

FLÁVIA GRAZIELA MOREIRA PASSALACQUA

Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar



FLAVIA GRAZIELA MOREIRA PASSALACQUA

Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar

Exemplar apresentado ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP – Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2017

Passalacqua, Flávia Graziela Moreira

Necessidades Formativas : os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar / Flávia Graziela Moreira Passalacqua – 2017
226 f .

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador : Edson do Carmo Inforsato

1. Formação Continuada em Serviço. 2. Necessidades Formativas. 3. Desenvolvimento Profissional. 4. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FLÁVIA GRAZIELA MOREIRA PASSALACQUA

Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar

Exemplar apresentado ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP – Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Data da defesa: 26/07/2017.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
Faculdade de Educação

Membro Titular:

Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH

Membro Titular:

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

Membro Titular:

Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho àqueles a quem também dedico minha vida: meu filho Lorenzo e meu esposo Ricardo.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, por iluminar meus pensamentos e abrir meus caminhos para que pudesse chegar ao final dessa tese.

Agradeço aos meus pais Luiz Roberto Moreira e Terezinha de Lourdes Catissi Moreira pelos valores ensinados e que me fizeram ver nos estudos o trilhar de um caminho promissor e a certeza de um futuro próspero.

Aos meus irmãos Luís, Fabiana e Rodrigo, assim como aos meus sobrinhos Gabriel, Sophia e Miguel, pelos momentos de convivência agradáveis e acolhedores em família, pelo amor fraterno e incondicional.

Ao meu esposo Ricardo Passalacqua, pelas lutas vencidas, pelos sonhos realizados, pelo amor recíproco e pelo companheirismo sempre presentes, assim como, pelo nosso filho Lorenzo, razão da nossa vida.

Ao meu filho Lorenzo, por ser o bebê mais bonzinho e compreensivo do mundo, pela sua doçura e ternura, pelo seu sorriso que derrete meu coração e me fortalece, transformando um dia ruim em um dia maravilhoso, e ao mesmo tempo em que eu o agradeço, peço-lhe desculpas por privar-lhe das suas necessidades de bebê em detrimento da escrita desta tese.

Ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, por ser meu orientador durante todo o meu caminhar acadêmico, pela constante paciência com esta pesquisadora em formação e por dividir comigo sua experiência profissional no campo da Educação. Além disso, pela confiança sempre presente.

À UNESP, na figura dos professores, seja na Graduação em Pedagogia ou no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, por deixarem suas marcas no trilhar da minha carreira acadêmica através de seus ensinamentos. Assim como, na figura dos seus funcionários, zelando pelo bom funcionamento e prestígio desta instituição de ensino.

À Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri, por orientar o trilhar dos primeiros passos desta tese, bem como, pelo apoio, companheirismo e confiança.

À Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti, à Profa. Dra. Roseli Aparecida Parizzi e a equipe do Depto de Didática da FCLAr, pela confiança ao ofertar a oportunidade de conduzir disciplinas para os alunos em formação inicial como Bolsista Didática, nas quais pude crescer como pessoa e profissionalmente.

Aos amigos e companheiros dentro e fora da Universidade como a Evelin, a Natália Trevisan, a Nathália Amorim, a Rayana, o Carlos Eduardo, o Sidnei e o Darbi, pela amizade, pelo apoio nos momentos difíceis e que mais precisei de ajuda, e pelas conversas intermináveis e cativantes sobre as demandas educacionais.

Ao GEPFEC, pelas reflexões e discussões sobre a educação e a formação de professores, ocorridas ao longo dos anos de participação, possibilitando enriquecer o meu conhecimento.

À Banca de Qualificação, composta pelas docentes Maria Regina Guarnieri e Márcia Regina Onofre, pelas observações e apontamentos imprescindíveis para que eu pudesse chegar à conclusão deste estudo.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização dos meus sonhos, formação pessoal e profissional, possibilitando atingir meus objetivos e trilhar meu caminho com sabedoria.

“[...]
*Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém*
[...]
*Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança! [...]*”

(Letra da Música: Mais uma vez. Composição: Flávio Venturini; Renato Russo).

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar. 2017. 226f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara/SP. 2017.

RESUMO

A presente tese tem como foco a formação continuada em serviço e a análise no que tange às ações realizadas no próprio local de exercício de trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de mostrar a relação que ela mantém com as necessidades formativas dos docentes. Parte-se do pressuposto de que a identificação de tais necessidades pode gerar ações que contribuem de forma positiva para a obtenção de bons resultados no desenvolvimento profissional e no atendimento das necessidades de formação. Assim, buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo de 20 dissertações e 10 teses, produzidas no período de 2000 a 2015 nos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo, responder ao questionamento suscitado de que essas ações de formação continuada ainda não garantem o suprimento das necessidades formativas. Levanta-se a hipótese de que as ações de formação realizadas *in lócus* apresentam pouca efetividade, ou seja, não melhoram o desempenho dos professores e tampouco contribuem para o seu desenvolvimento profissional, por elas não serem baseadas em levantamentos criteriosos de análises de necessidades. O referencial teórico utilizado aborda a temática das necessidades formativas, amparado principalmente nos estudos de Rodrigues e Esteves, associado aos estudos sobre aspectos importantes da formação continuada de professores registrados, sobretudo, nos estudos de Hargreaves, Huberman e Tardif. As análises dos conteúdos da amostragem foram balizadas nas propostas de Bardin. Os resultados obtidos nessas análises mostraram que as ações formativas realizadas dentro das escolas, assumem características reflexivas, coletivas e colaborativas, porém ainda são alicerçadas em práticas e concepções tecnicistas, esbarrando na cultura da escola e na instrumentalização da didática. Também mostraram que tais ações não atendem às reais necessidades formativas dos professores, pois não superam a oposição existente entre as suas necessidades particulares e coletivas, pessoais e sistêmicas e entre as suas necessidades conscientes e inconscientes. Ainda os resultados mostraram o estabelecimento de ações e parcerias colaborativas artificiais entre universidade e escolas básicas. Ademais, especialmente no tocante às necessidades formativas dos professores, constatou-se que sua gênese está no período relativo à formação inicial deles e que elas continuam a se manifestar ao longo da carreira, no embrenhado entre as etapas profissionais, os saberes adquiridos nesse percurso e as culturas profissionais presentes nas escolas. Por fim, conclui-se que em mais de três décadas de consenso crítico à racionalidade técnica e à didática instrumental, enfatizando uma formação continuada centrada na escola, ainda não houve grandes progressos e que sem melhorar a formação inicial, não há como melhorar a formação continuada, aliado ao fato de que a associação dos fatores relacionados às necessidades influenciam a realização das ações de formação continuada, constituindo-se em impasses para a obtenção de resultados promissores.

Palavras-chave: Formação Continuada em Serviço; Necessidades Formativas; Desenvolvimento Profissional; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. Formative Needs: the impasses for the effectiveness of the actions of continuing service training of teachers in the school space. 2017. 226f. **Thesis** (PhD in School Education) – Paulista State University, Faculty of Sciences and Letters. Araraquara/SP, 2017.

ABSTRACT

The present thesis focuses on continuing in-service training and analyzes it with regard to the actions carried out in the work place of the teachers of the beginning of Elementary School, in an attempt to show the relationship that it maintains with the training needs of the Teachers. It is assumed that the identification of such needs can generate actions that contribute positively to the achievement of good results in the professional development and the attendance of the training needs of the students. Thus, the literature search and the content analysis of 20 dissertations and 10 theses, produced in the period 2000 to 2015 in the Programs of Postgraduate Studies in Education located in the State of São Paulo, answered the question raised that These ongoing training actions still do not guarantee the supply of training needs. It is hypothesized that the training actions carried out *in lócus* are not very effective, that is, they do not improve the performance of the teachers nor do they contribute to their professional development, because they do not be based on careful surveys of needs analysis. The theoretical framework used addresses the needs of training, supported mainly by the studies of Rodrigues and Esteves, associated to the studies on important aspects of the continuing education of teachers recorded, especially in the studies of Hargreaves, Huberman and Tardif. The analyzes of the contents of the sampling were used in the proposals of Bardin. The results obtained in these analyzes showed that the formative actions carried out within the schools take on reflexive, collective and collaborative characteristics, but are still based on technicist practices and conceptions, hindering the school culture and the didactics instrumentalization. They also showed that such actions do not meet the real training needs of teachers, because they do not overcome the existing opposition between their particular and collective, personal and systemic needs and between their conscious and unconscious needs. Still the results showed the establishment of artificial collaborative actions and partnerships between university and basic schools. Especially in relation to the training needs of teachers, it was verified that their genesis is in the period related to their initial formation and that they continue to manifest throughout the career, in the entanglement between the professional stages, the knowledge acquired in this course and the professional cultures present in schools. Finally, it is concluded that in more than three decades of critical consensus on technical rationality and instrumental didactics, emphasizing a school-based continuing education, great progress has not yet been made and without improving initial training there is any way to improve training continuity, together with the fact that the association of factors related to the needs influence the implementation of continuing training actions, constituting impasses to obtain promising results.

Keywords: Continuing Service Training; Formative Needs; Professional development; Beginning of Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dinâmica de trabalho e pesquisa de grupos colaborativos	57
Figura 2	Implicações das Necessidades Formativas	67
Figura 3	Fases e anos da carreira docente	73
Figura 4	Porcentagem de Dissertações e Teses sobre “Formação Continuada de Professores”	92
Figura 5	Porcentagem de Dissertações e Teses selecionadas sobre “formação continuada em serviço no espaço escolar”	105
Figura 6	Porcentagem de publicações selecionadas sobre “formação continuada em serviço no espaço escolar”	106
Figura 7	Frequência das unidades de registro	132
Figura 8	Frequência das unidades de registro para composição das categorias de análise	132
Figura 9	Abordagens teóricas	141
Figura 10	A formação dos sujeitos das pesquisas	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de Dissertações e Teses por ano de publicação sobre “Formação Continuada de Professores”	92
Gráfico 2	Projeção Linear de Dissertações e Teses sobre formação continuada de professores no Brasil	99
Gráfico 3	Projeção Linear de Dissertações e Teses sobre formação continuada de professores no Estado de São Paulo	100
Gráfico 4	Quantidade de Dissertações e Teses selecionadas sobre “formação continuada em serviço no espaço escolar” por ano de publicação	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Práticas comuns de investigação em ações colaborativas	57
Quadro 2	Tipologias e Manifestações de necessidades	69
Quadro 3	Técnicas de análise de necessidades	72
Quadro 4	Percursos da carreira docente	75
Quadro 5	Os saberes dos professores	77
Quadro 6	Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo	88
Quadro 7	Subdivisão das publicações por IES	95
Quadro 8	Balanco de publicações sobre formação continuada de professores no Brasil - de 1990 a 2010	99
Quadro 9	Temática	130
Quadro 10	Estrutura das unidades de registro	131
Quadro 11	Categorias de análise	132
Quadro 12	Objetivos das pesquisas	134
Quadro 13	Ações formativas	142
Quadro 14	Tempo de experiência dos sujeitos das pesquisas	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Total de Dissertações e Teses, sobre “Formação Continuada de Professores”	91
Tabela 2	Total de Dissertações e Teses sobre “formação continuada de professores em serviço no espaço escolar”	104
Tabela 3	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da CUML	108
Tabela 4	Formação Continuada e Formação em Serviço nos Programas de Pós-Graduação em Educação da PUC – São Paulo	109
Tabela 5	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo	110
Tabela 6	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores	110
Tabela 7	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade	110
Tabela 8	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação	111
Tabela 9	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática	111
Tabela 10	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCCAMP	112
Tabela 11	Formação Continuada e Formação em Serviço nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSCar	113
Tabela 12	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação	114
Tabela 13	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	114
Tabela 14	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP	115
Tabela 15	Formação Continuada e Formação em Serviço nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNESP	115
Tabela 16	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL de Araraquara	116

Tabela 17	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da FC de Bauru	117
Tabela 18	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da FC de Bauru	117
Tabela 19	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC de Marília	118
Tabela 20	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT de Presidente Prudente	118
Tabela 21	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação do IB de Rio Claro	119
Tabela 22	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do IGCE de Rico Claro	119
Tabela 23	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP	121
Tabela 24	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP	121
Tabela 25	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO	122
Tabela 26	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da USF	122
Tabela 27	Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – SP	123
Tabela 28	Assuntos	136
Tabela 29	Metodologias	137
Tabela 30	Instrumentos	139
Tabela 31	Necessidades dos professores	147
Tabela 32	Ações coletivas	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico coletivo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FC	Faculdade de Ciências
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FCT	Faculdade de Ciência e Tecnologia
FE	Faculdade de Educação
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
GEPFEC	Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IB	Instituto de Biociências
IBRC	Instituto de Biociências de Rio Claro
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IGCE	Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional da Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPE	Pró-Reitoria de Pesquisa
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade da Cidade de São Paulo
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
INTRODUÇÃO	23
1. FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: dos antecedentes históricos ao consenso para a formação continuada de professores	33
1.1 O contexto político-educacional	33
1.2 A formação ao longo da vida	39
1.3 O problema conceitual	44
1.4 O consenso: formação reflexiva e coletiva no contexto da escola	51
2. NECESSIDADES FORMATIVAS: os impasses para a formação continuada em serviço	66
2.1 As diferentes necessidades e suas implicações na carreira	66
2.1.1 As etapas da carreira, os saberes docentes e as culturas profissionais	73
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: da opção metodológica à busca e seleção dos textos	84
3.1 A metodologia de pesquisa.....	85
3.2 O <i>corpus</i> em estudo: busca e seleção.....	90
3.3 O objeto de pesquisa: a formação em serviço no espaço escolar ...	103
3.4 As dificuldades da pesquisa	127
4. TRATAMENTO DOS DADOS: da hipótese as categorias de análise	129
4.1 A análise do <i>corpus</i>	129
4.2 As características metodológicas do <i>corpus</i>	133
4.3 Fatores negativos: necessidades dos professores	147
4.4 Fatores positivos: ações coletivas.....	169
5. CONCLUSÕES	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	188
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	199
APÊNDICES	224
APÊNDICE A – Resumo das dissertações e teses	225
APÊNDICE B – Sujeitos, Observações e Ações Formativas	226

APRESENTAÇÃO

A presente tese seguiu os indicativos da dissertação de mestrado defendida pela autora (PASSALACQUA, 2013), na qual destacou que as estratégias de formação continuada em serviço voltadas à parceria e colaboração estão distantes de atingir bons resultados, carecendo de novos estudos com foco na compreensão dos fatores que influenciam sua efetiva realização. Assim, empreendemos este estudo com o intuito de evidenciar a relação que essa modalidade de formação mantém com as necessidades formativas dos docentes, identificando os aspectos que refletem nas ações formativas realizadas dentro do espaço escolar, de forma positiva e/ou negativa, para que se alcancem os objetivos propostos de melhoria no desenvolvimento profissional e, também, identificando os seus efeitos diante do suprimento/atendimento das necessidades formativas dos professores.

Desse modo, por meio da pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) e da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) de 20 dissertações e 10 teses sobre formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo, procurou-se responder por que as ações de formação continuada em serviço ainda não garantem efetividade suficiente na profissionalidade docente quanto ao suprimento das necessidades formativas e, também, procurou-se testar a hipótese da tese ao ressaltar a pouca efetividade das ações formativas e o mau levantamento e atendimento das reais necessidades dos professores.

O texto que segue é organizado em cinco partes seguidas de sua introdução, promovendo a compreensão dos conceitos abordados, destacando o consenso teórico que se formou em torno das ações de formação continuada e a implicação das necessidades formativas (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006), que estão ancoradas em um conglomerado de relações que envolvem o percurso profissional e as diferentes fases da carreira docente (HUBERMAN, 2000), os saberes adquiridos (TARDIF, 2011) e as diferentes culturas profissionais existentes nas instituições de ensino (HARGREAVES, 1998).

Deste modo, a seção introdutória permite ao leitor situar-se em relação aos caminhos percorridos pela autora até o surgimento da questão que norteia esta tese, apresentando uma síntese do cenário educacional contemporâneo e da formação de

professores, alguns resultados de pesquisa que justificam a relevância do estudo proposto, assim como, a hipótese da tese.

Na primeira seção são abordadas as questões que envolvem a formação continuada, mais especificamente, na modalidade em serviço, apresentando desde os seus antecedentes históricos, ilustrando o contexto político-educacional, até à dificuldade em se estabelecer um conceito para a área, bem como, o consenso teórico construído em torno da formação continuada de professores, abordando-a como um processo *continuum*, fundamentado na formação reflexiva, coletiva e no espaço escolar.

Na segunda seção são apontados os impasses para a formação continuada em serviço através das necessidades formativas (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006), apresentando as diferentes formas de sua manifestação e os modos de diagnóstico, destacando as decorrências presentes no conjunto de relações que envolvem o ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2000), os saberes docentes (TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000) e as diferentes culturas profissionais dos professores (HARGREAVES, 1998; FULLAN & HARGREAVES, 2000).

Na terceira seção é abordada a trajetória metodológica, ressaltando a forma como os textos foram selecionados, assim como, a problemática e os objetivos de pesquisa, a metodologia utilizada (estudo bibliográfico), o *corpus* em estudo, o objeto de pesquisa (a formação em serviço no espaço escolar) e as dificuldades encontradas para a realização desta investigação.

Na quarta seção é apresentado o tratamento dos dados através da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), as características metodológicas do *corpus* e as categorias de análise, apontando os fatores negativos e positivos que implicam na efetivação das ações de formação continuada realizadas *in lócus*. Assim, no primeiro grupo de fatores, são expressos as dificuldades que os pesquisadores enfrentam para a realização das pesquisas nas instituições escolares, as dificuldades dos professores no cotidiano escolar, a dualidade entre a teoria e a prática, a insuficiência da formação inicial, as necessidades dos professores que são direcionadas e apontadas como sendo as dificuldades dos alunos e as negativas dos professores quanto às mudanças nas práticas; a segunda, indica os seus fatores positivos, que são expressos através das ações colaborativas e parcerias, assim como, as atividades realizadas em HTPC/ATPC.

Na quinta seção são ressaltados os principais resultados obtidos na investigação, destacando a dualidade expressa nas oposições de necessidades dos professores, implicando na efetividade das ações formativas e confirmando a hipótese da tese.

E para arrematar, apresenta-se as considerações que finalizam esta tese, destacando a importância de refletirmos sobre os dilemas que os pesquisadores enfrentam para constituir suas pesquisas nas escolas. Assim como, indicando a necessidade de novos estudos que busquem uma melhor compreensão entre as necessidades formativas, a formação inicial e os professores do ensino superior.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas ascenderam em importância os estudos e as pesquisas sobre as escolas eficazes e a efetividade do professor (LÉLIS, 2012), assim como a qualidade do trabalho docente dentro das escolas, atendendo às exigências postas pelo atual cenário contemporâneo no que diz respeito ao descompasso entre o como deve ser feito o trabalho e a realidade do trabalho dentro da escola (ESTEVE, 1995). Soma-se às dificuldades do trabalho pedagógico dos docentes, outros fatores que geram mal-estar no exercício da função, como a sobrecarga de trabalho, a decorrente exaustão e as dificuldades de acesso ao aprimoramento profissional (LÉLIS, 2012).

Neste aspecto, Hargreaves (1998) aponta que as inovações provenientes principalmente das propostas dos programas de formação continuada tenderam a se multiplicar e acabaram suscitando nos professores os sentimentos de culpa e de frustração, que estão relacionados a intensificação de funções do seu trabalho. Assim, para o autor:

Assiste-se a um colapso das certezas morais, com poucos substitutos para o seu lugar e ao passo que as certezas científicas perdem sua credibilidade, os métodos e as estratégias utilizados pelos professores passam a ser criticados. Aquilo que os professores fazem parece não ter, perigosamente, qualquer fundamento. (HARGREAVES, 1998, p. 4).

Portanto, o professor se encontra em uma conjuntura na qual é obrigado a se reposicionar constantemente, revendo as questões que envolvem sua própria identidade profissional, evidenciando que o impacto das mudanças percorre o âmbito institucional, mas também o pessoal dos professores, através das transformações provocadas na sua individualidade ao experienciar as propostas em vigor (HARGREAVES, 1998).

Apesar disso existem consensos em várias esferas da educação sobre a responsabilidade dos professores como agentes provedores das mudanças nos ambientes escolares, sendo considerados atores fundamentais para o bom desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional (OLIVEIRA, 2004). Há também o fato de que as demandas para a socialização do aluno na escola ampliaram o escopo da função dos professores como agentes civilizadores, ou seja, mais do que professores de conteúdos das matérias escolares, eles devem ser formadores de atitudes cívicas, de valores democráticos compartilhados, fomentadores dos

cuidados com a saúde, com o meio ambiente e mediadores dos conflitos entre uma sociedade consumista, imediatista e de uma escolaridade que se destina ao preparo de cidadãos letrados e reflexivos, portanto, críticos (PASSALACQUA & INFORSATO, 2014; BRASIL, 1997-2013; SAMPAIO & MARIN, 2004). Segundo Oliveira (2004):

[...] muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante [...]. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Tais funções, aliás, raramente exercidas pelos professores, são entendidas por eles, e por muitos estudos da pesquisa educacional, como fatores de desordem na profissão (TEDESCO, 2004), acarretando assim, ainda segundo essa visão, a falta de motivação dos professores, a péssima remuneração, posto que os cuidados que eles devem dispensar aos seus alunos exigem pouco profissionalismo. Consequentemente também são precários os planos de carreira, uma vez que a profissão não é focalizada apenas na função de ensinar um conteúdo escolar específico, nesse sentido torna-se difícil a delimitação da própria carreira.

Ainda por essa dispersão e acúmulo de afazeres, sempre de acordo com a perspectiva de análise mencionada, há o aumento de doenças e licenças-saúde e o aumento da evasão da profissão (PASSALACQUA & INFORSATO, 2014). Acrescenta-se a esses fatores de dispersão e de decadência da profissão docente, a falta de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico, o número elevado de alunos por turma, a indisciplina e dispersão dos alunos dentro das salas de aula, a falta de envolvimento das famílias com o processo de escolarização dos seus filhos, além da falta de segurança e de um crescente aumento da violência em muitas unidades escolares (LÉLIS, 2012; LÉLIS & XAVIER, 2010; GATTI & BARRETO, 2009). Esses fatores de desordem constituem um complexo arranjo que interferem e se somam às inúmeras necessidades presentes na vida desses professores, refletindo diretamente no como eles atuarão em sala de aula. Tais necessidades derivam do confronto entre as experiências, os anseios e as pretensões de um lado e, do outro, as frustrações, os dilemas, as dificuldades e os problemas sentidos por eles no cotidiano da profissão (RODRIGUES & ESTEVES, 1993).

Considerando os fatores apontados, denotadores de um trabalho docente precarizado, há, por causa deles, limitado acesso dos docentes à formação

continuada (LÉLIS, 2012). Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (BRASIL, 2016) reconheça o direito a programas de Formação Continuada para os profissionais da educação dos diferentes níveis de ensino, de fato verifica-se que ter o direito reconhecido nem sempre tem correspondido à sua verificação prática, uma vez que nem sempre a formação continuada tem sido oferecida nos sistemas educacionais (LÉLIS, 2012) e, quando oferecida, muitos professores não reúnem condições de frequentá-la nos moldes em que ela é oferecida (GATTI, et al., 2011, p.203), não obstante os direitos assegurados (PASSALACQUA & INFORSATO, 2014).

Com base nessas considerações que apresentam um paradoxo entre uma política afirmativa de formação continuada e uma categoria que, por muitos estudos e manifestações recorrentes dos próprios professores, sofre evidentemente de uma falta absoluta de identidade profissional e de motivação por construí-la ou fortalecê-la, dou continuidade ao desenvolvimento dos meus estudos sobre formação continuada de professores, iniciados durante a formação inicial¹ e que estão vinculados aos temas do grupo de estudos e pesquisas² no qual venho desenvolvendo investigações sobre a formação de professores, mais especificamente, formação continuada de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, na perspectiva das necessidades formativas e sob o enfoque da pesquisa-ação e etnografia.

Na dissertação de Mestrado³ (PASSALACQUA, 2013), com o intuito de estabelecer relações mais estreitas entre as necessidades pessoais e coletivas dos professores e a relevância dessas necessidades na formação continuada em serviço, foi possível identificar aspectos favoráveis e limitadores para o estabelecimento de ações de parceria e estratégias formativas dentro do próprio local de trabalho dos professores. Seus objetivos visavam ao estabelecimento de critérios para o desenvolvimento de estratégias de formação continuada em serviço de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base nas necessidades formativas

¹ Durante a Licenciatura em Pedagogia, a autora nos anos de 2007 e 2008 foi bolsista do Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); e em 2009, foi bolsista PIBIC/CNPq através da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPE).

² O GEPFEC (Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo), situa-se na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/SP (UNESP/FCLAr), devidamente reconhecido e cadastrado nos Grupos de Pesquisa do CNPq.

³ Durante o curso de Mestrado, a autora foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

observadas. A metodologia utilizada alicerçou-se na pesquisa qualitativa com características da etnografia e o referencial teórico foi composto por trabalhos recentes (2009-2015) que abordavam os conceitos de formação continuada, formação continuada em serviço e necessidades formativas dos professores. O conjunto de dados foi obtido por meio de observações diretas e entrevistas realizadas com dez professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas situadas no interior do Estado de São Paulo, sendo cinco professores em cada unidade escolar.

Por fim, após o cotejamento dos dados empíricos e uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foram levantados ao final da pesquisa os aspectos favoráveis e limitadores para o estabelecimento de ações de formação continuada em serviço no que tange às propostas de colaboração e parceria. Entre os aspectos favoráveis, estavam a estabilidade do corpo docente das escolas, uma vez que poucos professores mudavam de escola com a mudança de ano letivo, sendo este fator propício para as ações formativas e sua continuidade; o grau elevado de escolaridade dos professores, apresentando um grande número de pós-graduações, além de possuírem a escolaridade desejada através do Magistério e/ou Pedagogia, facilitando a articulação e elaboração de estratégias formativas; escolas com profissionais responsáveis pela coordenação que podiam se transformar em atores fundamentais nos processos de formação e o HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) instalado na escola com bom potencial formativo. Entre os aspectos limitadores, destacaram-se as resistências dos professores quanto aos processos de mudanças e às interferências de pesquisadores e autoridades administrativas e/ou avaliativas; a pouca disposição para a acolhida de parcerias com outros formadores, incumbindo-os de atividades ao dar-lhes apenas assistência para a resolução dos problemas encontrados em sala de aula; a padronização excessiva e recorrente das práticas e métodos de ensino que configuram um ambiente escolar com tarefas fragmentadas e pouco estimuladoras para a aprendizagem dos alunos; a negativa dos professores quanto à existência de necessidades de formação em decorrência da experiência adquirida ao longo dos anos na carreira e a interiorização cultural de que os docentes dominam os conteúdos a serem ensinados aos alunos; a dualidade entre teoria e prática e a falta de valorização da formação pessoal dos professores.

Quanto às especificidades que envolvem as necessidades formativas dos professores, a pesquisa mostrou que as manifestações dos professores se dividem

entre aqueles que aceitam e os que não aceitam as intervenções formativas relacionadas às suas necessidades pessoais, expressas em suas resistências. Nesse sentido, a pesquisa revelou que tanto os professores que possuíam maior experiência no exercício da carreira pedagógica quanto os professores jovens apresentaram pouca disposição para o envolvimento com novos desafios e processos de mudanças, ambos apresentaram dificuldades para lidar com as situações que fogem ao seu padrão de trabalho, inibindo o estabelecimento de estratégias de formação continuada realizadas no exercício da função docente. Considerando o tempo de exercício profissional dos professores em suas diferentes fases (HUBERMAN, 2000) era de se esperar dos docentes mais experientes na carreira e próximos à aposentadoria, certo distanciamento afetivo, diminuição das expectativas, falta de investimento na profissão, aumento da confiança, conservadorismo e rigidez quanto ao exercício da função, portanto, sendo comuns atitudes que denotassem resistências ao aceitar novos desafios e projetos. Já para os professores jovens era esperado que apresentassem um perfil contrário; por terem menos experiência na carreira poderiam ser propensos a aceitar com maior facilidade as inovações. No entanto, as características observadas nesses eram muito semelhantes às aquelas do corpo docente mais velho. Mesmo destacando que essas fases, dentro do ciclo de vida profissional dos professores, não são lineares (HUBERMAN, 2000), nelas também se manifestam necessidades formativas (GALINDO, 2011), que podem estar associadas às expectativas sociais, à gama de atividades, à hierarquização de papéis dentro de um grupo de professores, ao planejamento e organização escolar, aos valores pessoais, entre outros aspectos, que estão interligados à vida de cada um dos professores e que refletem na atuação profissional deles.

Entre outros pontos ressaltados, concluiu-se que os fatores citados devem ser considerados pelas políticas de formação continuada de professores para avançar em seus propósitos quanto à melhoria da qualidade do ensino público, pois esses fatores dão indicativos de que o campo da formação de professores, no que tange às ações e estratégias formativas voltadas à parceria e colaboração, ainda estão distantes de atingirem resultados promissores, necessitando de novas pesquisas que tenham como tema central a formação continuada de professores em serviço e considerem as possibilidades e limites quanto à sua efetiva realização.

Seguindo os indicativos da dissertação, novos questionamentos foram surgindo à medida que refiz as leituras dos levantamentos bibliográficos realizados

no Brasil sobre formação de professores, nos quais ressaltam uma crescente preocupação a partir da década de 1990 com o preparo dos professores para o exercício da função nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, tornando o fazer pedagógico o núcleo principal desse processo (ANDRÉ, et al., 1999; ANDRÉ, 2002). Além disso, André, et al., (1999) ressalta o isolamento das práticas cotidianas dos professores, das disciplinas específicas e pedagógicas dos cursos de formação, tanto da formação inicial, quanto da formação continuada, e salienta que existe uma demasia de discurso sobre a temática da formação docente e uma carência de elementos empíricos para elucidar as práticas e as políticas educacionais.

Especificamente sobre a formação continuada de professores, as autoras analisaram as propostas de Governo ou de Secretarias de Educação, de programas ou cursos de formação, de processos de formação em serviço e questões da prática pedagógica, e notaram que os aspectos focalizados nos trabalhos são diversificados e abarcam os diferentes níveis do ensino (Infantil, fundamental e adultos), diferentes contextos (rural, diurno, noturno, especial e a distância), utilizam meios e materiais diversos (televisão, rádio, módulos, informática e textos pedagógicos), expondo as ações significativas dessa modalidade de formação (ANDRÉ, et al., 1999, p.302). Por sua vez, as autoras salientam que nos estudos a formação continuada é concebida na modalidade em serviço. Por outro lado, Granúzzio e Ceribelli (2010) observa que as pesquisas analisadas demonstram uma nova concepção de formação continuada que excede a ideia de que a formação em serviço seja concretizada através de treinamentos, reciclagens e cursos de curta duração (BRZEZINSKI & GARRIDO, 2001), pois essas ações formativas não demonstraram a capacidade de modificar o cotidiano escolar, como por exemplo:

[...] nos diversos campos geográficos brasileiros, nos confins sertanejos, em comunidades quilombolas e indígenas, e de outras realidades brasileiras. Eram práticas idealistas e completamente fora do contexto real e necessário aos professores e às suas comunidades (GRANÚZZIO & CERIBELLI, 2010, p.113).

No entanto, a formação continuada de professores no primeiro decênio do século XXI, esboçou a inquietação dos pesquisadores em produzir conhecimentos para a implementação do projeto federal de educação, abarcando temas diversos, voltados para a formação em serviço, formação a distância, construção dos saberes

docentes, assim como outros (FORNAZARI, 2009). Segundo Romanowski (2013), no levantamento das pesquisas sobre formação de professores nos Programas de Pós-Graduação em Educação, foram evidenciadas temáticas como a profissão docente, a profissionalização, o desenvolvimento profissional, a identidade, a prática pedagógica e os saberes docentes, destacando que esta tendência marca a preocupação em defender e colocar os professores no centro do processo de construção da sua própria formação e desenvolvimento profissional.

Dentro desse panorama de pesquisas, assim como os indicativos da dissertação, os demais estudos confluem no problema de pesquisa que norteou esta tese e que diz respeito à efetividade das ações de formação continuada em serviço na profissionalidade docente, assim como, as dificuldades para se estruturar essas ações, considerando o levantamento de necessidades formativas. O estudo de Lourenço (2014)⁴, por exemplo, buscou analisar a viabilidade da formação continuada em serviço de professores no HTPC, ressaltando em seus resultados o isolamento dos professores e a ausência do trabalho coletivo nas escolas. Fato também verificado por André (2013) e Gatti et al. (2011) ao estudarem as políticas e ações de formação continuada no território brasileiro, apontando que as ações formativas evidenciam o seu caráter individualizado e também a carência de instrumental avaliativo para conferir seu efeito no desenvolvimento profissional docente e em sua atuação em sala de aula.

Além disso, as autoras apontam um forte predomínio, e prioridade quase que absoluta, para ações de formação nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, o que para André “[...] causa enorme preocupação porque pode levar a um reducionismo da função da escola, uma vez que ela deve tratar dos vários campos do conhecimento humano, igualmente importantes para a formação humana e da própria cidadania” (p.48, 2013). Nesse sentido, o estudo de Rigolon (2007) mostra este aspecto, ao enfatizar as dificuldades dos professores em adequar os princípios que eles deveriam seguir sobre alfabetização nas atividades realizadas, pois evidencia-se na prática de sala de aula os efeitos dos programas de formação continuada que os professores foram submetidos. Por sua vez, Nascimento (2012) conclui em seu estudo que:

A formação vivenciada pela pesquisadora/formadora, nos encontros de formação dos Professores Coordenadores

⁴ O estudo citado será devidamente estudado ao longo desta tese.

revelou-se distante das necessidades dos professores [...]. A formação proposta pela SEESP, no âmbito do Programa Ler e Escrever, ao pautar-se em um modelo de formação escolar, por meio da estratégia de repasse via efeito multiplicador, não leva em consideração os problemas da prática e as necessidades dos professores para quem se destinará a formação, não se constituindo em uma formação efetiva e significativa capaz de trazer contribuições e promover mudanças à prática docente (p.161).

Outro ponto de relevo na pesquisa de André (2013) e Gatti, et al. (2011) refere-se à resistência dos professores ao falarem de suas práticas ou possíveis mudanças realizadas após as ações formativas, o que deixou a conclusão do estudo nebulosa, pois pode indicar, assim como apontado no estudo de Passalacqua (2013) e de Scanfella (2013), uma certa negativa dos professores ao aceitar as ações formativas, necessitando de novas pesquisas que venham a contribuir com a finalidade de se entender o engajamento dos docentes às políticas e ações de formação continuada, principalmente pelo fato de que a formação continuada tem aumentado a sua presença nos sistemas de oferta de ensino básico, seja através de cursos presenciais ou a distância (GATTI, 2008). Assim como já apontado acima, em muitos desses estudos⁵ são destacados a insuficiência dos resultados da formação continuada e os efeitos na prática e no trabalho educativo dos professores, o que não acarreta melhorias nas aprendizagens dos alunos e nem o suprimento das necessidades formativas dos professores.

No entanto, como pesquisadora da área, crescia a minha preocupação quanto à efetividade das ações de formação continuada em serviço realizadas no próprio local de trabalho dos professores e, portanto, observava a necessidade de identificar os nós existentes nessa modalidade formativa, através dos estudos já publicados na área, identificando os efeitos dessa formação nas atitudes e nas práticas dos professores em exercício, bem como, o atendimento e o suprimento das suas necessidades de formação. Assim, a opção por um estudo bibliográfico mostrava-se ser mais adequada à medida que os meus questionamentos evidenciavam que se voltasse ao campo investigado (a escola como *lócus* de formação), para estudar a

⁵ Amparado pelas pesquisas contidas nos diferentes Anais de Congressos de relevo na área da Educação, principalmente, para o campo da Formação de Professores no Brasil, como por exemplo: ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista, assim como outros e nas Dissertações e Teses devidamente estudadas nesta tese.

formação em serviço e as necessidades dos professores, fruto dos meus estudos desde a formação inicial, seria alta a probabilidade de que pouco ou nenhum acréscimo traria à área estudada.

Dessa forma, busquei desenvolver um estudo bibliográfico (GIL, 2008) sobre formação continuada de professores em serviço, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que as ações formativas são realizadas no próprio local de exercício profissional, ou seja, a escola. O recorte metodológico centrou-se nas Dissertações e Teses defendidas entre 2000 e 2015, nos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo e publicadas nas Bibliotecas Digitais e Bancos de Publicações de Teses e Dissertações das respectivas IES e seus Programas de Pós-Graduação. Foram selecionadas 30 pesquisas para compor o *corpus* em estudo e devidamente analisadas seguindo os critérios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Assim, com o intuito de analisar a formação continuada em serviço, no que tange as ações realizadas no próprio local de exercício de trabalho dos professores, mostrando a relação que essa abordagem mantém com as necessidades formativas dos docentes e identificando os aspectos que contribuem, de forma positiva e/ou negativa, para que se alcance os objetivos propostos de melhoria no desenvolvimento profissional e o seu efeito diante do suprimento/atendimento das necessidades formativas dos professores, busquei através do levantamento realizado, responder ao seguinte questionamento:

- Por que as ações de formação continuada em serviço, ainda não garantem efetividade suficientes na profissionalidade docente quanto ao suprimento das necessidades formativas?

A hipótese que fundamentou a tese foi a de que as ações de formação continuada em serviço têm pouca efetividade, isto é, não melhoram o desempenho dos professores, nem tampouco contribuem para o seu desenvolvimento profissional, porque elas não são baseadas em levantamentos criteriosos de necessidades formativas. Os estudos sobre necessidades formativas são conclusivos no sentido de que elas se manifestam no embrenhado entre as etapas da carreira docente (GALINDO, 2011), nos saberes adquiridos nesse percurso (GALINDO, 2011; SCANFELLA, 2013) e nas diferentes culturas profissionais presentes nas escolas (SCANDELLA, 2013), nas quais a associação desses fatores influencia a realização das ações de formação continuada e, conseqüentemente, os seus resultados.

Sendo assim, na próxima seção é apresentado o movimento da formação continuada em suas diferentes abordagens, enfatizando a formação como um processo contínuo, percorrendo a história de vida, a socialização dos professores e o desenvolvimento ao longo da carreira (GARCIA, 1999; TARDIF & RAYMOND, 2000; TARDIF, 2011) e evidenciando o consenso existente em relação ao caráter tecnicista das ações formativas realizadas (IMBERNÓN, 2009-2010; MARIN, 1995; CANDAU, 1996-1997; SANTOS, 2005-2010) e o seu redirecionamento voltado para o professor em exercício no interior das instituições escolares (SANTOS, 2005-2010; CANÁRIO, 1999; IMBERNÓN, 2009-2010), o trabalho colaborativo (HARGREAVES, 1998; FULLAN & HARGREAVES, 2000; FIORENTINI, 2012-2013), reflexivo (SHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992) e as necessidades formativas dos professores (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006), assim como, alguns resultados de pesquisas realizadas (GATTI, et al. 2011; DAVIS, et al., 2011).

1. **FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: dos antecedentes históricos ao consenso para a formação continuada de professores**

A seção apresenta as questões que envolvem a formação continuada de professores, destacando o contexto político educacional presente desde as últimas décadas do século XX – através das exigências decorrentes das rápidas mudanças na sociedade devidas, sobretudo, ao progresso científico tecnológico – apontando as dificuldades de se instituir um conceito para essa modalidade formativa, predominantemente definida pela concepção da **racionalidade técnica** e instituída pela formação clássica obtida através de cursos de capacitação e treinamento. Assim, busca-se um consenso teórico que aborda a formação como um processo *continuum* ao longo da vida, constituído na formação reflexiva e coletiva e em parcerias colaborativas que são realizadas dentro do espaço escolar, com o intuito de atender às necessidades formativas dos professores em serviço.

1.1 **O contexto político-educacional**

Nos últimos anos, a formação de professores tem assumido um lugar de destaque nas pesquisas e nas preocupações das políticas públicas de educação, pois ela se encontra em um contexto de dupla preocupação, de um lado está a qualidade da escolarização dos alunos e do outro o desenvolvimento profissional dos docentes (DAVIS, et al., 2011-2012). Nas ocasiões em que se discutem os resultados⁶, bons ou ruins, do desempenho escolar das crianças e dos jovens, a formação de professores é apontada como um dos principais fatores de seu sucesso ou insucesso. Nessas discussões ela não é abordada isoladamente, mas relacionada a aspectos que a complementam para o registro dos níveis de sucesso da empreitada educacional, principalmente aqueles ligados às condições de trabalho destes profissionais, ao processo de seu recrutamento para os serviços educacionais e ao

⁶ Provas de avaliação do Governo Federal ou Estadual que medem o nível de desempenho dos alunos, como por exemplo, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

desenvolvimento profissional que possibilita a manutenção da vitalidade da profissão nestes tempos de mudanças permanentes.

Sabe-se que as críticas atribuídas à formação de professores não são recentes, foram ganhando força a partir da década de 1980, período no qual o baixo rendimento escolar passou a ser visto como o reflexo da má formação dos professores, devido à falta de habilidade ao trato com a diversidade dos alunos, principalmente aqueles advindos das camadas populares (VASQUES, 2012), crescendo o argumento da incompetência docente (SOUZA, 2006). Segundo Maués (2003) as mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, no processo trabalhista, com a introdução das novas tecnologias, exigiram a formação de profissionais mais flexíveis, eficientes e polivalentes, por sua vez, a escola que preparava para atender ao paradigma industrial, não se preparou para atender às demandas exigidas pela nova etapa do capital.

Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional (MAUÉS, 2003, p. 91).

Assim como as escolas, os professores também passaram a sofrer intensas críticas e, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar” (MAUÉS, 2003, p.91) e a formação docente passou a ser vista como “muito teórica” e desvinculada de uma prática efetiva e distante do cotidiano das escolas e da sociedade (idem, 2006). Tais aspectos colocaram a educação diante de uma agenda desafiadora, ressaltada pela necessidade de atender ao novo perfil de qualificação de mão-de-obra, priorizando fatores como a inteligência e o conhecimento, assim como, a necessidade de qualificação da população para o exercício da cidadania, considerando os novos parâmetros de difusão de conhecimentos pela informática e meios de comunicação de massa e, também, contribuindo para recuperar e/ou construir a dimensão social e ética do desenvolvimento econômico (MELLO. 1994). Nesse sentido, são ressaltados os questionamentos quanto a qual tipo de conhecimento, destrezas, atitudes e valores serão transmitidos para formar as futuras gerações, levando-se em consideração as suas necessidades individuais e as demandas no processo produtivo para o exercício de uma cidadania plena.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (PNUD / UNESCO / BANCO MUNDIAL, 1990), o conceito de satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem destaca o estabelecimento de parâmetros de qualidade do ensino, enfatizando conteúdos que direcionam os indivíduos a terem uma vida melhor, que trabalhem de forma eficaz e possam aprender permanentemente (TEDESCO, 2004; MELLO, 1994; GOLDEMBERG, 1993). Desse modo, alguns princípios foram semeados na tentativa de oferecer meios da educação atender à dura tarefa de transmitir de forma eficaz, os saberes e competências presentes no mundo contemporâneo, rodeado de informações e comunicação, e que são indispensáveis para o constante desenvolvimento individual e coletivo da sociedade (DELORS, 2010).

Nesse sentido a educação ao longo da vida aparece como um passaporte de acesso ao século XXI, superando a distinção entre a educação inicial e a permanente, dando resposta ao desafio posto por um mundo em constante transformação, impondo que os indivíduos aprendam a aprender. Contudo, tal constatação “[...] não constitui uma novidade já que relatórios precedentes sobre a educação sublinhavam a necessidade de um retorno à escola para enfrentar as novas situações que ocorrem tanto na vida privada quanto na vida profissional” (DELORS, 2010, p.13). Indicando que a educação deveria ser organizada em torno de aprendizagens que tenham como pilares do conhecimento ao longo da vida: o “aprender a conhecer”, que está associado à metacognição, a conhecer o conhecimento; o “aprender a fazer”, que está ligado a situação prática do conhecimento; o “aprender a conviver”, tratando-se da importância da convivência em sociedade, em busca de despertar a consciência pelo outro, os valores e a ética; e, por fim, o “aprender a ser”, no sentido de que o homem compreenda o mundo em que vive e saiba se relacionar com ele, realizando-se de acordo com seus projetos pessoais (DELORS, 2010).

Dentro dessa ampla agenda educativa, permeada de mudanças, o conceito de necessidades básicas resgata para a escola o papel do ensino e põe em destaque duas estratégias, em que a primeira visa dar atenção prioritária à aprendizagem e a outra melhorar o ambiente em que ela se processa (MELLO, 1994), o que evidentemente implica nas questões pedagógicas e coloca como centro das preocupações a qualidade do professor em sala de aula. Assim, assistimos nas últimas décadas, inúmeras reformas e políticas educacionais, entre elas, destacam-se as reformulações dos cursos de licenciatura e os exames de avaliação de cursos e desempenho dos alunos, que buscam adequar-se às exigências da atualidade, assim como, aos padrões de qualidade e os programas de formação continuada; pois

tem-se o pressuposto de que é necessário enviar para a sala de aula professores que dominem os conteúdos que deverão ensinar e que saibam a metodologia e didática adequadas para ensiná-los (MELLO, 1994).

Seguindo a tendência internacional de reformar a formação docente, no Brasil optou-se pela “universitarização dos professores” (MAUÉS, 2003) através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º. 9394/96 (BRASIL, 2016), em que são estabelecidos nos Art. 62 e 63 as modalidades e os níveis de formação para os professores da Educação Básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

[...]

Art. 62-A. A formação dos profissionais [...] far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. [...] Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2016, p.20)

A legislação determina a formação em nível superior, porém admite a formação em nível médio como formação mínima para o exercício da profissão docente, com o intuito de garantir o direito adquirido pelos professores anteriormente. Com o intento de assegurar a qualificação mínima exigida pela legislação, outros documentos

também influenciaram a formação dos professores no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001-2014) que estabeleceu como meta a ampliação dos programas de formação continuada em serviço e a valorização dos profissionais da educação:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

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

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p. 12).

