal o desenvolvimento integral do professor, abrangendo não apenas a melhoria de sua prática pedagógica, mas também o desenvolvimento de sua identidade profissional e pessoal. Tal formação deve ser participativa e colaborativa, permitindo que os professores compartilhem experiências, conhecimentos e aprendizagens, e deve ser orientada pela reflexão crítica sobre a prática, possibilitando que os professores analisem e repensem suas ações pedagógicas. Além disso, a Formação Continuada deve ser sensível às especificidades dos contextos e das necessidades dos professores, evitando uma abordagem padronizada e descontextualizada.

IV. Considerações Finais

O conceito de que a qualificação dos professores é fundamental para a melhoria do ensino foi um dos principais argumentos para a institucionalização da formação continuada. Desde os anos 1990, o MEC, em parceria com os sistemas de ensino, tem ampliado e desenvolvido novos programas de Formação Continuada e formação em serviço para os profissionais da Educação Básica, reconhecendo a importância da capacitação e atualização constante dos docentes para a qualidade do ensino.

Com o objetivo de promover uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal, o MEC elaborou e implementou um conjunto de marcos legais e regulatórios. Assim, mostra-se importante discutir sobre a concepção atual de Formação Continuada de professores e quais são seus objetivos, uma vez que a epistemologia implícita na formação docente é ajustada pela determinação burguesa, que tem implicações para o campo do trabalho, resultando em alienação, controle e precarização dos processos de trabalho, sem levar em conta as mediações necessárias para garantir a sobrevivência objetiva e subjetiva dos professores. Tal abordagem leva à competição, à meritocracia docente e ao adoecimento, em detrimento do *status* de um bom professor e de uma aprendizagem potencializada para resultados dos estudantes, difundidos como fatores determinantes para aumentar os benefícios econômicos do setor educacional.

Para análise das relações sociais em que estão situados os debates em torno da escola e seu papel social, vale considerar que o ambiente escolar se apresenta enquanto um espaço contraditório, visto que pode ser considerado para reprodução, alienação ou resistência. A escola pública, no contexto da sociedade capitalista, vem sendo motivo de disputas por seu projeto e concepções em torno do ensino, da formação de seus profissionais, das condições de trabalho e da valorização. Assim, os programas de Formação de Professores que, em sua maioria, tem na pauta propostas que seguem modelos de aula a serem replicados, com formadores constituídos (ou instruídos) a serem multiplicadores, e que pouco (ou nada) podem fazer para contextualizar o processo formativo para a realidade em que estão inseridos, não atende à perspectiva crítico-emancipadora capaz de promover a dialética entre a crítica e o movimento real, que requer uma formação que ofereça a possibilidade do desenvolvimento da consciência crítica, que seja capaz de impulsionar intervenções e resistências frente à realidade social a qual se pretende transformar: a realidade da comunidade escolar.

Vale destacar a importância de enfrentar esses desafios para tentar garantir uma educação de qualidade e uma profissão docente valorizada e reconhecida socialmente. E ainda, vale destacar a necessidade de políticas públicas que valorizem a profissão, que garantam condições de trabalho adequadas, que promovam a Formação Continuada e que envolvam os professores em processos de tomada de decisão na escola e na sociedade.

Diante do exposto, a presente pesquisa demonstrou, pela ínfima quantidade de trabalhos encontrados sobre a temática em comento, uma carência de estudos sobre os Centros de Formação Continuada. Dos 11 trabalhos selecionados, um estudo analisou seis instituições estaduais e 13 municipais que não foram identificadas, quatro estudos pesquisaram a EAPE/DF, quatro estudos investigaram o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (extinto em 2022), um trabalho analisou o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) e uma pesquisa também não identificou a instituição.

Desse modo, têm-se que mais pesquisas devem ser empreendidas no intuito de se conhecer os Centros de Formação Estaduais, pois, o modo como se organizam estruturalmente e concebem o planejamento dos cursos (conceitualmente e epistemologicamente) podem trazer elementos importantes para compreender como estão sendo formados os professores da Educação Básica no Brasil.