Recentemente, a Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada, considerando que a consolidação das normas nacionais para a formação de professores para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira e a compreensão sobre conhecimento e ensino são fundamentais para garantir o projeto da educação nacional, assim como a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

A Resolução ainda considera os princípios, que orientam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, como: uma sólida formação teórica e interdisciplinar; uma unidade entre a teoria e a prática; o trabalho coletivo e

interdisciplinar; o compromisso social e a valorização do profissional da educação; a gestão democrática; e a avaliação e a regulação dos cursos de formação. Não obstante, a Resolução pondera:

[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

[...] a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

[...] o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado, [...] (BRASIL, 2015, p. 2).

Esse processo de ampliação da formação docente e valorização dos profissionais da educação busca alcançar a melhoria da qualidade do ensino através da qualificação dos professores (MAUÉS, 2003; BELLO, 2008, VASQUES, 2012). De certo modo, essas políticas ressaltam a importância da formação pedagógica em nível superior, pois consideram fundamental o aprimoramento dos conhecimentos teóricos e científicos, que acabam refletindo no exercício da profissão e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino (MAUÉS, 2003).

Sob tal perspectiva, almeja-se que a formação docente seja fundamentada em conhecimentos especializados, significativos e necessários para o exercício da função pedagógica e certificados por diplomas (MAUÉS, 2003). Assim, a partir da década de 1990, proliferaram ações formativas e educativas “[...] direcionadas não só para produzir conhecimentos acerca dos professores e dos seus saberes e fazeres, como também para formá-los a partir de uma nova concepção” (CASTRO & AMORIM, 2015, p.47).

Desse modo, as perspectivas do professor reflexivo e professor pesquisador, as estratégias voltadas para a apreciação dos relatos de experiência, histórias de vida ou narrativas autobiográficas, compuseram as iniciativas vindas das universidades e o crescente discurso das políticas educacionais brasileiras (CASTRO & AMORIM, 2015) sinalizando para a valorização dos docentes como pessoas e profissionais e destacando os saberes (TARDIF, 2011) adquiridos ao longo da carreira.

1.2 A formação ao longo da vida

A exigência dos tempos modernos, apoiada pelas reformas educacionais apontadas, demanda por profissionais suficientemente preparados para permitir o acesso e a desenvoltura dos alunos nos domínios da cultura letrada e da cognição satisfatórias para o desempenho de uma cidadania ativa. É consensual a necessidade de manutenção e atualização desses profissionais em um nível adequado de preparo para as tarefas pedagógicas que são cada vez mais complexas, necessitando da formação permanente, ou seja, somente haverá o desenvolvimento profissional dos professores se houver a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, levando em consideração os diversos saberes (TARDIF, 2011) dos professores.

Nessa abordagem a formação é vista como um *continuum*, como uma evolução permanente, perpassando pela trajetória pré-profissional ao desenvolvimento da carreira (TARDIF & RAYMOND, 2000), superando a visão dissociada entre formação inicial e a formação continuada. Segundo Tardif e Raymond (2000) os saberes dos professores são construídos ao longo de sua história de vida, pois interiorizam um certo número de conhecimentos e técnicas, crenças e valores, os quais estruturam e compõem a sua personalidade e as relações que os envolvem, sendo frequentemente reatualizados e reutilizados no exercício da profissão. Sendo assim:

[...] os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.223).

Para os autores, os professores atribuem o seu “saber-ensinar” à sua própria “personalidade”, não sendo algo “natural” do professor, mas modelado ao longo de sua socialização e trajetória pessoal, ressaltando que “[...] essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas frequentemente reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas da escola” (idem, p.223). Assim, os saberes adquiridos anteriormente à formação profissional, não podem assumir sozinhos ou abranger todo o saber profissional, pois a

experiência formativa e no exercício de trabalho, também são fontes de conhecimento e de aprendizagem da docência.

Contudo, a institucionalização da carreira deriva da realidade social e coletiva em que os professores estão inseridos, sofrendo os reflexos das especificidades das trajetórias seguidas pelos pares de profissão, assim como, a compreensão dos papéis profissionais desempenhados pela tradição cultural, normativa e valores adquiridos no âmbito da socialização profissional e contato com a comunidade escolar (TARDIF & RAYMOND, 2000; TARDIF, 2011). Na dimensão subjetiva da carreira, os professores dão “[...] sentido a sua vida profissional e se entregam a ela como atores” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.225), neste aspecto, suas ações e projetos colaboram para determinar e edificar suas carreiras. Assim:

[...] a modelação de uma carreira situa-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis esses que devem ser “interiorizados” e dominados pelos indivíduos para que possam fazer parte dessas ocupações. Em troca, a ação dos indivíduos contribui para remodelar as normas e papéis institucionalizados, por exemplo, alterando-os para levar em conta a situação dos novos “insumos” ou das transformações das condições de trabalho. A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.225).

Logo, abordar a carreira dessa forma, situando-a entre “os atores e as ocupações”, e ao mesmo tempo, ponderando-as como sendo fruto da interação pessoal e coletiva, permite compreender melhor o lugar que o saber profissional se encontra nas relações entre o trabalhador e seu ofício (TARDIF & RAYMOND, 2000; TARDIF, 2011).

Nesta perspectiva de continuidade, com o intuito de destacar a dimensão da formação, Garcia (1999) amparado nos estudos de Feiman⁷ ressalta quatro fases para o processo formativo:

⁷ Bibliografia utilizada por Carlos Marcelo Garcia (1999) para enfatizar as fases do desenvolvimento do aprender a ensinar na formação de professores:
 FEIMAM-NEMSEN, S. Teacher Preparation. Structural and Conceptual Alternatives. In: R. HOUSTON (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1990, p. 212-233.
 FEIMAM-NEMSEN, S, and FLODEN, R. The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* 3rd ed., New York: Macmillan, 1986, p.505-526.
 FEIMAM-NEMSEN, S, and BUCHMAN, M. Lagunas de las Prácticas de Enseñanza de los Programas de formación del Profesorado. In: L. M. VILAR ÂNGULO (ed.) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alicante: Marfil, 1988, p. 301-314.

a) *Fase de pré-treino*

Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma crítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.

b) *Fase de formação inicial*

É a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino [...].

c) *Fase de iniciação*

Esta é a etapa que corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência [...].

d) *Fase de formação permanente*

Esta é a última fase [...], e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino [...] (GARCIA, 1999, p.25-26).

O autor ainda salienta que cada uma dessas fases possui uma implicação diferenciada em relação aos objetivos, conteúdos, metodologias, etc., a serem aplicados na formação de professores, sendo a fase de pré-treino aquela que tem ou pode ter influência no desenvolvimento de crenças e teorias implícitas nos futuros professores, no entanto, a formação de professores no que tange à perspectiva institucional não consegue incidir sobre ela, apenas obter a nível de diagnóstico as possíveis influências que foram incorporadas e que podem ser acionadas pelos futuros docentes (GARCIA, 1999). Para Huberman (2000) existem variadas formas de se estabelecer fases e etapas para a carreira de indivíduos diferentes dentro de uma mesma profissão, porém, não significa que tais fases podem ser sentidas e vivenciadas da mesma forma por cada sujeito, pois elas demonstram não ser lineares.

Assim, pode-se considerar, por exemplo, a fase de ingresso na carreira, nas quais existe a exploração dos contornos da profissão e o conhecimento dos diferentes papéis vivenciados profissionalmente, observa-se que, se de maneira geral os elementos vivenciados e sentidos pelo indivíduo nesta fase forem positivos, passa-se para a fase de estabilização, na qual os profissionais centram suas atenções no domínio das diferentes demandas e especificidades do trabalho (HUBERMAN, 2000). Da mesma forma, salienta o autor, que “[...] há pessoas que estabilizam cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam de seguida” (p.37-38), demonstrando que o desenvolvimento da carreira é um processo e não uma série de eventos.

Entretanto, tais categorizações (GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000) além de confirmarem a ideia de continuidade, estabelecem fases para que se possa compreender a formação como um processo peculiar e ininterrupto (SANTOS, 2005).

Assim:

É possível perceber que existe forte relação entre as experiências dos professores enquanto alunos, sua formação inicial e as diversas modalidades de formação contínua a que venham a entrar em contato nas suas trajetórias profissionais; que dada à natureza do trabalho docente, dar-se-á *ad eternum*, caracterizando assim, um processo de formação ininterrupto, ainda mais se considerarmos que o próprio exercício da docência implica aprendizagem para os professores, pois, como negar que também se aprende a ser professor o sendo? (SANTOS, 2005, p.43).

De fato, a formação como um *continuum* supera a visão dissociada entre os dois processos formativos, construindo um discurso integrado entre a formação inicial e a formação continuada, pois está atrelada com a história de vida, a socialização dos professores e o desenvolvimento ao longo da carreira, permitindo perceber a dimensão do “saber fazer” e do “saber ser” dos professores, à medida que os saberes são incorporados através da socialização profissional, fundamentando a prática dos professores, ou seja, “o que ele é e faz” em sua história (TARDIF & RAYMOND, 2000). Além disso, Garcia (1999) entende a própria formação de professores como sendo a:

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa (sic) , em experiências da aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Nesse sentido, pode-se compreender a formação de professores como um processo contínuo de aprendizagens, assumindo as diferentes demandas que envolvem a profissão docente e que didaticamente podem ser dispostas na dimensão do “saber”, do “saber-fazer” e do “saber-ser” dos professores (SANTOS, 2010). Assim, segundo o autor, seguindo o pressuposto que a formação de professores é fator crucial para a melhoria da qualidade da educação na atualidade, não há como suprir as necessidades (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) encontradas no cenário

escolar sem o imperativo de uma formação de professores que seja permanente, isto é, que conjugue formação inicial e formação continuada em uma perspectiva progressiva de novos aportes de conhecimento e também de ressignificação dos conhecimentos adquiridos. Contudo, salienta-se que embora seja expressivo o esforço dos governos através de políticas e programas⁸ de formação de professores (GATTI, 2008; GATTI, et al., 2011), ainda é considerável a desmotivação que os atinge em ambas as modalidades, inicial e continuada.

Na esfera da formação inicial, os cursos de licenciatura não se adaptaram ao preparo de profissionais para atender às diversas demandas existentes no cotidiano das escolas atualmente. Apesar desses cursos terem sofrido reformulações em suas diretrizes curriculares na primeira década do século XXI, ainda é significativo o despreparo dos professores para o exercício da função pedagógica, pois a maior parte dos cursos de formação não enfatiza na construção de suas grades curriculares os saberes indispensáveis para os licenciandos constituírem-se como professores, preservando nesses cursos o traço dominante do bacharelismo (GATTI, 2013-2010; GATTI & BARRETO, 2009). Os cursos de licenciaturas possuem currículos desarticulados da prática pedagógica das escolas do ensino básico, tais currículos são compostos por um amontoado de disciplinas isoladas (GATTI, 2013; GATTI & BARRETO, 2009) e por atividades de estágio voltadas às técnicas de observações em sala de aula (PIMENTA & LIMA, 2006), cujos registros raramente são submetidos a uma reflexão alicerçada teoricamente e legitimada na realidade cotidiana das escolas.⁹

Por outro lado, Militão e Leite (2013) salientam que a busca das possíveis saídas para a crise educacional tem-se amparado nas políticas de formação continuada, sendo consolidadas de diferentes formas, nas quais responsabilizam os docentes pelos problemas educacionais e, embora autores como Imbernón (2009)

⁸ São exemplos das ações políticas de formação do governo federal e estadual nos últimos anos: a Universidade Aberta do Brasil - UAB, a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, o Programa Universidade Para Todos - ProUni, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e o Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade, do Estado de São Paulo.

⁹ Na tentativa de melhorar este quadro, pode-se citar por exemplo, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que é realizado no interior das universidades, com o intuito de inserir os licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação universitária para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, orientadas por um docente da graduação e de um professor da escola, podendo adotar uma perspectiva de investigação (ROMANOWSKI, 2013). Assim, a inserção da pesquisa na formação inicial, pode evidenciar a compreensão da mesma como um elemento fundamental na formação docente (ANDRÉ, 2006).

advirtam explanando que “[...] o contexto condicionará as práticas formativas [...]” (p.10), assim como, “[...] sua repercussão no professorado [...]” (p.10), tais políticas desconsideram o contexto de trabalho profissional.

Nesse sentido, ao se falar em formação continuada de professores deve-se considerar os diferentes modos de sua difusão conceitual, compreendendo o paradigma da racionalidade técnica e o da prática-reflexiva.

1.3 O problema conceitual

O cenário em que se desenvolve a formação continuada está vinculado a educação de adultos e associado à democratização do ensino, carecendo de maior especificidade para que a modalidade formativa desempenhe sua função de forma satisfatória, “[...] principalmente no que se refere à sua relação com a formação inicial” (CASTRO & AMORIM, 2015, p.39). Dessa forma a educação foi constituída em um processo formal de ensino e aprendizagem, sendo desenvolvido em uma instituição educativa através de profissionais qualificados e bem treinados, capazes de transmitir de forma eficaz os conteúdos a serem ensinados, assim, distinguindo a formação continuada entre a sua aproximação com a concepção de educação permanente e o que se refere a sua dimensão experiencial, com o desenvolvimento de saberes prático-reflexivos e não apenas técnicos (CASTRO & AMORIM, 2015).

Deste modo, autores como Castro e Amorim, (2015), Canário (2013), Gatti (2008), Militão e Leite (2013), Santos (2005) e Souza (2013) sinalizam a dificuldade em definir um conceito para a formação continuada e, mais especificamente, para a formação continuada em serviço, pois ambas, geralmente são abordadas de forma conjunta (MILITÃO & LEITE, 2013) e na análise dos programas são apontados apenas expressões que indicam os limites dos cursos oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício da profissão (GATTI, 2008). Gatti (2008) salienta que:

[...] ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou

teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (p.57).

De certo modo a autora enfatiza que “[...] as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história” (GATTI, 2008, p.57). Segundo Castro e Amarin, (2015) na “[...] leitura do capítulo V, Título VI da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96, que trata dos profissionais da educação, mostra uma dispersão de conceitos” (p.40), e que em “[...] seis artigos, a LDB usa as formulações “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado” [...]” (p.43) realçando uma “flutuação terminológica” e reforçando a perspectiva tecnicista para a formação continuada de professores (CASTRO & AMORIM, 2015).

Nesse sentido, Davis, et al. (2011) ressaltam que a bibliografia especializada indica que a formação continuada de professores se faz necessária em razão das limitações da formação inicial, tendo como principal função, suprir as lacunas existentes e que repercutem no trabalho docente. Nota-se que segundo as autoras existem diversos modelos de formação continuada, que podem ser subdivididos em dois grupos:

- A perspectiva individualizada: neste grupo os modelos de formação centram suas atenções no professor, visando a sua formação política e ética, com o objetivo de levar os docentes à atribuição de uma nova definição/sentido para sua profissão, através da compreensão e entendimento de sua importância dentro da sociedade e sua função como educador/formador, ou visando amenizar as carências da formação inicial, passando pelos modelos que se apoiam nos ciclos de vida profissional;
- A perspectiva colaborativa: neste grupo os modelos de formação centram seus esforços nas necessidades das instituições em que os professores atuam, ou seja, pode-se trabalhar a formação dentro do sistema em sua totalidade ou em uma unidade particular; nesses

modelos, atribuem-se responsabilidades a grupos de gestão para a coordenação da formação continuada e, assim, a escola passa a ser vista como lugar de formação.

Porém, no curso da história da formação continuada, ao resgatar alguns termos usualmente utilizados na área, Marin (1995) aponta que a expressão “reciclagem” é um termo que esteve presente, principalmente na década de 1980, nos discursos habituais e nos órgãos de imprensa, evidenciando as questões que envolviam as ações de qualificação dos profissionais do setor público e privado, abrangendo tanto o campo da educação quanto as demais áreas do conhecimento. Para a autora a ideia de “aperfeiçoamento” desencadeou inúmeras ações de “capacitação” com o intuito de vender pacotes educacionais ou propostas formativas fechadas, que são aceitas acriticamente em nome da inovação e da hipotética melhoria (MARIN, 1995; MENDES SOBRINHO, 2006). Crítica análoga a essa é feita por Barroso e Canário (1999) sobre um programa estruturado de formação continuada realizado em Portugal no final dos anos de 1990, chamados Centros de Formação que construía cursos de formação continuada para professores do ensino básico naquele país. Para o autor, os tais Centros de Formação são “[...] instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam um 'mercado' de formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos da oferta escolarizada” (p.149), assim como, para Estrela (2001) existe:

[...] uma oferta de formação por catálogo, assente num modelo de aquisições, descentrado da escola e dos seus projectos educativos e uma procura mais determinada por necessidades decorrentes da gestão da carreira do que por necessidades surgidas de uma intenção de desenvolvimento profissional (p.42).

Neste aspecto é evidenciado o descompromisso das agencias empregadoras dos professores com a formação contínua ao concebê-la como uma estratégia de mercado, pois transfere-se para os docentes a responsabilidade de gerir e de garantir a efetividade das ações realizadas no exercício do seu trabalho (SANTOS, 2010). O que para Santos (2010) demonstra que:

[...] a formação contínua está sendo instituída, mas não como elemento constitutivo da concepção da carreira docente, [...], mas sim, como uma corrida em busca de ínfimos acréscimos salariais por meio da progressão na carreira (p.14).

Imbernón (2009) ressalta que historicamente os processos de formação eram realizados com o intuito de solucionar os problemas considerados uniformes e padronizados nos professores, ou seja, tentava-se resolver as dificuldades que se supunha que todo o professorado tivesse, por meio de resoluções genéricas e organizadas por especialistas. Assim, em muitas das estratégias e modalidades formativas apresentadas a que os professores foram submetidos, predominava uma grande descontextualização do ensino e dos conteúdos, pois para diferentes problemas educacionais eram sugeridos o mesmo recurso. Desta forma, tratando a formação como um problema genérico, resultou em um sistema de formação padronizado, baseado em um modelo de treinamento.

Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é o *expert* que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Num curso ou numa sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados e costumam acrescentar em termos de conhecimento (por exemplo, os princípios da aprendizagem significativa) ou de desenvolvimento de habilidades (por exemplo, os participantes mostrarão que sabem utilizar na discussão de classe questões sem um esquema preestabelecido) (IMBERNÓN, 2009, p.50).

O autor, ainda enfatiza que a concepção principal que apoia o “treinamento” utiliza principalmente cursos, seminários e oficinas com especialistas/*expert* no assunto abordado, o que para Marin (1995) são evidenciados por “[...] cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (p.14). Porém, cabe ressaltar, que a base científica dessa modalidade de formação permanente dos professores, assim como aponta Imbernón (2009), foi historicamente o positivismo, através de “[...] uma racionalidade técnica que buscava com afinho na pesquisa educativa ações generalizadoras para leva-las aos diversos contextos educativos” (p.51).

De acordo com Marin (1995), o emprego da expressão “educação continuada” é abrangente, pois pode incorporar os diferentes elementos presentes nas noções de reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento e treinamento, de forma a enriquecer o seu potencial, dependendo da perspectiva, dos objetivos ou dos aspectos referentes ao processo educativo. Segundo Militão e Leite (2013) a terminologia “formação continuada” ou “formação contínua”, são apontadas em maior proporção nos estudos acadêmicos e em menor medida em documentos oficiais. No entanto, Santos (2005)

salienta que as expressões “reciclagem”, “treinamento” e “capacitação” tem dado lugar a novos termos, como “formação contínua” e “formação em serviço” e esclarece que:

[...] os novos termos são empregados, atualmente, para adjetivar as mesmas práticas de antes: cursos e mais cursos, promovidos ora pelas agências formadoras e ora pelas agências empregadoras, em sua maioria fora do horário de trabalho dos professores, aos sábados, durante a noite, depois de uma exaustiva jornada, ou ainda nos períodos de férias (p,15).

Além disso, o autor salienta que tanto as ações referentes aos programas de formação inicial quanto aos programas de formação contínua, recebem atualmente de forma genérica o nome de “formação em serviço”, quando as ações formativas são destinadas aos professores que estão em exercício. Para o autor, isso é possível, pois as “[...] várias práticas de formação contínua não se encerram definitivamente em uma mesma modalidade, já que se diferenciam inicialmente pelo protagonismo, tanto de seus propositores quanto de seus sujeitos” (SANTOS, 2010, p.13). Assim, o autor defende que:

As práticas formativas organizadas em cursos modulares fora do horário de trabalho dos professores não podem ser consideradas como formação contínua em serviço, posto que estão fora da jornada de trabalho dos professores, consistindo assim, em mera reprodução das práticas formativas desenvolvidas pelas agências formadoras, sem o necessário envolvimento histórico dessas últimas com a formação em si (SANTOS, 2010, p.14).

Nesse aspecto, Santos (2010) chama a atenção para o entendimento que se forma em torno desta modalidade de formação, demonstrando que há a necessidade de uma reorganização do trabalho dos professores, contemplando o plano do ensinar e do aprender. A formação continuada, no entanto, para ser considerada em serviço, deve ser constituída dentro do exercício de trabalho dos professores, evitando que os professores sejam tratados como “clientes” em busca de treinamento e progressão da carreira, e também, não assumam solitários a responsabilidade pelo desenvolvimento do ensino. Por outro lado, Santos (2010) ressalta que a formação em serviço possui o paradigma da solução de problemas por assinalar a atividade docente como um conjunto de situações e ocorrências inusitadas que não foram compreendidos durante a formação inicial. Assim, para o autor a formação continuada em serviço deve ser:

[...] “um compromisso dos sistemas de ensino para o enfrentamento da universalização de uma escola que atenda tanto às necessidades quanto às expectativas das camadas populares, que, para além da visão de ascensão social, possibilite às gerações mais jovens a efetiva compreensão do mundo em que vivem (SANTOS, 2010, p. 15).

Neste sentido, a formação continuada em serviço é assumida por meio de uma política educativa fundamentada em três elementos formativos: nas quais as necessidades formativas dos professores (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) fazem parte: as de ordem individual, as de ordem coletiva e as de ordem sistêmica (SANTOS, 2005-2010). Sendo:

- Ordem individual: as necessidades formativas dos professores são referentes às condições de acesso e permanência do docente na fase de formação continuada. Neste aspecto são considerados a pessoa do professor e seu meio, compreendendo desde sua situação socioeconômica até suas condições psicológicas.
- Ordem coletiva: as necessidades referem-se à dimensão profissional dos professores em relação as diversas demandas e especificidades do ambiente escolar. Compreende-se o engajamento profissional entre os diversos fatores que envolvem a socialização, entre eles, os vínculos pessoais e profissionais que são estabelecidos no exercício da profissão.
- Ordem sistêmica: as necessidades se referem às tensões entre o esperado enquanto profissionalização docente e as lutas erguidas pelos professores em diferentes instâncias.

Assim, Santos (2005-2010) enfatiza a formação continuada em serviço como uma modalidade de formação continuada e não como um sinônimo de formação contínua, esclarecendo que ela deve se instituir mediante a:

- a) Redefinição objetiva das dimensões da docência enquanto profissão, considerando-se para tanto, horas para especificamente ensinar e horas especificamente para continuar aprendendo implicando assim na reconcepção da profissão docente;
- b) Instituição de setores destinados à formação contínua nos sistemas de ensino, edificando-se assim, uma rede de formadores que pertença ao sistema articulados com as agências formadoras;
- c) Reorganização do lócus de trabalho do professor com a instituição de políticas de aquisição e manutenção de acervo bibliográfico para os docentes, e;

d) Construção coletiva dos programas de formação contínua em serviço, na mediação entre as necessidades dos professores e as necessidades do sistema, tendo a produção teórico-científica como elemento mediador deste processo (SANTOS, 2010, p.17).

Portanto, a formação continuada em serviço é entendida como algo imprescindível para que os professores em exercício possam saltar rumo a efetividade da formação permanente (GARCIA, 1999; TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000), considerando os desafios postos a ela pela contemporaneidade, assim como, a busca necessária por igualdade e justiça social, tornando possível o compromisso dos educadores com a reconcepção da profissão docente, colaborando para que se estabeleçam condições dignas para ensinar e aprender nas escolas (SANTOS, 2010).

Neste sentido, como visto no estudo de Davis, et al., (2011-2012) são apontados diversos modelos formativos realizados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e que são destinados aos professores em exercício profissional, tal investigação apontou que as políticas de formação continuada de professores de grande parte das secretarias analisadas, centram-se em práticas consideradas “clássicas” (CANDAU, 1996) e cursos preparados por especialistas/*experts* (IMBERNÓN, 2009-2010) e que independente da abordagem seguida para a formação continuada, as modalidades que apresentam melhores resultados são aquelas mais sistematizadas, com atividades formativas regulares, que são realizadas no próprio local de trabalho dos professores.

Resultados semelhantes também são apontados por Gatti, Barreto e André (2011) ao evidenciarem que as ações de formação continuada realizadas nos estados e nos municípios consistem em:

[...] oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas (p.198).

Entre os obstáculos apontados nos estudos, encontram-se as dificuldades para acompanhar e avaliar os efeitos das ações de formação continuada nas escolas (DAVIS, et al., 2011; GATTI, et al., 2011). Seja pela dimensão da rede em relação ao número de técnicos das Secretarias de Educação, ou mesmo pela distância, no caso das escolas rurais (GATTI, et al., 2011), tais ações são avaliadas de modo informal e

indireto, que geralmente são tabuladas no final do processo formativo. Outro fator dificultador das ações formativas decorre da queixa em relação à falta de tempo para a realização das formações e, apontado na investigação das autoras como sendo o maior obstáculo, pois os professores são impedidos de saírem de suas salas de aula para obterem as formações, acarretando em ações formativas realizadas no período noturno e aos sábados, o que “[...] provoca muita resistência” (GATTI, et al., 2011, p.203).

Também são apontadas no estudo das autoras, as dificuldades em relação ao *déficit* da formação inicial, à rotatividade dos professores, à resistência dos professores ao falarem sobre suas práticas pedagógicas ou mudanças realizadas em suas práticas de sala de aula e em encontrar professores formadores. No entanto, salientam que a questão da rotatividade dos professores e da precária formação inicial, não estão relacionadas especificamente com a formação continuada, mas são demandas de políticas mais globais e que merecem atenção, pois se os salários continuarem pouco atrativos e as condições de trabalho nas instituições de ensino não forem minimamente apropriadas, pode-se pressupor que os docentes melhor preparados tenderão a evadir-se da carreira em busca de novas oportunidades profissionais, assim como a formação inicial é fundamental para que a formação continuada possa atingir seus objetivos (GATTI, et al., 2011).

Por outro lado, as autoras também ressaltam que as secretarias estão indicando um estilo formativo que se aproxima da proposição apontada por Nóvoa (1992) e Imbernón (2009), ao defender que o professorado deve ser protagonista de sua própria formação, desenvolvendo a reflexão coletiva sobre a prática e/ou trabalho colaborativo (GATTI, et al, 2011).

Neste aspecto são ressaltadas a concepção prática-reflexiva, a valorização dos saberes experienciais e o atendimento das necessidades de formação dos professores e seu desenvolvimento profissional – individual e coletivo – dentro do próprio local de exercício da função pedagógica através de parcerias colaborativas.

1.4 O consenso: formação reflexiva e coletiva no contexto da escola

Como apontado pela literatura, devido às exigências da modernidade, e conseqüentemente, das propostas educacionais, os modelos formativos baseados na

racionalidade técnica (CANDAU, 1996), evidentemente, não atendem às inúmeras necessidades formativas dos professores (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) e, segundo Mizukami (2006), para se romper com esta perspectiva deve-se assumir a racionalidade prática, aproximando a universidade e a escola a partir da concepção dos processos formativos da docência e as relações formativas que existem entre elas, que podem apresentar diferentes predicados. Assim, para a autora:

Assumindo-se a hierarquização das disciplinas em fundamentantes (ciência básica), instrumentalizantes (ciência aplicada) e práticas de ensino, própria do paradigma da racionalidade técnica [...] competiria à universidade os domínios da teoria e à escola os domínios da prática, no sentido de aplicação do que foi anteriormente aprendido (MIZUKAMI, 2006, p.2).

Ao assumir tal perspectiva o conhecimento teórico e o conhecimento prático se entrelaçariam nos diferentes momentos formativos e no desenvolvimento profissional. Para a autora, como os professores da educação básica ocupam – em meio aos discursos oficiais – o papel central nas políticas reformistas, cabe aos formadores de professores o papel de sustentar as propostas de mudanças, assim compreendendo como formadores todos os profissionais que estão envolvidos em processos de aprendizagem da docência, implicando no desenvolvimento da formação – que abarca os aspectos individuais, coletivos e organizacionais – em contextos e momentos variados, bem como, em diferentes comunidades de aprendizagem que são arquitetadas por outros formadores (MIZUKAMI, 2006).

Todavia, alerta a autora que esses formadores, embora conheçam os fundamentos da literatura que discute e ilustra os processos de aprendizagem da docência, possuem “[...] formação e atuação próprias da concepção de processos formativos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica [...]”, sendo “[...] os mesmos que irão oportunizar processos formativos sob uma nova visão” (MIZUKAMI, 2006, p.7). Assim, a autora esclarece que se por um lado os formadores compreendem as limitações do paradigma da racionalidade técnica e buscam superá-las através da adoção de outro paradigma, por outro lado eles possuem uma formação prática que lhes garante conforto, autonomia e segurança para desenvolver suas atividades o que, conseqüentemente, dificulta o acolhimento e a operacionalização integral da nova concepção.

Nesse sentido, as ações formativas indicam possuir um problema conceitual de ordem didática, na qual se encontra a diferença entre o instrumental e o

fundamental da didática (CANDAU, 1997). Segundo Candau (1997), o primeiro – a didática instrumental – é um conjunto de procedimentos e técnicas que os docentes devem dominar para que se tenha um ensino eficiente. Enquanto o segundo – o fundamental da didática – parte da análise das relações escola-sociedade e está articulado às abordagens educacionais com os diversos projetos político-sociais e ancorados na perspectiva da construção de uma sociedade democrática. Do mesmo modo, através do fundamental, a didática:

Procura penetrar na problemática educacional assim como nas práticas pedagógicas, identificando seus diferentes determinantes. Tem uma preocupação constante de contextualizar essa prática. Concebe a Didática como um saber de mediação e garante sua especificidade pela preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, concebida como prática social, articulando sempre o “fazer” com o sentido ético e político-social de todo projeto educativo. Esta perspectiva situa-se no âmbito de uma abordagem crítica na educação (CANDAU, 1997, p.74).

Contudo, lembra a autora que após realizar um estudo no qual analisou depoimentos de alunos, motivações e reações dos professores em atividades de formação em serviço, assim como as representações dos profissionais da área, sobre a concepção de Didática, os resultados mostraram que esta – a Didática – é entendida apenas no seu modo instrumental, ressaltando que “[...] existe uma enorme distância entre a reflexão acadêmica sobre o tema e as necessidades, as inquietudes e as expectativas dos professores” (CANDAU, 1997, p.76). Assim, a autora salienta a importância de se promover um trabalho conjunto entre os professores de didática (professores universitários) e os professores do ensino fundamental e médio, esclarecendo que é “[...] somente nesta integração e troca de conhecimento que se produzirá um novo saber e fazer didáticos” (CANDAU, 1996, p.114) capazes de atender as exigências postas pela modernidade e pelas reformas político-sociais, educacionais e curriculares. Nessa perspectiva, assume-se a reflexão crítica nas questões que envolvem o cotidiano da escola, destacando os diferentes problemas existentes no dia-a-dia dos professores nas instituições e a sua prática de ensino, os saberes docentes, através da sua valorização e construção ao longo da carreira, bem como, a escola e sua cultura, enfatizando a cultura da escola e a cultura de ensino (CANDAU, 1997).

Cabe destacar que a partir da década de 1980, contrapondo-se à visão tecnicista, a expressão “professor reflexivo” envolveu grande parte da produção acadêmica do cenário educacional, transformando-se em um *slogan*, ou seja, uma característica essencial para se reformar o ensino e a formação de professores, baseando-se na epistemologia da prática (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 2008), na qual se considera a valorização dos saberes construídos no exercício da função, através de processos reflexivos de análise e problematização da prática, bem como, na compreensão do conhecimento tácito presente no instante da ação (SHÖN, 1992; PIMENTA, 2002). Nesse aspecto, Shön (1992) evidencia tal conceito a partir do “conhecimento-na-ação”, referindo-se ao conhecimento tácito, em que se configura um saber-fazer manifestado no momento da ação durante a prática pedagógica; a partir da “reflexão-na-ação”, referindo-se ao conhecimento prático, que é construído pelos professores à medida que encontram soluções para as diferentes demandas enfrentadas no cotidiano da função e que são frequentemente utilizados em situações similares; e a partir da “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, referindo-se ao instante posterior à ação, em que o docente pode empregar os conhecimentos de que dispõe para considerar e avaliar o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação.

Dessa forma, o autor defende o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos professores, reconhecendo que eles devem exercer um papel ativo na elaboração dos propósitos e finalidades do seu próprio trabalho, com o intuito de responder as diferentes demandas enfrentadas cotidianamente na prática pedagógica (SHÖN, 1992). Além disso, a reflexão evidencia que a produção de novos conhecimentos sobre o ensino e a prática pedagógica não pertence apenas às universidades, mas também aos professores em exercício nas escolas, podendo contribuir com o desenvolvimento e compartilhamento de conhecimentos que trazem uma base comum, como as práticas de ensino (ZEICHNER, 2008).

Para Zeichner (2008) nas diferentes formas em que o conceito de reflexão tem sido utilizado na formação docente sob o *slogan* de se reformar o ensino são apontados temas que atenuam ou potencializam um autêntico desenvolvimento dos professores, como:

[...] 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas

práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente (ZEICHNER, 2008, p.544).

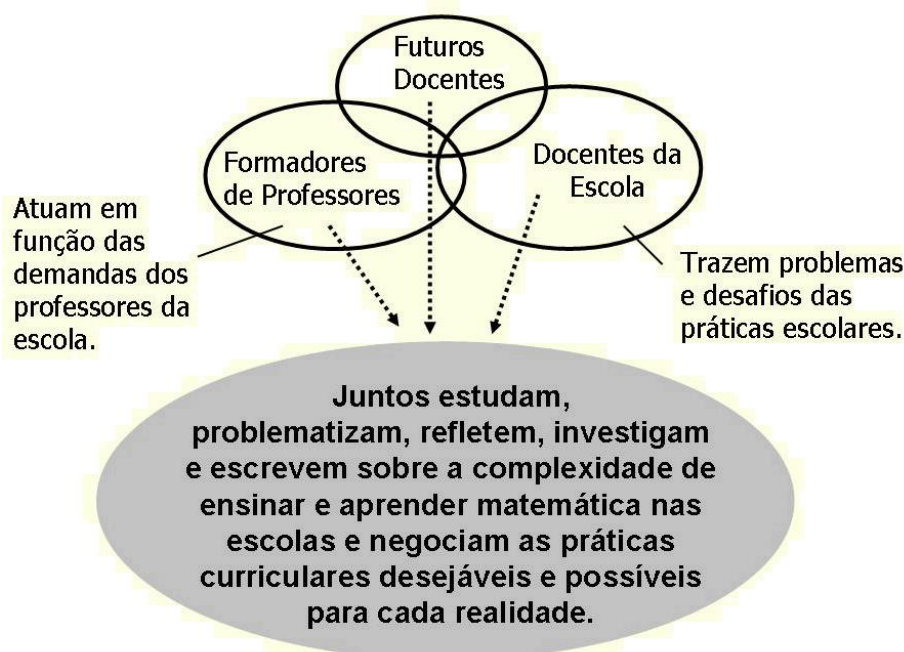
Esses aspectos instituem uma situação em que existe a ilusão da participação e do desenvolvimento profissional dos professores, assim como da cessão de poder e autonomia docente (ZEICHNER, 2008). Para o autor, na medida em que a reflexão dos professores é realçada em meio ao exercício prático, limita-se o processo reflexivo para dentro da sala de aula, pois desconsidera outras dimensões que envolvem o campo educacional e implicam no trabalho docente, como por exemplo, as questões sociais e administrativas. Assim como, a propensão individualista dos professores que percorre a prática e o ensino reflexivo, sendo necessário considerar a reflexão como uma prática social, em que o coletivo de professores possa se apoiar mutuamente na busca pelo desenvolvimento profissional através de uma comunidade reflexiva (ZEICHNER, 1992).

Nessa visão, as propostas colaborativas entre diferentes professores – das universidades e das escolas de ensino básico – tem-se constituído como o cerne do desenvolvimento profissional através de comunidades de aprendizagem (FIORENTINI, 2012). O que para Fullan e Hargreaves (2000) é denominado de “profissionalismo interativo”, ancorado na ação prática dos professores. Entretanto, tal conceito é orientado para a capacidade conjunta dos professores se localizarem, ouvirem e articularem sua voz interior; praticarem a reflexão na ação, a partir da ação e sobre a ação; desenvolverem uma mentalidade em que assumam os riscos e as consequências de suas atitudes; confiarem nos processos, assim como, nas pessoas envolvidas; valorizarem o trabalho com as pessoas em sua totalidade; comprometendo-se a trabalhar com os pares de profissão, buscando a diversidade e evitando a formação de pequenos grupos colegiados; redefinindo o seu papel para além dos limites da própria sala de aula; fazendo um equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal; incentivando e apoiando a equipe gestora para o desenvolvimento e profissionalismo interativo; comprometendo-se com sua formação contínua e permanente; monitorando e fortalecendo a conexão entre o seu desenvolvimento profissional e dos seus alunos (FULLAN & HARGREAVES, 2000).

Neste contexto, Fiorentini (2013) ressalta que no processo de formação docente é possível relacionar o campo científico e o campo profissional, através da mediação das “[...] práticas sociais mobilizadas pelas respectivas comunidades” (p.63). Assim, assume-se que professores da universidade e professores da escola, possuem práticas e saberes diferentes, não competindo aos envolvidos do âmbito científico intervir no âmbito profissional e vice-versa, pois compreende-se que cada comunidade possui uma prática social distinta e específica dos conhecimentos adquiridos no exercício da sua função. Ao mesmo tempo em que se assume a perspectiva da racionalidade técnica (SHÖN, 1992; MARIN, 1995; CANDAU, 1996; IMBERNÓN, 2009), visto que a comunidade acadêmica possui a “[...] função exclusiva de produzir conhecimentos, de formar os profissionais do ensino e de desenvolver propostas curriculares [...]” (FIORENTINI, 2013, p.64) que serão cultivadas pelos docentes nas escolas, tem-se a necessidade do seu rompimento ao adotar uma via que mobilize os saberes didáticos e pedagógicos que percorrem as práticas dessas duas comunidades, produzindo mutuamente novos saberes que beneficiam ambos (FIORENTINI, 2013).

Salienta Fiorentini (2012) que utilizar as metodologias que facilitam o trabalho colaborativo em processos formativos – pesquisa colaborativa, pesquisa-ação colaborativa, pesquisa participante etc. – demanda tempo para se consolidar, pois de um lado encontra-se a leitura e o estudo do método utilizado e do outro as diferentes demandas enfrentadas ao aplicá-lo, ou seja, as discussões com o grupo de professores, os problemas e os desafios trazidos por eles em diferentes situações, a análise e compreensão das especificidades narradas e a negociação conjuntamente das possibilidades de intervenção nas práticas escolares. Para o autor a metodologia de trabalho colaborativo e de pesquisa fundamenta-se no trabalho conjunto entre os docentes da universidade (formadores de professores), os alunos de graduação (futuros professores) e os professores da educação básica (docentes da escola) que pode ser representado esquematicamente pela figura:

Figura 1: Dinâmica de trabalho e pesquisa de grupos colaborativos



FONTE: De acordo com Fiorentini (2013, p.70).

Apoiado no estudo de Cochran-Smith e Lytle¹⁰, aponta Fiorentini (2012-2013) que as ações colaborativas realizadas entre a universidade e a escola são ancoradas em práticas comuns de investigação dos professores como as destacadas no quadro abaixo

Quadro 1: Práticas comuns de investigação em ações colaborativas

RECURSO	FINALIDADE
Diários e narrativas dos professores	Refere-se as narrativas reflexivas e interpretativas das aulas, construídas a partir de registros escritos e videográficos sobre a própria prática
Processos de investigação oral-colaborativa	Refere-se aos episódios específicos da prática pedagógica, exigindo um registro cuidadoso de atividades/aula, de modo que os professores possam realizar conjuntamente a sua análise e interpretação
Investigações de aulas	Refere-se aos processos de coleta de materiais e análise sistemática que se aproximam da pesquisa qualitativa
Ensaios	Refere-se aos trabalhos sistematizados ou teorizados a partir das investigações obtidas

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com Fiorentini (2013, p.72).

¹⁰ Refere-se a obra: COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Dentro/Fuera: enseñantes que investigan. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2002.

Deste modo, entende-se que os estudos com bases em propostas colaborativas ao se apoiarem nos pressupostos da formação do professor como intelectual crítico e reflexivo (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992-2008), com o intuito de possibilitar a compreensão da prática e a busca pela resolução das situações problemáticas enfrentadas cotidianamente pelos professores, rompendo com os modelos formativos que são baseados na racionalidade técnica (SHÖN, 1992; MARIN, 1995; CANDAU, 1996; IMBERNÓN, 2009), podem construir mutuamente novos modos de ensinar e aprender, inclusive engajar “[...] os alunos da licenciatura e da escola como parceiros e co-responsáveis pela construção de novas práticas de aprendizagem” (FIORENTINI, 2013, p.80), tomando dessa forma, a escola como local privilegiado para a formação.

Nesta perspectiva, Candau (1996) defende que a formação continuada deve ter a escola como *lócus* privilegiado das ações formativas, sendo ancorada nas diferentes fases do desenvolvimento profissional e tendo os saberes docentes como referência de todo o processo formativo. Assim, a autora esclarece que a escola, em meio aos embates produzidos pela carreira docente, se caracteriza como um local ideal de formação, pois nele o professor aprende, desaprende, descobre e reestrutura o seu conhecimento prático, através de um processo reflexivo, capaz de reavaliar e aprimorar o seu exercício profissional. Defende a necessidade de se compreender as diferentes etapas da carreira docente (HUBERMAN, 2000), pois em meio à sua complexidade, ressalta que as necessidades, as dificuldades, os desafios e as inquietações dos professores são diferentes em cada fase da carreira e, por essa razão, não devem ser vistos de maneira similar e uniforme pelos processos formativos, colocando um desafio para o campo da formação de professores ao romper com os modelos padronizados de formação e investindo na construção de propostas diferenciadas e individualizadas, possibilitando aos professores uma maior exploração dos diversos momentos do seu desenvolvimento profissional e de acordo com as suas necessidades (CANDAU, 1996).

Além disso, para a autora são essenciais o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes nos processos formativos, principalmente, os “saberes experienciais” (TARDIF, 2011), pois a partir deles os professores refletem e validam suas práticas, julgam a formação inicial que receberam, avaliam a atribuição dos planos e das propostas de mudanças, assim como, moldam suas rotinas em modelos e práticas consideradas bem-sucedidas. Nesse sentido, existe o entendimento de que

a formação continuada deva ser alicerçada na “reflexão na prática” e “sobre a prática”, através de dinâmicas de “investigação-ação” e de “investigação-formação” (NÓVOA, 1992), ressaltando o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes. Assim, Nóvoa (1992-2013) chama a atenção para o fato de que é dentro da profissão, no ensino e no trabalho do professor, que se deve buscar a renovação para a formação de professores, principalmente pela pluralidade de necessidades formativas surgidas na contemporaneidade. Da mesma forma, Freire (1996) defende a escola como sendo um espaço democrático, reflexivo e emancipatório, ou seja, um *lócus* em que são solidificadas as ações nas quais os professores ensinam e aprendem, formando-se continuamente.

Entretanto, para Canário (1999) uma mudança educativa pressupõe uma ação estrategicamente orientada por três eixos de intervenção, que compreendem o modo de organizar os recursos existentes de acordo com as especificidades de cada realidade organizacional, as produções intelectuais sobre as “invariantes organizacionais” que estão presentes nos estabelecimentos de ensino, ou seja, a forma de organizar as salas de aula, o tempo das aulas, os conteúdos ensinados, a distribuição dos alunos pela sala e o trabalho individual dos professores, pois para o autor, tais invariantes:

[...] induzem modalidades de ação que repousam em crenças e representações há muito interiorizadas, a partir de um processo de “naturalização” da instituição escolar, que torna familiar esta realidade, dificultando o seu questionamento crítico (CANÁRIO, 1999, 72).

E também, conceber a ação educativa na escola, seja esta idealizada no interior da própria instituição, não se reduzindo a uma somatória de aulas, mas sim, pensada em um contexto formativo global (uma rede de escolas) CANÁRIO, (1999). Isto implica a necessidade de uma ação coletiva dos professores, com o intuito de ampliar as suas competências operacionais ao nível do estabelecimento de ensino e não somente ao nível da própria aula e/ou disciplina ministrada.

Para o autor a escola é pensada diante de uma ideia simplista, onde os alunos aprendem e os professores ensinam, esclarecendo que “[...] não apenas os professores aprendem nas escolas, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (CANÁRIO, 1999, p.74). Neste aspecto, defende a formação como um processo contínuo e advindo da socialização, assim como, da trajetória profissional de cada um, portanto, a válvula

propulsora para as mudanças das práticas profissionais que remetem para o processo de socialização profissional que os docentes vivem nos contextos de trabalho (CANÁRIO,1999). Assim:

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante (CANÁRIO, 1999, p.74-75).

O autor ainda critica a maneira de conceber a formação profissional orientada historicamente, dentro da relação dual professor e aluno, que “[...] tende a fazer abstração das condições sociais concretas, de lugar e de tempo, em que estão inseridas as situações de formação [...]” (p.75), afirmando que “[...] esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua “ineficácia” [...]” (p.75), sendo decorrência de uma carência de estratégias formativas. Nesse sentido, Imbernón (2009) também chama a atenção para o fato que “[...] a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudança do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” (p.42-43), e lembra que:

[...] a formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores, mas não é isso que acontece, a formação e os projetos nos centros continuam sendo uma eterna reivindicação. E se a formação não estiver acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, pode-se ainda “culturar o mestre”, até criar-lhe uma identidade enganosa, mas sem torná-lo mais inovador (IMBERNÓN, 2009, p.35).

Atualmente são oferecidos para os professores diversos programas de formação que apresentam pouca inovação, pois neles “[...] ainda se predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada” (idem, p.35), porém, ressalta Imbernón (2009) que simplesmente rever os programas de formação que não são inovadores, não é uma tarefa fácil, pois é necessário gerar uma nova cultura formativa, na qual seja capaz de produzir novos processos na teoria e na prática formativa. Sendo assim, o autor esclarece a necessidade de uma reestrutura moral, intelectual e profissional dos professores passando pela recuperação por parte dos docentes do domínio sobre o seu processo de trabalho e da desvalorização (fruto da fragmentação curricular,

políticas reformistas, mudanças na estrutura e gestão interna das instituições escolares, o isolamento dos professores, a rotinização do trabalho docente, a homogeneidade e a cristalização das práticas pedagógicas, etc.). Do mesmo modo, o objetivo dessa reestruturação deveria ser:

[...] ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu *status* trabalhista e social. E isso será conseguido mediante a mudança de políticas educativas auxiliadas pela reivindicação dos professores, reivindicação de uma maior autonomia profissional, de sua capacidade para se formar e gerar mudanças, da possibilidade de que lhe permitam realizar um verdadeiro *colegiado* entre colegas que lhe permitam ser criativos nos avatares profissionais sem ser censurados e que lhe deixem uma maior participação com todos os que intervêm na educação da infância e da adolescência (IMBERNÓN, 2009, p.37).

Dessa forma, uma reestruturação profissional docente, demandaria se opor a racionalidade técnica que usualmente se apresenta com diferentes nomes, mas com procedimentos semelhantes, sejam estes na falta de análise quanto aos conteúdos curriculares e nas formas de gestão, quanto nas relações que envolvem o controle técnico-burocrático e a formação em si (IMBERNÓN, 2009). Porém, no caminho apontado por Imbernón (2009), através da colegialidade e do trabalho colaborativo, gerado por uma nova cultura formativa, Hargreaves (1998) assinala os sentimentos da culpa e da frustração que envolvem os professores e que estão relacionados a intensificação do seu trabalho, da sobrecarga de funções e da hipertrofia de determinadas áreas da sua atividade, como os cuidados sociais, onde a extensão dos problemas se confronta com a falta dos meios de resposta. Para o autor, tais sentimentos trazem consequências negativas para as escolas e para os professores, podendo conduzi-los ao abandono do magistério, do ensino, ao esgotamento, ao cinismo, etc. No entanto, o autor salienta que tais sentimentos são gerados socialmente e que não devem ser vistos como uma fragilidade individual, assim, defende a necessidade de reduzir os constrangimentos e as exigências cometidas, repensando os propósitos sociais e morais do ensino, estimulando a reconstrução das relações de trabalho e a cultura do ensino envolvendo ativamente os professores na definição de finalidades, nas quais possam encontrar apoio, orientação e incitação (HARGREAVES, 1998).

Contudo, ao definir diferentes tipos de cultura profissional dos professores, Hargreaves (1998) esclarece que esta é um conjunto de crenças, de práticas diversas, de ação e reação que os professores enquanto grupo profissional desenvolvem como rebate às exigências e as pressões que lhes são feitas, podendo ser subdivididas em: cultura profissional do individualismo, da colaboração, da colegialidade artificial e da balcanização. Assim, as diferentes culturas funcionam como um ajuste na atividade profissional, dando sentido, base e identidade para os docentes e para o trabalho que desenvolvem (FERNANDES, 2001). Para Hargreaves (1998) o papel das culturas profissionais dos docentes é fundamental para que haja uma mudança educativa, pois condicionam fortemente as reações dos professores em relação a transformação proposta.

No entanto, Imbernón (2009) também enfatiza que “[...] a formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores” (p.35), nesta perspectiva e sobre a ótica das necessidades formativas (RODRIGUES, 2006; RODRIGUES & ESTEVES, 1993), existe a defesa que a formação continuada deva se constituir com a finalidade de agir nas preocupações, nas dificuldades, nos anseios, nas vontades e nos interesses que os professores apresentam (RODRIGUES & ESTEVES, 1993). Para Marcelo Garcia (1992):

[...] o diagnóstico das necessidades do professorado é uma das funções que todo o Centro de Professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planeada, que corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas ou atitudes (p.67).

Segundo o autor ao possuir um profundo conhecimento das características contextuais, sociais, culturais, econômicas e educacionais do local em que os professores estão inseridos, pode-se estabelecer diferentes níveis de categorias quanto ao tipo de necessidade de formação manifestada pelos docentes, como por exemplo, as “necessidades relativas aos alunos”, que são referentes as dificuldades de aprendizagem e rendimento dos alunos, nas quais os professores enfrentam situações que não conseguem resolver e ensinar os conteúdos. Ou mesmo, “necessidades relativas ao currículo”, que estão geralmente relacionadas ao desenvolvimento de novos planos curriculares, o que implica no aperfeiçoamento profissional dos docentes, pois está relacionado a novos estilos de ensino, de apresentação de informações, de avaliação, de definição dos objetivos e conteúdos

a serem ensinados, etc. Assim como, “necessidades da escola” enquanto organização educacional, incidindo em necessidades da instituição em sua globalidade, abrangendo as questões que envolvem o currículo, os alunos, os professores, a gestão escolar, o clima interno e as relações com o exterior da escola (MARCELO GARCIA, 1992).

Nessa perspectiva, existe a expectativa de que com o investimento na análise de necessidades formativas dos professores como campo teórico e prático, possa se obter uma maior implicação dos resultados da formação no professor, bem como, obter uma maior adequação mediante as particularidades dos diferentes contextos escolares e a forma como estas são sentidas e percebidas pelos docentes, e também, obter um maior efeito da formação na prática cotidiana (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006). Assim, Galindo e Inforsato (2008) enfatizam que os estudos sobre necessidades demonstram ser uma estratégia favorável e significativa na obtenção de dados relevantes sobre os diferentes contextos escolares. Nesse aspecto, há a defesa do estabelecimento de programas de formação continuada que estejam de acordo com o contexto de trabalho dos professores envolvidos, possibilitando a coparticipação dos docentes na tomada de decisões e na definição dos objetivos (GALINDO, et. al., 2008).

Os estudos que abordam esta perspectiva vêm apontando em seus resultados um cenário acerca da formação inicial e continuada dos professores em diferentes níveis de ensino, assim como, a maneira que os docentes executam suas práticas diariamente nas salas de aula, demonstrando as possibilidades e os desafios para que a formação de professores possa progredir em direção a elaboração de políticas e ações de formação continuada nas diferentes fases da carreira docente, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e do ensino público (GALINDO, 2007-2011; PIMENTA, 2007; TREVISAN, 2008; YAMASHIRO, 2008; FERRAREZI, 2010; LEONE, 2011-2012; PASSALACQUA, 2013).

Nestas investigações são enfatizadas as lacunas da formação inicial destacando a necessidade de integrar a teoria à prática, assim como, a escassez de ensino para os conhecimentos específicos; no âmbito da formação continuada são destacados a ausência de formação para temas peculiares como a inclusão (TREVISAN, 2008), a sexualidade (GALINDO, 2007), a indisciplina, as drogas, a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis (FERRAREZI, 2010) e que estão relacionados as necessidades que os professores lidam e sentem

cotidianamente nas instituições escolares. As questões que envolvem a falta de recursos materiais e o baixo salário, assim como, as condições de trabalho dentro das escolas, são ressaltados como propulsores de insatisfação, desagrado e frustração dos professores, o que também resultam em necessidades de formação.

As pesquisas também assinalam o distanciamento entre o que se planeja nas ações de formação continuada e as reais necessidades de formação dos professores (GALINDO, 2007; YAMASHIRO, 2008, DI GIORGI et al., 2011), destacando uma carência de critérios para propor e realizar as ações formativas. Por outro lado, também são apontados que as constantes mudanças que ocorrem no interior das escolas, assim como, da política educacional, causam contrariedades e insatisfações nos professores (PIMENTA, 2007), demandando transformações em suas rotinas e práticas pedagógicas, o que pode resultar em resistências (PASSALACQUA, 2013). Além disso, são assinalados a importância de aproximar as ações de formação continuada dos professores em início de carreira a partir da perspectiva das necessidades formativas (LEONE, 2011-2012), pois embora a iniciação à docência, assim como o desenvolvimento profissional, não ser um processo linear (HUBERMAN, 2000) e com experiências únicas adquiridas ao longo da vida, o iniciante sente a entrada na carreira docente de acordo com as especificidades e situações vividas cotidianamente, variando de docente para docente (GUARNIERI, 2005).

Nesse aspecto, Leone (2012) salienta que as necessidades dos professores iniciantes são intensificadas pelo contexto organizacional de trabalho dos professores, refletindo principalmente nas questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, os alunos e seus pais, a falta de apoio e orientação por parte da equipe gestora, a ausência de vínculos, a escassez de recursos didático-pedagógicos, e também, por finalizar, a falta de experiência prática na carreira docente. A autora esclarece que a maioria das necessidades presentes nos professores em início de carreira, também são frequentemente identificadas nos professores que possuem maior experiência, o que de fato parece já fazer parte do atual cenário educacional, com dificuldades comuns ao coletivo de professores, e também, seus dados evidenciam certa semelhança aos encontrados no estudo de Passalacqua (2013), no que tange as especificidades presentes nos professores mais jovens e nos mais experientes, assinalando que as necessidades de formação dos

professores estão presentes ao longo das etapas da carreira docente (GALINDO, 2011).

Entretanto, estudos como o de Militão e Leite (2013), no âmbito da formação de professores, salientam que os programas de formação continuada que vem sendo implantados nos estados e municípios desconsideram as reais necessidades formativas dos professores, assim, tornando-se necessário uma ressignificação da formação continuada, considerando os saberes e as necessidades dos professores, bem como, o papel da gestão escolar no manejo de espaços formativos apropriados no interior das escolas. Da mesma forma, outros estudos também ressaltam que são poucas as iniciativas do governo e das Secretarias de Educação que consideram o levantamento de necessidades junto ao seu corpo docente (ANDRÉ, 2013; GATTI, et al., 2011) e que a análise dessas necessidades é imprescindível dentro do processo de formação continuada (RODRIGUES & ESTEVES, 1993, MARCELO GARCIA, 1992, GARCIA, 1999).

Todavia, lembra-se que os professores são agentes essenciais para que haja uma educação para a cidadania e que o exercício da função pedagógica deve colaborar de forma decisiva para a inclusão de todos em uma sociedade democrática, sendo imprescindível a oferta de uma formação inicial compromissada com esses propósitos e uma formação continuada sempre ativa e articulada com as necessidades detectadas no desempenho dos professores (GATTI, 2013).

Sendo assim, buscou-se nesta seção apontar o rumo que a formação continuada tomou no território nacional, destacando a formação como um processo contínuo, que percorre a história de vida, a socialização dos professores e o desenvolvimento ao longo da carreira (GARCIA, 1999; TARDIF & RAYMOND, 2000; TARDIF, 2011) e evidenciando o consenso existente em relação ao caráter tecnicista das ações formativas realizadas (IMBERNÓN, 2009-2010; MARIN, 1995; CANDAU, 1996; SANTOS, 2005-2010) e o seu redirecionamento voltado para o professor em exercício no interior das instituições escolares (SANTOS, 2005-2010; CANÁRIO, 1999; IMBERNÓN, 2009-2010), o trabalho colaborativo (HARGREAVES, 2001) e as necessidades formativas dos professores (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006), assim como, alguns resultados de pesquisas realizadas (GATTI, et al. 2011; DAVIS, et al., 2011).

Na próxima seção, apresenta-se os impasses para a formação continuada em serviço através das necessidades formativas dos professores.

2. NECESSIDADES FORMATIVAS: os impasses para a formação continuada em serviço

Como visto na seção anterior, há um consenso de que a formação continuada deva ser constituída no exercício da função pedagógica e ter como base as necessidades formativas dos professores como elementos norteadores da qualificação profissional e nesta seção serão apontadas as necessidades de formação dos professores em suas diferentes formas, como são constituídas e como são identificadas, destacando sua implicação nas diferentes fases da carreira docente, nos saberes e culturas profissionais.

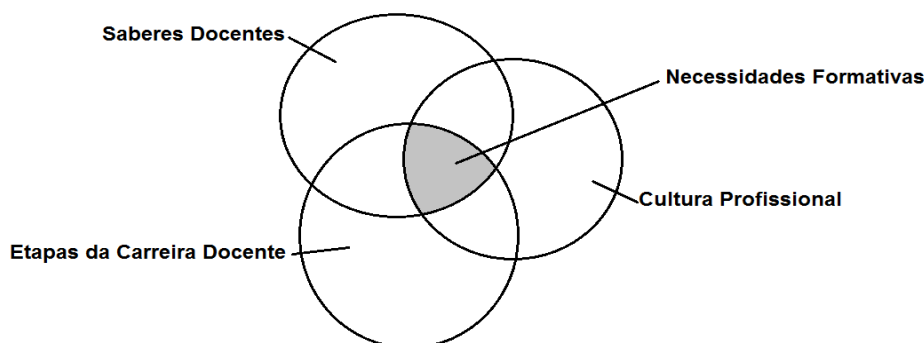
2.1 As diferentes necessidades e suas implicações na carreira

A formação de professores é concebida como um processo contínuo (GARCIA, 1999; TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000) e ainda que constituída por fases (GARCIA, 1999) ou ciclos/etapas profissionais regulares, mas não lineares (HUBERMAN, 2000) que são desenvolvidos ao longo da carreira docente, acabam por influenciar o professor como pessoa e podem estar relacionadas às situações pessoais, profissionais e contextuais vivenciadas ao longo da sua trajetória de vida (GARCIA, 1999, TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000).

No entanto, o desenvolvimento profissional advém de um contexto social e histórico determinados, em que a consolidação de um repertório profissional e de identidade vai se constituindo nesse campo de relações embrenhado de conflitos. Assim, as necessidades de formação abrangem as situações que acompanham os docentes na transição entre a fase de ingresso na carreira, atingindo a fase de estabilidade (HUBERMAN, 2000) e domínio das habilidades/saberes profissionais (TARDIF, 2011), para a fase de desinvestimento na carreira (HUBERMAN, 2000). Também abrangem os elementos existentes no percurso entre essas fases, considerando a complexidade da sociedade atual, o campo de atuação profissional e a agilidade de transformações que exigem constantes adequações, além da cultura profissional existente (HARGREAVES, 1998). Portanto, entende-se que as necessidades de formação dos professores se manifestam ao longo da carreira, no

embrenhado entre as etapas da carreira docente, nos saberes adquiridos nesse percurso e nas diferentes culturas profissionais presentes nas escolas, nas quais a associação desses fatores pode influenciar a realização das ações de formação continuada e conseqüentemente, os seus resultados.

Figura 2: Implicações das Necessidades Formativas



FONTE: Figura elaborada pela autora.

No centro desse conglomerado de relações, encontram-se as necessidades formativas que emergem em contextos histórico-sociais concretos e são determinadas exteriormente aos sujeitos, podendo ser “individuais” ou “coletivas” (RODRIGUES & ESTEVES, 1993). Assim, segundo Rodrigues e Esteves (1993) as necessidades se expressam:

[...] através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Uma, as necessidades-preocupações, reportam-se à situação actual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos. (RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p.13).

Para além desse conceito que evidencia as necessidades em sua forma “específica” (RODRIGUES & ESTEVES, 1993), Galindo (2011), amparada por outros autores, salienta que a palavra “necessidade” se constitui na base da formação dos sujeitos, apresentando-se de forma “autêntica” ou “fundamental” (RODRIGUES & ESTEVES, 1993), através da sua natureza biológica, psicológica e social, o que resulta em um motivador para a realização e a satisfação das condições para a concretização de algo. Segundo a autora, embora a amplitude que o termo

“necessidade” sugere, as necessidades são imprescindíveis para o avanço das atividades laborais e ocupacionais dos indivíduos.

Nesse aspecto, esclarece que as necessidades elementares dos sujeitos, embora de ordem biológica acabam gerando necessidades psicológicas, sociais e/ou culturais e a busca por supri-las cede lugar a outras, ou seja:

[...] as necessidades manifestadas pelos sujeitos dão origem, ou ainda, se entrelaçam ou estabelecem conexões ou redes com outras necessidades elementares de base, que determinam a atuação e a busca dos sujeitos pela manutenção e/ou pela resolução dessas mesmas necessidades (GALINDO, p. 52-53, 2011).

A amplitude de necessidades demonstra sua relevância e importância à medida que é possível estabelecer conexões coerentes entre elas, permitindo o movimento consciente e a motivação para resolução da condição atual de necessidade, pois elas se manifestam e se apresentam de diferentes formas entre os sujeitos, gerando “necessidades distintas” (GALINDO, 2011). Uma vez entendidas como representações da realidade, as necessidades assumem uma perspectiva de instabilidade e de mudança, podendo orientar os sujeitos na busca pela satisfação em um determinado contexto (GALINDO, 2011; RODRIGUES & ESTEVES, 1993).

Assim, também pode-se indagar uma certa definição subjetiva das necessidades, pois não é possível falar em “necessidades absolutas” (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006; SILVA, 2000; GALINDO, 2011) pois elas não possuem uma essência objetiva, e sim dependem das relações existentes entre “[...] sujeitos, contexto, agentes de detecção e valores e objectivos de referências” (RODRIGUES, 2006, p.97), ou seja, entende-se que é sempre uma “necessidade de” algo ou uma “necessidade para” alguém, sendo finalizada e situada (Idem, 2006), portanto, evidentemente, não se pode falar em “necessidades objetivas”, pois elas se manifestam a partir do contexto vivenciado pelos sujeitos e, conseqüentemente, geram a ilusão que elas são objetivas por serem sentidas por um grande número de sujeitos, neste aspecto é apontada a sua característica “coletiva” (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006; GALINDO, 2011) .

Para Rodrigues e Esteves (1993) as necessidades também podem ser entendidas como “inconscientes”, pois neste aspecto elas não são percebidas pelos sujeitos que as manifestam, ou mesmo, são sentidas de forma difusa e obscura. Assim, a relevância de tais necessidades ganha proporção à medida que:

“[...] na formação profissional, o que muitas vezes é relevante é aquilo de que o formando não tem consciência (e que pode até corresponder a saberes e valores que já detém) ou de que nem conhece a existência e que se manifesta em situações problemáticas do dia-a-dia.” (RODRIGUES, 2006, p. 60).

Nesse sentido, salienta a autora que no processo de levantamento e análise de necessidades é preciso compreender a implicação que decorre dos saberes, do saber-fazer e dos valores que os sujeitos possuem, fazendo emergir para a consciência o que era desconhecido pelos sujeitos. No entanto, existem diversos modos de determinação das necessidades que variam de acordo com os recursos, métodos e técnicas utilizadas, focalizando ou não a resolução de problemas ou a transformação de sistemas (RODRIGUES, 2006), por certo, a forma como as necessidades são determinadas possibilita compreender e mensurar sua abrangência.

Sendo assim, abaixo segue um quadro, apresentando uma síntese dos modelos de necessidades apresentados por diferentes autores¹¹ e que ilustram as especificidades, as coexistências, as oposições e as correspondências/conexões de necessidades presentes entre elas.

Quadro 2: Tipologias e Manifestações de Necessidades

TIPOLOGIA	MANIFESTAÇÃO
ESPECIFICIDADES	
Necessidade Fundamental ou Autêntica	Relacionada ao desenvolvimento humano, nos níveis biológico, psicológico e/ou social – destacando as questões fisiológicas, as de segurança, as de sobrevivência, as de pertença, as de estima e as de realização pessoal.
Necessidade Pessoal ou Individual	Indivíduo como pessoa
Necessidade Particular	Sujeito único de um determinado grupo de pessoas
Necessidade Coletiva	Conjunto de pessoas de um determinado contexto
Necessidade Sistêmica	Sistema ou organização
Necessidade Normativa	Relacionada aos programas oficiais de ensino e concebidas em função de um aluno ideal (inexistente)

¹¹ Esses estudos (MARCELO GARCIA, 1992; RODRIGUES; ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006; SILVA, 2000; GALINDO, 2011; LEONE 2011) são apoiados em outros autores que ressaltaram em seus estudos as diferentes representações de necessidades, por exemplo: BARBIER, J. M; LESNE, M. *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Robert Jauze, 1986. KAUFMAN, Roger. A. *Planificación de sistemas educativos: ideas básicas concretas*. Editorial Trillas: Mexico, 1973. MCLILLIP, Jack. *Need Analysis: tools for the human services and education*. Sage.1987. WILSON, Linda; EASEN, Patrick. Teacher needs' and practice development: implications for in-classroom support. *Professional Development in Education*, 21: 3, 273-884.

Necessidade Consciente	Percebidas e sentidas pelos sujeitos como pessoas e dentro do coletivo
Necessidade Inconsciente	Não são percebidas e não são sentidas pelos sujeitos como pessoas e não são manifestadas no coletivo
Necessidade Sentida ou Percebida	Correspondem ao modo como os próprios sujeitos veem os seus problemas, os resultados alcançados e/ou a alcançar
Necessidade Expressa	Decorre das expectativas existentes sobre os resultados
Necessidade Comparativa ou Relativa	Resulta da comparação do desempenho de um grupo com relação a uma determinada população
Necessidade Atual	Nascem e são identificadas no momento presente
Necessidade Potencial	Através da sua percepção imediata são provedoras de mudanças e projetadas para o futuro
COEXISTÊNCIAS	
Necessidade relativa aos alunos	Necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação, etc.
Necessidade relativa ao currículo	Desenvolvimento de novos planos curriculares, implica em novos estilos de ensino, de aprendizado, de avaliação, de objetivos, etc.
Necessidade do próprio professor	Abordagem dos professores como profissionais, implica no desenvolvimento da carreira, satisfação no trabalho, redução da ansiedade, etc.
Necessidade da escola	Necessidades da instituição e sua globalidade, envolvendo as questões internas e externas
CORRELAÇÕES	
Necessidade segundo o setor que se manifesta	Não são homogêneas e variam de acordo com o contexto social em que se manifestam
Necessidade como discrepância ou lacuna	Discrepância entre o que se tem e o que se espera ter
Necessidade como mudança desejada pela maioria	Expressa a preferência e os interesses da maioria
Necessidade como direção que se prevê uma melhoria	Orienta ações para o futuro através de análises criteriosas feitas a partir dos problemas atuais
Necessidade como prejuízo ou benefício	Entende a presença da necessidade como algo benéfico e a sua ausência como algo danoso, requerendo uma descrição das variáveis para definir os danos, os benefícios e as carências.
OPOSIÇÕES	
Necessidades pessoais <i>versus</i> Necessidades sistêmicas	Conflitos existentes que requerem mudanças e/ou ajustes entre as partes, requerendo conscientização ou negociação
Necessidades particulares <i>versus</i> Necessidades coletivas	Conflitos existentes entre o que é comum dentro do coletivo e as particularidades de cada sujeito
Necessidades conscientes <i>versus</i> Necessidades inconscientes	Conflitos que indicam a ausência de conhecimento do sujeito acerca da percepção de necessidade e da motivação para supera-la
Necessidades atuais <i>versus</i> Necessidades potenciais	Conflitos identificados no presente através da percepção imediata são potenciais transformadores nas ações futuras

FONTE: Elaborado pela autora, de acordo com Marcelo Garcia (1992); Rodrigues e Esteves (1993); Rodrigues (2006); Silva (2000); Galindo (2011) e Leone (2011).

Em relação aos diferentes tipos de necessidades apresentadas e sua relação com o campo educacional, evidencia-se a complexidade do conceito de necessidades e a dificuldade para sua conceitualização, tornando-se essencial atentar-se para os termos utilizados ao referir-se a sua análise, pois, segundo Rodrigues (2006) muitas vezes os termos são utilizados indistintamente e cada um deles, sejam estes levantamentos, inventários, exploração ou outros, remetem a conceitos e objetivos distintos. No entanto, para a autora os pressupostos epistemológicos que se baseiam em metodologias qualitativas, acentuam “[...] a relatividade da existência ontológica da necessidade e a subjectividade da sua apreensão [...]” (p.144), demonstrando serem mais adequadas na identificação e análise das necessidades. Porém, Galindo (2011) ressalva que as necessidades por se apresentarem de forma reservada, ressaltando seu caráter empírico, exigem apreensão e compreensão conjunta à sua manifestação.

Nesta perspectiva, a autora indica para análise de necessidades a composição da biografia dos professores, as teorias subentendidas a eles e os modelos ideológicos presentes no cotidiano, para que possam posicionar as suas percepções de necessidades no exercício da profissão e conscientizar-se quanto aos processos de formação na direção de prover as lacunas e carências existentes, assim como, a importância de se obter o diagnóstico das necessidades através de observações realizadas no próprio local de desenvolvimento profissional (GALINDO, 2011). Nesse sentido, Rodrigues (2006) salienta que as necessidades vão sendo descobertas aos poucos, a medida que os indivíduos as revelam na interação que se estabelece entre o sujeito que a sente e o sujeito que a investiga.

Portanto, entende-se que os propósitos da análise de necessidades no campo da formação de professores requerem a aproximação das práticas profissionais para se obter a mensuração e a validade das necessidades de formação, indicando as especificidades de aprendizagem e aprimoramento profissional (GALINDO, 2011). Assim sendo, Galindo (2001) salienta que a atividade profissional dos professores é complexa, não somente pelos direitos adquiridos, assumindo a obrigatoriedade de ações de formação continuada pelos sistemas (BRASIL, 2016), mas pelas especificidades que a formação requer, e são em torno dessas demandas que a análise de necessidades demonstra o seu potencial.

Entre as técnicas de análise de necessidades de formação utilizadas pode-se citar:

Quadro 3: Técnicas de análise de necessidades

TÉCNICAS	FATORES DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE
Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> • Permite dialogar com outras fontes, associando e compreendendo as especificidades das necessidades.
Diários e/ou Relatos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do contexto e suas especificidades; • Associados a compreensão das narrativas.
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar expressões espontâneas, sentimentos e desejos (muitas vezes não são conscientes).
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do pensamento, da cultura e das perspectivas; • Valoriza o conhecimento expresso pelas vozes dos docentes; • Capta as experiências e os saberes adquiridos.
Observação	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece a reflexão compartilhada com outro sujeito observador;
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica mais comum; • Compreende um número elevado de dados; • Impede o aprofundamento da análise; • Não há o controle sobre a possibilidade de obtenção de respostas; • Não permite acesso as necessidades inconscientes.

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com Marcelo Garcia (1992), Rodrigues (2006) e Galindo (2011).

Contudo, como mencionado, Rodrigues (2006) salienta que no processo de levantamento e diagnóstico das necessidades é fundamental decifrar as implicações que decorrem dos saberes, do saber-fazer e dos valores que os docentes contêm, de tal modo que eles possam ter consciência de suas próprias necessidades, principalmente, daquelas que estão “escondidas” e “ofuscadas” permanecendo inconscientes. Neste aspecto, deve-se ponderar que durante o percurso da trajetória profissional, os docentes manifestam seus interesses, suas expectativas, suas preocupações, assim como, diferentes especificidades que apontam para os dilemas e desafios enfrentados na carreira e que podem ser apresentados de forma desordeira e conflitante, os quais concebem necessidades de apoio e orientação, exigindo escopos e procedimentos formativos capazes de supri-las (GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; GATTI & BARRETO, 2009).

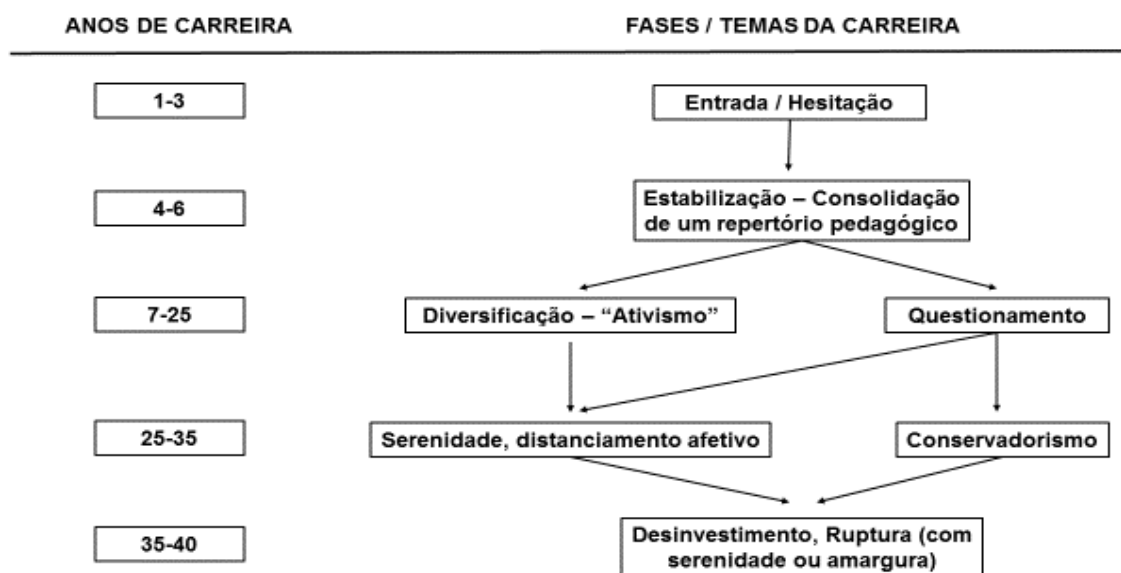
Nesse sentido, Galindo (2011) ressalta que as necessidades formativas encontram morada nas fases profissionais da carreira docente, pois estão associadas as especificidades que os professores sentem ao longo desse processo, como por exemplo, o trabalho isolado, as rotinas, os conflitos internos e externos a escola, as contradições existentes, o envelhecimento, a maturidade profissional, o conservadorismo, etc. Assim como, Leone (2012) endossa que a formação continuada deve considerar essas diferentes fases da carreira docente (HUBERMAN,

2000) posicionando as necessidades formativas dos professores em relação as apreensões que distinguem as fases, bem como, as especificidades presentes nos diferentes contextos escolares, os saberes experienciais (GALINDO, 2011; TARDIF, 2011) e os modos como os professores se socializam (HARGREAVES, 1998), indicando os percalços para a obtenção de bons resultados nas ações formativas.

2.1.1 As etapas da carreira, os saberes docentes e as culturas profissionais

Como visto, as necessidades formativas são manifestadas de modos distintos, situando-se no centro de um conglomerado de relações que abarcam o contexto escolar, implicando no desenvolvimento e aprimoramento profissional. Entretanto, no que diz respeito as diferentes etapas no percurso profissional, Huberman (2000) apresenta um esquema na qual indica as fases e os anos da carreira docente.

Figura 3: Fases e anos da carreira docente



FONTE: Elaborado pela autora de acordo com HUBERMAN (2000, p.47) e GARCIA (1999, p.64, apud HUBERMAN, 1992)¹².

¹² Referente a obra: HUBERMAN, M. *The lives of teachers*. London. Cassell. 1992.

De certo modo, Huberman (2000) apresenta os ciclos de vida profissional dos professores traçando uma linha “única” do início da profissão até a etapa de estabilização na carreira, que é seguida de ramificações em seu meio, expondo as fases da diversificação e do questionamento, seguida das fases da serenidade e distanciamento afetivo e do conservadorismo, concluindo novamente em uma única etapa, a fase do desinvestimento. Assim, a fase de “entrada na carreira” é assinalada pelos aspectos da “sobrevivência” e da “descoberta”, os quais, são vivenciados em consonância, sendo a descoberta da profissão capaz de tolerar e suportar os efeitos sentidos pela sobrevivência na carreira. De maneira geral em decorrência da inexperiência e da complexidade que o exercício da função exige dos professores, são manifestados os sentimentos de insegurança, de preocupação, de angústia e de ansiedade, ao mesmo tempo que apresentam o entusiasmo por assumirem o papel profissional e as particularidades da carreira pela primeira vez.

A fase de “estabilização” é a segunda etapa da carreira, assinalando-se pela manifestação dos crescentes sentimentos de aptidão e competência pedagógica, destacando-se a autoconfiança no trabalho realizado, a construção da identidade profissional e o domínio das habilidades adquiridas.

Na terceira etapa da carreira, aparecem as fases da “diversificação” e do “questionamento”, em que a primeira é assinalada por um maior comprometimento dos professores com o exercício profissional, buscando novos materiais e diferentes modos de realizar as atividades, demonstrando motivação para inovar, assim como, quando estabilizados sentem-se confortáveis para indagar críticas aos problemas vivenciados na escola e sistema educacional como um todo. Quanto a segunda, esta é assinalada por um período de autoquestionamento, em que o professor começa a refletir e examinar o que fez durante o percurso de sua vida, sobre as decisões tomadas até então na carreira e quanto ao possível prosseguimento nela. No entanto, Huberman (2000) salienta que “[...] os parâmetros mais sociais - as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar – são igualmente determinantes” (p.43) para que os docentes decidam permanecer ou não na carreira.

A quarta etapa da carreira apontada pelo autor, diz respeito as fases da “serenidade e o distanciamento afetivo” e do “conservadorismo”, nessa primeira é assinalada uma maior habilidade reflexiva e satisfação pessoal, há uma diminuição do nível de ambição, investimento e vulnerabilidade em relação a avaliação dos

outros (diretores, coordenadores, professores, alunos, etc.), assim como, um distanciamento afetivo dos alunos, e em contrapartida, há uma crescente sensação de serenidade e confiança. Assim, para Huberman (2000), nesta fase “[...] as pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento” (p.44). Na segunda, são assinalados uma maior rigidez e dogmatismo, uma resistência as mudanças e propostas inovadoras, uma nostalgia do passado e atitudes de queixa prolongada face ao sistema de ensino, sejam estas relacionadas a política educacional, ao aprendizado e comportamento dos alunos e aos professores mais jovens que são considerados menos comprometidos por possuírem pouca experiência.

Por fim, a quinta fase é caracterizada pelo “desinvestimento” na carreira e corresponde a última etapa desse processo, assinalando um progressivo desprendimento das obtenções e conquistas realizadas para o exercício da profissão, assim, o professor passa por uma sensibilização face as emoções e reflexões que emergem do inconsciente, provocando uma mudança de valores e um relaxamento dos investimentos exteriores em função da satisfação das necessidades pessoais. Por sua vez, dependendo do percurso seguido na etapa anterior, esta fase pode ser vivida de forma “serena” ou com “amargura”, sendo a natureza deste “desinvestimento” uma controvérsia (HUBERMAN, 2000). Assim, segundo o autor, a diferença obtida nesta última fase se encontra:

Quadro 4: Percursos da carreira docente

PERCURSO HARMONIOSO		
Diversificação	Serenidade	Desinvestimento sereno
PERCURSO PROBLEMÁTICO		
Questionamento	Desinvestimento amargo	
Questionamento	Conservadorismo	Desinvestimento amargo

FONTE: Elaborado pela autora, de acordo com HUBERMAN (2000, p.48).

Neste sentido, o autor salienta que as fases apontadas, não tratam de um modelo “linear e monolítico”, mas sim de uma busca por “tendências centrais” que distinguiriam a carreira docente, destacando que há uma infinidade de fatores de natureza não naturacionistas que influem sobre o indivíduo no percurso de sua vida, de tal modo que “[...] uma “sequencia” ou uma “fase” pode resultar simplesmente das expectativas sociais ou da organização do trabalho” (HUBERMAN, 2000, p.52). Por

consequente, entende-se que as necessidades formativas estão conjugadas ao processo de desenvolvimento docente, sendo acenadas através de suas diversas expressões, entre elas, as dificuldades que os professores enfrentam em cada uma das fases e que “[...] podem suavizar-se ou tensificar em função das condições de apoio institucional ou ausência dele” (GALINDO, 2011, p.105).

Galindo (2011) enfatiza que as “necessidades” que estão relacionadas as etapas da carreira são diferentes das “necessidades” apontadas por grande parte da literatura, que as consideram apenas como sendo as dificuldades derivadas dos conteúdos curriculares e que articuladas com a formação continuada de professores, dispõem apenas sobre o conteúdo estrutural e conceitual de formação, o que acarreta em insatisfações dos professores quanto aos modelos e estratégias formativas, pois não condizem com as diferentes fases vivenciadas na carreira e suas reais necessidades. Neste aspecto, Marin, Giovanni e Guarnieri (2011) enfatizam que a formação de professores em serviço ainda requer esforços para se tornar satisfatória, devendo seguir pressupostos orientadores, como ações centradas na resolução das insatisfações, principalmente aquelas identificadas nas atividades didáticas, considerando o momento histórico e o contexto social em que estão inseridas. Porém, salientam as autoras que é preciso respeitar os saberes dos professores e sua atuação dentro da sala de aula, pois:

[...] por sua natureza mesma, impõem, constantes situações de revisão e direção, oportunidades em que os professores criam soluções, alteram padrões de trabalho. Em outras palavras: os professores acumulam um saber que precisa ser respeitado e, em muitos casos, acolhido, até porque [...] as soluções e alternativas não são tantas para, levemente, se abolir o que vem sendo feito e nada ter para colocar em seu lugar. [...] (MARIN et al., 2011, p.5).

Assim, para as autoras aceita-se a possibilidade de construir/reconstruir o conhecimento a partir da racionalização de informações empíricas. Isto porque, os saberes dos docentes articulam-se na dinâmica de seu fazer pedagógico, no contexto da sala de aula e nos momentos de planejamento/organização da prática, sempre que direcionam suas atitudes e ações diante das tensões próprias da complexidade inerente ao seu trabalho.

De acordo com Tardif (2011), o saber encontra-se a serviço do trabalho, por conseguinte a relação dos professores com os saberes nunca são exclusivamente cognitivas, mas mediadas pelo trabalho que lhes fornece subsídios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Nesse sentido, os saberes se transformam

constantemente ao longo do exercício da profissão, em função das experiências vivenciadas pelo professor, constituindo-se num saber-fazer que (re)direciona suas ações e possibilita ao mesmo estabelecer relações com o conhecimento já sistematizado (TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000).

Quadro 5: Os saberes dos professores

SABERES PROFISSIONAIS	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

FONTE: Elaborado de acordo com TARDIF & RAYMOND, 2000, p.215).

Assim, destaca-se a característica plural do saber docente, abrangendo diversos saberes (TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000) que são mobilizados pelos professores durante sua prática em sala de aula (NUNES, 2001; CARDOSO, et al., 2012). De fato, os docentes valem-se dos seus conhecimentos pessoais, lidam com programas e livros didáticos, fundam-se em saberes institucionais referentes as matérias e conteúdos ensinados, ateam-se na própria experiência e memorizam determinados subsídios da formação inicial, mas os saberes dos professores estão distantes de serem todos produto do seu ato de ensinar, pois “[...] provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.215).

[...] alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. (Idem, p.215).

O repertório e a experiência do docente vão, portanto, se construindo no decorrer de suas vivências profissionais e pessoais (TARDIF & RAYMOND, 2000), permitindo-lhe maior habilidade em suas ações e possível capacidade para reflexões mais coerentes sobre sua prática pedagógica de forma a reestruturá-la no que se fizer necessário, além de lhe possibilitar a realização de análises mais rigorosas acerca das sugestões ou imposições advindas de programas institucionalizados (SCANFELLA, 2013). Constata-se, com isso, um fazer docente composto por múltiplos saberes que fundamentam e legitimam a experiência prática dos professores, ao mesmo tempo em que saberes provenientes de administrações burocráticas os controlam, sobrecarregando suas ações cotidianas (HARGREAVES, 1998) e abafando em muitas ocasiões sua “voz” – silenciando-a ou provocando resistências implícitas ou explícitas (SCANFELLA, 2013). Isso tende a ocorrer porque as reformas educativas, em muitos casos, ignoram os saberes construídos pelos docentes no decorrer de sua trajetória de formação e de atuação profissional (MARIN & GUARNIERI, 2002).

Todavia, Galindo (2011) lembra que as “experiências de formação” atuais – aquelas nas quais não estão vinculadas aos saberes obtidos anteriormente a entrada na carreira e a relação deles com o contexto de exercício da função pedagógica – são realçadas, pois estimulam os indicadores de necessidades, em que muitas vezes elas podem ser confundidas, ofuscadas e escondidas pelos docentes, principalmente quando são referentes as transformações e modificações das necessidades de formação, o que podem indicar resistências às propostas de formação continuada (PASSALACQUA, 2013; SCANFELLA, 2013; GALINDO, 2011).

Nesse sentido, Scanfella (2013) alerta que a existência de resistência na prática pedagógica dos professores, não se trata necessariamente de uma resistência política, mas sim de uma resistência que se constitui a partir da prática pedagógica, sendo fundamentada nos saberes (TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000) que foram construídos ao longo da experiência docente, por meio dos quais os docentes instituem estratégias para contornar determinadas propostas provenientes de reformas e ações educativas, que julgam não atender ou solucionar as necessidades do seu contexto de trabalho. Para a autora as resistências dos professores estão relacionadas ao fato deles já possuírem um repertório de saberes e experiências necessários para o exercício profissional, nos quais encontram fundamentos para resistirem em aceitar algo novo, que possa implicar em

transformações de práticas que já desenvolviam com sucesso em suas rotinas de trabalho.

Dessa forma, a resistência docente pode apresentar-se de forma “explícita” ou “implícita”, sendo entendida como “uma estratégia de contorno” (SCANFELLA, 2013, p.132). A resistência explícita é ressaltada por atitudes mais incisivas e aprofundadas, demonstradas pelos professores através dos seus discursos e posturas no dia a dia, podendo indicar segundo Scanfella (20013) os aspectos “a que” resistem, e também “porque” e “como/de que forma” resistem. A resistência implícita, para a autora, tende a silenciar-se nas manifestações e comportamentos dos professores devido aos ensaios de reajustamento e adaptações as mudanças oriundas das determinações oficiais, e, portanto, sua identificação pode ser dificultada mediante os discursos aparentemente favoráveis (SCANFELLA, 2013).

Nesse sentido, Hargreaves (1998) colabora com o exposto ao evidenciar as diferentes culturas profissionais presentes nas instituições escolares, ressaltando se tratar de um conjunto de crenças, de práticas distintas, de atitudes e reações que os professores desenvolvem como rebate as exigências, as cobranças e as pressões que lhes são feitas cotidianamente, sendo subdivididas em: a cultura profissional do individualismo, da colegialidade artificial, da balcanização e da colaboração, que estão fortemente representadas nas escolas, principalmente naquelas que se compuseram diante de identidades disciplinares fortes e em torno de um grande comprometimento acadêmico (MENDES & FERREIRA, 2009).

Na “cultura do individualismo”, o isolamento e as particularidades são elementos peculiares da cultura do ensino, embora o autor admita que outros tipos de culturas também influenciam no exercício do trabalho dos professores, o individualismo continua prevalecendo (HARGREAVES, 1998). Neste sentido, refere-se ao isolamento nas salas de aula, em que promovem a privacidade dos professores e uma sensação de proteção em relação as intervenções e pressões externas, assim, o individualismo “[...] está associado a comportamentos defensivos, à desconfiança, a possíveis e “naturais” defeitos e fracassos dos docentes, em consequência das “incertezas do trabalho” docente” (MENDES & FERREIRA, 2009, p.1023). No entanto, Galindo (2011) salienta que as necessidades formativas dos professores estão presentes nos seus individualismos, evidenciando que ora os professores estão mais preocupados em melhorar-se para além do desempenho no ensino e ora centram-se no ensino como resposta as suas preferencias e prioridades imediatas.

Assim, para a autora, entre os individualismos “[...] nota-se a forte presença da experiência na profissão e na escola como fatores da “cultura institucional” [...]” (p.292), o que favorece e acaba impedindo as modificações provenientes das propostas formativas para o coletivo de professores. Entretanto, tais práticas são validadas no individualismo dos professores, como a solidão e o sofrimento, os dilemas diários, os impasses e as dúvidas que não são supridas, as falhas não percebidas e tampouco corrigidas, constituindo um grande desafio para a formação continuada de professores, ou seja, uma formação baseada na análise de necessidades e fundada no contexto de trabalho dos professores (GALINDO, 2011).

Apesar disso, Hargreaves (1998) compreende que “[...] a interpretação privilegiada do individualismo dos professores, enquanto conjunto de défices psicológicos implícitos, tem pouco ou nenhum fundamento” (p.190), ponderando a importância da validade do embasamento de outras elucidações e vicissitudes em seu entendimento e análise. Dessa forma, o individualismo que está relacionado a condição do ambiente e local de exercício do trabalho é sentido não como “uma fraqueza pessoal” (MENDES & FERREIRA, 2009, p.1024) mas como decorrência de uma “[...] organização de prioridades realizados num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor” (HARGREAVES, 1998, p.191), implicando em estratégias que se ajustem ao cenário de trabalho vivenciado.

Embora o autor reconheça o isolamento dos professores no exercício profissional e o seu individualismo, contrapõe a esta perspectiva a necessidade de avaliar o potencial criativo do trabalho individualizado no ensino, pois salienta que é preciso tomar cuidado ao tentar eliminar a individualidade dos professores através das propostas de mudanças. Pois a individualidade está presente na competência, na imaginação, na iniciativa, na independência e na autonomia de cada professor, sendo que ao se isolarem – fruto de suas reflexões – eles se autodefendem contra as supostas ameaças (necessidades) sentidas, que podem ser internas (outros professores, coordenadores e diretores) ou externas a escola (programas e políticas educacionais, secretarias e universidades), e assim, essas habilidades podem ser enfraquecidas, prejudicando principalmente a criatividade dos docentes.