References Références Referencias

1. AGUERRONDO, Inés. *Formación docente:* desafíos de la política educativa: hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los

© 2024 Global Journals

maestros de educación básica. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública; Secretaría de Educación Básica y Normal, 2003. (Cuadernos de discusión, v. 8). ISBN 968-5710-77-5.
2. ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade.* Porto Alegre: Artmed. 2001. ISBN 85-7307-861-8.
3. ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.,* Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. ISSN 1518-3483. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
4. ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI. Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. *Revista de Educação Pública,* [*s. l.*], v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.9912. Acesso em: 20 jul. 2022.
5. ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique (org.). *A teoria do valor em Marx e educação.* São Paulo: Cortez, 2006. p. 57-76. 216 p. ISBN 85-249-1243-X.
6. AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A educação como política pública.* 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56). ISBN 85-85701-46-3.
7. BERNARDO, Priscila Tavares Oliveira. Formação continuada de professores da Educação Básica de Mato Grosso: o olhar do professor formador. *Saberes Docentes,* Juína, MT, v. 2, n. 4, p. 1-13, jun./dez. 2017. ISSN 2448-4601.
8. BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!.* Campinas: Papirus, 2010. p. 35-60. 144 p. ISBN: 978-85-308-0906-5
9. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.* Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.
10. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.* Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.
11. BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.* Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.
12. CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério:* construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes.1997. p. 51-68.
13. CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998).* Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002. p. 171-184. 364 p. (Série Estado do Conhecmento, n. 6). ISSN 1676-0565.
14. CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva:* com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
15. CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. Tradução: Maria Cecília Silveira Bueno. *Revista Brasileira de Educação,* [*s. l.*], n. 8, p. 4-12, maio/ago. 1998. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a02.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
16. COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos:* teoria social, antirracismo cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 267 p. (Humanitas). ISBN 85-7041-542-7.
17. DANTAS, Eriane de Araújo. *A formação continuada de professores do Distrito Federal na EAPE:* contextos e concepções. Orientador: Wellington Ferreira de Jesus. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Escola de Educação e Humanidades, Pró-Reitoria Acadêmica, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.
18. DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores em alguns Estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa,* [*s. l.*], v. 41, n. 144, p. 826-849, set/

© 2024 Global Journals

dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010.

19. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Form. Doc.,* Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010.
20. DELORS, Jacques. *Educação:* um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2003.
21. DEWEY, John. *Como pensamos:* como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 292 p. (Atualidades Pedagógicas, v. 2).
22. DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede. *In*: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas, Ipojuca, PE. *Anais* [...]. Porto de Galinhas, Ipojuca, PE: ANPED, 2012. p. 1-15. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1916_int.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.
23. DUBAR, Claude. *A socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação). Título original: La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles. ISBN 2-200-21620-3.
24. FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. *A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT:* uma investigação sobre as instâncias Formadoras. Orientadora: Simone Albuquerque da Rocha. 2006. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006. Disponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-2427/a-formacao-continuada-dos-professores-em-exercicio-nas-escolas-publicas-de-rondonopolis-mt--uma-investigacao-sobre-as-instancias-formadoras. Acesso em: 20 jun. 2022.
25. FESSLER, Ralph. Dynamics of teacher career stages. *In*: GUSKEY, Thomas R.; HUBERMAN, Michael (eds.). *Professional development in education:* new paradigms and practices. New York: Teachers College Press, 1995. p. 171-192. 290 p. ISBN 9780807734254.
26. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p. (Coleção Leitura).
27. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
28. FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. ISBN 85-85428-07-04.
29. FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.,* Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009.
30. FULLER, F.; BROWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, Kevin (ed.). *Teacher education:* 74th yearbook of the National Society for the Study of Education: part II. Chicago: University of Chicago, 1995. p. 25-52. 336 p.
31. FURTER, Piere. O planejador e a educação permanente. *Cadernos de Pesquisa,* Fundação Carlos Chagas, [*s. l.*], n. 27, p. 73-99, 1978. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/390.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
32. GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho:* ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Editora FEEVALE, 2003. 80 p. ISBN 85-86661-34-1.
33. GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.* 5. ed. rev. conf. Nova Ortografia. 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 978-85-7496-054-8.
34. GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação,* [*s. l.*], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 jan. 2023.
35. GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas - *Cadernos de Pesquisa,* [*s. l.*], v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/z9LRkPNSCqZFZhr9XmBDHqH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 jan. 2023.
36. GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental:* estudo de currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC; DPE, 2009. 158 p. (Coleção Textos FCC, v. 29). ISSN 1984-6002.
37. GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coords.). *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2.
38. GENTIL, Heloisa Salles. Identidades de professores e rede de significações – configurações que constituem o "nós, professores". *Psic. da Ed.,* São