Por outro lado, na “cultura colaborativa” (HARGREAVES, 1998) os professores de forma conjunta, visam alcançar objetivos comuns, que são definidos e negociados pelo coletivo do grupo, neste sentido, as relações tendem a ser espontâneas e voluntárias e não hierárquicas, apresentando liderança compartilhada e

corresponsabilizadas no encaminhamento das ações (FIORENTINI, 2004). Assim, as ações são orientadas para o desenvolvimento, que provém do imprevisível e não apenas de horários de atividades agendados (ROCHA, 2010). Para Hargreaves, a cultura colaborativa se caracteriza pelo estabelecimento do conjunto de atitudes tomadas pelos próprios professores e que não são atribuídas/impostas pela hierarquia superior da escola (equipe gestora, secretarias de educação, etc.), porém, elas não derivam dos entraves enfrentados no ambiente de trabalho, o que não se justifica a falta de apoio da administração escolar, além disso, são voltadas para o desenvolvimento de propostas suscitadas internamente ou motivadas externamente, não são limitadas ao espaço/tempo escolar e os seus resultados são hipotéticos e difíceis de serem antecipados e imediatos (HARGREAVES, 1998; ROCHA, 2010).

Segundo Mendes e Ferreira (2009) as ações colaborativas têm sido apontadas “[...] como novos paradigmas fundamentais para a promoção da mudança nas escolas, do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de iniciativas internas” (p.1024). Porém, Hargreaves (1998) observa que elas são alvo de críticas, umas devido ao caráter técnico e administrativo que dificultam a sua implementação, enquanto outras estão atreladas a compreensão do seu próprio significado e às diferentes maneiras de serem implementadas nos contextos escolares, como por exemplo, o ensino em grupo, o treino e a avaliação com pares, a elaboração dos planos em parceria, o diálogo e a troca de informações profissionais, entre outros (MENDES & FERREIRA, 2009).

Contudo, o autor salienta que na colaboração e na colegialidade são desenvolvidas relações de poder e controle, nas quais são constituídas estratégias para se atingir os resultados convenientes ao coletivo de professores, assim são enfatizadas as questões pertinentes as “[...] diferenças existentes entre os grupos de uma organização do que com as suas semelhanças” (HARGREAVES, 1998, p.214). Sendo assim, as relações de colaboração e colegialidade que são estabelecidas entre os professores, configuram diferentes culturas da profissão docente, que podem tanto unir quanto repartir os professores em pequenos grupos e/ou subgrupos isolados, podendo apresentar-se como adversários uns dos outros (Idem, 1998).

Deste modo, na “cultura da colegialidade artificial”, o autor se refere a tradição do trabalho coletivo não espontâneo e voluntário, argumentando que ocorre de maneira obrigatória, burocrática e com objetivos definidos por outras instâncias (universidades, secretarias e outros), que diferem do grupo de professores, nesse

aspecto, a criatividade e a iniciativa dos docentes são desdenhadas, assim como, as contingências e as ocorrências diárias tendem a ser ignoradas (MENDES & FERREIRA, 2009). Para Hargreaves (1998) a colegialidade artificial salienta a inflexibilidade e a ineficiência do trabalho coletivo dos professores, pois devido a sua obrigatoriedade, as parcerias realizadas no grupo não atendem as particularidades pessoais – necessidades pessoais/individuais (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) – dos seus membros, e conseqüentemente, as energias e os esforços produzidos para sua realização são despendidos com exigências desnecessárias.

Já na “cultura da balcanização” (HARGREAVES, 1998) se refere a uma organização colaborativa que se caracteriza pela divisão do grupo de professores em pequenos grupos, que pouco interagem e ora podem ser adversários (FIORENTINI, 2004). Nessa perspectiva, o autor aponta que os professores não trabalham isoladamente e tampouco com o coletivo dos professores, e sim estão associados a pequenos grupos que são integrados seguindo composições variadas, desde a identificação com as disciplinas, conteúdos ministrados, nível de ensino que lecionam, até os departamentos institucionais, as dinâmicas de poder e interesses particulares, assim, resultando em uma fonte de estabilidade e conforto por pertencer a um grupo que possui interesses comuns – apresentando necessidades coletivas, que são comuns ao coletivo do grupo (RODRIGUES; ESTEVES, 1993) – o que pode implicar em resistências na introdução de mudanças na escola e nas práticas pedagógicas (HARGREAVES, 1998; ROCHA, 2010).

Dessa forma, o autor distingue as diferentes culturas que funcionam como um ajuste na atividade profissional docente, ao mesmo tempo que direcionam e fundamentam as práticas, dando identidade aos professores e para o trabalho que executam (HARGREAVES, 1998; FERNANDES, 2001), assinalando que o papel das culturas profissionais dos docentes é essencial para que haja uma mudança educativa, pois condicionam fortemente as reações dos professores diante das inovações e propostas de mudança.

Sendo assim, incluindo as culturas profissionais (HARGREAVES (1998), os saberes docentes (TARDIF, 2011) e as diferentes fases da carreira (HUBERMAN, 2000) no conglomerado de relações que envolvem as necessidades formativas (RODRIGUES & ESTEVES, 1993), ressalta-se que as diferentes necessidades de formação dos professores, sobretudo aquelas que são “escondidas” por eles e as referentes às suas “resistências” (SCANFELLA, 2013; PASSALACQUA, 2013), em

que são alusivas às questões internas e externas as escolas, acabam por silenciar os professores e dificultar a obtenção de resultados promissores envolvendo as ações e propostas de mudanças nas escolas, principalmente, naquelas que possuem características de colaboração e parceria (PASSALACQUA, 2013).

Neste sentido, entende-se que nem toda ação ou trabalho coletivo realizado nas escolas acontece de forma colaborativa (FULLAN & HARGREAVES, 2000; FIORENTINI, 2004) e por essa razão acabam refletindo em impasses para o suprimento das necessidades formativas dos professores (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) e conseqüentemente, o alcance dos efeitos das propostas de formação continuada e os reflexos na prática pedagógica. Assim, as ações formativas realizadas nas escolas com o intuito da colaboração, esbarram em um ambiente escolar, recheado de necessidades que são manifestadas por diferentes instancias e demandas, sendo o principal ponto de apoio a obrigatoriedade de aceitar as propostas inovadoras e que objetivam transformar saberes e rotinas consolidadas.

De tal modo, buscou-se nesta seção demonstrar que as necessidades de formação dos professores se manifestam ao longo da carreira, no embrenhado entre as etapas da carreira docente (HUBERMAN, 2000), nos saberes adquiridos nesse percurso (TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000) e nas diferentes culturas profissionais (HARGREAVES, 1998) presentes nas escolas, nos quais a associação desses fatores pode influenciar a realização e a efetivação das ações de formação continuada e conseqüentemente, o alcance dos seus resultados.

Na próxima seção, será apresentada a trajetória metodológica utilizada na pesquisa, ressaltando a opção metodológica por um estudo bibliográfico (GIL, 2008), o problema e objetivos da investigação, a composição do *corpus* e a seleção dos textos, o objeto de pesquisa, assim como, as dificuldades enfrentadas para a realização do estudo proposto.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: da opção metodológica à busca e seleção dos textos

O estudo apresentado busca sistematizar a produção bibliográfica da formação continuada de professores em serviço. Nesta seção apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa, assim como os caminhos percorridos para concretizá-la. Tal seção constitui-se do problema, dos objetivos da pesquisa, da busca e seleção do *corpus* em estudo, ressaltando o objeto de pesquisa e as etapas seguidas para a seleção dos textos analisados.

Como já foi dito em parágrafos anteriores, esta investigação se orientou no sentido de aprofundamento de resultados obtidos na pesquisa de mestrado da autora (PASSALACQUA, 2013), assinalando que as ações e estratégias de formação continuada, voltadas à parceria e colaboração, ainda estão distantes de se conseguir bons resultados, carecendo de novos estudos que priorizem a formação continuada de professores em serviço a partir dos fatores que acenam para a sua efetiva realização, destacando as necessidades formativas como o principal obstáculo para se estruturar e conduzir essas ações. Assim, a opção por um estudo bibliográfico mostrou-se ser mais adequada à medida que os questionamentos evidenciavam que se voltasse ao campo investigado (a escola como *lócus* de formação), para estudar a formação em serviço e as necessidades dos professores, fruto dos seus estudos desde a formação inicial, era grande a evidencia de que pouco ou nada contribuiria para a área estudada, pois segundo Gil (2008) “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador uma cobertura de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p.50).

Desta forma, certa de que voltar ao campo de pesquisa não seria o melhor caminho, buscou-se no estudo bibliográfico e na análise de conteúdo, o aporte metodológico necessário para se constituir esta tese ao responder à questão:

- Por que as ações de formação continuada em serviço, ainda não garantem efetividade suficientes na profissionalidade docente quanto ao suprimento das necessidades formativas?

E assim, sustentar a hipótese de que as ações de formação continuada em serviço têm pouca efetividade, isto é, não melhoram o desempenho dos professores, nem tampouco contribuem para o seu desenvolvimento profissional, porque elas não são baseadas em levantamentos criteriosos de necessidades formativas.

Para responder ao questionamento lançou-se como objetivo principal a necessidade de analisar a formação continuada em serviço no que tange às ações realizadas no próprio local de exercício de trabalho dos professores, mostrando a relação que ela mantém com as necessidades formativas dos docentes. E como objetivos específicos, a importância de identificar os aspectos que contribuem de forma positiva e/ou negativa para que se alcance os objetivos propostos de melhoria no desenvolvimento profissional através das ações formativas e o seu efeito diante do suprimento/atendimento das necessidades formativas dos professores.

3.1 A metodologia de pesquisa

Como salientado anteriormente, para atingir os objetivos projetados, este estudo seguiu a abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, pois esta permite ao pesquisador uma maior cobertura dos fenômenos, possibilitando ter uma visão do todo em uma determinada área estudada (GIL, 2008), neste caso, a formação continuada em serviço dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são realizadas no próprio local de exercício da função pedagógica, ou seja, a escola. Segundo Gil (2008) “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p.50) e no caso deste estudo é composta de textos científicos armazenados nas Bibliotecas Digitais, Bancos de Publicações de Teses e Dissertações dos respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo.

Sabemos que a pesquisa bibliográfica é fonte fundamental para os diferentes estudos e que sua exigência requer disciplina e ampla análise desde a formulação dos projetos de pesquisa (MINAYO, 2001), porém, como é o caso deste estudo, a pesquisa bibliográfica torna-se o principal método utilizado. Autores como Brzezinski e Garrido (2002) identificam a metodologia como uma análise da produção do conhecimento através de uma “reconciliação integrativa”, na qual reúne os trabalhos e explora as relações que existem entre os objetos estudados, os referenciais teóricos, as tendências e as abordagens, os recursos metodológicos utilizados, identificando as desconexões ou especificando as divergências. Para Mancini e Sampaio (2006) tais pesquisas são caracterizadas como sendo uma “revisão da literatura”, marcadas pela análise e síntese dos dados disponíveis nos principais

estudos de uma determinada área, ressaltando os apontamentos de maior interesse. No entanto, grandes levantamentos bibliográficos constituem-se em um balanço do conhecimento produzido sobre uma temática, permitindo apontar as principais tendências da área estudada e explorar as relações existentes entre o objeto de estudo, os referenciais teóricos, as metodologias e recursos utilizados, possibilitando contribuir com a organização e análise na acepção e sentido do campo de estudo, assim como uma área do conhecimento, além de dar indicativos plausíveis para as pesquisas acerca das rupturas e avanços sociais (ROMANOWSKI & ENS, 2006).

Entretanto, salienta Gil (2008) que embora a pesquisa bibliográfica traga vantagens plausíveis, ela exige do pesquisador uma análise atenta e aprofundada das fontes, para que possíveis incoerências ou contradições, não sejam retransmitidas em novos estudos. Pensando nisso, para conduzir o tratamento e a análise dos dados do *corpus* em estudo, optou-se por seguir os princípios da análise de conteúdo a partir da leitura dos estudos, por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações com um campo de aplicação vasto, sendo utilizado inclusive para a análise de literatura (BARDIN, 2011).

Dentro da perspectiva de análise adotada, os dados que serão apresentados na sequência do texto, foram estabelecidos visando responder o questionamento suscitado e atender os objetivos da pesquisa. A partir da análise temática dos textos, foi possível compor as categorias de análise que se caracterizam como uma contagem de um ou vários temas/itens de significação em uma unidade de codificação previamente determinada (BARDIN, 2011). Assim, os textos foram selecionados, possibilitando a composição dos quadros e as sínteses dos dados apresentados para, a partir desses recursos, poder proceder com as análises que passaram por três etapas:

- A pré-análise, na qual foi feita a leitura inicial e a organização dos dados e textos selecionados, a formulação da hipótese e objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores que fundamentam a análise e a preparação do material;
- A exploração do material, com a sistematização das decisões tomadas na fase anterior
- O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, na qual os resultados brutos foram cotejados de maneira a serem expressivos e válidos (BARDIN, 2011, p.120).

As etapas de trabalho seguidas neste estudo estão interligadas em um processo cíclico, de constante retomada de dados, à medida que a pesquisa se desenrola, sendo assim, cabe apresentar uma sequência organizada dos procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados, visando uma maior compreensão do processo de construção do objeto de estudo.

A primeira etapa do processo de pesquisa, fundamentou-se no levantamento e na seleção das Dissertações e Teses, disponíveis para *download* em arquivo digitalizado nas Bibliotecas Digitais e Bancos de Publicações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo e suas respectivas Instituições de Ensino Superior (IES), produzidas entre os anos de 2000 a 2015. A opção por este recorte se baseia em levantamentos bibliográficos realizados no Brasil sobre formação de professores, nos quais ressaltam uma crescente preocupação a partir da década de 1990 – a citar: o recorte de 1990 a 1998 realizado por André (2002), o recorte de 1997 a 2002 realizado por Brzezinski e Garrido (2006) e o recorde de 2003 a 2010 realizado por Brzezinski (2014)¹³ – em que enfatizam a produção acadêmica sobre formação de professores em diferentes fontes como dissertações e teses, artigos de periódicos e os trabalhos do GT de Formação de Professores da ANPEd, destacando temas referentes a formação continuada e, portanto, o recorte específico foi definido mediante o que Brzezinski e Garrido (2006, apud RICHARDSON, 1999)¹⁴ denomina de “amostra intencional ou de seleção racional”, sendo possível dialogar com os resultados alcançados através da sua especificidade, podendo evidenciar os limites e os avanços alcançados, bem como, ressaltar a estabilidade do campo investigado.

No entanto, há disponível no Estado de São Paulo 29 cursos de Pós-Graduação em Educação¹⁵ nas modalidades Mestrado Profissional, Mestrado e/ou

¹³ Tais estudos tratam do Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil e foram coordenadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), agregadas a um projeto do Programa de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e financiadas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

¹⁴ Refere-se a obra: RICHARDSON, Roberto Jarry (*et all*). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*, 3. ed., São Paulo: Altas, 1999, 324p.

¹⁵ Nota-se que no Estado de São Paulo existem outros cursos de Pós-Graduação em Educação, a citar: o Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da UNIFESP – Campus de Guarulhos e o Programa de Pós-Graduação em Educação nas Profissões da Saúde, na qual não serão utilizados por este estudo, pois não se enquadram ao objeto em estudo, embora se reconheça a sua importância e destreza.

Doutorado Acadêmico, divididos em 21 Instituições de Ensino Superior e suas respectivas Faculdades e Institutos, devidamente reconhecidos pela Capes/MEC.

Segue quadro demonstrativo:

Quadro 6: Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo

IES	PPG	CURSOS			Status Jurídico
CUML	Educação	*	M	*	Privada
PUC - São Paulo	Educação: Formação do Formador	MP	*	*	Privada
	Educação: Currículo	*	M	D	
	Educação: História, Política e Sociedade	*	M	D	
	Educação: Psicologia da Educação	*	M	D	
	Educação Matemática	*	M	D	
PUCCAMP	Educação	*	M	*	Privada
UFSCar	Educação	*	M	D	Federal
	Educação Especial	*	M	D	
UMESP	Educação	*	M	D	Privada
UNESP - Araraquara	Educação Escolar	*	M	D	Estadual
UNESP - Bauru	Docência para a Educação Básica	MP	*	*	Estadual
	Educação para a Ciência	*	M	D	
UNESP - Marília	Educação	*	M	D	Estadual
UNESP – Presidente Prudente	Educação	*	M	D	Estadual
UNESP – Rio Claro	Educação	*	M	D	Estadual
	Educação Matemática	*	M	D	
UNICAMP	Educação	*	M	D	Estadual
UNICID	Educação	*	M	*	Privada
UNIMEP	Educação	*	M	D	Privada
UNINOVE	Educação	*	M	D	Privada
	Gestão e Prática Educacional	*	M	*	
UNISAL	Educação	*	M	*	Privada
UNISANTOS	Educação	*	M	D	Privada
UNISO	Educação	*	M	D	Privada
UNOESTE	Educação	*	M	*	Privada
USF	Educação	*	M	D	Privada
USP – São Paulo	Educação	*	M	D	Estadual
USP – Ribeirão Preto	Educação	*	M	*	Estadual

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com os Programas de Pós-Graduação em Educação existentes no Estado de São Paulo. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/avaliacao> > Acesso: 21/06/2016.

A opção por pesquisar os estudos presentes nos PPGE do Estado de São Paulo, deu-se pela longa existência e a tradição no campo da pesquisa educacional, iniciando suas atividades no final da década de 1960 e início da década de 1970, tornando-se referência nacional – por conhecimento são: o Programa de Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP com início em 1969, o Programa de Educação:

História, Política e Sociedade da PUC-SP e o Programa de Educação da USP-SP com início em 1971, o Programa de Educação: Currículo e o Programa de Educação Matemática da PUC-SP com início em 1975, e também o Programa de Educação da UFSCar com início em 1976, desde suas criações, tais programas, assim como os demais programas que iniciaram suas atividades nas décadas de 1980 e 1990 – por exemplo, o Programa de Educação Matemática de Rio Claro desde 1984, o Programa de Educação da UNESP de Marília desde 1988, o Programa de Educação Escolar da UNESP de Araraquara e o Programa de Educação para a Ciência da UNESP de Bauru desde 1997 – e os mais recentes, como por exemplo, o Programa de Educação da UNESP de Presidente Prudente iniciado em 2001, o Programa de Educação da UNICID iniciado em 2002 e o Programa de Educação da CUMML, iniciado em 2004, são referência para a área educacional e para o campo investigado.

O caráter exploratório do campo das pesquisas sobre formação continuada de professores deu-se desde a delimitação do tema até o recorte final que compôs a tese. Essa fase envolveu a leitura dos resumos, introduções e metodologias das dissertações e teses que foram selecionadas a partir de critérios definidos a priori, segundo os objetivos e a questão que norteia a tese. A seleção dos textos deu-se inicialmente através da identificação dos descritores da pesquisa serem evidenciados em seus títulos, resumos e/ou palavras-chave, e posteriormente, para se chegar ao objeto de estudo especificado em projeto, ou seja, “Formação Continuada em Serviço”, “Necessidades Formativas dos Professores” e “anos iniciais do Ensino Fundamental”, nas quais a formação ocorre dentro da escola, foi necessário a leitura de suas introduções, metodologias e/ou texto completo.

Os textos selecionados explicitam a formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental que foram realizadas no exercício da função pedagógica, ou seja, *in lócus* e que por consequência acabam evidenciando suas necessidades formativas, pois os trabalhos ressaltam a importância de supri-las, amenizá-las e atendê-las. Descarta-se, assim, os estudos com foco em programas e projetos específicos de formação continuada, por exemplo, “A Rede aprende com a Rede”, “Teia do Saber”, “Projeto Ipê”, “Alfabetização: Teoria e Prática”, “Letra e Vida”, “Pró-Letramento” e outros, formações que não foram realizadas dentro da escola, ou seja, as ações ultrapassaram seus muros e adentraram outros espaços como as universidades, as Secretarias de Educação, as bibliotecas municipais, etc. – ocorrendo na maioria das vezes em dias e horários diferentes da habitual jornada

de trabalho dos professores, por exemplo, durante o período noturno ou aos sábados – e também os trabalhos realizados com professores que atuam em outro nível do Ensino.

Para controle e organização dos dados, foi feita a leitura e análise dos trabalhos selecionados seguindo o roteiro previamente elaborado (ver apêndice A – Resumos das Dissertações e Teses) respondendo questões como: autor, título, ano de publicação, grau do estudo (Mestrado ou Doutorado), Instituição de Ensino Superior, Programa de Pós-Graduação, assim como, o assunto, o referencial teórico, a metodologia, os instrumentos e as fontes principais e secundárias estudadas e utilizadas na pesquisa, e também, o âmbito geográfico, o período, os objetivos e as conclusões do estudo. Posteriormente, seguiu-se o roteiro (ver apêndice B – Sujeitos, Observações e Ações Formativas) para responder as questões complementares e que dizem respeito as características dos sujeitos das pesquisas, assim como, as características das observações realizadas e a qualidade das ações formativas.

3.2 O *corpus* em estudo: busca e seleção

Como mencionado, o levantamento das dissertações e teses foi realizado nas Bibliotecas Digitais e Bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo, no período de 2000 a 2015. A escolha por esses Bancos de Publicações deve-se a unificação das publicações acadêmicas de cada IES que reuni as dissertações e teses defendidas em seus PPGE. Assim, acredita-se que os trabalhos presentes em seus próprios bancos de publicação são fontes seguras e permitem conhecer o que tem sido produzido em seus programas no que diz respeito à formação continuada dos professores em serviço nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Primeiramente, definiu-se o descritor que seria utilizado ponderando os objetivos e os questionamentos realizados, optando-se por “formação continuada de professores”. As buscas foram realizadas a partir da base “assunto” e selecionadas a partir da opção “todas as palavras”. Ao explorar os Bancos de Publicações de Teses e Dissertações, as Bases de Dados e as Bibliotecas Digitais, foram encontradas 348 publicações sobre o descritor utilizado, sendo 219 dissertações e 129 teses, distribuídas entre os anos de 2000 a 2015, porém, alerta-se que o número de

trabalhos discentes do período pode ser maior do que o mencionado, uma vez que os trabalhos citados foram capturados virtualmente e nem todos os bancos de publicações possuem os respectivos arquivos digitalizados devido as dificuldades técnicas dos PPGE para alimentar as respectivas plataformas ou porque alguns discentes não depositam a versão final de suas dissertações e teses ou mesmo porque a plataforma demonstra não existir ou estar em construção.

Tabela 1: Total de Dissertações e Teses, sobre “Formação Continuada de Professores”

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES	QUANTIDADE DE TESES
2000	0	2
2001	1	0
2002	1	0
2003	5	3
2004	6	2
2005	12	1
2006	18	8
2007	23	8
2008	23	11
2009	21	13
2010	11	12
2011	14	19
2012	19	15
2013	22	17
2014	22	16
2015	21	2
Subtotal	219	129
TOTAL	348	

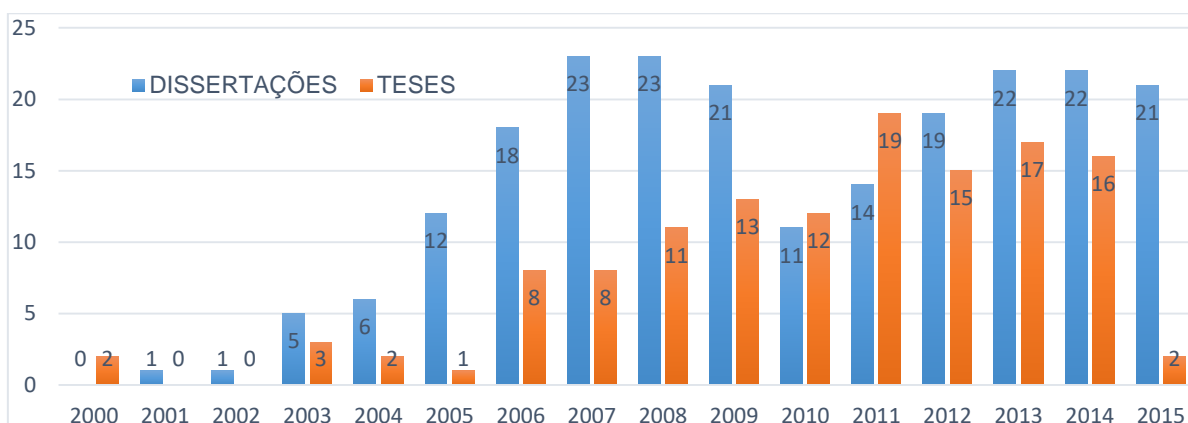
FONTE: Elaborado pela autora de acordo com as Bases de Dados Digitais¹⁶, as Bibliotecas Digitais¹⁷ e os Banco de Publicações¹⁸ das Dissertações e Teses das Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação.

¹⁶ O Repositório Institucional da UNESP e CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas).

¹⁷ Biblioteca Digital da PUCAMP, Biblioteca Digital da UFSCar, Biblioteca Digital da UMESP, Biblioteca Digital da UNESP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca Digital da UNIMEP e Biblioteca digital da USP.

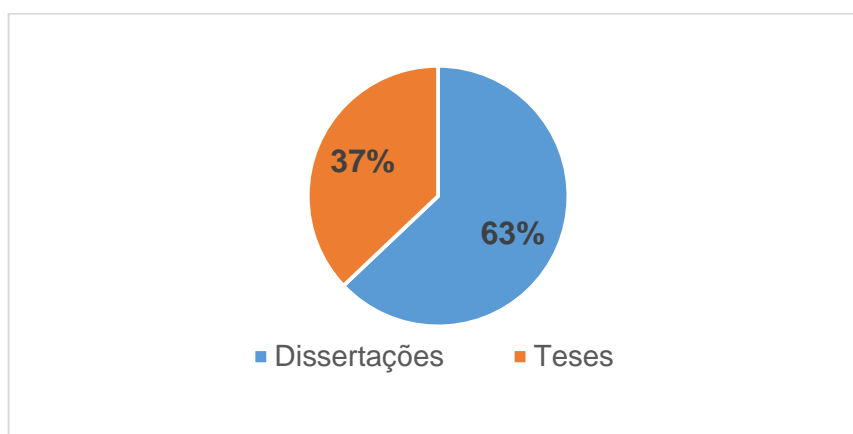
¹⁸ Banco de Publicações das Dissertações da CUML, Banco de Publicações das Dissertações e Teses da UNISO e Banco de Publicações das Dissertações da USF.

Gráfico 1: Quantidade de Dissertações e Teses por ano de publicação sobre “Formação Continuada de Professores”



FONTE: Elaborado pela autora de acordo com as Bases de Dados Digitais¹⁹, as Bibliotecas Digitais²⁰ e os Banco de Publicações²¹ das Dissertações e Teses das Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Figura 4: Porcentagem de Dissertações e Teses sobre “Formação Continuada de Professores”



FONTE: Elaborado pela autora de acordo com as Bases de Dados Digitais²², as Bibliotecas Digitais²³ e os Banco de Publicações²⁴ das Dissertações e Teses das Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação.

¹⁹ O Repositório Institucional da UNESP e CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas).

²⁰ Biblioteca Digital da PUCAMP, Biblioteca Digital da UFSCar, Biblioteca Digital da UMESp, Biblioteca Digital da UNESP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca Digital da UNIMEP e Biblioteca digital da USP.

²¹ Banco de Publicações das Dissertações da CUML, Banco de Publicações das Dissertações e Teses da UNISO e Banco de Publicações das Dissertações da USF.

²² O Repositório Institucional da UNESP e CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas).

²³ Biblioteca Digital da PUCAMP, Biblioteca Digital da UFSCar, Biblioteca Digital da UMESp, Biblioteca Digital da UNESP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca Digital da UNIMEP e Biblioteca digital da USP.

²⁴ Banco de Publicações das Dissertações da CUML, Banco de Publicações das Dissertações e Teses da UNISO e Banco de Publicações das Dissertações da USF.

Como visto, as pesquisas sobre formação de professores se intensificaram a partir dos anos de 1990 devido ao contexto das relações socio-históricas, que colocaram a educação como fundamental para o conhecimento e desenvolvimento tecnológico, com o intuito de formar profissionais capazes de se desenvolverem e aprenderem por si sós, através de um trabalho reflexivo e coletivo, visando romper com a perspectiva da racionalidade técnica que demanda uma didática meramente instrumentalizadora (SHÖN, 1992, ZEICHNER, 1992-2008; CANDAU, 1996-1997), abarcando os contextos da formação inicial e da formação continuada. De modo geral, em rebate ao paradigma da racionalidade técnica, assume-se a concepção de formação continuada fundamentada na obra de Schön *“The Reflective Practitioner: How professionals think in action”* publicada em 1983, sendo compreendida como prática reflexiva e para além da prática reflexiva (CARVALHO & SIMÕES, 2002). Tal perspectiva, centra-se na pessoa e na experiência profissional dos professores, nos saberes dos docentes e na prática diária realizada dentro da escola (NÓVOA, 1992; FREIRE, 1996, CANDAU, 1996), dessa forma, para Reale, et al. (1995, apud CAVALHO; SIMÕES, 2002)²⁵ a formação continuada passou a ser entendida como:

[...] um processo nucleado na própria escola dentro da espiral ação-reflexão-ação, devendo esse processo contemplar: 1) a articulação com o projeto da escola; 2) a valorização da experiência profissional dos participantes; 3) as potencialidades da comunidade escolar e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido; 4) formas de trabalho coletivo e ação autônoma das escolas. (CARVALHO & SIMÕES, 2002, p.173).

Entretanto, segundo Romanowski (2013), na perspectiva da valorização da educação, o crescimento das qualificações dos professores decorreu da exigência de uma formação mais complexa do trabalho, levando a necessidade de avaliar essa formação e conseqüentemente, originando novas demandas e preocupações dos órgãos governamentais e das organizações sociais com a educação e com os sistemas de ensino, assim como a implantação de políticas públicas como a nova LDB n°. 9394/96 que garante, nos Art. 62 e 63, a formação inicial em nível superior e o direito à formação continuada (BRASIL, 2016), o Plano Nacional de Educação

²⁵ Refere-se a obra: REALE, Aline M. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. Cadernos Cedes, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.

(BRASIL, 2001-2014) que aborda as metas de ampliação dos programas de formação continuada em serviço e a valorização dos profissionais da educação e a Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, expressando a necessidade de capacitar os professores para atender as exigências postas pela contemporaneidade. Tais aspectos são fatores determinantes para que houvesse o crescimento das pesquisas no campo da formação de professores, através da incidência de novas proposições teóricas que são inseridas no meio acadêmico, visando principalmente as questões ligadas aos cursos e programas de formação, bem como, a sua avaliação (ROMANOWISKI, 2013).

No quadro apresentado na sequência, pode-se verificar a subdivisão dessas publicações de acordo com os diferentes PPGE e suas respectivas IES localizados no Estado de São Paulo. Ressalta-se que o percentual de publicações apresentados foram extraídos da “Figura 4”, de acordo com a quantidade de publicações referentes as dissertações e teses encontradas.

Quadro 7: Subdivisão das publicações por IE

IES	PPG	D	T	Subtotal		Total
				D	T	
CUML	Educação	8	*	8	*	8
PUC - São Paulo	Educação: Formação do Formador	7	*			
	Educação: Currículo	19	12			
	Educação: História, Política e Sociedade	9	0	61	24	85
	Educação: Psicologia da Educação	17	9			
	Educação Matemática	9	3			
PUCCAMP	Educação	5	*	5	*	5
UFSCar	Educação	12	14	19	17	36
	Educação Especial	7	3			
UMESP	Educação	3	0	3	0	3
UNESP - Araraquara	Educação Escolar	11	10			
UNESP - Bauru	Docência para a Educação Básica	1	0			
	Educação para a Ciência	13	16			
UNESP - Marília	Educação	8	12	70	45	115
UNESP – Presidente Prudente	Educação	25	3			
UNESP – Rio Claro	Educação	7	0			
	Educação Matemática	5	4			
UNICAMP	Educação	20	24	20	24	44
UNIMEP	Educação	6	3	6	3	9
UNISO	Educação	4	0	4	0	4
USF	Educação	2	0	2	0	2
USP – São Paulo	Educação	21	16	21	16	37
USP – Ribeirão Preto	Educação	0	*			

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com as Bases de Dados Digitais²⁶, as Bibliotecas Digitais²⁷ e os Banco de Publicações²⁸ das Dissertações e Teses das Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação.

²⁶ O Repositório Institucional da UNESP e CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas).

²⁷ Biblioteca Digital da PUCCAMP, Biblioteca Digital da UFSCar, Biblioteca Digital da UMESp, Biblioteca Digital da UNESP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca Digital da UNIMEP e Biblioteca digital da USP.

²⁸ Banco de Publicações das Dissertações da CUML, Banco de Publicações das Dissertações e Teses da UNISO e Banco de Publicações das Dissertações da USF.

Nota-se que a UNESP possui o maior número de publicações encontradas com 33% das publicações, sendo 20% de dissertações e 13% de teses, seguida da PUC-SP com 25%, sendo 18% de dissertações e 7% de teses, em terceiro aparece a UNICAMP com 13%, sendo 6% de dissertações e 7% de teses, seguida da USP-SP com 10%, sendo 6% de dissertações e 4% de teses e da UFSCar com 10%, sendo 5% de dissertações e 5% de teses, seguidas da UNIMEP com 3%, sendo 2% de dissertações e 1% de teses, em sétimo lugar aparece a CUML apresentando 2% das dissertações, seguida da PUCCAMP, UMESP, UNISO e USF representando 1% cada uma das dissertações encontradas.

Entretanto, consultando as páginas *online*²⁹ das respectivas IES – UNICID, UNINOVE, UNISAL, UNISANTOS, UNOESTE, constatou-se a não existência de Biblioteca Digital ou Banco de Publicações disponível para consulta/pesquisa das dissertações e teses defendidas nos seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação, porém, na página *online*³⁰ da UNINOVE, verificou-se que há o direcionamento para o banco de dados das publicações, porém acredita-se estar em fase de construção, pois o mesmo ainda não funciona, portanto, o material digital não se encontra acessível. Esclarece-se que ao longo do período de coleta de dados várias tentativas de acesso foram realizadas sem sucesso, o que pode ser verificado em nota³¹. Observa-se o caso da UNICID, que em sua página oficial existe a chamada para sua Biblioteca Virtual, mas a mesma demonstra não existir, da mesma forma, várias tentativas foram realizadas ao longo do período, como pode ser verificado em nota³². Por outro lado, em consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e à base de dados do CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas), que objetiva reunir, preservar e proporcionar acesso aberto, público e integrado à produção científica de docentes, pesquisadores, alunos e servidores da USP, UNICAMP e UNESP, não foram encontradas referências que se

²⁹ Páginas das IES que não possuem biblioteca digital ou banco de publicações para disponibilizar suas dissertações e teses: <<http://unisal.br/>>; <<http://www.unisantos.br/portal/>>; <<http://www.unoeste.br/PosGraduacao/>>; <<http://www.unicid.edu.br/biblioteca-virtual-universitaria/>>

³⁰ Página *online* da IES: <<http://www.uninove.br/mestrado-e-doutorado/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/teses/>>

³¹ Datas das tentativas de acesso e não existência de página contendo os dados para coleta das respectivas IES: 14/06/2016; 15/06/2016; 16/06/2016; 19/07/2016; 20/07/2016;

³² Datas das tentativas de acesso e não existência de páginas contendo os dados para coleta das respectivas IES: 14/06/2016; 15/06/2016; 16/06/2016; 19/07/2016; 20/07/2016;

enquadraram ao descritor e objeto de pesquisa utilizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP de Ribeirão Preto.

Embora, tenha-se o intuito de extrair desse montante os trabalhos que são realizados *in lócus*, ou seja, que possuem ações formativas realizadas no exercício do trabalho dos professores dentro das escolas, esclarece-se resumidamente que o conteúdo dos demais trabalhos sobre formação continuada são variados e abrangentes, apresentando temas voltados à formação continuada de professores em serviço dentro do espaço escolar, porém destinados a outros níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação Especial, Ensino Superior) ou propostos para a formação em serviço de coordenadores e/ou diretores excluindo a participação dos professores, análises específicas de projetos e programas de formação continuada oriundos das Secretarias de Educação e análises de políticas públicas de formação continuada, assim como, as implicações decorrentes e que envolvem a prática pedagógica, e pequenos balanços de publicações. Ressalta-se que a maioria dos trabalhos levantados estão centrados em análises de especificidades dos projetos e programas de formação continuada propostos pelas Secretarias de Educação e nos quais, muitas vezes são realizados fora do ambiente escolar.

Nos grandes levantamentos bibliográficos realizados sobre formação de professores no país (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI & GARRIDO, 2006; BRZEZINSKI, 2014) evidenciou-se o reflexo do momento histórico, marcado pelo aumento dos programas de pós-Graduação na área da educação no país, assim como, do conjunto de reformas políticas, as concepções de práticas pedagógicas, bem como, o rompimento ao paradigma da racionalidade técnica. Assim, no período de 1990 a 1996, de um montante de 284 dissertações e teses encontradas sobre formação de professores, apenas 42 (14,8%) delas tratavam de temas ligados a formação continuada (ANDRÉ, 2002), enquanto no período de 1997 a 2002, foram localizados 1769 trabalhos, porém foram selecionados 742 deles para compor a amostra de pesquisa, desse montante 115 (15%) correspondiam a formação continuada de professores (BRZEZINSKI & GARRIDO, 2006). Agora no período de 2003 a 2007 foram encontrados 1167 trabalhos e foram selecionados para compor a amostra 574 deles, sendo que 78 (14%) trabalhos equivalem a formação continuada e no período de 2008 a 2010 foram encontrados 1947 trabalhos e foram selecionados 420 deles para compor a mostra de pesquisa, porém devido as dificuldades enfrentadas no

decorrer da pesquisa foram analisados apenas 200 deles, sendo que 25 (12%) correspondem a formação continuada (BRZEZINSKI, 2014).

Nota-se que um dos critérios para análise dos trabalhos das referidas amostras (BRZEZINSKI & GARRIDO, 2006; BRZEZINSKI, 2014) refere-se ao volume de publicações e a distância em volta da relação espaço-tempo para a análise, levando a seleção de algumas IES e Programas de Pós-Graduação em Educação distribuídos pelo território nacional e nos quais seriam responsáveis pela análise da própria produção discente (BRZEZINSKI, 2014), assim, no que diz respeito aos programas localizados no Estado de São Paulo, os trabalhos produzidos nos Programas de Educação da PUC-SP, UFSCar, UNESP e USP compuseram a amostra referente ao período de 1997 a 2002 (BRZEZINSKI & GARRIDO, 2006) e os estudos da PUC-SP, UNESP de Presidente Prudente e USP compuseram a amostra referente ao período de 2003 a 2007 e os trabalhos da PUC-SP e UNESP de Presidente Prudente compuseram a amostra referente ao período de 2008 a 2010 (BRZEZINSKI, 2014).

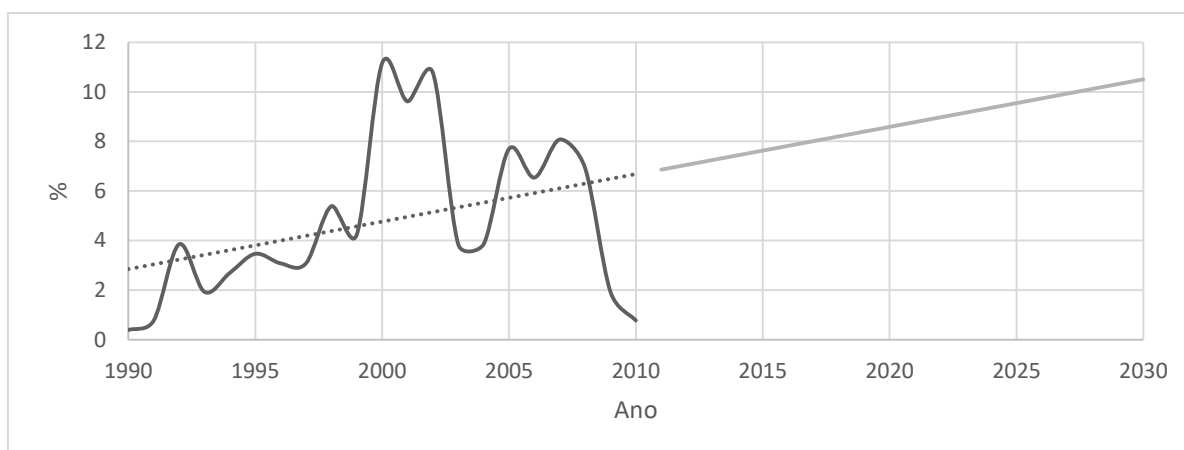
Dessa forma, com base nos estudos citados, pode-se visualizar o crescimento ao longo dos anos no território nacional das pesquisas no campo da formação continuada de professores através do quadro contendo o balanço de dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 2010 e a sua projeção linear ilustrando a quantidade esperada de publicações discentes nos PPGE no território brasileiro, assim como a projeção linear, de acordo com o levantamento bibliográfico realizado para compor esta tese, da produção discente dos respectivos programas situados no Estado de São Paulo até 2030.

Quadro 8: Balanço de publicações sobre formação continuada de professores no Brasil – de 1990 a 2010

ESTUDO	ANO	QUANTIDADE
ANDRÉ (2002)	1990	1
	1991	2
	1992	10
	1993	5
	1994	7
	1995	9
	1996	8
BRZEZINSKI & GARRIDO, (2006)	1997	8
	1998	14
	1999	11
	2000	29
	2001	25
	2002	28
BRZEZINSKI (2014)	2003	10
	2004	10
	2005	20
	2006	17
	2007	21
	2008	18
	2009	5
	2010	2
TOTAL		260

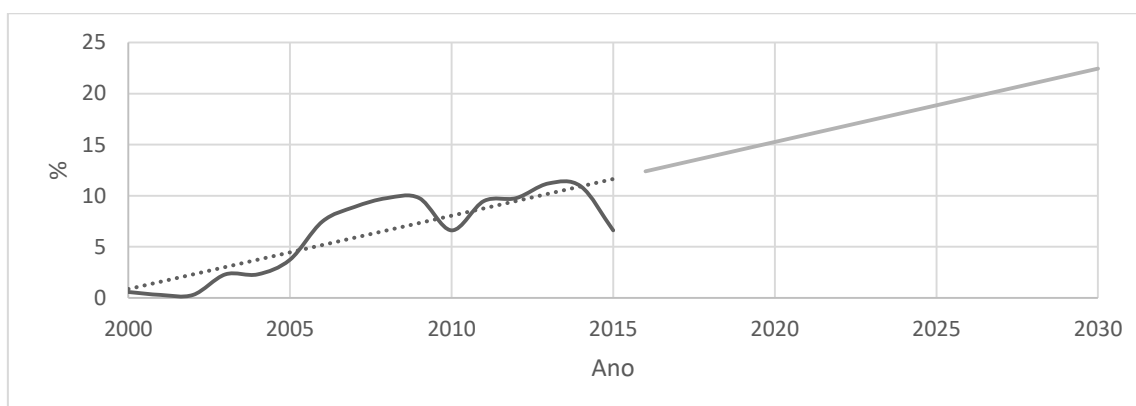
FONTE: Elaborado pela autora de acordo com os dados publicados nos estudos André (2002, p.21), Brzezinski e Garrido, (2006, p.27) e Brzezinski (2014, p.22 e p.122).

Gráfico 2: Projeção Linear de Dissertações e Teses sobre formação continuada de professores no Brasil



FONTE: Elaborado pela autora de acordo com os dados publicados nos estudos André (2002, p.21), Brzezinski e Garrido (2006, p.27) e Brzezinski (2014, p.22 e p.112).

Gráfico 3: Projeção Linear de Dissertações e Teses sobre formação continuada de professores no Estado de São Paulo



FONTE: Elaborado pela autora de acordo com as Bases de Dados Digitais³³, as Bibliotecas Digitais³⁴ e os Banco de Publicações³⁵ das Dissertações e Teses das Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Como se observa nos gráficos – em que a linha curva corresponde ao número de trabalhos, a linha pontilhada equivale à média de estudos realizados e a linha reta a projeção de investigações que provavelmente serão alcançadas até 2030 aumentando gradativamente cerca de 10,5% em nível nacional e 23% em nível estadual, enfatizando a tradição das pesquisas no campo educacional no Estado de São Paulo – a partir da década de 1990 a produção acadêmica na área vem crescendo constantemente, tanto devido a concepção de profissionais da educação que se configura com maior rigor científico e epistemológico, quanto pelo campo investigado. Nesse sentido, evidencia-se a ampliação do número de trabalhos discentes ao substantivo aumento dos programas recomendados pela Capes, pois como salienta Brzezinski (2014, p.12) “[...] em 1997, eram 50, em 2003 eram 61 e, em 2007, 83 programas”, o que para a autora a amplitude da concepção de profissionais da educação, a diversidade de enfoques teóricos, a pluralidade de temáticas e a multiplicidade de experiências formativas refletem nas transformações culturais da sociedade do conhecimento, científica, educacional e tecnológica, bem como, no setor produtivo, no mundo do trabalho e nas diferentes formas de poder e do saber vivenciadas atualmente (BRZEZINSKI, 2014). Por outro lado, salienta a

³³ O Repositório Institucional da UNESP e CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas).

³⁴ Biblioteca Digital da PUCAMP, Biblioteca Digital da UFSCar, Biblioteca Digital da UNESP, Biblioteca Digital da UNESP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca Digital da UNIMEP e Biblioteca digital da USP.