© 2024 Global Journals

Paulo, n. 23, p. 175-188, 2006. ISSN 2175-3520. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a09.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
39. GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p. ISBN 9798573073019.
40. GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1982. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 48). (Série Filosofia).
41. GOBATTO, Márcia Regina. Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais. *Laplage em Revista,* Universidade Federal de São Carlos [São Carlos, SP], v. 1, n. 2, p. 107-118, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5527/552756338009/html/. Acesso em: 20 maio 2022.
42. GREGORC, Anthony F. Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin,* [*s. l.*], v. 57, n. 377, p. 1-8, 1973. DOI: https://doi.org/10.1177/019263657305737701.
43. HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes,* ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 jan. 2023.
44. HYPÓLLITO, Dinéia. Formação continuada: análise de termos. *Integração:* Ensino-Pesquisa-Extensão, [*s. l.*], ano VI, n. 21, p. 101-103, maio 2000. Disponível em: https://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101_21.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
45. IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 128 p. ISBN-10: 8524916303. ISBN-13: 978-8524916304.
46. JESUS, Aparecida de Souza Ferreira de. *CEFAPRO de Pontes e Lacerda-MT:* avanços e desafios. [S. n. t.]. p. 2049-2054. Disponível em: https://docplayer.com.br/71859223-Cefapro-de-pontes-e-lacerda-mt-avancos-e-desafios.html. Acesso em: 23 fev. 2022.
47. LACERDA, Vera Lúcia. *Formação continuada de professores:* contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente. Orientadora: Geovana Ferreira Melo. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016.
48. LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. *Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011):* a percepção docente. Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
49. LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2021. 304 p. ISBN-10: 8567281008. ISBN-13: 978-8567281001.
50. LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores:* da Escola Normal à Escola de Educação. Organização: Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. 125 p. (Coleção Lourenço Filho, v. 4). ISSN 1518-3653.
51. LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. *A escola participativa:* o trabalho do gestor escolar. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 160 p. ISBN-10: 8532631215. ISBN-13: 978-8532631213.
52. LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola:* reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005. 115 p.
53. MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Form. Doc.,* Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
54. MARTINIELLO, Marco. *L'Ethnicité das lês sciences sociales contemporaines.* Paris: Presses Universitaires de France, 1995. 128 p. ISBN-10: 2130471498. ISBN-13: 9782130471493.
55. MÁXIMO, Antonio Carlos; NOGUEIRA, Genilda Soares. *Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005).* Brasília: Liber Livro, 2010. (Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso, v. 6). ISBN 9788579630064.
56. MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. *Revista da FAEEBA:* Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./dez. 2003. ISSN 0104-7043. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/237/136. Acesso em: 4 jan. 2023.
57. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. ISBN 85-249-0741-X. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.
58. MEVARECH, Zemira R. Teachers' paths on the way to and from the professional development forum. In: GUSKEY, Thomas R; HUBERMAN, Michael (eds.). *Professional development in education:* new paradigms and practices. New York:Teachers' College, 1995. p. 151-171. 304 p. ISBN-10: 080773425X. ISBN-13: 978-0807734254.