³⁵ Banco de Publicações das Dissertações da CUML, Banco de Publicações das Dissertações e Teses da UNISO e Banco de Publicações das Dissertações da USF.

autora, que à medida que o número de estudos aumenta, crescem as dificuldades dos pesquisadores em analisá-los em nível de pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, visto as diferentes demandas que envolvem a relação espaço/tempo, e assim indicando a emergência de estudos nas modalidades, envolvendo a adesão de pesquisadores e grupos de pesquisa do campo da educação que se dediquem a tais investigações.

Nota-se que na pesquisa de André (2002), ainda que os estudos sobre formação continuada no período correspondente demonstrem ser incipientes, os aspectos focalizados são variados e bem distribuídos, abarcando os diferentes contextos, meios utilizados e níveis de ensino, trazendo resultados significativos para a modalidade formativa. As dissertações e teses sobre formação continuada do período pesquisado analisavam propostas de Governo ou de Secretarias de Educação, programas ou cursos de formação, processos de formação em serviço e questões que envolviam a prática pedagógica.

Todavia, no estudo de Brzezinski e Garrido (2006) as autoras apontam que o crescente aumento das publicações na área da formação continuada pode estar relacionado ao fato da temática fazer parte das linhas teóricas anunciadas no Pnud ressaltando as perspectivas curriculares que envolvem a formação em cursos presenciais, semipresenciais e a distância. No entanto, o período de 1997 a 2002 foi marcado por uma mudança de paradigma que alicerçou os programas de formação continuada nos finais da década de 1990, deixando os modelos da racionalidade técnica, através de cursos de curta duração, para o predomínio do paradigma da complexa relação que envolve a Educação, a Universidade, a Sociedade do Conhecimento e o Mundo do Trabalho, perpassando pela lógica da reflexão, que fundamenta os programas que vislumbram as parcerias colaborativas (BRZEZINKI & GARRIDO, 2006).

Tal estudo também aponta que a categoria “formação continuada” apresenta investigações sobre relatos de experiência, pesquisa de campo, pesquisa colaborativa interinstitucional ou voluntária, estudos avaliativos de programas ou projetos desenvolvidos por Secretarias de Educação ou organizados por Entidades Sindicais, parcerias institucionais entre Centros Formativos e Secretarias de Educação, pesquisas colaborativas centradas na escola, pesquisas colaborativas entre pesquisadores e professores da Escola Básica, referentes aos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico e

Profissionalizante, EJA e Educação Especial), disciplinas curriculares (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, educação física e artes), temas específicos como escola rural, educação indígena, crianças de rua e prisão, a pesquisa colaborativa entre pesquisadores no Ensino Superior, referentes a formação de formadores, disciplinas pedagógicas para cursos de engenharia e odontologia, pós-graduação *stricto sensu* e avaliação e impacto de programas e projetos com uso de novas tecnologias (BRZEZINSKI & GARRIDO, 2006, p.20).

Enquanto no estudo de Brzezinski (2014) salienta-se a evolução da categoria e uma ênfase na análise de projetos que envolvem o aperfeiçoamento de professores, o desenvolvimento de parcerias colaborativas e a importância da formação continuada realizada no contexto do trabalho dos professores como válvula propulsora do desenvolvimento profissional docente, bem como, as lutas erguidas pelas entidades formadoras após a LDB 9394/96 para formarem convênios e qualificarem os professores no próprio local de trabalho (em serviço) ou em cursos que não exijam o afastamento das atividades docentes realizadas cotidianamente, por outro lado, ressalta pouco interesse dos discentes na área se comparado as demais categorias, como a formação inicial e o trabalho docente que aparecem de longe os campos mais investigados nos PPGE ao longo dos anos.

O estudo também observou a pluralidade de outras áreas do conhecimento que passaram a investigar a formação de formadores no Ensino Superior tornando um campo de estudo emergente – graduação: Assistência Social, Formação Profissional (Cefet), Fisioterapia, Administração, Odontologia e Medicina; pós-Graduação: Ciências Jurídicas, Letras, Matemática, Odontologia e Física. Além disso, são apontados a avaliação de impacto dos programas de formação à distância, que ainda, assim como, os estudos referentes ao Ensino Superior, exige uma maior dedicação dos PPGE, porém, não se apresenta mais como uma linha de investigação emergente, e a inclusão digital. Nota-se a presença inicial de estudos sobre formação continuada de professores do Ensino Médio, professores do Ensino Superior em Fisioterapia e de professores de cursos de Africanidades no Brasil (BRZEZINSKI, 2014).

Para a autora, o tema emergente é denominado de “andragogia” – um conceito educacional conferido à área que se dedica a investigação da Educação de Adultos – e tais estudos pretendem dar sentido ao “ensino para adultos” (p.31). Outros temas referem-se ao autodidatismo diante do manuseio computacional e ao impacto do

ambiente colaborativo na formação de pesquisadores que atuam no Ensino Superior, em investigações qualitativas amplas e com auxílio de *softwares*. Também são consideradas temáticas emergentes as relações existentes entre as políticas de avaliação institucional e as políticas de formação continuada de docentes do Ensino Superior, bem como, a formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRZEZINSKI, 2014).

Contudo, tal estudo enfatiza que as parcerias colaborativas “[...] denotam interesse das universidades, entidades acadêmicas, secretarias de educação, sindicatos de professores e pesquisadores individualmente colaborativos” (p.31) enfocando o compromisso com a qualidade da docência na Educação Básica e no Ensino Superior, a partir dos anos 2000 (BRZEZINSKI, 2014). Sendo assim, na sequência do texto, dá-se início a busca pela especificidade do objeto de pesquisa, evidenciando os dados que tratam sobre a formação continuada de professores na modalidade em serviço, ressaltando as ações formativas que são realizadas dentro do espaço escolar (*in lócus*) e com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.3 O objeto de pesquisa: a formação em serviço no espaço escolar

Como citado, a especificidade do objeto de pesquisa diz respeito a formação continuada em serviço dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizada dentro do espaço escolar, com as ações formativas no contexto de sala de aula e nas práticas dos professores em exercício. Assim, com a definição do recorte da pesquisa, do montante inicial de 348 publicações encontradas entre os anos de 2000 a 2015, sendo 219 dissertações e 129 teses, foram selecionadas 30 publicações, sendo 20 dissertações e 10 teses, para estudar o objeto de pesquisa especificado. Na seleção dos textos com base no descritor “formação continuada de professores” e de acordo com o recorte de pesquisa, foram evidenciados nos títulos, palavras-chave e resumos dos trabalhos, menções a “Formação Contínua”, “Formação Continuada em Serviço”, “Formação em Serviço”, “Necessidades Formativas dos Professores”, “Necessidades de Formação”, “Formação Permanente”, “Educação contínua”, “Pesquisa Colaborativa” e “Intervenções-

colaborativa”; porém, esclarece-se que as menções ao descritor, estão em consonância nos trabalhos e compõe o *corpus* em análise.

Cabe ressaltar que a identificação da metodologia dos trabalhos, assim como dos instrumentos utilizados foram imprescindíveis para a tomada de decisão quanto ao recorte de pesquisa e ao processo de seleção dos textos, atentando-se aos trabalhos compostos por instrumentos de coleta de dados oriundos da observação dos professores e/ou do espaço escolar, pois como visto anteriormente, entende-se que a observação é essencial para o diagnóstico das necessidades formativas, principalmente suas manifestações inconscientes (RODRIGUES, 2006; GALINDO, 2011), o que não podem ser reveladas por instrumentos como questionários e entrevistas, assim como, as observações são essenciais para a realização e avaliação das ações formativas. Sendo assim, segue quadro e gráfico ilustrativos, apontando o total de publicações encontradas nos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo:

Tabela 2: Total de Dissertações e Teses sobre “formação continuada de professores em serviço no espaço escolar”

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES	QUANTIDADE DE TESES
2003	2	0
2004	0	1
2005	0	0
2006	3	1
2007	1	0
2008	1	1
2009	3	0
2010	0	0
2011	0	3
2012	1	3
2013	3	1
2014	4	0
2015	2	0
Subtotal	20	10
TOTAL	30	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com as Bases de Dados Digitais³⁶, as Bibliotecas Digitais³⁷ e os Banco de Publicações³⁸ das Dissertações e Teses das

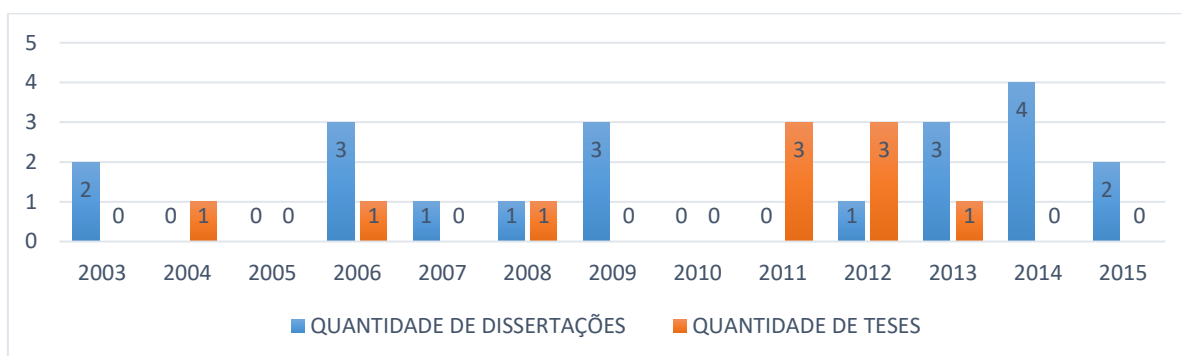
³⁶ O Repositório Institucional da UNESP e CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas).

³⁷ Biblioteca Digital da PUCAMP, Biblioteca Digital da UFSCar, Biblioteca Digital da UNESP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca Digital da UNIMEP e Biblioteca digital da USP.

³⁸ Banco de Publicações das Dissertações da CUML, Banco de Publicações das Dissertações e Teses da UNISO e Banco de Publicações das Dissertações da USF.

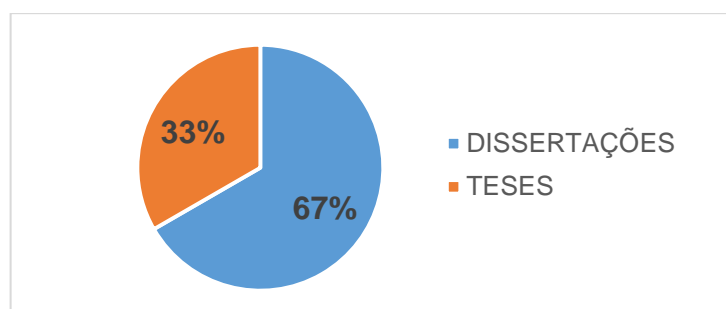
Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Gráfico 4: Quantidade de Dissertações e Teses selecionadas sobre “formação continuada em serviço no espaço escolar” por ano de publicação



FONTE: Elaborado pela autora de acordo com as Bases de Dados Digitais³⁹, as Bibliotecas Digitais⁴⁰ e os Banco de Publicações⁴¹ das Dissertações e Teses das Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Figura 5: Porcentagem de Dissertações e Teses selecionadas sobre “formação continuada em serviço no espaço escolar”



FONTE: Elaborado pela autora de acordo com as Bases de Dados Digitais⁴², as Bibliotecas Digitais⁴³ e os Banco de Publicações⁴⁴ das Dissertações e Teses das Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação

³⁹ O Repositório Institucional da UNESP e CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas).

⁴⁰ Biblioteca Digital da PUCAMP, Biblioteca Digital da UFSCar, Biblioteca Digital da UMESp, Biblioteca Digital da UNESP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca Digital da UNIMEP e Biblioteca digital da USP.

⁴¹ Banco de Publicações das Dissertações da CUML, Banco de Publicações das Dissertações e Teses da UNISO e Banco de Publicações das Dissertações da USF.

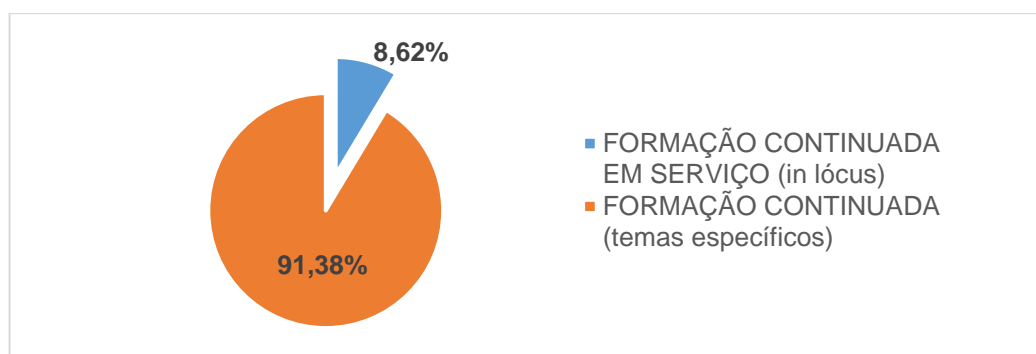
⁴² O Repositório Institucional da UNESP e CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas).

⁴³ Biblioteca Digital da PUCAMP, Biblioteca Digital da UFSCar, Biblioteca Digital da UMESp, Biblioteca Digital da UNESP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca Digital da UNIMEP e Biblioteca digital da USP.

⁴⁴ Banco de Publicações das Dissertações da CUML, Banco de Publicações das Dissertações e Teses da UNISO e Banco de Publicações das Dissertações da USF.

Do montante inicial de 348 trabalhos encontrados com o uso do descritor formação continuada de professores, foram selecionados 30 trabalhos – 20 (67%) dissertações e 10 (33%) teses – para constituir o *corpus* em análise. No entanto, as publicações encontradas foram subdivididas em dois grandes blocos, um específico para o campo da formação continuada de professores em serviço nos anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada dentro do espaço escolar (*in lócus*), correspondendo a 8,62% das publicações encontradas, e o outro bloco para os demais temas específicos que tratam da formação continuada de professores, e que não se enquadram ao objeto de estudo desta tese, correspondendo a 91,38% das publicações encontradas.

Figura 6: Porcentagem de publicações selecionadas sobre “formação continuada em serviço no espaço escolar”



FONTE: Elaborado pela autora de acordo com as Bases de Dados Digitais⁴⁵, as Bibliotecas Digitais⁴⁶ e os Banco de Publicações⁴⁷ das Dissertações e Teses das Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Ressalta-se que os trabalhos agrupados no bloco dos temas específicos, podem conter temas voltados a formação continuada em serviço dentro do espaço escolar, porém foram descartados por não fazerem parte do recorte especificado, estando vinculados aos professores de outros níveis de ensino e/ou programas específicos de formação continuada, ou mesmo, por não utilizarem a escola como espaço de formação e sim outros ambientes, como por exemplo, as Secretarias de Ensino, as Universidades, Bibliotecas Municipais e Centros Comunitários.

⁴⁵ O Repositório Institucional da UNESP e CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas).

⁴⁶ Biblioteca Digital da PUCAMP, Biblioteca Digital da UFSCar, Biblioteca Digital da UMESp, Biblioteca Digital da UNESP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca Digital da UNIMEP e Biblioteca digital da USP.

⁴⁷ Banco de Publicações das Dissertações da CUML, Banco de Publicações das Dissertações e Teses da UNISO e Banco de Publicações das Dissertações da USF.

Como já apontado, os estudos sobre formação continuada em serviço ganharam maior visibilidade a partir da década de 1980 e se intensificaram nas décadas seguintes, principalmente a partir da promulgação de políticas públicas que foram incentivadas pelos ideais reformadores que exigiram uma sociedade democrática, em que os professores seriam os propulsores de conteúdos cívicos, de cuidados com o meio ambiente e mediadores entre uma sociedade consumista e imediatista e uma escolaridade destinada ao ensino de cidadãos letrados, conscientes e reflexivos (PASSALACQUA & INFORSATO, 2014; BRASIL, 1997-2013; SAMPAIO & MARIN, 2004). Neste sentido, a formação continuada foi alvo de investimento das políticas públicas educacionais com a criação de diversos programas de formação voltados para os docentes da Educação Básica, sendo desenvolvidos por Sindicatos, pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e através de parcerias com os Centros de Formação e as Secretarias de Educação (ROMANOWSKI, 2012).

Por outro lado, a formação continuada foi vista como um “grande mercado” (SANTOS, 2005; ESTRELA, 2001; BARROSO & CANÁRIO, 1999), promovendo cursos de “reciclagem”, “treinamento” e “capacitação”, resultando em críticas por serem considerados modelos formativos “clássicos” (CANDAU, 1996), alicerçados em estruturas curriculares tradicionalistas, ancorados na racionalidade-técnica (SHÖN, 1992, CANDAU, 1996) e apresentando uma didática meramente instrumentalizadora (CANDAU, 1997), em que a teoria é desarticulada da prática e sem uma perspectiva crítica e reflexiva, assim, não atendendo às demandas e os escopos de uma formação condizente com as exigências postas pela contemporaneidade. Nessa via de mão dupla, entre políticas afirmativas e a necessidade de formação continuada e as diferentes ações de formação e as implicações decorrentes nos professores, existe o reconhecimento da escola como lugar privilegiado para as ações de formação, por ser o próprio local de exercício da função pedagógica (CANDAU, 1996; FREIRE, 1996; CANÁRIO, 1999; IMBERNÓN, 2009-2010; NÓVOA, 1992-2009), ser referencia essencial para a construção de novos saberes (TARDIF & RAYMOND, 2000; TARDIF, 2011) e ser palco de diagnóstico e suprimento das necessidades formativas dos professores (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006). Nesse aspecto, nota-se que a crescente temática ao longo de mais de três décadas esboçou a preocupação dos pesquisadores em relação a maneira como as ações de formação continuada e mais

especificamente, as ações de formação em serviço foram se desenvolvendo nos ambientes escolares, quais as propostas utilizadas e os resultados atingidos, com o intuito de alcançar a melhoria da qualidade dos professores e da educação pública.

Pode-se verificar nas tabelas apresentadas, na sequência do texto, a subdivisão dessas publicações de acordo com os distintos PPGE e suas respectivas IES, evidenciando que a UNESP possui o maior número de publicações entre os trabalhos que compõem o *corpus* em estudo, representando 33% das publicações, sendo 23% das dissertações e 10% das teses selecionadas, seguida da PUC-SP representando 30% das publicações, sendo 20% das dissertações e 10% das teses selecionadas, em terceiro lugar aparece a UFSCar representando 23% das publicações, sendo 20% das dissertações e 3% das teses selecionadas, em quarto lugar aparece a UNICAMP representando 7% das teses selecionadas, em quinto lugar aparece a USP representando 3% das teses, seguida da CUML e USF representando cada uma 2% das dissertações selecionadas. Esclarece-se que o percentual de publicações apresentados foram extraídos da “Figura 5”, de acordo com a quantidade de publicações selecionadas.

Tabela 3: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da CUML

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)
	Dissertações	Teses
2006	1	1
2007	2	0
2008	1	0
2010	1	0
2014	1	0
2015	1	0
TOTAL	7	1

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com o Banco de Publicações das Dissertações da CUML, disponível em <<http://www.portalmouralacerda.com.br/mestrado/informacoes-do-ppge/dissertacoes>>_e acesso em: 14/06/2015.

Em consulta ao Banco de Publicações do Centro Universitário Moura Lacerda – CUML, realizada através do descritor formação continuada de professores, foram encontradas inicialmente 8 publicações, demonstrando uma frequência maior entre os anos de 2006 a 2008. Porém, no que se refere a formação de professores em serviço no próprio local de exercício da função pedagógica, neste programa foi selecionada apenas uma dissertação.

Tabela 4: Formação Continuada e Formação em Serviço nos Programas de Pós-Graduação em Educação da PUC – São Paulo

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2004	1	1	0	0
2005	1	0	0	0
2006	4	2	2	0
2007	4	1	0	0
2008	5	3	1	0
2009	7	1	1	0
2010	5	3	0	0
2011	5	2	0	1
2012	7	1	0	2
2013	4	4	0	0
2014	2	2	1	0
2015	10	1	1	0
Subtotal	55	21	6	3
TOTAL	76		9	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital da PUC/SP, disponível em: <<http://biblio.pucsp.br/>> e acesso em: 24/06/2015.

Nota-se que ao explorar a Biblioteca Digital – *SAPIENTIA* da PUC-SP, foram encontrados no período pesquisado um montante de 85 publicações que correspondem ao descritor investigado, sendo 61 dissertações e 24 teses, demonstrando uma frequência maior entre os anos de 2006 a 2012, voltando a crescer em 2015. Entretanto, observa-se que a Biblioteca Digital da PUC-SP disponibiliza em formato eletrônico apenas, as teses e dissertações defendidas a partir de 2004 e são referentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Educação: Formação de Formadores, Educação: História, Política e Sociedade e Educação: Psicologia da Educação e Educação Matemática. Assim, das 85 publicações inicialmente localizadas, foram selecionadas pelo filtro da pesquisa 9 publicações, sendo 6 dissertações e 3 teses, subdivididas de acordo com os respectivos Programas de Pós-Graduação.

Tabela 5: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2004	0	1	0	0
2006	1	2	0	0
2007	1	0	0	0
2008	2	0	0	0
2009	3	1	1	0
2010	2	1	0	0
2011	4	2	0	0
2012	0	1	0	1
2013	1	3	0	0
2014	1	0	0	0
2015	3	0	0	0
Subtotal	18	11	1	1
TOTAL	29		2	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital da PUC/SP, disponível em: <<http://biblio.pucsp.br/>> e acesso em: 24/06/2015.

Tabela 6: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)
	Dissertações	Dissertações
2014	0	1
2015	6	0
TOTAL	6	1

FONTE: Biblioteca digital da PUC/SP, disponível em: <<http://biblio.pucsp.br/>> e acesso em: 24/06/2015.

Tabela 7: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2006	2	0	0	0
2008	1	0	0	0
2009	1	0	0	0
2011	1	0	0	0
2012	2	0	0	0
2013	1	0	0	0
2014	1	0	0	0
Subtotal	9	0	0	0
TOTAL	9		0	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital da PUC/SP, disponível em: <<http://biblio.pucsp.br/>> e acesso em: 24/06/2015.

Tabela 8: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2005	1	0	0	0
2006	1	0	2	0
2007	2	1	0	0
2008	0	3	1	0
2009	2	0	0	0
2010	2	2	0	0
2012	4	0	0	0
2013	1	1	0	0
2014	0	2	0	0
2015	1	0	0	0
Subtotal	14	9	3	0
TOTAL	21		3	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital da PUC/SP, disponível em: <<http://biblio.pucsp.br/>> e acesso em: 24/06/2015.

Tabela 9: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2004	1	0	0	0
2007	1	0	0	0
2008	2	0	0	0
2009	1	0	0	0
2010	1	0	0	0
2011	0	0	0	1
2012	1	0	0	1
2013	1	0	0	0
2015	0	1	1	0
Subtotal	8	1	1	2
TOTAL	9		3	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca digital da PUC/SP, disponível em: <<http://biblio.pucsp.br/>> e acesso em: 24/06/2015.

Observa-se que no Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Educação: Formação de Formadores, foram encontradas 7 dissertações, sendo que 6 delas foram publicadas em 2015; no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, verifica-se o maior número de publicações encontradas nesta IES, somando-se 31 publicações, sendo 19 dissertações e 12 teses, apresentando uma maior frequência no período de 2009 a 2013; no Programa de Pós-Graduação em

Educação: História, Política e Sociedade, foram encontradas 9 dissertações, ressaltando uma maior frequência entre os anos de 2006 a 2012; e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, foram encontradas 26 publicações, sendo 17 dissertações e 9 teses, apresentando um aumento de publicações entre os anos de 2006 a 2008 e entre 2010 a 2012, atualmente apresenta estar em queda; e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, foram encontradas 12 publicações, sendo 9 dissertações e 3 teses, demonstrando uma produção equilibrada ao longo dos anos.

No entanto, das 7 publicações inicialmente localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação: formação de formadores (Mestrado Profissional), foi selecionada apenas 1 dissertação; das 31 publicações localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, foram selecionadas para compor este estudo, 1 dissertação e 1 tese; nenhuma das 9 publicações localizadas no Programa de Educação: História, Política e Sociedade foi selecionada para compor o *corpus* estudado; das 26 publicações localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, foram selecionadas para compor este estudo 3 dissertações; e das 12 publicações, sendo, 9 dissertações e 3 teses, inicialmente localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, foram selecionadas 1 dissertação e 2 teses.

Tabela 10: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCAMP

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)
	Dissertações	Dissertações
2006	1	0
2007	1	0
2008	1	0
2009	1	0
2012	1	0
TOTAL	5	0

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital da PUCAMP, disponível em: <http://sbi.puccampinas.edu.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=&filtro_bibliotecas=&filtro_obras=&termo=&tipo_obra_selecionados=> e acesso em: 07/06/2016.

Em consulta a Biblioteca Digital – Rede *Pergamum* da PUCCamp, nota-se que no período pesquisado foram encontradas 5 dissertações⁴⁸, demonstrando uma produção equilibrada ao longo dos anos, com queda nos anos de 2010 e 2011, porém, nenhuma dessas publicações foi selecionada por este estudo.

Tabela 11: Formação Continuada e Formação em Serviço nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2003	0	1	2	0
2004	1	0	0	0
2005	1	0	0	0
2006	1	1 2	0	1
2007	0	2	0	0
2008	0	1	0	0
2009	0	2	2	0
2011	0	2	0	0
2012	1	3	1	0
2013	3	4	0	0
2014	3	0	1	0
2015	3	0	0	0
Subtotal	13	16	6	1
TOTAL	29		7	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital da UFSCar, disponível em: <http://www.bdttd.ufscar.br/tde_busca/index.php> e acesso em: 16/06/2016.

Explorando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD da UFSCar, seguindo o descritor da pesquisa, foram localizadas 36 publicações, sendo 19 dissertações e 17 teses no período em estudo, demonstrando uma frequência maior a partir de 2012. Porém, dessas 36 publicações, foram selecionadas pelo filtro da pesquisa 7 delas, sendo 6 dissertações e 1 tese, subdivididas de acordo com os respectivos Programas de Pós-Graduação da Instituição, como pode-se verificar abaixo:

⁴⁸ Esclarece-se que foram encontrados 17 registros na plataforma *online* sobre a palavra-chave “formação continuada de professores”, mas apenas 5 deles possuíam os arquivos digitalizados e disponíveis para *download*.

Tabela 12: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2003	0	1	1	0
2004	1	0	0	0
2005	1	0	0	0
2006	1	0	0	1
2007	0	2	0	0
2008	0	1	0	0
2009	0	2	2	0
2011	0	2	0	0
2012	1	3	0	0
2013	2	2	0	0
2014	2	0	0	0
2015	1	0	0	0
Subtotal	9	13	3	1
TOTAL	22		4	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital da UFSCar, disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/tde_busca/index.php> e acesso em: 16/06/2016.

Tabela 13: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2003	0	0	1	0
2006	0	1	0	0
2012	0	0	1	0
2013	1	2	0	0
2014	1	0	1	0
2015	2	0	0	0
Subtotal	4	3	3	0
TOTAL	7		3	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital da UFSCar, disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/tde_busca/index.php> e acesso em: 16/06/2016.

Nota-se que no Programa de Pós-Graduação em Educação, concentra-se o maior número de publicações da IES, com 26 publicações, sendo 12 dissertações e 14 teses, ressaltando um aumento em 2009 e nos anos de 2012 e 2013. Quanto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, foram localizados 10 trabalhos, sendo 7 dissertações e 3 teses, dando destaque para o ano de 2013 com o maior número de publicações. Entretanto, das 26 publicações localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, foram selecionadas para compor este estudo 4 delas,

sendo 3 dissertações e 1 tese; e das 10 publicações localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, foram selecionadas apenas 3 dissertações.

Tabela 14: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)
	Dissertações	Dissertações
2008	2	0
2009	1	0
TOTAL	3	0

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital da UMESP, disponível em: <<http://portal.metodista.br/biblioteca>> e acesso em: 07/06/2016.

Em consulta a Biblioteca Digital da UMESP, nota-se que no período pesquisado foram encontradas 3 dissertações referentes ao descritor pesquisado, demonstrando equilíbrio no período estudado, entretanto, não foram selecionados trabalhos referentes ao objeto de pesquisa especificado neste estudo.

Tabela 15: Formação Continuada e Formação em Serviço nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNESP

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2002	1	0	0	0
2003	3	2	0	0
2004	4	0	0	0
2005	9	1	0	0
2006	4	0	1	0
2007	8	2	0	0
2008	4	4	0	1
2009	6	4	0	0
2010	1	8	0	0
2011	8	7	0	2
2012	6	3	0	0
2013	2	3	2	0
2014	4	7	2	0
2015	4	1	1	0
Subtotal	64	42	6	3
TOTAL	106		9	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com o Repositório Institucional da UNESP, disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/>> e acesso em: 22/06/2015, a Base de Dados do CRUESP, disponível em: <<http://www.cruesp.sp.gov.br/>> e acesso em 22/06/2015 e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP, disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>> acesso em: 01/06.2016.

Explorando o Repositório Institucional da UNESP, que tem por finalidade “armazenar, preservar, disseminar, possibilitar o acesso aberto, como bem público global, à produção científica, acadêmica, artística, técnica e administrativa da Universidade”⁴⁹, também, à base de dados do CRUESP, assim como, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da respectiva IES – a *Cathedra*. Seguindo o descritor da pesquisa, foram localizadas 115 publicações, sendo 70 dissertações e 45 teses no período em estudo, demonstrando regularidade após 2005 e uma pequena queda nos anos de 2006 e 2015. Observa-se que as publicações são referentes aos Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAr, em Educação para a Ciência e em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências de Bauru – FC, em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – FFC, em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente – FCT, em Educação, do Instituto de Biociências de Rio Claro – IBRC e em Educação Matemática, do Instituto de Geociência e Ciências Exatas de Rio Claro – IGCE. Pode-se verificar a subdivisão das publicações de acordo com os seus diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação, porém, das 115 publicações inicialmente localizadas, foram selecionadas pelo filtro da pesquisa 9 publicações, sendo 6 dissertações e 3 teses que são subdivididas de acordo com os respectivos Programas de Pós-Graduação.

Tabela 16: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL de Araraquara

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2005	3	0	0	0
2007	4	0	0	0
2009	1	1	0	0
2010	0	2	0	0
2011	0	2	0	2
2012	0	1	0	0
2013	0	0	1	0
2014	0	2	1	0
2015	1	0	0	0
Subtotal	9	8	2	2
TOTAL	17		4	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com o Repositório Institucional da UNESP, disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/>> e acesso em: 22/06/2015, a Base de Dados do CRUESP, disponível em: <<http://www.cruesp.sp.gov.br/>> e acesso em 22/06/2015 e a Biblioteca Digital de

⁴⁹ A plataforma *online* correspondente ao Repositório Institucional da UNESP, disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/>>.

Teses e Dissertações da UNESP, disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>> acesso em: 01/06.2016.

Tabela 17: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da FC de Bauru

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)
	Dissertações	Dissertações
2015	0	1
TOTAL	0	1

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com o Repositório Institucional da UNESP, disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/>> e acesso em: 22/06/2015, a Base de Dados do CRUESP, disponível em: <<http://www.cruesp.sp.gov.br/>> e acesso em 22/06/2015 e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP, disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>> acesso em: 01/06.2016.

Tabela 18: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da FC de Bauru

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2002	1	0	0	0
2004	1	0	0	0
2006	1	0	0	0
2007	2	1	0	0
2008	0	2	0	1
2009	1	2	0	0
2010	1	3	0	0
2011	2	1	0	0
2012	1	2	0	0
2013	0	3	0	0
2014	2	1	1	0
Subtotal	12	15	1	1
TOTAL	27		2	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com o Repositório Institucional da UNESP, disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/>> e acesso em: 22/06/2015, a Base de Dados do CRUESP, disponível em: <<http://www.cruesp.sp.gov.br/>> e acesso em 22/06/2015 e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP, disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>> acesso em: 01/06.2016.

Tabela 19: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC de Marília

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2003	1	2	0	0
2005	1	1	0	0
2008	1	2	0	0
2009	1	1	0	0
2010	0	2	0	0
2011	1	3	0	0
2015	3	1	0	0
Subtotal	8	12	0	0
TOTAL	20		0	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com o Repositório Institucional da UNESP, disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/>> e acesso em: 22/06/2015, a Base de Dados do CRUESP, disponível em: <<http://www.cruesp.sp.gov.br/>> e acesso em 22/06/2015 e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP, disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>> acesso em: 01/06.2016.

Tabela 20: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT de Presidente Prudente

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2003	1	0	0	0
2004	1	0	0	0
2005	2	0	0	0
2006	3	0	1	0
2007	1	0	0	0
2008	3	0	0	0
2009	1	0	0	0
2011	5	0	0	0
2012	3	0	0	0
2013	2	0	1	0
2014	1	3	0	0
Subtotal	23	3	2	0
TOTAL	26		2	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com o Repositório Institucional da UNESP, disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/>> e acesso em: 22/06/2015, a Base de Dados do CRUESP, disponível em: <<http://www.cruesp.sp.gov.br/>> e acesso em 22/06/2015 e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP, disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>> acesso em: 01/06.2016.

Tabela 21: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação do IB de Rio Claro

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2005	1	0	0	0
2007	1	0	0	0
2009	2	0	0	0
2012	2	0	0	0
2014	1	0	0	0
Subtotal	7	0	0	0
TOTAL	7		0	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com o Repositório Institucional da UNESP, disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/>> e acesso em: 22/06/2015, a Base de Dados do CRUESP, disponível em: <<http://www.cruesp.sp.gov.br/>> e acesso em 22/06/2015 e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP, disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>> acesso em: 01/06.2016.

Tabela 22: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do IGCE de Rio Claro

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2003	1	0	0	0
2004	2	0	0	0
2005	2	0	0	0
2007	0	1	0	0
2010	0	1	0	0
2011	0	1	0	0
2014	0	1	0	0
Subtotal	5	4	0	0
TOTAL	9		0	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com o Repositório Institucional da UNESP, disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/>> e acesso em: 22/06/2015, a Base de Dados do CRUESP, disponível em: <<http://www.cruesp.sp.gov.br/>> e acesso em 22/06/2015 e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP, disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>> acesso em: 01/06.2016.

Nota-se que no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr, foram encontradas 21 publicações, sendo 11 dissertações e 10 teses, demonstrando uma frequência maior nos anos de 2005 e 2007; no Programa de Docência para a Educação Básica (Mestrado Profissional) da FC, foi encontrada 1 dissertação em 2015 sobre o descritor pesquisado, enquanto no Programa de Educação para a Ciência da mesma faculdade, foram encontradas 29 publicações, sendo 13 dissertações e 16 teses, evidenciando certo equilíbrio a partir de 2007; no Programa de Educação da FFC, foram encontradas 19 publicações, sendo 8 dissertações e 11

teses, demonstrando uma frequência maior nos anos de 2011 e 2015; no Programa de Educação da FCT, foram localizadas o maior número de publicações sobre o descritor pesquisado, com 28 publicações, sendo 25 dissertações e 3 teses, ressaltando os anos de 2005, 2006 e 2008, e também, o período de 2011 a 2013; no Programa de Educação do IBRC, foram encontradas 7 dissertações, ressaltando os anos de 2009 e 2012; e no Programa de Educação Matemática do IGCE, foram encontradas 9 publicações, sendo 5 dissertações e 4 teses, demonstrando uma maior frequência nos anos de 2004 e 2005.

Contudo, das 21 publicações, localizadas no Programa de Educação Escolar da FCLAr, foram selecionadas para compor este estudo de acordo com os critérios determinados para a seleção dos textos, 4 publicações, sendo 2 dissertações e 2 teses; no Programa de Docência para a Educação Básica (Mestrado Profissional) da FC foi localizada apenas 1 dissertação e esta foi selecionada para compor este estudo, enquanto no Programa de Educação para a Ciência, das 29 publicações encontradas, foram selecionadas, 1 dissertação e 1 tese; nenhuma das 20 publicações, sendo 8 dissertações e 12 teses, inicialmente encontradas no Programa de Educação da FFC, foram selecionadas; das 28 publicações localizadas no Programa de Educação da FCT, foram selecionadas apenas 2 dissertações; não foi selecionado nenhum trabalho dentro das 7 publicações encontradas no Programa de Educação do IBRC e também nenhuma das 9 publicações, localizadas no Programa de Educação Matemática do IGCE, devido aos filtros da pesquisa.

Tabela 23: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2000	0	1	0	0
2006	1	2	0	0
2007	3	3	0	0
2008	3	0	0	0
2009	0	4	0	0
2010	2	0	0	0
2011	0	3	0	0
2012	1	2	0	1
2013	6	2	0	1
2014	4	5	0	0
Subtotal	20	22	0	2
Total	42		2	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital da UNICAMP, referente à Faculdade de Educação – FE, disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>> e acesso em 23/06/2015 e a Base de Dados do CRUESP, disponível em: <<http://www.cruesp.sp.gov.br/>> e acesso em 22/06/2015.

Em consulta a Biblioteca Digital da UNICAMP, a SBU – Sistema de Bibliotecas da UNICAMP e à base de dados do CRUESP, de acordo com o descritor fundamental da pesquisa, foram localizadas no respectivo Programa de Pós-Graduação em Educação 44 publicações, sendo 20 dissertações e 24 teses, demonstrando uma elevação nas publicações nos anos de 2007, 2013 e 2014, porém, foram selecionadas apenas 2 teses para compor este estudo.

Tabela 24: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2005	1	0	0	0
2006	2	0	0	0
2007	1	0	0	0
2011	0	1	0	0
2012	0	1	0	0
2013	1	1	0	0
2015	1	0	0	0
Subtotal	6	3	0	0
TOTAL	9		0	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da UNIMEP, disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/>> acesso em: 15/06/2016.

Explorando a Biblioteca Digital da UNIMEP, foram encontradas 9 publicações, sendo 6 dissertações e 3 teses referentes ao descritor pesquisado, demonstrando equilíbrio no período estudado. Todavia, nenhum trabalho foi selecionado para compor este estudo.

Tabela 25: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)
	Dissertações	Dissertações
2007	3	0
2008	1	0
TOTAL	4	0

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Banco de Publicações das Dissertações e Teses da UNISO disponível em: <http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/dissertacoes.asp>, acesso em: 15/06/16.

Em consulta ao Banco de Publicações da UNISO, foram encontradas no período pesquisado 4 dissertações, ressaltando o ano de 2007, entretanto, nenhuma das publicações corresponde ao objeto de pesquisa especificado por este estudo.

Tabela 26: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da USF

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)
	Dissertações	Dissertações
2013	0	1
2014	1	0
TOTAL	1	1

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Banco de Publicações das Dissertações da USF, disponível em: <<http://www.usf.edu.br/publicacoes>>, acesso em: 15/06/2016.

Explorando o Banco de Publicações da USF, foram localizadas 2 dissertações, demonstrando equilíbrio no período estudado. Contudo, foi selecionada pelo filtro da pesquisa uma das publicações.

Tabela 27: Formação Continuada e Formação em Serviço no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – SP

ANO DE PUBLICAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA (temas específicos)		FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (<i>in lócus</i>)	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2000	0	1	0	0
2001	1	0	0	0
2004	0	0	0	1
2006	0	2	0	0
2007	1	0	0	0
2008	5	2	0	0
2009	3	2	0	0
2010	2	1	0	0
2011	1	1	0	0
2012	2	2	0	0
2013	3	2	0	0
2014	3	2	0	0
Subtotal	21	15	0	1
TOTAL	33		1	

FONTE: Elaborado pela autora de acordo com a Biblioteca digital da USP, disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>> e acesso em: 22/06/2015 e a Base de Dados do CRUESP, disponível em: <<http://www.cruesp.sp.gov.br/>> e acesso em 22/06/2015.

Em consulta a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e à Base de Dados do CRUESP, foram localizadas de acordo com o descritor fundamental da pesquisa 37 publicações, sendo 21 dissertações e 16 teses, ressaltando o ano de 2008 com 7 publicações. Todavia, das 37 publicações inicialmente localizadas foi selecionada pelo filtro da pesquisa apenas uma tese.

Ressalta-se que ao longo dos anos a formação continuada em serviço se configurou como campo de investigação por meio da metodologia de pesquisas colaborativas e essa formação é referendada em estudos sobre o professor ou escola reflexiva, promovendo análises sobre o cotidiano da prática pedagógica dos professores da Educação Básica com os formadores oriundos da universidade e os saberes produzidos e que sustentam essas práticas e ações formativas (BRZEZINSKI, 2014).

Entretanto, na análise dos artigos e periódicos sobre a temática no período de 1990 a 1997, André (2002) enfatiza que no campo da formação continuada são incluídos textos que abordam a atuação dos professores junto às escolas de Ensino Fundamental e Médio, os conceitos conferidos a formação continuada, o uso das TIC's, a educação contínua e o desenvolvimento social, o levantamento da produção científica, o Ensino Superior, a pesquisa na formação e as políticas públicas.

Evidenciando no conteúdo dos textos três perspectivas, que contemplam a concepção de formação continuada, as propostas e processos de formação continuada, bem como, o papel dos professores e da pesquisa nesses processos (ANDRÉ, 2002). Contudo, salienta a autora que o conceito predominante de formação continuada nos periódicos é o processo crítico-reflexivo sobre o saber docente e que as propostas são de maneira geral:

[...] ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos, 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 (ANDRÉ, 2002, p.11).

Dentro da perspectiva dialética, as alternativas assinaladas para reformular os cursos de formação de professores destacam a “teoria-prática-teoria” e a ação-reflexão-ação”, salientando que a formação inicial não se encerra em si mesma, carecendo de articulação com outras instancias da formação e da prática pedagógica, envolvendo as extensões sociais, políticas e acadêmicas (ANDRÉ, 2002). No que diz respeito a prática pedagógica, os artigos centraram-se na escola, na sala de aula e nas relações escola e sociedade, ressaltando que a prática docente a partir da escola evidencia as contradições entre teoria e prática, ou seja, as “[...] contradições entre o discurso e a prática do professor e entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar (Idem, p.11), a organização do trabalho na instituição de ensino e a autonomia docente, a escola e a cultura, bem como, os saberes docentes no dia-a-dia da escola.

Sobre o cotidiano da sala de aula, os artigos abordaram os aspectos ideológicos e teórico-filosóficos da prática docente, as metodologias de ensino, o processo de construção dos saberes docentes e o professor como pesquisador da própria prática. Quanto a prática dos professores e suas relações com a sociedade, os periódicos salientam as políticas neoliberais e o seu impacto na educação, o fracasso escolar versus a responsabilidade dos professores, as questões que envolvem a educação e as diferentes culturas, a ciência versus a profissão docente, através do desenvolvimento dos saberes profissionais e a construção de práticas emancipatórias (ANDRÉ, 2002).

Nota-se que nos periódicos o período foi marcado por aspectos amplos e variados da formação de professores, deliberando concepções, práticas e políticas

de formação, o que de certa forma não é verificado nas dissertações e teses que manifestam as preocupações com assuntos específicos e de caráter técnico-pedagógico, não aprofundando as questões que abordam as ações e as políticas formativas (ANDRÉ, 2002). Por outro lado, a autora enfatiza que:

Embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada (ANDRÉ, 2002, p.13).

No entanto, a análise dos trabalhos do GT de Formação de Professores da ANPEd no período de 1992 a 1998, revelou que a formação continuada de professores é concebida como formação em serviço, ressaltando o papel do professor como profissional, “[...] estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática” (ANDRÉ, 2002, p.13). Assim, tais textos, salientam que a formação deve ser desenvolvida ao longo da carreira e principalmente dentro do espaço escolar.

Por finalizar, o estudo da autora aponta após a articulação das diferentes fontes que existe um “[...] excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais” (Idem, p.13), o que para Carvalho e Simões (2002) o discurso analisado ressaltou a importância do professor no processo formativo como provedor de saberes individuais e coletivos, bem como, a relevância da pesquisa nesse processo, porém esclarece que a ação reflexiva dos professores pesquisadores sobre a própria prática e a cooperação entre pesquisadores e professores, “[...] ainda que fundamentais para a transformação consciente e deliberada da realidade escolar, oferecem grandes desafios” (p.179), entre eles, encontram-se:

[...] às negociações necessárias no dia-a-dia do trabalho investigativo, no desenrolar das relações estabelecidas entre professores e pesquisadores e/ou entre o professor-reflexivo e o professor-pesquisador, marcadas pelo diálogo, pela confiança e pelo risco (CARVALHO & SIMÕES, 2002, p.180).

Além disso, para a autora o conceito predominante nos discursos – os saberes docentes (TARDIF, 2011); o “conhecimento-na-ação”, a “reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a reflexão-na-ação” (SHÖN, 1992); assim como, o professor como pesquisador da própria prática e as relações que envolvem a prática cotidiana no

ambiente escolar e o contexto sócio-histórico – expressam a complexidade que envolve a tarefa da formação continuada de professores, constituindo um desafio mediante as inúmeras propostas convergentes (CARVALHO & SIMÕES, 2002).

No entanto, o período de 1997 a 2002, segundo Brzezinski e Garrido, (2006) foi marcado pelo investimento das políticas públicas educacionais em programas de formação continuada desenvolvidos pelas Secretarias de Educação, Sindicatos e Centros de Formação, assim como, projetos de pesquisa colaborativa centrados na escola com o enfoque na reflexão sobre a prática docente como provedora de mudanças na cultura escolar e orientados por pesquisadores da universidade. Porém, a autora ressalta que o impacto dos programas formativos e parcerias colaborativas centradas na escola básica, mediante a qualidade do ensino e da aprendizagem, ainda é pouco investigado, ressaltando que tais pesquisas vêm sendo apontadas pelos participantes como extremamente necessárias. E após 2003 a natureza dos estudos sobre formação continuada tornou-se os “professores em serviço” e desenvolvidos através da metodologia de pesquisa colaborativa, referenciados por estudos sobre o professor e a escola reflexiva, gerando debates e adensando as discussões acerca do cotidiano escolar e da prática pedagógica dos docentes da escola básica e da universidade (BRZEZINSKI, 2014).