© 2024 Global Journals

59. MOURA, Geovana Ferreira Melo. *Tornar-se professor:* a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Valter Soares Guimarães. 2007. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
60. NEOTTI, Ana. *Perspectivas da educação permanente.* Orientador: José Silvério Baia Horta. 1978. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.
61. NÓVOA, António. *Formação contínua de professores:* realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
62. NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-33.
63. NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación,* Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. ISSN 0034-8082. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeroscompletos/re350.pdf?documentId=0901e72b811e2f17. Acesso em: 4 jan. 2023.
64. NÓVOA, António. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica,* v. VII, n. 1-2-3, p. 435-456, 1989. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/80521177.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
65. NÓVOA, António. Regresso dos professores. *In*: Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning, Portugal, 27-29 set. 2007. *Anais* […], Portugal, 2007. p. 21-28.
66. NÓVOA, António. Universidade e formação docente. [Entrevista cedida a] Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira. *INTERFACE – Comunic, Saúde, Educ,* [*s. l.*], p. 129-138, ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/GvJyMSqMSQQpjvnWcRrHkTQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 maio 2022.
67. NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação.* Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Nova Enciclopédia, n. 39). ISBN 972-20-1008-5.
68. OLIVEIRA, Lilian HaFfner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor Henrique (org.). *A teoria do valor em Marx e a Educação.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 163-202. ISBN 978-85-249-2017-2.
69. PARO, Vitor Henrique. *Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino.* São Paulo: Ática, 2007. 120 p. ISBN-10: 8508108680. ISBN-13: 978-8508108688.
70. PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar:* introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 9788524900617.
71. PEREIRA, Marlete Lima; CASTRO, Lidia Montanha. Formação continuada de professores: possibilidades de enfrentamento do racismo. *Examãpaku:* Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais., [*s. l.*], v. 5, n. 1, p. 1-9, 2012. DOI: https://doi.org/10.18227/1983-9065ex.v5i1.1450. Disponível em: https://revista.ufrr.br/examapaku/article/view/1450/1040. Acesso em: 20 jun. 2022.
72. PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação,* [*s. l.*], n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
73. PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Saberes da Docência). ISBN 85-249-0711-8.
74. PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum. Educação,* Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117. 2010. DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i1.9486. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303324733013. Acesso em: 4 jan. 2023.
75. REIS, Maria Aparecida dos; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Uma investigação do processo de formação continuada ofertado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Cuiabá – MT. *Research, Society and Development,* Universidade Federal de Itajubá, [Itajubá, MG], v. 8, n. 6, p. 1-24, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5606/560662197007/html/. Acesso em: 9 jul. 2022.
76. ROCHA, Simone Albuquerque da. *Formação de professores em Mato Grosso:* trajetória de três décadas (1977-2007). Cuiabá: EdUFMT, 2010. 138 p. ISBN 9788532703675.
77. SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
78. SACRISTÁN, J. Gimeno. El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía,* [*s. l.*], v. XII, n. 28, p. 9-24, 2000. ISSN 0121-7593.
79. SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* 6. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. 528 p. ISBN-10: 658871730X. ISBN-13: 978-6588717301.

© 2024 Global Journals

80. SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 160 p. ISBN-10: 8574 963240. ISBN-13: 978-8574963242.
81. SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista,* Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865.
82. SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação.* Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-92. (Nova Enciclopédia, n. 39). ISBN 972-20-1008-5.
83. SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.
84. SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas:* conceitos, esquemas de análise e casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengange Learning, 2013. 188 p. ISBN-10: 852211353X. ISBN-13: 978-8522113538.
85. SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana,* [*s. l.*], v. 12, n. 1, p. 207-236, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mana/a/tRYDbBv8ZQf9SJmpvSywtjb/?lang=pt#. Acesso em: 2 fev. 2023.
86. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (orgs.). *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente.* Cuiabá: Editora Sustentável, 2019. p. 29-45. (Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 4).
87. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas,* Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. DOI: https://doi,org/10.26512/lc.v17i32.3668. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668/3347. Acesso em: 4 jan. 2023.
88. SILVA, Rosivete Oliveira da. *Políticas de formação continuada do professor formador em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.* Orientadora: Ozerina Victor de Oliveira. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
89. SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,* [*s. l.*], v. 19, n. 35, p. 1-18, dez. 2011. ISSN 1068-2341. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019735035.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.
90. SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004.
91. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN 85.326.2668-8.
92. TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação de professores nos anos 90. *In*: WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais:* críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998. p. 173-191. 213 p.
93. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor?:* resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 1996. 112 p.
94. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico:* do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 2013. 216 p. ISBN-10: 858581909X. ISBN-13: 978-8585819095.
95. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola:* uma construção possível. 7. reimpr. Campinas, SP: Papirus, 1995. 192 p. ISBN-10: 8530803701. ISBN-13: 978-8530803704.
96. ZEICHNER, Kenneth M**.** *A formação reflexiva de professores:* ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. 131 p. ISBN 972-8036-07-8.

© 2024 Global Journals