Contudo, visto o levantamento realizado, nota-se que a produção discente nos PPGE sobre formação continuada de professores cresceu gradativamente ao longo dos anos, porém, no campo da formação continuada em serviço (*in lócus*) ainda demonstra ser pouco investigado. Fato que denota surpresa devido ao consenso teórico de mais de 30 anos de que a formação continuada deve ter como palco privilegiado o próprio local de trabalho dos professores (NÓVOA, 1992), sendo esperado que tais estudos obtivessem maior interesse por parte dos discentes dos PPGE.

Assim, buscou-se nessa seção evidenciar a opção metodológica, ressaltando o caminho percorrido através da sistematização da produção bibliográfica sobre formação continuada de professores e levantada a partir do recorte intencional e objeto especificado para composição desta tese. Destacando a problemática e os objetivos da pesquisa, a busca e seleção do *corpus* em estudo, assim como, o próprio objeto de pesquisa e as etapas seguidas para a seleção dos textos analisados. No próximo item serão evidenciadas as dificuldades enfrentadas nesse percurso, bem como, da pesquisa no geral.

3.4 As dificuldades da pesquisa

Embora admita-se que o advento da tecnologia facilitou a coleta de dados, através da unificação dos textos, dos arquivos digitalizados e disponíveis nas bibliotecas digitais e bancos de publicações *online*, algumas IES ainda não dispuseram o seu material à disposição das plataformas digitais, o que evidencia uma perda de dados significativa, levando em consideração que alguns dos programas possuem grau de excelência acadêmica. Tal fato também é apontado por Brzezinski e Garrido (2006) ao ressaltar a falta de bancos de dados informatizados que impossibilitaram o acesso *online* à produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação do país.

Além disso, o Banco de Teses e Dissertações da Capes⁵⁰ está disponível desde 2002 com o intuito de facilitar o acesso aos resumos das teses/dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação no país, tornando-se referência de consulta para os discentes e pesquisadores. Porém, ao longo dos anos foram consideradas as solicitações de usuários em relação às formas de consulta e à alimentação do banco de dados, assim como a disponibilidade de tecnologias mais avançadas, constatando a necessidade de atualizar o sistema disponível. Assim, em 2013, a plataforma foi atualizada e, embora tais mudanças supostamente trariam benefícios para seus usuários, isto não foi verificado, pois ao acessar o banco de publicações é possível encontrar apenas os resumos que correspondem às defesas de dissertações e teses de 2012 em diante.

Outro fato que causou desgaste à esta pesquisadora, por causa de impropriedades e desatenção dos próprios pares, foi o número elevado de publicações levantadas relacionadas ao tema em pauta. O que se constatou na etapa de seleção dos textos, no caminho para o objeto de pesquisa, foi a maneira enganosa de como as pesquisas se autotransclassificaram quanto ao espaço da formação continuada de professores, catalogando outros espaços formativos como formação em serviço dentro da escola, fator somente evidenciado na leitura integral dos textos, ou mesmo, intitulado o estudo como pesquisa de campo (dentro da escola), mas utilizando o espaço da escola apenas para a aplicação de questionários e entrevistas.

⁵⁰ FONTE: Informações disponíveis em: <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html> Acesso em: 22.03.2017.

Na mesma linha, segue a falta de clareza na identificação dos sujeitos da pesquisa, o que demanda tempo e um esforço desnecessário em pesquisas que se debruçam em levantamentos bibliográficos. Além disso, há de forma bem intensa, a precariedade dos resumos – fator também apontado por Brzezinski e Garrido (2006) – e, no caso do interesse desta pesquisa, a falta de conceito do que é formação continuada em serviço (SANTOS, 2005-2010).

A autora recorre a este espaço para alertar esses fatos, posto que, as pesquisas que, como esta, necessitam de dados mais precisos dos trabalhos acadêmicos sob forma de teses e artigos, ao amearhar um número enorme destes trabalhos para constituir o *corpus* de dados, vêm-se na ação de ter que descartar a maioria destes trabalhos uma vez que as palavras-chave e tampouco o resumo são representativos do tema em estudo.

Feito esse pequeno apelo para que as pesquisas sejam mais facilitadas pela ordenação correta do banco de dados, passa-se à próxima seção, na qual far-se-á o tratamento dos dados obtidos.

4. TRATAMENTO DOS DADOS: da hipótese as categorias de análise

Nesta seção é apresentado o tratamento dos dados, seguindo-se os passos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), sobre a temática das necessidades formativas, elaborando-se as categorias de análise que são expressas nos fatores negativos, que indicam as necessidades dos professores, e os fatores positivos, que salientam as ações coletivas de formação, assim como as características metodológicas do *corpus*.

4.1 A análise do *corpus*

Dando sequência a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, seguindo os passos e etapas estabelecidos pela análise de conteúdo, a escolha dos documentos fundamentou-se nas regras da “exaustividade”, “representatividade”, “homogeneidade” e “pertinência” (BARDIN, 2011), definindo o tempo/espaço que os documentos (o *corpus*) foram publicados, buscando os elementos que pertencem ao período de 2000 a 2015, compondo rigorosamente uma amostra intencional, evidenciando a importância do recorte e objeto especificado, assim como, suas similaridades e adequação ao campo teórico escolhido.

Depois da captação e seleção das dissertações e teses disponíveis para *download* nos Bancos de Teses e Dissertações e Bibliotecas Digitais dos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo, levou-se a efeito a leitura integral de cada um dos 30 trabalhos selecionados, visando obter subsídios para responder ao questionamento suscitado ao indagar o porquê que as ações de formação continuada em serviço, ainda não garantem efetividade suficientes na profissionalidade docente quanto ao suprimento das necessidades formativas. Assim, a partir da leitura integral dos textos foi possível proceder a uma análise de conteúdo qualificada e satisfatória sobre a natureza da produção discente, pois considera-se os dados obtidos nos resumos insuficientes, impedindo o alcance de informações que surgem da análise interpretativa e da propriedade do conteúdo desenvolvido, possibilitando lançar inferências consistentes e obter melhores resultados (BRZEZINSKI, 2014).

Sendo assim, ao tornar os dados operacionais e sistematiza-los às ideias iniciais, de forma a conduzir o desenvolvimento contínuo e linear através de um plano de análise (BARDIN, 2011), foi possível sustentar a hipótese da tese, evidenciando que as ações de formação continuada em serviço têm pouca efetividade, isto é, não melhoram o desempenho dos professores, nem tampouco contribuem para o seu desenvolvimento profissional, porque elas não são baseadas em levantamentos criteriosos de necessidades formativas.

Como já afirmado em parágrafos anteriores, as necessidades de formação dos professores se manifestam ao longo da profissão, no embrenhado entre as etapas da carreira docente, nos saberes adquiridos nesse percurso e nas diferentes culturas profissionais presentes nas escolas, nas quais a associação desses fatores influencia na realização das ações de formação continuada e conseqüentemente, nos seus resultados. Contudo, sendo os descritores fundamentais da pesquisa: **a Formação Continuada de Professores, a Formação Continuada de Professores em Serviço, os anos iniciais do Ensino Fundamental e as Necessidades Formativas dos Professores**, a condução do tratamento dos dados nos termos da Análise dos Conteúdos, com a exploração do material utilizado e a codificação das unidades de registro, centralizou-se o estudo nas Necessidades Formativas.

Quadro 9: Temática

TEMA
Necessidades Formativas

FONTE: Elaborado pela autora.

Dessa forma, visando analisar a relação que a formação continuada em serviço (*in lócus*) mantém com as necessidades formativas dos docentes, identificando os aspectos que contribuem para a efetividade das ações formativas de forma positiva e/ou negativa para que se alcance os objetivos propostos de melhoria no desenvolvimento profissional, bem como identificando os seus efeitos diante do suprimento/atendimento das necessidades formativas dos professores, optou-se por trabalhar com categorias previamente fornecidas, em que uma indica os aspectos positivos e outra os negativos.

Assim, o tema apresentado possibilitou nortear a extensão das unidades de registro e conseqüentemente a frequência em que surgiram, culminando na

confirmação das categorias de análise, que foram providas por um sistema de “caixas” (BARDIN, 2011). Nesse sistema os elementos foram devidamente repartidos à medida que foram encontrados, seguindo sempre uma medida de constância para o grau de importância de cada unidade de registro codificada em que aparecem nos documentos utilizados. Na frequência em que os elementos são evidenciados, todas as aparições possuem o mesmo peso e importância, evidenciando que quanto maior a frequência em um dado elemento, maior será seu grau de importância em relação ao que se busca atingir com a interpretação dos dados obtidos.

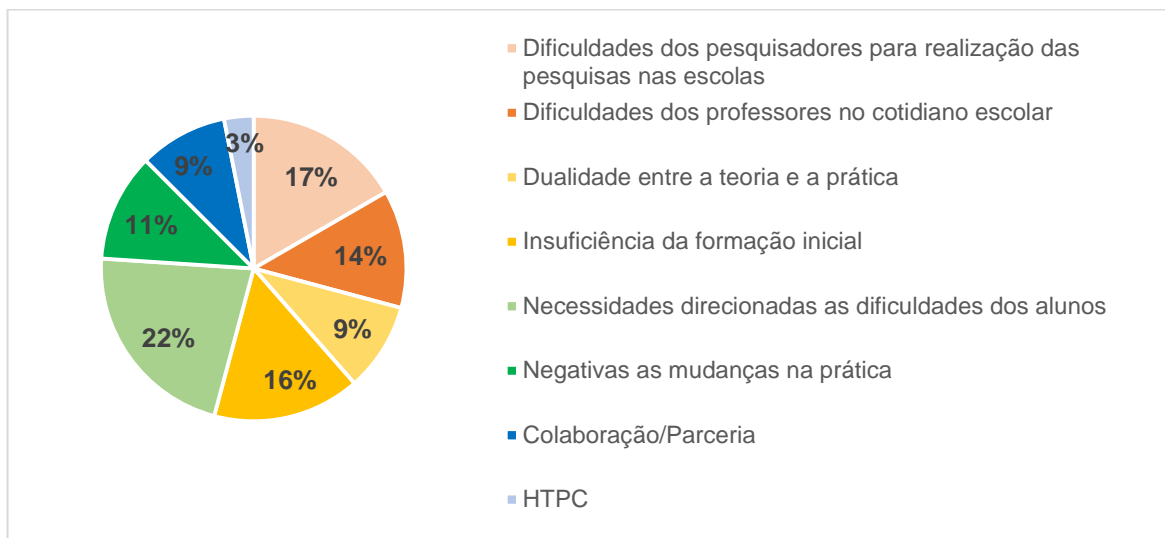
Sendo assim, as categorias foram reunidas em dois grupos de elementos e seu agrupamento foi dirigido pela divisão das unidades de registro dentro dos critérios da: “**exclusão mútua**”, em que os elementos não são encontrados no outro grupo; “**homogeneidade**”, apresentando as mesmas particularidades e características; “**pertinência**”, correspondendo ao campo teórico escolhido; “**objetividade e fidelidade**”, evitando distorções devido à subjetividade da pesquisadora e da “**produtividade**”, ressaltando o atributo das categorias com a sustentação da hipótese (BARDIN, 2011).

No quadro e figura apresentados na sequência, pode-se apreciar a codificação das unidades de registro, sendo constituídos de acordo com a somatória total dos elementos encontrados dentro das “caixas”, nas quais possibilitou confirmar as categorias previamente fornecidas.

Quadro 10: Estrutura das unidades de registro

UNIDADES DE REGISTRO		
CATEGORIAS – “caixas”	SUBTEMAS	
Fatores Negativos	Necessidades dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades dos pesquisadores para realização das pesquisas nas escolas • Dificuldades dos professores no cotidiano escolar • Dualidade entre a teoria e a prática • Insuficiência da formação inicial • Necessidades direcionadas as dificuldades dos alunos • Negativas as mudanças na prática
Fatores Positivos	Ações coletivas	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração/Parceria • HTPC

FONTE: Elaborado pela autora

Figura 7: Frequência das unidades de registro

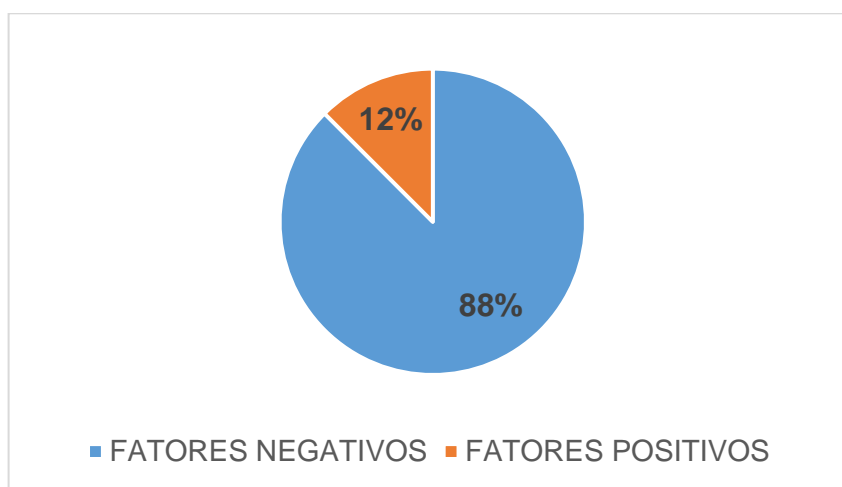
FONTE: Elaborado pela autora.

Sendo assim, através da porcentagem adquirida diante da somatória total das unidades de frequência dos elementos encontrados nas diferentes “caixas”, pode-se obter dentro do tema das necessidades formativas a seguinte estrutura:

Quadro 11: Categorias de análise

FATORES POSITIVOS	FATORES NEGATIVOS
Ações coletivas	Necessidades dos professores

FONTE: Elaborado pela autora.

Figura 8: Frequência das unidades de registro para composição das categorias de análise

FONTE: Elaborado pela autora.

Observa-se que de acordo com a temática das Necessidades Formativas, a categoria que indica os Fatores Positivos da formação continuada em serviço realizada dentro do espaço escolar com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondem a 13% das unidades de registros identificadas, enfatizando as ações coletivas realizadas com os professores nos ambientes escolares, enquanto a categoria que indica os Fatores Negativos equivale a grande maioria dos elementos encontrados e que correspondem a 87% das unidades de registro descobertas nos documentos estudados, ressaltando as necessidades que os professores apresentam no cotidiano das escolas e, conseqüentemente, da prática pedagógica.

Na sequência são apresentadas as características metodológicas do *corpus* estudado, salientando os objetivos, os assuntos, as metodologias, os instrumentos e o referencial teórico utilizados, assim como as ações formativas realizadas nos estudos.

4.2 As características metodológicas do *corpus*

A análise dos registros obtidos – através dos roteiros (ver apêndice A – Resumos das Dissertações e Teses e apêndice B – Sujeitos, Observações e Ações Formativas) que foram elaborados para a organização dos dados dos 30 trabalhos selecionados e preenchidos de acordo com os espaços destinados ao autor, título, ano de publicação, grau do estudo (Mestrado ou Doutorado), Instituição de Ensino Superior, Programa de Pós-Graduação, assim como o assunto, o referencial teórico, a metodologia, os instrumentos e as fontes principais e secundárias estudadas e utilizadas, o âmbito geográfico, o período, os objetivos, as conclusões do estudo, as características dos sujeitos, as características das observações realizadas e o formato/qualidade da ação formativa – possibilitou compor quadros essenciais para a compreensão dos indicativos da pesquisa e projetar o caminho a ser percorrido.

Assim, após a seleção e leitura dos textos e preenchimento e análise dos roteiros, pode-se construir os quadros apresentados na sequência e que se referem a síntese dos objetivos, das metodologias, dos instrumentos, das ações formativas e das abordagens teóricas utilizados nos estudos sobre formação continuada em

serviço realizadas dentro do próprio local de exercício da função pedagógica com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, observa-se nas 30 pesquisas que compõem o *corpus* em estudo que os seus objetivos buscam analisar, investigar, compreender, identificar, elaborar, contribuir, articular e promover indícios que evidentemente ilustram os resultados de suas pesquisas e que apontam para as especificidades das ações de formação continuada projetadas no decorrer de seus estudos. Como apontado no quadro abaixo:

Quadro 12: Objetivos das pesquisas

ESTUDOS	OBJETIVOS
ALVES (2006)	Promover uma formação permanente que possibilite vivências reflexivas no exercício da profissão e coletivo de professores.
BERTUCCI (2009)	Investigar as práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais e em ações de formação continuada realizados nos espaços coletivos, assim como, o seu desenvolvimento profissional e a influência das políticas públicas.
BETERELI (2013)	Investigar as contribuições para o ensino de matemática, através da parceria universidade-escola, identificando as contribuições de um grupo de dimensão colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores.
CRUZ (2011)	Analisar o processo de formação continuada dos professores e o processo de modificação de suas práticas.
FERREIRA (2013)	Analisar o papel da coordenação pedagógica em um processo de formação, com o intuito de articular o trabalho de formação continuada de professores no contexto escolar.
GALINDO (2011)	Compreender e identificar as manifestações das necessidades formativas no contexto de atuação profissional dos professores, assim como, sugerir a estruturação de propostas de formação continuada.
GATTI (2006)	Analisar as contribuições das ações e reflexões realizadas em HTPC, verificando as possíveis mudanças em suas concepções e práticas de sala de aula.
LÁZARO (2015)	Articular o uso do laboratório de informática com os conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e analisar um curso de formação e intervenção para os professores.
LEMOS (2011)	Investigar a compreensão do desenvolvimento didático dos conteúdos que podem ser identificados nos professores dos anos iniciais, através do desenvolvimento profissional em uma intervenção formativa.
LOURENÇO (2014)	Analisar a viabilidade da formação continuada em serviço, no HTPC e identificar as relações entre as práticas realizadas e os aspectos que definem a formação contínua.
MANTOVANINI (2009)	Analisar em que medida a formação continuada auxiliou ou não o professor a apropriar-se de um novo fazer pedagógico, possibilitando a transformação das práticas.
MARIOTINI (2007)	Investigar a contribuição do HTPC para a formação continuada de professores iniciantes, analisando em que medida esse espaço contribui para a formação de práticas reflexivas.
MERLINI (2012)	Investigar as contribuições e os limites que um processo formativo de colaboração, pode proporcionar sobre a reflexão na prática.

MOURÃO (2012)	Analisar as relações que são estabelecidas entre professores, formadores e textos profissionais, no processo de formação continuada.
NOGUEIRA (2006)	Compreender o processo de transição da formação continuada externa a escola, para interna, dentro da escola.
OLIVEIRA (2008)	Identificar o perfil dos professores que ensinam ciências, com o intuito de propiciar situações reflexivas, através de proposições teóricas e metodológicas.
ORTIZ (2003)	Contribuição da formação continuada para a capacitação dos professores em exercício, visando a inclusão.
PASSALACQUA (2013)	Verificar os fatores que contribuem para a manifestação de necessidades dos professores e sua relevância na formação continuada, as contribuições da parceria entre universidade-escola para a formação e aprofundar o conceito de necessidades.
PIMENTEL (2004)	Analisar as contribuições de ações de formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais.
PIZARRO (2014)	Analisar e identificar os saberes docentes na aprendizagem da docência e nas possíveis necessidades formativas, descrevendo as aprendizagens profissionais e os saberes dos professores para o ensino de ciências, assim como, investigando as suas necessidades formativas.
RABELO (2012)	Analisar as possibilidades e os limites que o ensino colaborativo voltado a inclusão escolar, pode propiciar a formação continuada de professores.
ROMANO (2008)	Analisar uma ação formativa realizada através da aplicação de um plano de ensino desenvolvido junto aos professores que atuam no 4 ano do ensino fundamental.
SIMIÃO (2006)	Analisar as contribuições de uma proposta de formação continuada para a viabilização de novas competências e habilidades no trabalho docente com o uso da informática.
SILVA (2009)	Analisar o trabalho coletivo na ação formativa/colaborativa como ferramenta interpretativa para nortear ações de intervenção para sensibilizar os professores no trato com questões referentes a igualdade, diferença e desigualdade.
SILVA (2014)	Elaborar um processo de formação continuada através das necessidades identificadas no ensino de história nos anos iniciais e analisar a compreensão da relação entre os conteúdos específicos e a metodologia utilizada na prática pedagógica.
SOUSA (2015)	Analisar as contribuições dos processos formativos ocorridos semanalmente sobre os desafios da educação inclusiva e os domínios da matemática nos anos iniciais.
SOUZA (2014)	Analisar os resultados a curto e longo prazo de uma intervenção formativa de professores, sobre o Transtorno do Processamento Sensorial (TPS) e as suas conseqüências para o desempenho escolar.
SOUZA (2013)	Analisar a realização do HTPC nas escolas, demonstrando as possíveis contribuições para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes.
TARGAS (2003)	Analisar as contribuições da educação musical para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas dos professores no cotidiano da sala de aula.
WECKELMANN (2012)	Identificar as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas após ações de formação com a utilização de computadores portáteis em escolas do Brasil e Portugal.

FONTE: Elaborado pela autora.

Na tabela abaixo são apontados os assuntos abordados nesses estudos, porém esclarece-se que na composição dos grupos alguns temas foram inseridos dentro de rótulos específicos, como por exemplo: inclusão, para educação especial, informática educacional, para TIC's, ensino de geometria, para ensino de matemática, ensino de astronomia, para ensino de ciências, entre outros.

Tabela 28: Assuntos

ASSUNTO	QUANTIDADE	%
Alfabetização	1	3%
Coordenação pedagógica	1	3%
Educação especial	3	10%
Educação musical	1	3%
Ensino de ciências	2	7%
Ensino de história	1	3%
Ensino de matemática	6	20%
Formação centrada na escola	6	20%
Necessidades de formação	2	7%
Professor iniciante	1	3%
Saberes e Competências pedagógicas	3	10%
TIC's	3	10%

FONTE: Elaborado pela autora.

Nota-se que a maior incidência dos assuntos abordados estiveram na formação centrada na escola e no ensino de matemática, representando juntos 40% dos estudos selecionados, seguidos de educação especial, TIC's e saberes e competências pedagógicas, representando juntos 30% dos estudos, acompanhados das investigações que abordam o ensino de ciências e as necessidades de formação, correspondendo a 14% dos estudos selecionados e os demais assuntos como alfabetização, coordenação pedagógica, educação musical, ensino de história e professor iniciante são pouco abordados, porém expressam sua igual importância perante os demais trabalhos selecionados indicando juntos 16% dos estudos. No âmbito geral, a predominância dos temas nas ações de formação continuada (*in lócus*), são orientadas para o desenvolvimento do currículo, visto que 20% refere-se ao ensino de matemática, 7% ao ensino de ciências, 3% ao ensino de história, 3% a alfabetização, 3% a educação musical e 10% a TIC's. Para Gatti, Barreto e André (2011) essa constatação ressalta um avanço na concepção de formação continuada “[...] passando de um conjunto de ações dispersas para ter foco direcionado à proposta curricular, ou seja, para o cumprimento das expectativas de aprendizagem” (p. 199).

Como mencionado anteriormente a identificação da metodologia dos trabalhos, assim como dos instrumentos utilizados foram essenciais para a tomada de decisão quanto ao processo de seleção dos textos, priorizando os trabalhos que são compostos por instrumentos de coleta de dados provenientes da observação dos professores e/ou espaço escolar, pois como as necessidades apresentam-se de forma reservada de acordo com os aspectos em que se manifestam (pessoal, profissional e institucional), demonstrando seu caráter empírico (GALINDO, 2011, p.68), a utilização de métodos ativos, que possibilitem uma melhor visualização e compreensão das necessidades, podem favorecer as propostas e ações formativas.

Nas tabelas apresentadas na sequência, pode-se verificar a variedade de metodologias e instrumentos utilizados nas pesquisas.

Tabela 29: Metodologias

METODOLOGIA	QUANTIDADE	%
Construtivo-colaborativo de pesquisa intervenção	1	6%
Estudo de caso	5	28%
Etnografia	3	17%
Intervenção-colaborativa	2	11%
Investigação narrativa	1	6%
Pesquisa-ação	3	17%
Pesquisa colaborativa	2	11%
Pesquisa participante	1	6%

FONTE: Elaborado pela autora.

Ressalta-se que os 30 trabalhos selecionados são descritos como estudos qualitativos e exploratórios porém, como observado na tabela, esclarece-se que 18 deles também são descritos pelos autores como estudos qualitativos do tipo Estudo de Caso, representando 28% das pesquisas, do tipo Pesquisa-ação e do tipo Etnografia ou com características da Etnografia, somam-se 17% para cada modalidade, do tipo Investigação-colaborativa e Pesquisa colaborativa equivalem a 11% para cada modalidade, dos tipos Construtivo-colaborativo de pesquisa intervenção, Investigação narrativa e Pesquisa participante, representando 6% dos estudos para cada modalidade. Nesse aspecto, a tipificação das metodologias utilizadas nas dissertações e teses exigiu uma maior atenção da pesquisadora sobre o trabalho completo, pois como também apontado por Brzezinski (2014)

[...] os próprios autores não descreviam com a precisão necessária os contextos, os cenários e os contornos do estudo; os sujeitos pesquisados; o método; a metodologia; os procedimentos, os instrumentais e as técnicas de pesquisa

adotadas, o que implicou atenção redobrada à leitura do texto [...] (p.106).

Entretanto, se por um lado observa-se as dificuldades dos autores em descreverem metodologicamente suas pesquisas e enquadrarem seus estudos em determinados rótulos, definindo de forma precisa a tipologia da pesquisa, por outro observa-se que as opções metodológicas inicialmente projetadas são reorganizadas ao longo das pesquisas, evidenciando os percalços enfrentados. Os estudos de Bertucci (2009), Galindo (2011) e Passalacqua (20013) ressaltam o exposto ao evidenciar as dificuldades de se trabalhar com a pesquisa-ação nas propostas de formação continuada em serviço realizadas no próprio local de exercício da função pedagógica. Elas esbarraram nas especificidades dos contextos pesquisados, sofrendo alterações e exigindo novos rumos para as pesquisas, evidenciando as necessidades presentes nos contextos escolares (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) que estão escondidas nas especificidades das diferentes culturas existentes nas escolas (HARGREAVES, 1998).

Contudo, a opção metodológica dos estudos segue a vertente da pesquisa na formação de professores (BORTONI-RICARDO, 2008; PIMENTA, 2005, NÓVOA, 1992), nos quais existe a compreensão de que os docentes são construtores de conhecimentos a partir da reflexão crítica sobre a sua atividade dentro da escola. Entre as opções metodológicas mais comuns estão a pesquisa-ação, a pesquisa-participante e a pesquisa colaborativa (ROMANOWSKI, 2013) que, assim como as demais modalidades presentes na amostra, podem facilitar a inserção dos pesquisadores no ambiente escolar e a participação dos professores em grupos de pesquisa, possibilitando o desenvolvimento das ações de “autoformação participadas” (NÓVOA, 1992).

Tabela 30: Instrumentos

INSTRUMENTOS	%
Avaliação da formação	6%
Atividade e material realizado	3%
Depoimento	1%
Descrição do contexto escolar	3%
Diálogo informal	1%
Documentos	1%
Entrevistas	21%
Ferramenta digital ou recurso audiovisual	13%
Grupo focal	3%
Memorial	1%
Narrativa-autobiográfica	1%
Questionário	12%
Registro escrito pelo aluno	1%
Registro escrito pelo professor	1%
Registro de reunião	13%
Registro do diário de campo	15%
Relato de experiência	1%

FONTE: Elaborado pela autora.

Em relação aos instrumentos utilizados nas pesquisas, ressalta-se que de acordo com o recorde específico do *corpus* em análise, as 30 publicações estudadas apresentam a observação como recurso indispensável, visto que se constitui como elemento fundamental por estar presente em diversos momentos das pesquisas (GIL, 1999), principalmente, nos estudos que objetivam formar os professores no cotidiano do seu ofício. Porém, nota-se que os pesquisadores também utilizam outros recursos para ancorar os dados e validar os resultados das pesquisas, evidenciando uma variedade de recursos empregados. Entre as preferências dos pesquisadores encontra-se a entrevista com 21%, os registros do diário de campo com 15%, os registros de reuniões e as ferramentas digitais ou recursos audiovisuais com 13% cada um deles e o questionário com 12%, no entanto, observa-se que os pesquisadores optam pela utilização de mais de um recurso para compor a coleta de dados de suas pesquisas, de modo que a opção aceita com maior frequência é evidenciada pela associação:

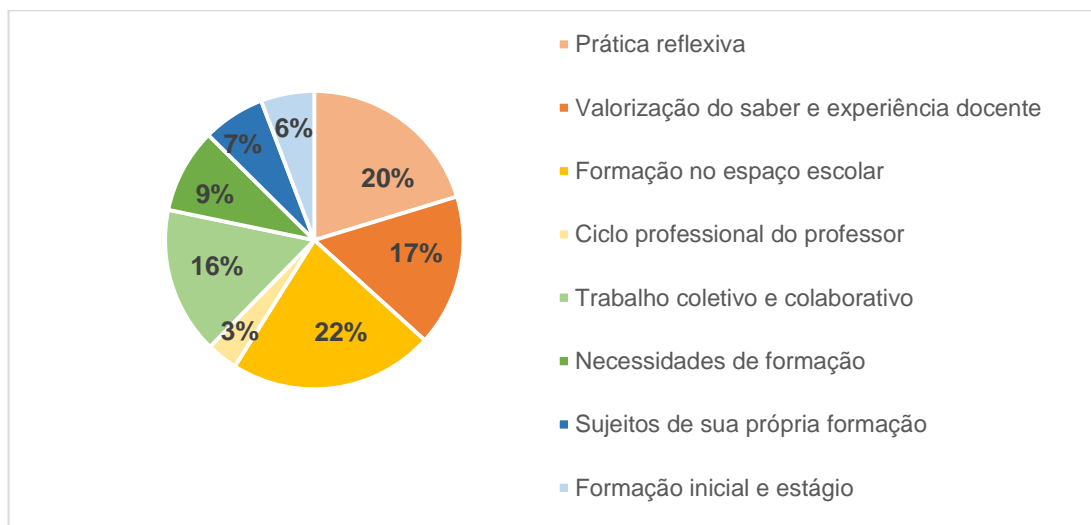
- Observação + Entrevista + Questionário;
- Observação + Entrevista;
- Observação + Questionário;
- Observação + Entrevista e/ou Questionário + os demais registros obtidos em campo.

Salienta-se que a metodologia de investigação qualitativa é recorrente nos estudos educacionais e que os procedimentos são orientados por entrevistas, questionários, análise de documentos e relatos de experiência (ROMANOWSKI, 2012). Embora a variedade de fontes para coleta de dados empregadas pelos pesquisadores indique a amplitude das questões que envolvem a formação continuada de professores, as opiniões e representações que constituem a base desses recursos podem implicar em análises restritas. Além disso, nota-se nos estudos uma presença muito pequena dos pesquisadores no campo investigado para a realização das observações, apresentando 3, 4 ou 5 encontros para detectar as dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula e/ou a realização e avaliação das ações formativas desenvolvidas, o que pode não evidenciar as reais necessidades dos professores e também não demonstrar significativamente a efetividade das ações formativas realizadas e sim questões pontuais vivenciadas em um curto espaço de tempo. Entretanto, os pesquisadores salientam as dificuldades para a realização de suas pesquisas que esbarram nas especificidades do cotidiano das escolas, exigindo reformulações e o não cumprimento do cronograma de atividades formativas proposto.

Quanto às abordagens teóricas utilizadas nas pesquisas, esclarece-se que não foi possível obter uma precisa identificação dos fundamentos e abordagens teóricas utilizadas nas investigações através dos seus resumos devido a fragilidade existente na sua composição. Sendo assim, foi necessário fazer uso dos critérios definidos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011) ao longo dos capítulos referentes à fundamentação teórica, através das frequências obtidas na identificação das unidades de registro. Logo, o elenco de autores nacionais e internacionais consultados pelos pesquisadores é abrangente, sendo que os mais referenciados no desenvolvimento das 20 dissertações e 10 teses analisadas são John Dewey, Donald Schön, Kenneth Zeichner, Philippe Perrenoud, Philippe Meirieu, Maurice Tardif, Jacques Delors, Michael Huberman, Andy Hargreaves, Isabel Alarcão, Rui Canário, José Contreras, Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa, José Pacheco, Angel Pérez Gómez, José Gimeno Sacristan, Juan Carlos Tedesco, Angela Rodrigues, Manuela Esteves, Marli André, Vera Maria Candau, Paulo Freire, José Fusari, Bernadete Gatti, José Carlos Libânio, Alda Junqueira Marin, Maria da Graça Mizukami e Selma Garrido Pimenta.

No que diz respeito a fundamentação metodológica, os autores mais consultados são Robert Bogdan e Sari Biklen, Michail Bakhtin, Laurence Bardin, Wilfred Carr e Stephen Kennis, René Barbier, Michel Thiollent, Maria Cecília Minayo, Menga Lüdke e Marli André, Ivana Ibiapina, Selma Garrido Pimenta e Carlos Rodrigues Brandão.

Figura 9: Abordagens teóricas



FONTE: Elaborado pela autora.

No entanto, pode-se verificar na figura o predomínio teórico das questões que envolvem a formação do professor no espaço escolar apresentando 22% dos registros encontrados nos textos analisados, seguida das questões que abordam a prática reflexiva dos professores com 20% dos registros, seguida das questões que envolvem a valorização dos saberes e da experiência docente apresentando 17% dos registros encontrados, seguida das questões que abordam o trabalho coletivo e colaborativo com 16% dos registros, por outro lado, nota-se uma menor predisposição teórica das questões que envolvem as necessidades de formação dos professores apresentando 9% dos registros encontrados, as questões que abarcam os professores como sujeitos de sua própria formação, indicando 7% dos registros encontrados, as questões sobre a formação inicial e o estágio com 6% dos registros e as questões que envolvem o ciclo profissional dos professores com 3% dos registros encontrados.

Como visto anteriormente e evidenciado pelos dados apresentados, existe um consenso teórico quanto à prática reflexiva/coletiva e colaborativa, a valorização do

saber e da experiência docente, assim como, das ações de formação continuada serem realizadas dentro do espaço escolar, no exercício da função pedagógica e alicerçadas nas reais necessidades dos professores. Nesses processos formativos são ressaltados a pesquisa na formação de professores e os docentes são provedores de seus conhecimentos a partir da reflexão crítica. Porém observa-se que em alguns estudos estão inseridas as perspectivas de autores específicos como, por exemplo, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Jürgen Habermas, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Ana Teberosky, que, evidentemente, são autores de destaque nas suas respectivas áreas de conhecimento, mas que não têm estudos sobre a temática da formação continuada de professores. O relevo para tais autores acaba por desvirtuar o objeto de pesquisa sobre a formação continuada e seu principal obstáculo de concretização efetiva que é, como vem se advogando neste estudo, as necessidades formativas (GALINDO, 2011).

Quanto às ações formativas, como pode-se observar no quadro abaixo, estão presentes de fato em poucos trabalhos. Neles, elas foram projetadas seguindo os pressupostos reflexivos, coletivos e colaborativos, porém sua realização ainda carece de bases para se caracterizarem plenamente como pesquisa-ação-intervenção.

Quadro 13: Ações formativas

ESTUDOS	AÇÕES FORMATIVAS
ALVES (2006)	As ações formativas foram desenvolvidas através de dinâmicas, leituras e discussão de textos, de acordo com as dificuldades expressas pelos professores nas entrevistas e observações de campo.
BERTUCCI (2009)	Aplicação de questionários, entrevistas e observação das ações formativas realizadas no ambiente escolar e o seu efeito na prática pedagógica.
BETERELI (2013)	Participação em grupos de estudos e discussão envolvendo professores e pesquisadores, e ações formativas realizadas nas salas de aula.
CRUZ (2011)	Após entrevista diagnóstica e filmagens das aulas, encontros com os professores foram realizados para visualização de cenas das filmagens, refletindo sobre os possíveis erros e falhas na prática pedagógica visualizada, de acordo com o material teórico estudado e indicado pelo pesquisador.
FERREIRA (2013)	Narrativa investigativa das próprias ações formativas na coordenação pedagógica.
GALINDO (2011)	As ações formativas inicialmente projetadas através da identificação das necessidades formativas dos professores e alicerçadas na metodologia da pesquisa-ação foram inviabilizadas devido as especificidades encontradas no desenvolvimento da pesquisa e decorrentes dos fatores presentes no cotidiano da escola, levando a obtenção das necessidades através da observação de campo e entrevistas.

GATTI (2006)	As ações formativas foram realizadas em 17 encontros, de acordo com os registros obtidos em campo (questionários, relatos orais e escritos, atividades elaboradas e desenvolvidas por alunos e professores, história de vida, avaliações dos encontros realizados pelos professores), através de reuniões em sala de aula ou em HTPC, realizavam estudos teóricos, que envolveram leituras, análises e reflexões.
LÁZARO (2015)	Aplicação de questionário diagnóstico e avaliativo, assim como, o desenvolvimento de um curso de capacitação em TIC's, com carga horária de 12h.
LEMOS (2011)	Desenvolvimento de curso elaborado pelo pesquisador sobre estatística, composto por 10 atividades desenvolvidas em 5 encontros formativos.
LOURENÇO (2014)	Observações das ações de formação em HTPC e entrevistas.
MANTOVANINI (2009)	Questionário inicial para compreender o perfil dos professores e obter a percepção das ações formativas realizadas anteriormente por eles. As ações e estratégias formativas realizadas em HTPC, através de dinâmicas e palestras, de acordo com as dificuldades que os professores apontaram no questionário aplicado e especificidades surgidas no cotidiano da escola.
MARIOTINI (2007)	Observações das ações de formação em HTPC.
MERLINI (2012)	As ações ocorreram em três etapas distintas: a primeira foi desenvolvida dentro do coletivo de professores através de reuniões formativas; o segundo, envolveu a observação da aplicação da formação obtida na prática pedagógica; e o terceiro a entrevista.
MOURÃO (2012)	Ação formativa em HTPC a partir da compreensão e leitura de textos profissionais e aprendendo a lidar com o gênero acadêmico.
NOGUEIRA (2006)	Entrevista inicial para diagnóstico e grupo focal em HTPC para as ações formativas com base em discussões reflexivas.
OLIVEIRA (2008)	Questionário diagnóstico e encontros formativos em HTPC para discussões reflexivas das necessidades vivenciadas.
ORTIZ (2003)	As ações formativas foram elaboradas de acordo com as dificuldades observadas pelo pesquisador em sala de aula, questionários e entrevistas, e discutidos com os professores em HTPC de forma coletiva (palestras) e individualmente, com o intuito de elaborar intervenções na prática pedagógica.
PASSALACQUA (2013)	As ações formativas inicialmente projetadas através da identificação das necessidades formativas dos professores e alicerçadas na metodologia da pesquisa-ação colaborativa, foram impossibilitadas devido aos percalços encontrados no desenvolvimento da pesquisa e decorrentes dos fatores presentes no cotidiano dos professores e das escolas, levando a reestruturação metodológica e identificação das necessidades através da observação de campo e entrevistas.
PIMENTEL (2004)	Reuniões formativas semanais com os professores e o desenvolvimento de atividades realizadas em sala de aula.
PIZARRO (2014)	Após a filmagem das aulas dos professores, encontros com eles foram realizados para visualização das cenas selecionadas pelo pesquisador, com o intuito de refletir sobre os possíveis erros e falhas na prática pedagógica visualizada, de acordo com o material teórico estudado e indicado pelo pesquisador. Após mediação, novas filmagens foram realizadas, assim como, a avaliação do processo.
RABELO (2012)	As ações formativas foram realizadas em 8 encontros formativos em grupo focal e com base no ensino colaborativo, de acordo com as observações das dificuldades enfrentadas em sala de aula.
ROMANO (2008)	Após a avaliação diagnóstica das dificuldades dos alunos foram realizados encontros formativos, contendo estudos, reflexões e metodologias de ensino de matemática.
SIMIÃO (2006)	Desenvolvimento de um curso de formação em TIC's e entrevistas.
SILVA (2009)	Ações formativas realizadas em HTPC sobre as questões curriculares.

SILVA (2014)	As ações formativas foram elaboradas em 15 encontros, através de rodas de conversas, leituras e discussão de textos, vídeos e atividades reflexivas, de acordo com as necessidades apontadas pelos professores através do questionário inicial e das entrevistas realizadas, assim como, das observações de campo.
SOUSA (2015)	Entrevistas e observações realizadas em campo de acordo com projeto formativo realizado.
SOUZA (2014)	Questionário diagnóstico e avaliativo, assim como, o desenvolvimento de um curso para capacitação dos professores em 4 encontros formativos.
SOUZA (2013)	Questionário diagnóstico e observações participantes em HTPC para identificação das ações formativas.
TARGAS (2003)	Desenvolvimento de uma oficina de música em 23 encontros e entrevista.
WECKELMANN (2012)	Através de entrevista e pesquisa-ação as ações formativas ocorreram em campo, por meio do trabalho coletivo (pesquisador, alunos, professor e auxiliar de sala) e materiais de apoio para a utilização do computador em sala de aula.

FONTE: Elaborado pela autora.

Nota-se nos estudos uma queixa quase que absoluta dos pesquisadores quanto a falta de espaços apropriados para a realização das ações formativas, acontecendo sempre em espaços improvisados e desocupados por pequenos instantes dentro das escolas, sendo direcionadas ora para alguma sala de aula ou biblioteca, laboratório, refeitório, sala de informática e sala de vídeo. Assim como as ações realizadas em HTPC e ATPC devem deixar uma parcela deste horário reservado para os recados e assuntos específicos da coordenação e gestão escolar, por exemplo, se o horário determinado pela escola for de uma hora e meia por dia, a ação formativa deve ocupar apenas uma hora deste horário, deixando a meia hora restante para a equipe gestora.

Além disso, as ações formativas objetivam trabalhar com as necessidades formativas dos professores, porém as essas são levantadas através de questionários iniciais, entrevistas e pequenos ensaios de observação em sala de aula. Como já apontado anteriormente, tais instrumentos são considerados captadores de necessidades dos professores, mas devem ser bem conduzidos e associados a outros. O questionário e a entrevista são instrumentos muito utilizados, porém, podem apresentar falhas ao não evidenciarem, por exemplo, as necessidades inconscientes dos professores (RODRIGUES, 2006; GALINDO, 2011) e na mesma linha segue a observação utilizada em pequena escala (GALINDO, 2011). Como salientado anteriormente, a observação em campo é essencial para o diagnóstico das necessidades de formação (GALINDO (2011), pois à medida que a investigação avança e os vínculos entre pesquisadores e professores são formados, vencendo as

barreiras existentes entre a suposta vigília do pesquisador às práticas e às atividades dos professores, as necessidades são reveladas (PASSALACQUA, 2013), evidenciando o seu caráter empírico (GALINDO, 2011).

Neste aspecto, Estrela (2001) salienta que as ações formativas que apresentam melhores resultados são aquelas ancoradas em projetos de investigação-ação centrados na realidade problemática das instituições escolares, sendo as mais significativas desenvolvidas em longos períodos de formação e com apoio externo, as de maior envergadura aquelas que abrangem o desenvolvimento coletivo ou centram-se em funções específicas dos professores, porém segundo a autora essas ações [...] “levam a concluir que as mudanças de práticas exigem tempo e acompanhamento prolongado antes que os formandos conquistem a sua plena autonomia” (p.41). Da mesma forma, Davis, et al (2011-2012) ressaltam que independente da abordagem seguida para a formação continuada de professores, as modalidades que oferecem melhores resultados são aquelas mais sistematizadas, com atividades formativas regulares e que são realizadas no próprio local de trabalho dos professores. Por essas razões pode-se indicar que as ações formativas presentes no *corpus* em análise demonstram ser incipientes, pois objetivam formar os professores ao atender suas necessidades, porém apresentam carências na estrutura das ações ao serem realizadas em curtos espaços de tempo e lacunas no diagnóstico das necessidades formativas, alicerçando a formação em palestras, cursos de curta duração e reuniões de reflexão técnica sobre assuntos específicos e de ordem comum do coletivo de professores, deixando à deriva fatores fundamentais como as diferentes etapas da carreira que os professores se encontram e suas necessidades pessoais.

De modo geral, os estudos não possibilitam definir um grau de participação e envolvimento dos professores no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento das ações formativas devido à perspectiva colaborativa, porém neste sentido existe uma maior pré-disposição por parte dos pesquisadores, buscando os conteúdos para as formações, estruturando os cursos, envolvendo processos reflexivos e fomentando trabalhos colaborativos. Por outro lado, o conjunto de trabalhos reforça a queixa sobre a falta de preparo dos professores e os limites existentes na modalidade, sendo comum a indicação da necessidade de apoio e de uma formação continuada para professores. Porém evidencia-se na quase totalidade das pesquisas, nas suas referências bibliográficas e nos seus resultados dos dados,

direta ou indiretamente, críticas e queixas sobre a falta de preparo dos educadores e sobre a necessidade de investimento em sua formação profissional.

Sendo assim, permite-se sugerir que a formação docente deva ser pensada como um aprendizado ao longo da vida, articulada aos ciclos profissionais (HUBERMAN, 2000) e aos saberes construídos durante o percurso da carreira (TARDIF, 2011), implicando no envolvimento dos professores em processos bem estruturados, longos e planejados em torno do suprimento das necessidades formativas (RODRIGUES & ESTEVES, 1993). Por outro lado, também é possível indicar que as ações formativas baseadas em estruturas colaborativas, esbarram nas especificidades dos ambientes escolares, derivadas das questões internas e externas à escola, resultando em resistências dos professores para aceitarem tais propostas e, conseqüentemente, em falsos processos reflexivos e colaborativos (HARGREAVES, 1998; FULLAN & HARGREAVES, 2000).

Cabe ressaltar que uma parcela das dissertações e teses analisadas revelam o compromisso dos autores com seus estudos e objeto investigado, com o referencial teórico intensamente utilizado, com objetivos bem definidos e traçados com pertinência e atendendo ao problema de pesquisa, entretanto verifica-se em alguns trabalhos as dificuldades que os autores possuem para descreverem com clareza a metodologia de pesquisa, a modalidade seguida para a formação continuada, assim como, para seus estudos, os sujeitos e campo de pesquisa investigado. Nota-se que estes últimos são citados de forma restrita ou nem são mencionados, porém tais itens são indispensáveis a qualquer relato de pesquisa que se propõe a investigar os professores em campo, pois para compreensão do cenário, das práticas pedagógicas e dos resultados das ações realizadas faz-se necessário caracterizar os sujeitos envolvidos.

Buscou-se nesta seção apresentar o tratamento dos dados obtidos seguindo os passos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), demonstrando a temática das necessidades formativas, as categorias de análise, assim como as características metodológicas do *corpus*, ressaltando os objetivos das pesquisas, os assuntos abordados, a metodologia e instrumentos utilizados, as abordagens teóricas e as ações formativas realizadas. Assim, no próximo item serão abordados os impasses para a formação continuada (*in lócus*) através das necessidades formativas, sendo apontados através do levantamento de fatores negativos e positivos.

4.3 Fatores negativos: necessidades dos professores

Como salientado anteriormente, a categoria dos fatores negativos que expressam as necessidades formativas dos professores foi previamente fornecida e confirmada através da frequência das unidades de registro conforme ilustrado na tabela abaixo:

Tabela 31: Necessidades dos professores

UNIDADES DE REGISTRO	FREQUÊNCIA
Dificuldades dos pesquisadores para realização das pesquisas nas escolas	17%
Dificuldades dos professores no cotidiano escolar	13%
Dualidade entre a teoria e a prática	9%
Insuficiência da formação inicial	16%
Necessidades direcionadas às dificuldades dos alunos	22%
Negativas as mudanças na prática	11%
TOTAL	88%

FONTE: Elaborado pela autora.

Os fatores negativos da formação continuada em serviço (*in lócus*) dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo as 20 dissertações e 10 teses defendidas nos PPGE do Estado de São Paulo no período de 2000 a 2015, expressam em 22% dos dados que as necessidades dos professores identificadas e transformadas em ações de formação no próprio local de exercício profissional, são direcionadas às dificuldades que os alunos apresentam e não ao professor em si; 17% dos dados salientam as dificuldades que os pesquisadores enfrentam para realizar as pesquisas e conseqüentemente as ações formativas dentro dos espaços escolares; 16% indicam a insuficiência da formação inicial através dos conhecimentos curriculares específicos; 13% expressam as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano escolar; 11% ressaltam as negativas que os docentes apresentam para não modificarem suas práticas e 9% indicam a dualidade existente entre a teoria e a prática pedagógica.

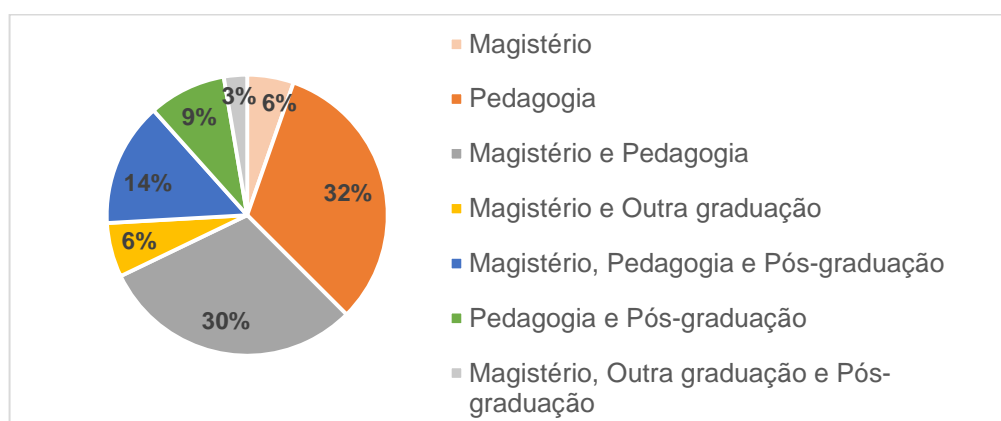
Primeiramente, ao se levantar os impasses presentes na formação *in lócus*, faz-se necessário destacar que nos fundamentos para a qualidade educacional e formativa dos professores são consideradas as diversidades culturais presentes nos ambientes escolares, os reflexos dos significados históricos na compreensão dos processos educativos bem como – sendo pontos vitais para a melhoria da educação

– as formas de atuação dos professores em sala de aula, em determinados programas de formação, a sua inserção na instituição escolar e no sistema de ensino, tendo em vista que o núcleo do processo educativo é o aluno (GATTI, p. 164, 2016).

Assim, Gatti (2016) explana que:

[...] as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos. Cabe aqui a constatação e a reflexão sobre como práticas formativas possibilitam ou não, favorecem ou não a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes, de diferentes naturezas, e, quais conhecimentos, valores e atitudes. Que sentido têm essas práticas, na consideração de que processos e resultados estão indissociavelmente interrelacionados. A perspectiva é a de uma visão integradora que possa delinear as combinações frutíferas de atividades educacionais na direção não só de aprendizagens importantes num dado contexto, mas, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos, como também na direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno (GATTI, p. 164, 2016).

Nesse sentido, as colocações expressam prontamente um amplo conceito de qualidade da educação agrupados com a qualidade da formação dos professores, colocando em discussão os cursos de licenciaturas, tanto nas questões curriculares quanto nas questões que envolvem os docentes do ensino superior (GATTI, 2011). Nesse aspecto, os dados das pesquisas indicaram certa insuficiência da formação inicial em relação aos conhecimentos curriculares específicos, apresentando 16% das unidades de registro para a categoria das necessidades formativas dos professores. No entanto, pode-se verificar nas figuras ilustrativas apresentadas na sequência, o mapeamento dos professores que foram sujeitos das pesquisas, indicando o grau de formação e o tempo de exercício na função pedagógica.

Figura 10: A formação dos sujeitos das pesquisas

FONTE: Elaborado pela autora.

Quadro 14: Tempo de experiência dos sujeitos das pesquisas

ETAPA	ANOS	%
Ingresso	0 – 3	5%
Estabilização	4 – 6	7%
Diversificação ou Questionamento	7 – 9	10%
	10 – 12	11%
	13 – 15	14%
	16 – 18	8%
	19 – 21	10%
	22 – 25	11%
Serenidade ou Conservadorismo	26 – 28	9%
	29 – 31	5%
	32 – 34	4%
Desinvestimento	35 ou mais	5%

FONTE: Elaborado pela autora.

Observa-se que as políticas de “universitarização” dos professores da educação básica (MAUÉS, 2003), lançadas a partir da promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 2016) alcançou patamares notáveis, visto que apenas 6% dos professores que participaram das pesquisas estudadas possuem apenas a habilitação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, sendo que os demais 94%, possuem Licenciatura em Pedagogia, Normal Superior, outra licenciatura ou formação em nível superior através de programas de formação em serviço, entretanto, 26% dos professores graduados possuem formação em cursos de pós-Graduação em níveis *lato sensu* e *stricto sensu*.

Nota-se que embora os professores demonstrem possuir a habilitação necessária para o exercício da profissão e apresentarem ser provedores de bons conhecimentos e saberes experienciais (TARDIF, 2011), visto que a maioria dos

sujeitos investigados possuem mais de 7 anos de experiência na carreira docente, pressupõe-se que percorreram a fase de entrada na carreira passando pela fase da estabilização adquirindo repertório pedagógico para atuação e permanência na carreira, entrando em um período crítico da profissão em que o professor opta em seguir por um percurso harmonioso, diversificando e ampliando o repertório adquirido, caminhando em direção à serenidade e levando a um desinvestimento na fase final da carreira. Por outro lado, se a opção foi seguir os questionamentos profissionais que o colocam em dúvida sobre qual direção tomar, esta escolha implica em um percurso problemático que o levará ao conservadorismo e após os 35 anos de carreira ao seu desinvestimento, que será vivido com amargura (HUBERMAN, 2000); ou mesmo, devido a não linearidade das fases, o questionamento pode não ocorrer no período mencionado, bem como, ser iniciado antes ou depois.

Neste aspecto, o estudo de mestrado da autora ressalta que as necessidades formativas dos professores estão relacionadas às suas resistências, sendo divididas entre os docentes que aceitam e os que não aceitam as intervenções formativas, indicando que tanto os professores que possuem maior experiência no exercício da docência quanto os professores em início de carreira apresentam pouca disposição para o envolvimento com novos desafios e processos de mudanças, expondo as suas dificuldades no trato com as situações que fogem ao seu padrão de trabalho e inibindo o desenvolvimento de ações formativas realizadas no exercício da função pedagógica. Essa constatação feita pela autora em seu trabalho refuta a regularidade das fases (HUBERMAN, 2000), porém indica que tal irregularidade pode ser proveniente das necessidades formativas, manifestadas ao longo do exercício profissional (GALINDO, 2011) e estão associadas às diferentes culturas profissionais (HARGREAVES, 1998), que são derivadas das expectativas sociais, da quantidade de atividades realizadas, da hierarquia de funções, do planejamento e organização da instituição escolar, dos saberes adquiridos com a experiência, dos valores pessoais e coletivos que integram o grupo de professores, assim como de outros aspectos que evidenciam os sentimentos que possuem, o que acaba por refletir na forma como executam o seu ofício.

Além disso, estudos no campo das necessidades formativas de professores iniciantes (LEONE, 2011-2012) indicam sua intensificação a partir do contexto de trabalho dos professores, decorrendo das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, da relação familiar dos alunos, da ausência de apoio e

orientação da equipe gestora, da carência de vínculos com os demais professores, da escassez de recursos didático-pedagógicos e da falta de experiência prática na docência. Todos esses róis de fatores estão relacionados com a “sobrevivência” e a “descoberta”, característicos dessa etapa profissional. O desvendamento da profissão é suscetível a todos esses fatores. Somando-se a eles os efeitos decorrentes da inexperiência e da complexidade da função pedagógica, há inevitavelmente o surgimento de necessidades que expressam a insegurança no exercício profissional. Dependendo do nível de resiliência do sujeito, ele pode cumprir com entusiasmo a função profissional pela primeira vez (HUBERMAN, 2000).

Assim, tais estudos, apontam que as necessidades presentes nos professores (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) em início de carreira, também são frequentemente identificados nos professores que possuem maior experiência (PASSALACQUA, 2013) e, portanto, perpassando por outras fases do ciclo profissional (HUBERMAN, 2000), ressaltando que as necessidades em suas diferentes manifestações parecem fazer parte do ambiente educacional na atualidade, emergindo das dificuldades comuns do coletivo de professores. Por esta razão, salienta-se que tais manifestações de necessidades demonstram as constâncias e os componentes presentes em cada etapa do ciclo profissional que pouco se alteram no decurso dos anos, como as expectativas sociais, as dificuldades no desenvolvimento das atividades, a hierarquização de papéis, os saberes adquiridos na trajetória profissional, o planejamento e organização escolar etc., assim, destacando que a socialização profissional, conduz através da estabilidade o aparecimento das semelhanças individuais que afetam o grupo de professores (HUBERMAN, 2000).

No entanto, evidencia-se no estudo de Mariotini (2007) que investiga as ações de formação continuada para professores iniciantes realizadas em HTPC, que tais espaços são potencializadores de formação continuada e de práticas reflexivas, porém os professores iniciantes não dinamizam as ações realizadas em alusão à reflexão e sim demonstram suas inseguranças enquanto aguardam os encaminhamentos e a tomada de decisões realizadas pelos demais professores e equipe gestora, assim como expõem uma constante busca por apoio e troca de experiências. Para o autor, a ausência de práticas pedagógicas durante a formação inicial ressalta as dificuldades enfrentadas no início da carreira, demonstrando a insuficiência da formação inicial obtida para o exercício profissional, pois estes priorizam um currículo formal com conteúdos e estágios distantes da realidade das

instituições escolares, pouco contribuindo para o desenvolvimento da identidade profissional docente (PIMENTA, 2005), evidenciando a crença de que “[...] somente com a prática é que se constrói um saber docente mais seguro, estando distante a teoria apresentada nos currículos de formação de professores da realidade de sala de aula” (MARIOTINI, 2007, p.76).

Além disso, tal estudo aponta que os cursos de formação inicial não proporcionam a obtenção dos saberes plurais, adquiridos mediante os saberes disciplinares e curriculares que orientam a construção de um saber docente reflexivo durante o exercício profissional, mobilizando os saberes experienciais (TARDIF, 2011). Dessa forma, ressalta-se que tais saberes – disciplinares e curriculares – devem ser oferecidos e obtidos no percurso da formação inicial, pois é durante esta fase que eles são alicerçados através da aquisição do conhecimento teórico e da reflexão crítica sobre a realidade das escolas, sendo o exercício da função um complemento e aperfeiçoamento para a formação obtida (MARIOTINI, 2007; TARDIF, 2011).

Outros estudos da amostra (SIMIÃO, 2006; OLIVEIRA, 2008; BERTUCCI, 2009; LEMOS, 2011; PIZARRO, 2014; SILVA, 2014; SOUZA, 2014; LÁZARO, 2015), ressaltam o exposto ao indicar a existência de problemas curriculares na formação inicial obtida pelos sujeitos das pesquisas, que podem levar a uma mudança na estrutura curricular dos cursos ou recomendar seu término, pois as pesquisas apontam a crítica dos professores quanto a falta de formação em relação aos conteúdos curriculares das disciplinas específicas, como história, matemática, ciências, bem como, educação especial e informática educacional, enfatizando a lacuna existente na aquisição da própria formação inicial, destacando que a falta de aprofundamento dos conteúdos dificulta as práticas pedagógicas cotidianas nos anos iniciais, e conseqüentemente, o ensino dos alunos, realçando que as suas necessidades formativas (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) emergem desta fase na carreira.

Assim, nos estudos sobre educação matemática os autores ressaltam que:

[...] ficou evidente pelas análises dos protocolos construídos que o conhecimento que as professoras participantes possuíam sobre os conteúdos trabalhados eram insuficientes para o desenvolvimento de reflexão didática sobre esses conteúdos (LEMOS, p. 142, 2011).

[...] as necessidades formativas surgem do desafio que possuem os professores de ensinar Matemática sem terem tido formação adequada. [...] A formação matemática nos cursos de Pedagogia, e antigamente no Magistério, possui ênfase, nos aspectos metodológicos, ou seja, em como ensinar a Matemática. E os professores que tiveram esta formação, tiveram-na em muito pouco tempo, apenas um semestre. Esse tempo tem se mostrado insuficiente para o aprendizado do conteúdo da disciplina e de como ensinar a Matemática na educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental [...] (BERTUCCI, p.149, 2009).

Sobre o ensino de história nos anos iniciais o estudo de Silva (2014) salienta que:

[...] as professoras não compreendem a construção do conhecimento histórico, o que acaba por limitar as possibilidades de diversificar sua abordagem. Baseiam-se primordialmente nos livros didáticos para preparar as aulas, tratando apenas dos aspectos políticos e econômicos da História (p. 64).

Os resultados dos estudos sobre ensino de ciências indicam que:

Através da análise das falas das professoras pudemos inferir que as lacunas na formação específica do professor dos anos iniciais ainda existem, [...] a dificuldade na busca de outros materiais como referência para suas aulas em Ciências, além do livro didático e a diferença significativa entre o que as professoras falam que pretendem com suas aulas *versus* a prática efetivada. Contudo pudemos notar, na fala das professoras participantes, que esforços são empreendidos para superar as práticas tradicionais ainda muito presentes em sala de aula [...] (PIZARRO, p. 282, 2014).

Faltam aulas práticas e cursos de capacitação na área de ciências que visem as aulas em laboratórios e, geralmente, essas aulas primam experimentos e aulas de ciências pautada em livros didáticos escolhidos pelos próprios professores. Evidenciamos e presenciamos assim a precariedade dos saberes da formação inicial e saberes experiências do professor. As atividades propostas pelos livros didáticos, geralmente trazem nos enunciados as respostas dos problemas sugeridos, limitando os momentos de reflexão dos alunos, levando-os a um estado de empobrecimento intelectual sobre os conteúdos propostos (OLIVEIRA, p. 158, 2008).

Entre os percalços apontados, Oliveira (2008) conclui que os docentes participam apenas dos cursos que são voltados para a área da leitura e da escrita e que são oferecidos pelas Secretarias de Ensino, deixando à deriva as demais áreas e conteúdos, contrariando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2016) que orienta a formação continuada para todas as áreas do

conhecimento. Assim, no campo da informática educacional, os estudos esclarecem que o cenário atual da sociedade requer do professor novas habilidades e competências, exigindo o uso de novos recursos tecnológicos na educação, o que ocorre de maneira pouco significativa na formação inicial (SIMIÃO, 2006; LÁZARO, 2015). Para Lázaro (2015) os professores quando questionados sobre o uso das TIC's em sala de aula esboçam que:

[...] são capazes de identificar que o computador pode ser favorável ao processo de aprendizagem e que apresenta uma linguagem lúdica e atrativa, no entanto, talvez pelo receio em manuseá-lo com os alunos, defendem que esse trabalho deve ser feito por outro professor específico e com formação na área de informática (p. 157).

Quanto ao campo da educação especial, os resultados do estudo de Souza (2014), indicam que existe uma cultura de métodos e rotinas fortemente estabelecidas nas escolas, o que demanda mudanças de ordem conceitual, financeiras, políticas, científicas e de formação profissional, esclarecendo que ao se entender que a formação docente é obtida no entrelaçamento entre a formação inicial e a continuada, para que haja uma transformação da formação base, deve-se ir além de reformas curriculares, implicando em “[...] uma reforma metodológica dos cursos de graduação” (p.103).

Contudo, tais apontamentos apregoam condições que rebatem na escola e colocam um intenso desafio para o campo da formação docente, lançando questões quanto ao currículo utilizado nas escolas e nas universidades, as relações didáticas, os valores, as práticas e os modos que devem ser estabelecidas as relações educativas (GATTI, 2016). Se por um lado evidencia-se que as necessidades formativas dos professores (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) emergem da formação inicial, por outro, salienta-se que tal crítica expõe a visão de que os cursos de formação, principalmente a didática, são entendidos a partir do paradigma da racionalidade técnica e da didática instrumental (CANDAU, 1996-1997).

Dessa forma, considerando as diferentes etapas da carreira docente, sua implicação no início profissional e as lacunas da formação inicial indicando que as necessidades formativas dos professores (RODRIGUES & ESTEVES, 19993) nascem durante o percurso da formação inicial, esboçando a carência de reflexão crítica quanto a perspectiva da didática fundamental (CANDAU, 1997), pode-se inferir – como destacado pela autora deste trabalho, ao enfatizar a possibilidade dos ciclos

profissionais (HUBERMAN, 2000) terem sofrido alterações devido ao reflexo de suas necessidades formativas – que o ciclo profissional docente adquiriu uma etapa anterior à fase de ingresso na carreira, podendo ser denominada de “fase da formação inicial”. Assim, salienta-se que tais necessidades além de indicar o domínio da perspectiva instrumental, apontam que os cursos de formação ao abordarem a perspectiva fundamental, buscando a reflexão crítica dos licenciandos a partir da realidade vivenciada no cotidiano escolar (CANDAU, 1997) – fator essencial para a formação de novos profissionais – fazem emergir, no grupo de alunos, as “necessidades inconscientes” (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; GALINDO, 2011). Conseqüentemente, ao ingressarem na carreira, as necessidades adquiridas durante o percurso da fase formativa anterior serão manifestadas ao se evidenciar que nada ou pouco conseguirá alcançar no desenvolvimento da carreira, impondo um início profissional turbulento e recheado de frustrações, bem como, comprometendo as demais fases da carreira.

Os estudos da amostra, também indicam a presença de resistência/negativa dos professores quanto aos processos formativos em serviço e as propostas de mudanças. Neste sentido, como apontado anteriormente, a existência de resistência na prática pedagógica não se trata necessariamente de uma resistência política (SACANFELLA, 2013), mas sim de uma oposição que brota na prática pedagógica através dos saberes que foram construídos ao longo da experiência docente (TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000). Tais resistências expressam as estratégias de contorno que os professores instituem como rebate às propostas e ações formativas que visam modificar suas práticas cotidianas, estando relacionadas ao acúmulo de saberes que os professores adquiriram ao longo dos anos no exercício da função pedagógica e nas quais encontram fundamentos para se oporem em aceitar algo novo, pois eles evidenciam que tais ações podem alterar as práticas que acreditam desempenhar com sucesso (SCANFELLA, 2013).

Sendo assim, pode-se verificar o exposto a partir dos trechos extraídos das pesquisas que compõem o *corpus* em análise, iniciando no estudo de Mantovanini (2009), onde a autora aponta a resistência docente ao ressaltar a necessidade de envolver o grupo de professores para modificar os planos de curso/aula e os objetivos disciplinares, pois estes apresentavam insistentes cópias. Dentro desse cenário a autora salienta:

Começamos a conversar com algumas professoras nos corredores, perguntando suas opiniões sobre os planos, pedindo colaboração de seus pontos de vista quando fossem expô-los ao grupo. Mesmo nesse processo de bastidores, fomos percebendo algumas resistências (MANTOVANINI, p.129-130, 2009)

Os planos que iam sendo finalizados nos eram encaminhados e fazíamos apontamentos/intervenções para aspectos que não tinham sido contemplados, sugestões de melhorias, reorganizações, fundamentadas na mesma Proposta Curricular. Diante de nossos apontamentos, grande parte das professoras, mostrou-se incomodada e disse que sentiu desrespeitada com a nossa postura. Segundo essas professoras, se as informações sobre a consideração da Proposta Curricular tivessem sido dadas no período apropriado, elas não teriam feito coisas inadequadas.

As professoras reclamaram: “Por que você não faz e diz que a gente participou? Você só se preocupa com burocracia, isso não é prática, fica comprometendo nosso tempo de realização de planejamentos, com essa burocracia”. [...]

Diante desse clima algumas revisões dos planos de curso aconteceram, outras foram ignoradas (MANTOVANINI, p.132, 2009).

No estudo de Silva (2009), a autora ressalta a existência da resistência dos professores ao enfatizar as frequentes mudanças educacionais propostas pelos diferentes governos e administrações:

Toda nova administração, nas mudanças de governo nos promete a mesma coisa: “qualidade da e na educação”. Muitas vezes nem se espera a mudança do governo para que se mudem radicalmente ‘tudo’, de um ano para outro, de um dia para outro acordamos com a notícia de que aquilo já não é aquilo, que agora é assim... Isso assusta, faz-me compreender a resistência a mudança que muitos talvez a maioria) dos professores carregam em suas falas e atitudes: - “*Como mudar se nem deu tempo de aprender aquele outro?*”; “*O sistema nos faz de palhaços!*”; “*basta fingirmos que estamos fazendo e ‘eles’ também fingirão que as coisas estão mudando*”. São essas as falas, tanto de professores como de muitos gestores (SILVA, p.50, 2009).

No mesmo estudo, em relação as ações formativas dadas pela universidade, a autora ilustra na voz dos professores:

[...] a frase que sempre ouço: “Eles pensam que é fácil fazer algumas coisas... Quando vamos nos cursos, achamos tudo muito bonito, mas quando voltamos para a escola sabemos que não é possível aplicar nada daquilo”; “É bonito no papel, mas na prática...” (SILVA, p.51, 2009).

Nas investigações realizadas por Cruz (2011) e Nogueira (2006), embora tenham obtido bons resultados nos processos formativos de colaboração, suas pesquisas também trazem traços de resistências e a implicação nas ações formativas de colaboração decorrentes da cultura profissional presente na instituição escolar (HARGREAVES, 1998; FULLAN & HARGREAVES, 2000). No estudo desenvolvido por Cruz (2011), as aulas dos professores participantes foram filmadas e organizadas de acordo com as orientações metodológicas seguidas pelo referencial teórico utilizado, no entanto, a pesquisadora solicitou aos sujeitos que entregassem os planos de aula que eles elaboraram para compor a mostra filmada, sendo assim, salienta a autora:

[...] Tratou-se de uma aula escolhida conforme conteúdo previsto pela professora e aplicado em dia e hora combinados. Solicitado algumas vezes, o respectivo plano da aula não chegou às mãos da pesquisadora. Em sua metodologia de ensino, tal plano deveria constituir-se de estratégias metodológicas que propunham atividades compartilhadas (CRUZ, p.69, 2011).

Já no estudo de Nogueira (2006) aponta-se que os professores não compreendem a mudança de paradigma quanto a formação continuada externa à escola e a centrada no ambiente escolar, pois por mais que eles acreditem que este modelo de formação possa ser efetivo e trazer resultados satisfatórios para as práticas pedagógicas, os docentes não conseguem concebê-lo de forma organizada e instituído pela equipe gestora e órgãos administrativos. Dessa forma, a autora salienta a existência de uma má compreensão do significado de formação coletiva e reflexiva por parte dos professores:

[...] não entendem, [...] esta formação como coletiva, possibilitadora da construção do coletivo razoavelmente harmônico e intencional com especificidades e intencionalidades educativas definidas pela equipe na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico real. No grupo docente participante da pesquisa, portanto, não há “vislumbramento” do tipo de formação aqui defendida como possibilidade real de efetivação. Bem profetiza a professora... M.T.: É uma pena, sinceramente, que, de tudo que foi visto aqui, ouvido, do que foi dito.... Que a partir do momento em que cada um de nós virarmos as costas, já esquecemos mais de 99% do que foi feito e falado e que amanhã talvez a gente nem se lembre desta situação de hoje, e na próxima semana, então, ninguém nem se lembre da presença da Beatriz aqui, da querência de formar um grupo de estudos, de melhorar o nosso trabalho. É uma pena, realmente, que fique apenas nas palavras (p. 169).

Além disso, nas pesquisas de Ortiz (2003), Targas (2003), Galindo (2011), Mourão (2012), Passalacqua (2013) e Lourenço (2014), as autoras salientam a imprevisibilidade de reações sentidas pelos sujeitos no exercício da profissão, devido ao sentimento criado pela suposta “vigília” posta por um pesquisador, assim como as dificuldades enfrentadas para realização de seus estudos devido as resistências expressas pelos professores:

[...] apesar da maioria dos professores considerarem ter algum aluno com necessidades educacionais especiais e dificuldades de atuação com estes, apenas 3 professoras quiseram participar do trabalho. Este “querer” foi de certa forma imposto ou pressionado pela direção da escola. Se isto não tivesse ocorrido, considero a possibilidade de nenhuma ter “interesse” em participar. Os professores alegam estar cansados de estagiários, pesquisadores que aparecem diariamente e acabam não acrescentando nada em suas vidas (ORTIZ, p.73, 2003).

As entrevistas foram realizadas em pequenos grupos [...] motivo que nos levou a assim proceder foi o fato de as professoras manifestarem receio em participar individualmente das entrevistas, dizendo que se sentiriam mais à vontade respondendo as questões com mais pessoas (TARGAS, p.44, 2003).

[...] ora compreensíveis e afáveis, preocupadas e colaboradoras, ora rudes e arredias, reações condicionadas à situação dos sujeitos, às expectativas que tinham de resposta e ao “mal tempo” de trabalho porque passavam. Por muitas vezes ainda, fui questionada acerca do tipo de pesquisa que realizava e dos melindres que sentiam com a minha presença. Veja, por exemplo [...]

“Nossa, você vem todos os dias?! E você fica aqui na escola o dia todo? Conversando? Observando? Anotando? O dia todo?! O resto do ano? É muito tempo na escola, né? Nossa (...) Tudo isso só para ver como a gente trabalha?!” (GALINDO, p. 149, 2011).

Desde o início da pesquisa, algumas professoras mostraram-se mais receptivas à minha presença e aos encontros semanais de formação. Outras me indicaram, em linguagem não-verbal, que não se sentiam confortáveis e muito menos estavam interessadas em participar da pesquisa/formação. Estavam ali por terem sido convocadas pela diretora e pela coordenadora e porque seu horário de reuniões pedagógicas semanais fora absorvido pela pesquisa.

Minha compreensão inicial do grupo foi mais tarde confirmada tanto pelas gestoras como pelas próprias professoras.

Assim me disse uma das gestoras:

“Não se preocupe, nem se intimide com a cara feia de algumas professoras, pois estão lá obrigadas, mas não posso deixar que elas percam esta oportunidade. Mais pra frente vão agradecer”. Uma professora, depois de vários encontros, confessou-me: “No começo, quando você veio aqui e fez a proposta, eu não aderi e vou ser honesta: tem horas que dá um desânimo na gente, aí a gente pensa assim: nossa, eu vou escutar mais coisas e não vai resolver os meus problemas. Por que você acha que todas fomos convidadas, convocadas e, de certa forma obrigadas a estarmos aqui e ainda assim poucas aceitaram o convite e acataram a convocação? Não estou julgando ninguém, pelo contrário, até entendo, me parece que a gente não acredita mais. Veja essas “meninas” que estão aí na sala ao lado, (professoras dos 5º anos, cujos alunos fariam as provas do SARESP) estão como umas loucas preocupadas com as provas de avaliação do SARESP, isto é o que nos preocupa, não temos tempo pra estudar, refletir com calma, temos que correr atrás das exigências e cobranças do SARESP, temos que melhorar os índices da nossa escola e mal temos tempo físico para fazer tudo isso” (MOURÃO, p. 60, 2012).

[...] o projeto de pesquisa foi pensado dentro dos moldes da pesquisa-ação, pois esta atendia aos pressupostos de oferecer ações de formação continuada aos professores em serviço através da identificação das suas necessidades formativas. No entanto, à medida que as necessidades foram sendo visualizadas, as tentativas de ações conjuntas, com o estabelecimento de parceria/colaboração entre pesquisadora e professoras, foram sendo inviabilizadas, visto que as professoras resistiam à minha presença em sala. Também, eram comuns as constantes mudanças no planejamento das escolas parceiras, dificultando a elaboração conjunta de ações que poderiam minimizar as necessidades formativas dos sujeitos (PASSALACQUA, p.23-24, 2013).

[...] a responsável pelo HTPC é a Coordenadora Pedagógica. No nosso primeiro contato ela se mostrou um pouco resistente em permitir minha presença nas reuniões de HTPC, e frisou que não queria aceitar nenhuma estagiária nesse primeiro semestre. Em seguida a Coordenadora se justificou alegando que estão sobrecarregados, realizando a mudança de prédio da escola. Todavia, depois de conversar a respeito desta pesquisa e de informá-la que já estava autorizada pela Dirigente de Ensino, ela permitiu que acompanhasse as reuniões de HTPC durante o primeiro semestre (LOURENÇO, p. 48, 2014).

Salienta-se que os estudos que possuem a escola como espaço para a coleta de dados e que envolvem a participação dos professores na sistematização das ações e estratégias colaborativas, correm o risco de esbarrar em circunstâncias que esbocem a imprevisibilidade de reações dos professores, o que pressupõe garantias para que haja o envolvimento dos docentes nas atividades (MARIN, et al., 2011), não obstante, os trabalhos evidenciam essas “garantias” buscando trabalhar com o todo

dos professores, através de palestras ou reuniões formativas sobre um tema comum e de interesse coletivo.

Neste sentido, o estudo de Simião (2006) sobre ações formativas voltadas à informática nas escolas, esbarrou no interesse que os professores possuíam no reconhecimento da certificação obtida no curso de informática oferecido, tropeçando no regime de pontuação presente nas escolas. Assim, no caminho burocrático para o reconhecimento da certificação exigida, o autor salienta:

Nesse meio tempo, a CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação ofereceu um curso similar, [...] e de caráter obrigatório aos professores que aderiram ao projeto (SIMIÃO, p.95).

Entretanto, a ocorrência de tal curso levou o pesquisador a optar por investigar os docentes da rede privada, pois não houve adesão por parte dos professores da rede pública, evidenciando que a necessidade de certificação parece assumir o papel principal ao invés da formação obtida. No caso da investigação de Mourão (2012), para que a pesquisa fosse iniciada, tanto a pesquisadora, quanto seu estudo, precisaram ser aceitos pelo grupo de professores, sendo necessário a apresentação e o esclarecimento das “garantias” e “trocas de favores”:

De acordo com a coordenadora, a pesquisa traria ganhos para ambas as partes: para mim, como pesquisadora, “*a garantia de poder trabalhar com um grupo de professoras sérias e compromissadas, que faziam os seus trabalhos com muita competência, obtendo ótimos resultados em relação à aprendizagem de seus alunos*”. Para as professoras, a oportunidade rica de estabelecer uma interlocução com “*uma pessoa estudiosa, experiente e que tem se dedicado há algum tempo às questões da educação e da formação de professores*” (MOURÃO, 2012, p. 49).

Os estudos também sinalizam que as ações que possuem uma pessoa ou mais como formadores no espaço escolar, são vistos pelos professores como parceiros de trabalho ou um assistente para os assuntos do cotidiano escolar.

[...] o grupo tem na figura da PAP, ou de quem exerça tal função sob que terminologia for, a expectativa de ter uma parceira de trabalho. Mas não explicita o tipo de parceria. Seria de compartilhamento de contextos ou formativos, por meio de trocas de atividades, assessoria na rotina e dinâmica da sala, oferecendo materiais de apoio, mobilizando recursos em prol do trabalho desenvolvido... (MANTOVANINI, 2009)

A falta de expectativa, o distanciamento afetivo, o conservadorismo dos padrões adquiridos ao longo do exercício da função pedagógica e mesmo a diminuição no investimento

da carreira, podem ser uma das razões pela qual o meu aceite em suas salas de aula tenha sido sob a forma de assistência para a resolução das situações problemáticas existentes no cotidiano, as quais as professoras não conseguem resolver. Por exemplo, as situações que envolvem os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, aqueles que apresentam maiores dificuldades são considerados “os problemas” das professoras e expressões como: “Não sei mais o que faço com você! Acho que vou te rifar!”, são frequentemente ouvidas e com meu trabalho inicial de pesquisa possuía uma proposta de parceria, fui colocada como uma assistente/ajudante para a resolução dessas questões (PASSALACQUA, 2013, 64-65).

Assim, de acordo com os apontamentos, pode-se inferir que as ações formativas realizadas nos estudos embora visem à perspectiva reflexiva e colaborativa, expressam os traços da perspectiva tecnicista ao serem reorganizadas devido às decorrências vivenciadas no ambiente investigado e fundamentadas mediante o atendimento das necessidades coletivas do grupo de professores, além de sofrerem o reflexo da cultura profissional existente na comunidade escolar, incorrendo na obtenção de resultados formativos pouco eficazes ao configurarem falsas ações coletivas, de parceria e colaboração (HARGREAVES, 1998; FULLAN & HARGREAVES, 2000). Apesar da crítica produzida desde a década de 1980 à racionalidade técnica, existe a compreensão de que a teoria é produto das universidades e a prática das escolas, ressaltando através das ações realizadas a “[...] mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula” (ZEICHNER, 2008, p. 541-542), destacando que o *slogan* do ensino reflexivo esbarra na limitação do processo reflexivo ao ponderar as estratégias e as disposições do ensino, excluindo os aspectos morais e éticos que abarcam os professores, tornando o ensino uma atividade técnica ao permitir apenas ajustes dos meios para se alcançar os desígnios que foram definidos por outros sujeitos e instâncias (ZEICHNER, 2008). De modo análogo, no que se refere às iniciativas de formação continuada em serviço, ao se enfatizar a criação de oportunidades formativas através de ações colaborativas no grupo de professores, com o intuito de valorizar a autonomia docente na tomada de decisões, a leitura que eles fazem de tais propósitos é a de uma ampliação do seu trabalho, dificultando o seu exercício profissional rotineiro no ensino dos alunos (ZEICHNER, 2008).

A rotinização do trabalho, a cristalização das práticas e a negativa quanto à existência de necessidades de formação continuada são evidenciados, por exemplo, no estudo de Gatti (2006) quando a autora se propõe a avaliar o processo de

formação continuada realizado em HTPC questionando os professores sobre as possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas e se deparando com afirmações como: “*Ainda espero que aconteçam*” [...]” (p.89). Nesse sentido, a autora ressalta:

Por ser uma professora experiente, parece não ter clareza que as práticas educativas precisam de revisão e modificação constantes, para atender a diversidade dos alunos e às mudanças do contexto social. Ela espera que aconteçam, como se mudar a prática fosse um passe de mágica, não um processo trabalhoso de transformação (GATTI, p.89, 2006).

Já no estudo de Lemos (2011), após a ação formativa realizada, a autora ressalta:

[...] as professoras ainda se mostram presas às suas experiências de trabalho e ao cotidiano em sala de aula, sem introduzir em seus planos de aula os conhecimentos construídos no processo de formação [...] e isto pode ser observado na espécie de tarefa proposta a ser trabalhada com os alunos (LEMOS, p.128, 2011).

[...] demonstraram dificuldades em articular os conteúdos apreendidos em situações a serem vivenciadas no contexto escolar [...]. Nesse sentido, concluímos que as experiências de trabalho e do cotidiano em sala de aula. Vivenciados pelas professoras, são fortes e resistentes a uma mudança na sua prática docente (LEMOS, p.164, 2011).

No estudo de Galindo (2011) a expressão “necessidades de formação” causava incomodo nas professoras, pois segundo a autora, elas não se assumiam como tendo necessidades.

[...] algumas falas das reuniões de HTPC demonstram essa negação.

“O que eu vou dizer? Já tenho muitos anos de docência né, a gente aprende a fazer e faz (...) é assim que funciona nossa prática” [...]

“(...) nos estágios que a gente tinha muita dificuldade, né, e não tinha ninguém para ajudar a não ser um professor ou outro da escola que dava uns palpites, mas... agora não, a gente pode não acertar tudo, mas vai fazendo e dá resultado, os alunos aprendem, nem todos, mas também não é tudo culpa nossa” (GALINDO, p. 152, 2011).

Essas resistências a mudanças, apontam uma necessidade pessoal dos professores, ocasionada pelo sentimento da desvalorização docente devido à lentidão das transformações, ao mesmo tempo em que se deparam com propostas formativas que não se aproximam das reais necessidades apontadas por eles, apresentando modelos não assimiláveis, aplicáveis e significativos para o que eles

necessitam em suas salas de aulas, tendendo a deixar-se à deriva e levar-se pelo sistema. Entretanto, como aponta Ortiz (2003) o alto número de titulações e o marasmo gerado pela estabilidade no emprego deixa os docentes em uma situação confortável.

Acaba por ocorrer uma supervalorização de título que possuem e não os conteúdos aprendidos na obtenção de tais títulos e por isso encontramos com facilidade, profissionais de diversas áreas cujas atuações não correspondem aos seus currículos recheados de cursos, especializações e aperfeiçoamentos (ORTIZ, 2003, p.73).

Nesse sentido, a cultura do individualismo (HARGREAVES, 1998) é reforçada, contribuindo para o isolamento dos professores em suas salas de aula, promovendo a privacidade e a sensação de proteção em relação às propostas de mudanças e às interferências externas, ao mesmo tempo que expressam suas necessidades formativas (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) através da cultura do ensino, priorizando respostas de solução imediata e da cultura institucional, favorecendo os saberes experienciais (TARDIF, 2011) que acabam dificultando as modificações oriundas das propostas e ações formativas no coletivo de professores (GALINDO, 2011).

Ressalta-se que as pesquisas que optaram por trabalhar com formações em HTPC ou ATPC, esbarraram nos constantes atrasos dos professores e na falta da leitura dos textos, entrega dos materiais e atividades propostas e solicitadas pelo formador, dificultando o andamento e desenvolvimento dos trabalhos, além dos problemas enfrentados com as demandas do espaço escolar e suas atividades diárias. Por outro lado, embora os pesquisadores relatem os problemas enfrentados, eles destacam a importância do momento coletivo como espaço formativo.

Neste aspecto, Mourão (2012) conclui em seu estudo que:

[...]embora haja uma legislação que garanta a existência da HTPC, questões políticas e estruturais, tais como, salários, grupos fragmentados e a impossibilidade de o professor vincular-se a uma única escola, não permitem, inúmeras vezes, que este espaço/tempo se efetive. Além disso, quando as HTPC's acontecem, muitas vezes são atravessadas por emergências e urgências da escola que interferem nos modos de participação dos professores (p. 140).

Contudo, tais investigações buscam no espaço coletivo expressar as contribuições e a viabilidade das ações formativas realizadas, porém acabam

evidenciando as questões voltadas para a dualidade existente entre a teoria e a prática, bem como, a inviabilidade das ações formativas.

[...] experiências desenvolvidas no meio acadêmico como seminários, simpósios, semanas pedagógicas não foram registradas pelos participantes da pesquisa, podendo, neste caso, ser interpretada como falta de vivência dos participantes no mundo acadêmico ou até mesmo porque tais eventos não se relacionam com a prática desenvolvida nas salas de aula, pouco contribuindo com as necessidades formativas dos professores e no distanciamento entre teoria e prática [...] (MARIOTINI, p. 53, 2007).

[...] apesar do discurso sobre a Formação Continuada tendo a escola como lócus ser bastante atraente, e ter sido preocupação constante tanto para o poder público quanto para pesquisadores da área, pudemos constatar, através dos dados aqui apresentados e analisados, que existem vários aspectos que dificultam a maneira como essa formação tem sido realizada no interior das escolas observadas.

Portanto, embora as reuniões na escola tenham legalmente o potencial de oportunizar a reflexão sobre os processos educativos, notamos que a maneira como o HTPC tem sido atualmente realizado na maioria delas pouco colabora para que o isolamento vivido pelos professores seja minimizado e para que mudanças significativas na prática docente possam ocorrer, por não oportunizar que os professores reflitam sobre sua prática e assumam posturas diferenciadas frente aos desafios que enfrentam (LOURENÇO, p. 114, 2014).

De forma geral, os dados [...] expressam aspectos que inviabilizam o HTPC como momento de formação e, na opinião dos seus participantes, fazem com que sua operacionalização seja falha e sem qualidade, sem nenhuma relevância para sua prática docente e nenhuma contribuição para a aprendizagem dos seus alunos. Eles se referem, em sua grande maioria: à desarticulação entre os temas abordados e as necessidades sentidas pelo coletivo de professores; à gestão escolar autoritária que inviabiliza que o HTPC seja um espaço aberto ao diálogo e à troca de experiências de forma organizada; ao trabalho do Coordenador Pedagógico que se encontra em desacordo com as necessidades formativas dos professores e às resistências por parte dos professores mais experientes que se negam a conceber o HTPC como um espaço formativo e a legitimar a figura do Coordenador enquanto formador nesse espaço/tempo (LOURENÇO, p. 115, 2014).

De modo geral, as ações de formação continuada realizadas no contexto escolar evidenciaram as dificuldades comuns da profissão, assim como os problemas existentes na estrutura de trabalho, como as queixas quanto ao mau comportamento dos alunos em sala de aula, a burocracia dos sistemas de ensino em detrimento do pedagógico, a falta de tempo para a dedicação aos estudos e aos alunos de inclusão

e aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, a dificuldade em articular os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pelos alunos com o vasto conteúdo a ser ensinado, a falta de apoio quanto aos alunos de inclusão, os baixos salários, a ampla jornada de trabalho, a falta de recursos para atualização profissional, o alto número de alunos por turma, assim como a dualidade existente entre a escola e a família dos alunos e a multiplicidade de funções do professor.

Junto aos problemas cotidianos apontados, ressaltam-se os limites quanto ao papel exercido pela formação continuada na profissionalidade docente e o crescente discurso da formação em serviço, evidenciando um abismo entre as ações formativas e as reais necessidades de formação dos professores. Salienta-se que os professores parecem se mostrar mais preocupados com a necessidade de permanecer no emprego, na carreira e manter os ganhos financeiros, pois na amostra de trabalhos analisados os professores aposentados voltam à docência como forma de complementar a renda familiar. Nota-se que a maioria trabalha em período parcial, porém alguns dobram sua carga semanal de trabalho em instituições particulares ou públicas (municipal e estadual), o que pode prejudicar ou limitar o aproveitamento dos professores nos cursos e propostas de formação continuada.

Observa-se que mesmo com o avanço produzido nas últimas décadas, a formação de professores continua sendo um grande desafio para as políticas públicas e para as instituições formadoras, pois os dados ilustram um cenário desanimador para o campo da formação docente, assim como, evidenciam que tal progresso esbarra na própria crítica – o combate a racionalidade técnica e a didática instrumental, em favor da racionalidade prática e da reflexão coletiva e colaborativa realizadas no espaço de atuação pedagógica com o intuito de suprir/amenizar as necessidades formativas dos professores – pouco contribuindo para uma real melhoria da formação de professores, conseqüentemente, das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos alunos. Assim, a amostragem bibliográfica sobre formação continuada (*in lócus*) demonstra que a formação em serviço dentro da escola é “[...] um ideal a ser perseguido [...] e ainda constitui um problema educacional [...] a ser resolvido [...]” (MARIN, et al., 2011, p.17).

Neste sentido, os dados ainda indicam que os pesquisadores, em seus estudos, chamam de “necessidades dos professores” tudo que envolve dificuldades dos alunos e não dos professores e os próprios professores compreendem as suas necessidades da mesma forma. Observa-se no estudo de Souza (2015), que os

professores ansiavam por respostas que os ajudassem no enfrentamento diário das dificuldades da sala de aula, porém a pesquisadora esclarece que os docentes pensam nas necessidades dos alunos para buscar cursos de formação continuada que contemplem suas preocupações didáticas. Na pesquisa de Merlini (2012), a autora ressalta que existia o interesse em realizar um estudo que problematizasse as necessidades formativas dos professores para o ensino dos conceitos matemáticos, porém esclarece que:

[...] o Corpo Diretivo tinha uma preocupação com questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem dos estudantes, pois a escola não atingira as metas propostas, do quadro evolutivo-comparativo de desempenho dos estudantes considerado pelo Sistema de Avaliação do rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Por não ter atingido tais metas a escola, como um todo, ressentia a perda da bonificação concedida aos professores pelo Governo do Estado de São Paulo (MERLINI, p.117, 2012).

Nota-se que as necessidades dos professores não são atendidas, pois esbarram na dinâmica de poder exercida pela equipe gestora (grupo institucionalizado) para o atendimento de interesses particulares, configurando o que Hargreaves (1998) denomina de cultura da balcanização. Dessa forma, por mais que as intenções de suprir as necessidades presentes sejam evidentes, seja em relação aos professores ou aos alunos, os possíveis resultados alcançados através das ações colaborativas são minimizados, pois os professores não trabalham isoladamente e tampouco com o coletivo dos professores, priorizando as necessidades coletivas em detrimento das necessidades pessoais e particulares de cada docente.

Na pesquisa de Cruz (2011) a ação formativa foi alicerçada nos moldes da pesquisa-ação com os professores do último ano do Ensino Fundamental I (5^o. ano ou 4^a. série), pois é nesse momento que os alunos que apresentam maus resultados podem ser retidos pelo Sistema de Progressão Continuada vigente no Estado de São Paulo. Assim a proposta metodológica poderia contribuir com o trabalho dos professores junto a estes alunos. Entretanto, embora a pesquisa traga bons resultados em torno das ações colaborativas, não enfatiza que a ação formativa possuía o intuito de minimizar as necessidades de formação das professoras participantes e sim as necessidades dos seus alunos que corriam o risco de serem retidos. Assim, para a análise dos dados priorizou-se as filmagens de determinados trechos presenciados em sala de aula:

Optou-se por cenas nas quais a professora respondia ao chamado de algum aluno, para tirar suas dúvidas; explicava as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; resolvia conflitos decorrentes de brigas ou desentendimentos entre eles. Também, optou-se pelas cenas que mostravam as atitudes dos alunos, no que diz respeito à forma de realização das atividades, ao relacionamento com os colegas e com a professora, à postura de sala de aula, à atenção e interesse pelas aulas ou, ainda, à distração ou desinteresse pelas mesmas (CRUZ, 2011, p. 68).

Já no estudo de Ortiz (2003), a autora enfatiza que as dificuldades apresentadas pelos alunos, passam a ser de responsabilidade única do próprio aluno, pois o mesmo possui assistência prestada pela escola, através do reforço escolar e sala de recursos, mas salienta que o professor não é assistido e suas necessidades que são apontadas através das dificuldades para ensinar os alunos em situação de inclusão não são supridas. Tal estudo aponta que nas práticas de sala de aula, os professores não utilizam materiais específicos para o ensino desses alunos e que os mesmos são deixados à deriva, enquanto os demais alunos realizam as atividades normalmente. Nesse aspecto, o estudo de Passalacqua (2013) aponta que as necessidades dos professores estão presentes na relação professor e aluno, sendo ressaltadas quando os docentes relatam os episódios que consideram ser práticas positivas e negativas em relação ao aprendizado dos alunos, sendo direcionadas a determinados discentes da sala e não as práticas realizadas. Para a autora:

[...] o sucesso de uma professora está ligado ao aluno e não à sua prática, ou seja, se o aluno aprende facilmente, a professora se considera boa e se o aluno possui dificuldades para aprender, a professora por não conseguir olhar e perceber a sua ação ou mesmo admitir que ela possui falhas e que algo pode estar acontecendo em sua prática de forma não planejada, conseqüentemente vê neste aluno, e também nos seus pais, o (os) culpado (os) por ter um ritmo diferenciado dos demais alunos, e se apenas isso não bastasse, [...] ainda atribuem suas necessidades pessoais (frustrações, medos, agonias, tristezas, entre outras) aos alunos, que embora sejam subjetivas, configuram-se como necessidades constantes e inconscientes [...] (p.76-77).

Da mesma forma, o estudo da autora também aponta que os professores buscam através da utilização (mescla) de vários métodos de ensino fazer com que todos os alunos da turma, independente do ritmo apresentado, alcancem a aprendizagem, porém acabam demonstrando uma “ausência de métodos” por não utilizarem significativamente nenhuma abordagem. No caso dos alunos de inclusão e

com dificuldades de aprendizagem, o estudo aponta que os professores reforçam o conteúdo trabalhado pelo docente da educação especial através de tarefas para casa, porém, durante o período regular das aulas eles realizam as mesmas atividades dos demais alunos. Entretanto, os professores demonstram se preocupar com esses alunos, mas nota-se que embora se preocupem com eles, esse cuidado não demonstra ser da forma como dizem e sim direcionado ao aprendizado dos bons alunos, pois estes sinalizam aos professores o bom resultado do seu trabalho (PASSALACQUA, 2013).

Portanto, os professores só mudam suas crenças quando percebem o reflexo do que está sendo oferecido a eles no aprendizado dos alunos, o que não significa que eles irão incorporar tudo o que lhes for oferecido. Por outro lado, ressalta-se o mal entendimento sobre o conceito de necessidades de formação, ou simplesmente, o que elas significam para os professores. Verifica-se em alguns trabalhos que os pesquisadores apontam a ausência de resistência dos sujeitos ao mencionarem suas necessidades, mas esquecem que o instrumento de coleta utilizado para captar a informação dos professores foi o questionário ou mesmo, elegem as dificuldades dos alunos como propulsoras das necessidades dos professores. Como salientado anteriormente, tal instrumento de pesquisa, está sujeito ao questionamento da validade da condição de necessidade, indicando sua ausência ou existência (GALINDO, 2011). O uso do questionário nos estudos para apontar as necessidades dos professores, demonstra apenas temas e conteúdos de cursos que os docentes gostariam ou tem curiosidade em aprender e não necessariamente indicam necessidades de formação.

As necessidades formativas são detectadas na maioria das pesquisas através dos questionários e/ou entrevistas realizadas em momentos que antecedem as observações de campo, para que após sua análise, possam subsidiar a construção das propostas de formação continuada em serviço vinculadas às pesquisas, além disso, a quantidade de período de observação apresentado é muito pequena para poder detectar as necessidades formativas de fato. Observa-se que o conjunto de expectativas e as sugestões de temáticas e conteúdos apontados pelos professores através do preenchimento dos questionários iniciais das pesquisas, servem como norte para a organização dos encontros e ações formativas que deverão ocorrer ao longo das investigações.

Segundo Galindo (2011), as pesquisas devem utilizar métodos e estratégias mais apropriados para identificar as necessidades formativas dos professores, nas quais possam permitir uma maior aproximação com as necessidades dos sujeitos, possibilitando olhá-las e entendê-las para além dos aspectos quantitativos e estáticos – como são frequentemente apresentadas no *corpus* em estudo – ressaltados através de recortes pontuais e considerados perante uma linha teórica pré-definida. Portanto, acabam revelando as necessidades formativas de forma ofuscada e ao mesmo tempo, exaltadas por temáticas que estão condicionadas aos fenômenos da moda e aos problemas que os professores enfrentam cotidianamente nas escolas, sejam estes, particulares/individuais e/ou coletivos – o que pode ser verificado na variedade de assuntos abordados nas pesquisas e apontados na seção anterior com a “tabela 28: Assuntos”.

Buscou-se neste item apontar os fatores negativos presentes nas ações de formação continuada em serviço (*in lócus*) dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando as necessidades formativas dos professores (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) que são manifestadas nas diferentes fases do ciclo profissional docente (HUBERMAN, 2000) e fundamentadas nos saberes adquiridos ao longo da carreira (TARDIF, 2011) e nas diferentes culturas profissionais presentes nas escolas (HARGREAVES, 1998), assim como, o seu não suprimento, ressaltando que as ações realizadas têm pouca efetividade, ou seja, não melhoram o desempenho dos professores e tampouco contribuem para o seu desenvolvimento profissional e para o aprendizado dos alunos.

Assim, no próximo item serão abordados os fatores positivos presentes nas ações coletivas, através dos aspectos da parceria/colaboração e dos espaços coletivos de aprendizagem.

4.4 Fatores positivos: ações coletivas

Igualmente à categoria dos fatores negativos, a categoria dos fatores positivos que se referem às ações coletivas, também foi previamente fornecida e confirmada através da frequência das unidades de registro conforme elucidado na tabela abaixo:

Tabela 32: Ações coletivas

UNIDADES DE REGISTRO	%
Colaboração/Parceria	9%
HTPC	3%
TOTAL	12%

FONTE: Elaborado pela autora.

Os fatores positivos da formação continuada em serviço (*in lócus*) dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo os 30 trabalhos selecionados de acordo com o recorde de pesquisa especificado, ressaltam os processos coletivos realizados nos contextos escolares, sendo que 9% dos registros são referentes as ações de colaboração e parceria no geral e 3% ilustram as ações realizadas em HTPC e/ou ATPC.

Nota-se nos estudos que as ações formativas para serem aceitas pelos professores e/ou equipe gestora no ambiente escolar, elas devem ocorrer no coletivo dos professores e os resultados evidenciam que este fato facilita o processo formativo, independente da análise do caminho metodológico que o pesquisador optou, ou seja, independente se for uma pesquisa-ação, um estudo de caso ou qualquer outro estudo qualitativo, as ações formativas refletem de forma significativa no coletivo, pois os professores se sentem acolhidos e amparados trabalhando em equipe. Nesse sentido, o acolhimento dos professores é realizado através da identificação com outros docentes, compondo pequenos grupos colegiados que apresentam interesses e necessidades comuns (HARGREAVES, 1998).

Nas investigações realizadas são destacados a importância de se envolver os docentes de forma coletiva nas ações de formações continuada, salientando as relações pessoais que foram sendo construídas em um ambiente cooperativo de aprendizagens, expondo o aceite a diversidade de opiniões e o aprender com o outro, assim como o favorecimento das trocas, o aumento de interesses em relação a obtenção de novos conhecimentos e minimizando a sensação de abandono sentida pelos professores.

Quando uma colega compra a ideia, mobiliza-se e contagia as demais colegas. [...]. Cada professora trouxe para o coletivo a gama de seus conhecimentos científicos, de experiência, e à medida que esses conhecimentos começaram a ser questionados e debatidos pelo grupo, eles foram deixando de ser individuais para se tornarem parte da construção coletiva (MANTOVANINI, 2009, p.141).

Alguns participantes tiveram a oportunidade de aprender a ouvir com respeito e compreensão as falas dos outros, já outros permitiram colocar-se mais presentes frente as discussões, deixando-se expor (SOUSA, 2015, p.58).

[...] as professoras [...]. Diziam [...] estar satisfeitas com o que chamaram de “oportunidade” de participar de estudos e reflexões sobre a própria ação pedagógica e de poder pensar sobre suas “dúvidas e angústias a respeito das dificuldades de aprendizagem de seus alunos e de como ajudá-los a alcançar sucesso escolar” [...] (CRUZ, 2011, p. 74).

O desenvolvimento de projetos foi uma atividade enriquecedora do ponto de vista da troca de experiências entre formador/pesquisador e professoras, que possibilitou estabelecer, de ambas as partes, um processo de “aprender a aprender”, por meio de conhecimentos adquiridos no curso e a construção de novos conhecimentos da própria dinâmica dos projetos. Sendo assim, podemos considerar que o processo de formação no curso ocorreu por meio de um trabalho cooperativo entre formador/pesquisador e professoras, buscando sempre um ambiente de reflexão e parceria, no qual todos eram aprendizes (SIMIÃO, 2006, p.210).

Cursos de formação continuada em serviço podem auxiliar a romper barreiras entre o professor e o computador. Essa pesquisa constatou que quando esses cursos acontecem na escola que é um espaço conhecido, de curta duração, trabalhados com pequenos grupos e com atividades práticas voltadas para o cotidiano da equipe em questão, possuem uma maior aceitação e receptividade (LÁZARO, 2015, p. 157).

Quanto aos estudos realizados em HTPC/ATPC, evidencia-se que os professores e a equipe gestora definem tais ações como “[...] espaços formativos, com forte caráter de trabalho coletivo” (SOUSA, 2013, p. 396), porém, apresentam dificuldades para a efetivação destes espaços-tempo ressaltando “[...] a grande quantidade de assuntos que não priorizam a educação, como os recados, a falta de tempo, e a pouca troca de experiências entre as docentes” (SOUSA, 2013, p. 397), todavia, também são entendidos como espaços provedores de reflexão para os professores. Assim:

[...] as HTPC são espaços de formação contínua de professores e de reflexão sobre os saberes docentes.

De acordo com os dados extensamente apresentados, a maioria das professoras e gestoras destas duas escolas acredita que as HTPC são espaços de formação na escola. Além disso, a observação das HTPC destas escolas confirmou que a maior parte das intervenções/falas destas profissionais nas HTPC está em torno da discussão a respeito dos saberes docentes e da reflexão e crítica sobre estes saberes e a educação de forma geral (SOUZA, 2013, p. 401).

O HTPC é um lugar que a gente pode sentar, refletir, tirar dúvidas é pedir ajuda mesmo do outro. O HTPC é um pouco assim a gente está mesmo interagindo, a gente está mesmo conhecendo cada vez mais... ampliando mais os conhecimentos para dar uma aula melhor [...]

O HTPC contribui muito, ajuda nas dúvidas mais frequentes que temos em sala de aula, orienta como trabalhar com o aluno, as contribuições dos colegas ajudam a decidir, pois não tenho muita prática, peço opinião do coordenador [...] (MARIOTINI, 2007, p.62).

Por certo é evidente que toda ação que trabalhe no coletivo dos professores e que venha a contribuir de alguma forma com os sujeitos é bem-vinda e aceita pela comunidade escolar, porém, o que chama a atenção neste contexto, são as “garantias” que foram estabelecidas e que normalmente são realizadas na forma de palestras, reuniões no coletivo de professores, ações em HTPC/ATPC e outros, essas garantias são vistas neste aspecto como fatores positivos de formação, pois saem do campo individual/pessoal das necessidades e passam para o campo do coletivo de professores. Neste sentido, sob a ótica de análise das necessidades de formação, há o indicativo que nem toda ação ou trabalho coletivo acontece de forma colaborativa e por essa razão acabam refletindo nos fatores negativos e se transformando em impasses para a efetivação da formação continuada *in lócus*.

Entretanto, como visto anteriormente, as pesquisas para serem iniciadas e inseridas nos ambientes escolares necessitaram passar pelo aceite dos professores e equipe gestora, certificando as “trocas de favores”, ou seja, as “garantias” de atendimento ao coletivo de professores (MARIN, et al., 2011) e dessa forma, as investigações são organizadas e/ou reorganizadas visando atender os diferentes grupos colegiados (HARGREAVES, 1998), através de palestras ou reuniões formativas sobre um assunto comum e de interesse coletivo. Assim, tais estratégias são constituídas com o intuito de atingir as necessidades coletivas que são convenientes ao todo de professores, resultando em ações pouco efetivas, pois ao direcioná-las no atendimento das necessidades manifestadas no coletivo, acabam deixando à deriva as necessidades de ordem pessoal (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) estruturando as ações de maneira genérica e priorizando a instrumentalização técnica.

Por outro lado, como aponta Fullan e Hargreaves (2000), as “escolas em movimento”⁵¹ apresentam ser mais eficientes, pois a colaboração entre os professores é vista como uma oportunidade de aperfeiçoamento contínuo ao longo da carreira. Assim, o aprimoramento do ensino é assumido como um empreendimento coletivo e não individual, em que a análise, a avaliação e a experimentação conjunta são qualidades que levam à melhoria das práticas pedagógicas dos professores, pois passam a demonstrar maior confiança, valorização e legitimação ao compartilhar os saberes. Entretanto, salientam os autores que os professores abertos a novas ideias e experiências são atraídos para as “escolas em movimento” e aqueles que relutam e se negam a aprender são levados às “escolas travadas”, por sentirem maior segurança devido aos saberes que possuem e que acreditam ser eficientes (SCANFELLA, 2013), porém ressaltam que tais docentes “[...] não encontrariam tanta satisfação a longo prazo” (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p.64). Por certo, essa satisfação está associada ao suprimento das necessidades pessoais e particulares, ou mesmo, às necessidades inconscientes (RODRIGUES & ESTEVES, 1993), e o seu não atendimento gera frustração e falta de perspectiva na profissão.

A colaboração se apresenta de diferentes formas, que pode reduzir a incerteza dos docentes e aumentar sua eficiência ou apresentar pouca probabilidade de alcançar o sucesso. O fato de se obter um ambiente escolar amigável, através da exigência de “garantias” de atendimento às necessidades coletivas não pressupõem que a escola e seus professores sejam cooperativos, pois “[...] uma colaboração que leve a uma maior eficácia significa muito mais do que isto [...] e [...] ao se tentar desenvolver culturas cooperativas, alegria não deve ser confundida com excelência” (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p.65). Assim os autores amparados no estudo de Little e de Nias e colaboradores⁵² alertam a existência de quatro tipos de relações

⁵¹ Refere-se aos conceitos de cultura escolares atribuídos por Rosenholtz (1989), em que as “escolas travadas” ou “empobrecidas quanto à aprendizagem” caracterizam-se por um ambiente escolar onde os alunos possuem níveis baixos de sucesso, onde os docentes trabalham isoladamente e raramente solicitam ajuda e as “escolas em movimento” ou “enriquecidas em termos de aprendizagens”, são aquelas onde os docentes são unidos em seu trabalho e acreditam que executar a função de forma isolada dificulta o desenvolvimento do trabalho, assim como, solicitar ajuda aos outros não significa incompetência.

Tais conceitos referem-se a obra: ROSENHOLTZ, S. *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*. Nova York: Longman, 1989.

⁵² Refere-se as obras:

LITTLE, J. W. *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers Professional relations*. Teachers College Record, 91 (4), 1990.

colegiadas entre os professores, sendo a “busca de informações e relatos de experiência”, a “troca” e a “ajuda/assistência”, os formatos que apresentam pouca união e cooperação, esclarecendo que “[...] se a colaboração se resumir a relatos de histórias, ajuda dada apenas quando solicitada ou reunião de ideias existentes sem seu exame e disseminação, tudo isso pode, simplesmente, confirmar o *status quo*” (p.65), por outro lado, o “trabalho conjunto” é o formato mais eficaz, pois:

[...] implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar. É este, [...] o tipo de trabalho e de cultura cooperativos que, mais provavelmente, conduz a um aperfeiçoamento significativo (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p.66).

Para os autores, a organização formal, as reuniões realizadas, os procedimentos burocráticos, os inúmeros eventos e os projetos específicos não se caracterizam como culturas de colaboração, pois as atitudes e os comportamentos apresentados são difusos e cercam diariamente as relações existentes entre os professores – através da ajuda, do apoio e da confiança – porém “[...] por trás de tudo isso, há um comprometimento com a valorização das pessoas como indivíduos e dos grupos aos quais pertencem” (p.67). Contudo, a valorização da pessoa do professor – que é construída em meio aos fatores sociais, culturais, experienciais, formação pedagógica e didática, bem como, os valores morais (CUNHA, 2009; GARCIA, 1999; PASSALACQUA, 2013) – define a maneira como os docentes atuarão em sala de aula, podendo apresentar uma prática satisfatória ou não. Assim, as culturas colaborativas buscam criar ambientes de trabalho capazes de aumentar a satisfação e a produtividade, fortalecendo seus professores como pessoas, reduzindo as incertezas de seu trabalho que seriam encaradas isoladamente, refletindo em bons resultados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (FULLAN & HARGREAVES, 2000; SOUSA, 2000). No entanto, a colaboração é vista pelos professores e equipe gestora como um conjunto atraente de virtudes (HARGREAVES, 1998; FULLAN & HARGREAVES, 2000; ROCHA, 2010), que pode provocar uma desilusão e um desapontamento posterior, devido ao não suprimento das diferentes necessidades existentes no grupo de professores e que esboçam a

esperança de alcançar resultados promissores (FULLAN & HARGREAVES, 2000; RODRIGUES & ESTEVES, 1993).

Por esta razão, por mais que as ações coletivas demonstrem ser efetivas – admitindo ser um fator positivo – elas esbarram nas necessidades presentes nas particularidades dos professores envolvidos evidenciando a oposição existente entre as necessidades particulares e as necessidades coletivas (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; GALINDO, 2011), também se configurando como fatores negativos e se transformando em impasses para a formação continuada em serviço. Assim, apesar dos dados e de outros estudos (GATTI, et al., 2011; DAVIS, et al., 2011) evidenciarem que o trabalho colaborativo apresenta os melhores resultados, “[...] os professores, em muitas escolas, continuam a trabalhar isoladamente” (ROCHA, 2010, p.5) e a ideia do trabalho colaborativo termina na maioria das vezes na porta da sala de aula, na participação obrigatória nas ações que buscam a cooperação ou no envolvimento nos assuntos burocráticos (elaboração de projeto-político pedagógico, planejamentos, fichas, tabelas, etc.), ressaltando a colaboração como uma mera harmonia colegiada (ROCHA, 2010) e a oposição existente entre as necessidades pessoais dos professores e as necessidades sistemáticas da instituição (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; GALINDO, 2011)).

Entretanto, salienta-se por ordem do consenso teórico instituído nas últimas décadas que a solução para o problema do isolamento dos professores e da formação permanente estaria na união colegiada e na colaboração entre os professores, porém quanto mais se defende essa perspectiva, começa-se a perceber o seu oposto (FULLAN & HARGREAVES, 2000). Para os autores:

Apesar dos benefícios observáveis, um sistema de colaboração possui seus problemas, muitos dos quais fundamentais. Não existe nada *automaticamente* bom acerca de um sistema de parceria. As pessoas podem cooperar para realizar coisas boas ou más, ou para nada produzir. As pessoas podem ver-se como colaboradoras pela colaboração em si. Um “*colegiado arquitetado*”, [...], é capaz de, sem motivo aparente, afastar professores de atividades valiosas com os estudantes. Além disso, contrariando a opinião popular, é capaz de *reduzir* a inovação e as soluções criativas às situações individuais, tendo em vista que a susceptibilidade à inovação mais recentemente escolhida e o “pensamento de grupo” ganham a disputa. Conforme a psicologia básica, os grupos são mais vulneráveis ao modismo do que os indivíduos (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p.22).

Assim, buscou-se nesse item apontar os fatores positivos presentes nas ações de formação continuada em serviço (*in lócus*) dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, através das ações coletivas e da importância do espaço de formação coletivo dentro das escolas, como o HTPC/ATPC. Ressaltando que as ações que envolvem o coletivo de professores trazem resultados efetivos à medida que saem do campo das necessidades individuais e passam para o campo das necessidades coletivas, porém ao priorizar o todo de professores e suas necessidades comuns, tais ações se configuram de forma genérica e acabam deixando à deriva as necessidades pessoais e inconscientes, tornando a formação pouco efetiva.

Na próxima seção são apontados os principais resultados encontrados na análise das 20 dissertações e 10 teses sobre formação continuada em serviço (*in lócus*) defendidas no período de 2000 a 2015 nos PPGE situados no Estado de São Paulo, considerando as implicações decorrentes das necessidades formativas dos professores para a efetivação das ações de formação em serviço realizadas dentro do próprio local de exercício da função pedagógica, compreendendo os aspectos relacionados às diferentes fases do ciclo profissional docente (HUBERMAN, 2000), os saberes adquiridos ao longo do exercício profissional (TARDIF, 2011) e a presença nas escolas das diferentes culturas profissionais (HARGREAVES, 1998).

5. CONCLUSÕES

Como proposta, a referida pesquisa seguiu os indicativos da dissertação defendida pela autora (PASSALACQUA, 2013), nos quais apontou que as ações e estratégias de formação continuada voltadas à parceria e colaboração, ainda estão distantes de alcançar resultados promissores, carecendo de novas investigações centradas na formação continuada de professores em serviço, considerando os fatores que implicam na sua efetiva realização, destacando as necessidades formativas como o principal impasse para se estruturar essas ações. Assim, através de um estudo bibliográfico (GIL, 2008) alicerçado na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), levantou-se no período de 2000 a 2015 nos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo, 348 trabalhos discentes – 219 (63%) de dissertações e 129 (37%) de teses – sobre Formação Continuada de Professores, sendo que 30 trabalhos ou 8,62% do montante de publicações encontradas – 20 (67%) correspondem as dissertações e 10 (33%) as teses – referem-se ao objeto de pesquisa, que diz respeito a formação continuada em serviço dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foram realizadas *in lócus*, ou seja, dentro do espaço de atuação pedagógica – a escola.

A amostra obtida evidenciou que a UNESP possui o maior número de trabalhos sobre formação continuada apresentando 33% das publicações (20% de dissertações e 13% de teses) e sobre o recorte de pesquisa também representa 33% dos estudos selecionados (23% das dissertações e 10% das teses), bem como, de acordo com o descritor a PUCAMP, UNESP, UNISO e USF possuem o menor número de publicações, representando cada uma 1% das dissertações e a CUML e USF de acordo com o objeto de pesquisa apresentam cada uma 2% das dissertações que compõem o *corpus* em estudo.

A partir da seleção dos textos buscou-se responder por que as ações de formação continuada em serviço, ainda não garantem efetividade suficientes na profissionalidade docente quanto ao suprimento das necessidades formativas. Assim sendo, lançou-se como objetivos de pesquisa a importância de analisar a formação continuada em serviço enfatizando as ações formativas que são realizadas dentro da escola, mostrando a sua relação com as necessidades formativas dos docentes, bem como, a identificação dos aspectos que cooperam de forma positiva e/ou negativa para o alcance dos escopos que sugerem a melhoria no desenvolvimento

profissional e o seu efeito quanto ao atendimento das reais necessidades dos professores.

Dessa forma, as características do *corpus* ressaltaram que ao longo de mais de três décadas a formação continuada em serviço foi se configurando como campo de pesquisa tendo como base as metodologias colaborativas – pesquisa-ação, pesquisa colaborativa ou intervenção-colaborativa, pesquisa participante, pesquisa etnográfica, estudo de caso e investigação narrativa – e ancoradas em referenciais que ilustram a escola e o professor como agentes provedores de reflexão – Donald Shön, Kenneth Zeichner, entre outros – realizando análises sobre o cotidiano da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o amparo dos pesquisadores da universidade, os saberes construídos mutuamente, sustentando as práticas e as ações de formação.

Os estudos demonstram o predomínio teórico das relações que envolvem a formação no espaço escolar, das práticas reflexivas, da valorização dos saberes e da experiência docente, do trabalho coletivo e colaborativo. Por outro lado, apresentam em menor instância as necessidades de formação, os professores como sujeitos de sua própria formação, a formação inicial e o estágio profissional, bem como o ciclo profissional e as diferentes fases da carreira docente. Assim, tais investigações ressaltaram a intenção de apontar em seus resultados as especificidades das ações formativas que foram projetadas inicialmente ou reelaboradas no andamento dos estudos, abarcando os pressupostos reflexivos, coletivos e colaborativos, porém salientando estruturas tecnicistas e instrumentais ao serem amparadas em cursos, palestras e reuniões de reflexão técnica, contemplando os interesses e as necessidades comuns do coletivo de professores.

Dentro do tema das Necessidades Formativas, através das categorias de análise que indicaram os fatores negativos e positivos para se atingir bons resultados na formação continuada *in lócus*, verificou-se as dificuldades dos pesquisadores para realizar suas investigações no espaço escolar. Principalmente aquelas que ressaltam a exigência de “garantias” por parte dos pesquisadores – em que as ações devem contemplar o coletivo de professores – evidenciando uma “troca de favores”, nos quais, um lado busca o início e realização de suas pesquisas e o outro busca o atendimento de seus interesses – de ordem sistemática e provenientes das questões internas e/ou externas à escola, como por exemplo, os resultados obtidos nas avaliações de desempenho promovidas pelas Secretarias de Educação e órgãos

governamentais – e de suas necessidades comuns presentes no coletivo de professores – derivadas das dificuldades expressas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, tais estudos foram organizados e/ou reorganizados partindo do atendimento das necessidades coletivas através de cursos, palestras e reuniões de reflexão técnica, sobre assuntos específicos e de interesse coletivo, evidenciando que as ações formativas realizadas, embora se disponham a trabalhar com a perspectiva reflexiva e colaborativa, elas ainda demonstram os aspectos do paradigma tecnicista.

Sendo assim, o indicativo expõe a fragilidade das ações formativas que compõem o *corpus* em análise, evidenciando que ao buscarem formar os professores de maneira a atender suas necessidades, apresentam falhas na composição de suas estratégias de ação sendo realizadas em curtos espaços de tempo e imprecisões quanto ao diagnóstico das necessidades formativas. De tal modo, elas são alicerçadas de forma genérica com o intuito de atender as necessidades coletivas, deixando à deriva aspectos essenciais como as diferentes etapas da carreira docente (HUBERMAN, 2000) e suas necessidades pessoais, particulares e inconscientes (RODRIGUES & ESTEVES, 1993).

Os dados também indicaram que as formações ao serem baseadas em estruturas colaborativas, por mais que elas apresentem fatores positivos – através do acolhimento e amparo do grupo – acabam esbarrando nas especificidades dos contextos escolares – provenientes dos aspectos internos e externos a escola – implicando em resistências dos professores para abrigarem propostas de mudanças (SCANFELLA, 2013). Por conseguinte, resultam em processos reflexivos e colaborativos falaciosos (HARGREAVES, 1998; FULLAN & HARGREAVES, 2000), configurados através das estratégias de contorno que os docentes instituem (SCANFELLA, 2013) e que são apoiadas nos saberes adquiridos ao longo da experiência pedagógica (TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000).

Portanto, esse rebate produzido pelos professores evidencia as diferentes formas de oposição que as necessidades formativas apresentam, como a dualidade existente entre as necessidades pessoais e as necessidades sistêmicas, expressando os conflitos existentes entre as questões que envolvem o interno e o externo à escola requerendo mudanças e/ou ajustes entre o que é realizado dentro da escola e as propostas vindas de outras instancias como as Secretarias de Educação e as universidades. Assim como, o contraste entre as necessidades

conscientes e as necessidades inconscientes, propagando as desordens produzidas pela ausência de conhecimento dos docentes acerca da percepção de suas próprias necessidades – indicado pela negativa de existência de necessidades de formação e aprimoramento profissional associando as próprias necessidades e as dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem – e, por consequência, a falta de motivação para superá-las amparada pelo acúmulo de saberes experienciais. E também, o embate entre as necessidades particulares e as necessidades coletivas, ressaltando o conflito existente entre o que é comum no coletivo de professores e as particularidades de cada sujeito, apontado pela “troca de favores” entre pesquisadores e professores/equipe gestora, a organização e estrutura das ações formativas e a formação de processos colaborativos artificiais e pouco eficazes.

As dificuldades enfrentadas pelos autores ao descreverem e enquadrarem metodologicamente suas pesquisas, expressam as necessidades presentes nos contextos escolares (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) e que estão escondidas nas diferentes culturas profissionais existentes (HARGREAVES, 1998), destacando que as ações metodológicas inicialmente projetadas são reorganizadas no decorrer das investigações, bem como, as ações formativas que acabam esbarrando nas especificidades desses ambientes exigindo reformulações das pesquisas. Ressalta-se que independente da tipologia a ser seguida, os estudos são alicerçados na metodologia qualitativa, nos quais os procedimentos evidenciam a utilização de diferentes recursos para validar os resultados obtidos, demonstrando uma variedade de instrumentos empregados, apresentando a observação associada ao questionário e a entrevista, ou apenas ao questionário ou a entrevista, ou ao questionário e/ou entrevista e os demais registros obtidos em campo, como diário de campo, relatos escritos e orais, filmagens, documentos, etc., assim, ainda que exista a diversidade de fontes que podem indicar a amplitude das relações que envolvem a formação docente, as apreciações que compõem esses recursos podem implicar em análises circunscritas.

Desse modo, aponta-se para o mal entendimento do conceito de necessidades formativas, evidenciando que elas são diagnosticadas através de instrumentos de coleta de dados pouco eficazes (questionários, entrevistas e pequenas sessões de observação em campo), elegendo apenas as dificuldades apresentadas pelos alunos como propulsoras das reais necessidades dos professores. O uso desses instrumentos enfatiza que as necessidades estão ligadas a temas e conteúdos de

cursos específicos que eles gostariam ou possuem curiosidade em aprender e desenvolver com os alunos, mas não necessariamente expressam suas reais necessidades. No entanto, salienta-se que as pesquisas devem utilizar métodos mais apropriados para diagnosticar as necessidades dos professores, permitindo uma maior aproximação da relação dos sujeitos e seus contextos de trabalho, utilizando metodologias empíricas e realizadas em longos espaços de tempo, entendendo a complexidade do conceito expresso através da manifestação das diferentes necessidades (GALINDO, 2011).

Embora todos os assuntos abordados na amostra apresentem sua importância, a formação centrada na escola e o ensino de matemática representam juntos 40% dos estudos selecionados indicando maior relevo se comparados aos que se referem a alfabetização, a coordenação pedagógica, a educação musical, o ensino de história e o professor iniciante que somados equivalem a 16% das investigações. Do mesmo modo, ressalta-se que os temas priorizados nas ações de formação *in lócus* são dirigidos para o desenvolvimento do currículo – ensino de matemática (20%), ensino de ciências (7%), ensino de história (3%), alfabetização (3%), educação musical (3%) e TIC's (10%), representando um avanço na concepção de formação continuada, deixando de ser um conjunto de ações dispersas e direcionando para propostas curriculares que tenham como intuito o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, através da implementação prática ou reorganização curricular, acredita-se que os beneficiados sejam os alunos e a qualidade do ensino (GATTI, et al, 2011).

Os dados da amostra também indicaram que embora os professores apresentem a formação adequada à legislação (BRASIL, 2016) e um grande número de pós-graduações (*lato sensu e stricto sensu*) é destacada a insuficiência da formação inicial ao não proporcionar a obtenção de saberes plurais – constituídos mediante os saberes disciplinares e curriculares – norteando a edificação dos saberes adquiridos com a experiência através de um fazer pedagógico reflexivo (TARDIF, 2011; TARDIF & RAYMOND, 2000), ressaltando que os saberes disciplinares e curriculares devem ser adquiridos durante o percurso da formação inicial através da articulação entre a teoria e a reflexão crítica sobre a prática e a realidade das escolas (TARDIF, 2011). Evidenciou-se, também, a existência de problemas curriculares ao destacar a crítica dos professores quanto a falta de formação nos conteúdos das disciplinas específicas (história, matemática e ciências) e a lacuna existente quanto

aos assuntos referentes a inclusão social e digital (educação especial e informática educacional), apontando que a carência de aprofundamento teórico/prático dos conteúdos nos cursos de formação inicial implica no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dificulta as práticas pedagógicas e realça as necessidades formativas dos professores que emergem dessa etapa profissional. O que conseqüentemente pode levar a uma brusca transformação curricular dos cursos de formação inicial, implicando em formações específicas e direcionadas por áreas do conhecimento, ou mesmo, recomendar seu encerramento.

No entanto, tais aspectos salientam que as necessidades formativas dos professores são constituídas desde a formação inicial, seja através da lacuna expressa nas disciplinas referentes aos conteúdos e metodologias curriculares e a visão meramente instrumental da didática, ou através da compreensão (consciência) nos cursos de formação da didática fundamental, expondo a realidade das escolas e as diferentes necessidades presentes e que deverão ser encaradas pelos futuros professores no exercício profissional (CANDAU, 1996-1997). Assim, ao considerar a implicação das necessidades nas diferentes etapas da carreira e visualizando sua manifestação na formação inicial (necessidades curriculares e necessidades inconscientes), há o indicativo que os ciclos profissionais (HUBERMAN, 2000) adquiriram uma fase anterior ao ingresso na carreira, podendo ser denominada de “fase da formação inicial”.

Logo, se por um lado são apontados os problemas cotidianos e as diferentes manifestações de necessidades dos professores, por outro são ressaltados os limites da formação continuada e o crescente discurso da formação em serviço centrada na escola, o que evidencia um abismo entre as ações formativas realizadas e o atendimento/suprimento das reais necessidades formativas. Nesse sentido, observa-se que mesmo com o crescente avanço das últimas décadas – através das políticas públicas de formação docente e publicações científicas – a formação continuada ainda se mostra como um grande desafio para se alcançar resultados promissores.

Assim, após a análise dos dados apresentados pelas diferentes unidades de registro contidas nas categorias dos fatores negativos e positivos para se atingir bons resultados nas ações formativas realizadas *in lócus*, destaca-se nas estratégias baseadas na colaboração e parceria coletivas:

- O envolvimento dos docentes de forma coletiva nas ações de formações continuada;

- A valorização das relações pessoais e do professor como pessoa;
- O aceite a diversidade de opiniões e o aprender com o outro;
- O favorecimento das trocas entre os professores;
- O crescente interesse dos docentes em relação ao alcance de novos conhecimentos;
- A redução da sensação de abandono através do acolhimento do grupo de professores.

E entre os registros que apontam para os impasses na realização das estratégias formativas, realça-se que:

- As propostas e ações não atendem as reais necessidades formativas dos professores;
- As propostas e ações assumem características reflexivas, coletivas e colaborativas, porém ainda são alicerçadas em práticas e concepções tecnicistas, esbarrando na cultura da escola e na instrumentalização da didática;
- A modificação nos ciclos profissionais, apresentando uma fase anterior a fase de ingresso na carreira, sendo denominada de “fase da formação inicial”;
- As necessidades estão emergindo na formação inicial, através das necessidades inconscientes e curriculares.

Sendo assim, sustenta-se a hipótese da tese evidenciando que as ações realizadas possuem pouca efetividade, ou seja, não melhoram o desempenho dos professores e não contribuem para o desenvolvimento profissional, pois elas não são fundamentadas em levantamentos criteriosos de necessidades formativas. Possibilitando sugerir que a formação de professores deva ser compreendida como um aprendizado contínuo ao longo da vida, amparada nas diferentes fases do ciclo profissional (HUBERMAN, 2000) e nos saberes que foram construídos no exercício da função (TARDIF, 2011), promovendo o envolvimento dos docentes em processos bem organizados, estruturados, extensos e delineados em torno do atendimento das necessidades formativas (RODRIGUES & ESTEVES, 1993) que estão presentes no conglomerado de relações existentes nas escolas e que apontam para as etapas do desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 2000), para os saberes adquiridos no

percurso profissional (TARDIF, 2011) e para as diferentes culturas profissionais dos professores (HARGREAVES, 1998).

Contudo, os dados apresentados nos 30 trabalhos analisados expressam que “[...] do ponto de vista dos princípios e análises, alguns autores avançaram na detecção de problemas, explicitação de fundamentos doutrinários, visões político-ideológicas [...]”(MARIN, et al., 2011, p.18-19), entretanto, “[...] do ponto de vista da Didática, o esforço para concretizar tais princípios não teve o mesmo ritmo, não acompanhou as discussões, sobretudo uma Didática voltada para formação de professores em serviço” (idem, p.18-19). Dessa forma, pode-se concluir que mais de 30 anos de consenso crítico quanto ao paradigma da racionalidade técnica e didática instrumental, até o momento os resultados demonstram pouco avanço quanto a qualidade da formação de professores, ressaltando que sem melhorar a formação inicial, não há como melhorar a formação continuada.

Assim, faz-se necessário a realização de pesquisas sobre as necessidades dos professores, nas diferentes fases da carreira, principalmente, na fase da formação inicial e de pesquisas na área da formação continuada em serviço dentro do espaço escolar que venham a atender as necessidades formativas dos professores, fazendo seu diagnóstico através de instrumentos mais precisos, pois ainda existe uma carência de estudos na área – de ordem do entendimento das diferentes necessidades formativas e de ordem das ações de formação continuada em serviço realizadas *in lócus* sendo apoiadas na colaboração e parceria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto os resultados obtidos neste estudo, deve-se considerar para o alcance de bons resultados nas ações de formação continuada em serviço as dificuldades que os pesquisadores enfrentam para realizar suas investigações em campo e compreender as especificidades que envolvem a formação docente e o seu contexto de trabalho. Embora exista um consenso de que a formação continuada de professores deve partir do seu contexto de trabalho, a surpresa em selecionar apenas 20 dissertações e 10 teses sobre a temática, evidencia as dificuldades que os pesquisadores enfrentam para ingressar nos ambientes escolares, os dilemas que encaram no percurso da investigação e/ou mesmo a estratégia de fuga dos pesquisadores ao presumirem os possíveis percalços que encontrarão ao optarem por um estudo de campo dentro das escolas. Isto acarreta uma alienação do problema, pois os pesquisadores optam por compreender a modalidade formativa a partir de programas específicos, utilizando outros ambientes como espaços formativos, propondo formações em dias e horários fora do normalmente exercido pelos professores e ainda o receio em iniciar uma investigação em comunidades periféricas pouco seguras e distantes das universidades, optando pela conveniência na relação segurança, espaço e tempo.

Contudo é compreensível que os docentes apresentem certas resistências ao aceitarem os pesquisadores nas escolas e em suas salas de aula, observando sua prática e propondo sugestões de melhoria, pois geralmente os seus estudos são acompanhados de críticas aos professores e a não devolução dos resultados obtidos à escola. A exigência de “garantias”, por parte da equipe gestora/professores para que os pesquisadores/grupos de pesquisa ingressem nas escolas e iniciem suas investigações, expõe a insatisfação deles quanto à presença de indivíduos da universidade nas escolas, às suas propostas de pesquisa e à própria colaboração/parceria sugerida, destacando o imperativo em ter que superar o aborrecimento ao acolher em suas salas de aula e receber sugestões de sujeitos que não pertencem à instituição escolar, assim como, o temor à possibilidade de avaliação de suas práticas e transformações em suas rotinas, destacando suas necessidades.

Da mesma forma, os estereótipos agregados aos pesquisadores – como autoridades intelectuais e avaliadores/críticos das práticas dos professores –

exemplificam as razões de se mostrarem avessos às propostas colaborativas, incumbindo os pesquisadores como únicos responsáveis pela efetividade das ações formativas realizadas, sendo vistos como “amenizadores de problemas”. Certamente tal percepção, por um lado, demonstra as necessidades de formação dos professores, ressaltadas pelo comodismo, a negativa a necessidade de aprimoramento profissional ou mesmo o não gosto pelo estudo e, por outro, um pedido de socorro ao derivar seus problemas aos pesquisadores, destacando a falta de apoio e valorização pessoal/profissional, assim possibilitando que eles sintam as dificuldades e busquem resolver/amenizar os problemas enfrentados cotidianamente pelos professores nas escolas.

Também deve-se ponderar que os ajustes realizados ao longo dos estudos analisados, que inviabilizaram parte dos propósitos inicialmente projetados por eles, exigindo reformulações nas opções metodológicas e na estrutura das ações formativas, deram margem a uma parcela dos seus resultados e foram fundamentais para a composição desta tese, principalmente nos aspectos que acentuam as oposições presentes entre as necessidades formativas manifestadas pelos professores, através da dualidade entre as suas necessidades particulares e as coletivas, as necessidades pessoais e as sistêmicas e as necessidades conscientes e as inconscientes. Cabe ressaltar que nem sempre as modificações realizadas nos estudos são de fato ruins para as investigações, pois acabam tornando-se aliadas na busca pela melhoria e avanço científico, e no caso das pesquisas bibliográficas, ao reunirem os diferentes estudos, acabam por desenhar o real cenário e o atributo desse progresso.

No caso desta tese, o cenário ilustrado ressalta que pouco avançamos quanto à efetividade das ações de formação continuada de professores em serviço realizadas *in lócus* sob o enfoque da colaboração e parcerias, com o intuito de atender/amenizar as diferentes necessidades formativas que eles manifestam. As garantias e trocas de favores, as reformulações do método e ações de formação, o precário diagnóstico e compreensão das reais necessidades dos professores, os saberes adquiridos com a experiência, as diferentes culturas profissionais e seus grupos colegiados, tornam-se impasses para a obtenção de bons resultados nas práticas dos professores, assim como, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, as ações de parceria colaborativa são fontes de acolhimento e valorização dos professores, pois enfatizam um aprender com o outro, o aceite a

diversidade de opiniões dentro do coletivo e favorecem as trocas de experiências e atividades entre eles, reduzindo a sensação de abandono.

Ressalva-se a importância de novas pesquisas que busquem com maior afinco o entendimento das relações entre as diferentes etapas da carreira, a aprendizagem do adulto e sua formação continuada, bem como, o impacto das necessidades formativas para o desenvolvimento da aprendizagem da docência na atualidade, com o intuito de desvendar os caminhos que deverão ser seguidos pela formação de professores, principalmente no que tange aos futuros docentes em formação inicial e os professores do ensino superior. Nesse aspecto, enfatiza-se que os docentes da universidade não estão isentos de manifestarem necessidades formativas e sofrerem com os questionamentos produzidos pelo desenvolvimento da carreira, apresentando suas insatisfações e frustrações perante o seu grupo de licenciandos, acentuando as mazelas da formação inicial. Assim, indica-se a urgência de pesquisas no campo do ensino superior, com foco em seus profissionais e a compreensão das necessidades que eles podem apresentar no exercício da profissão.

Para finalizar, esta tese considerou o contexto da formação continuada de professores nas últimas três décadas, enfatizada pelo consenso de que esta deve ser realizada no espaço de exercício pedagógico dos professores, tendo como foco o suprimento de suas necessidades de formação e o apoio de parcerias colaborativas e formações reflexivas e coletivas. Assim, após analisar 30 pesquisas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo, no período de 2000 a 2015, constatou-se que as ações de formação continuada em serviço possuem pouca efetividade, não melhorando o desempenho dos professores no exercício de sua função, tampouco contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, não ocasionando bons resultados no aprendizado dos alunos, pois elas não são fundamentadas em levantamentos e análises minuciosas de necessidades formativas, além de sofrerem com as especificidades presentes na comunidade escolar e os diferentes grupos colegiados, destacando que as ações colaborativas e de parcerias ainda apresentam remotas possibilidades de se obter resultados promissores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. S. Formação permanente de professores em situação de trabalho: valorização dos saberes docentes. 2006. 193f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.
- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Ed. UFPR, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.
- _____. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. (Série Estado do Conhecimento). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, pp. 301-309, Dezembro, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 70ª.ed. São Paulo: Ed. Casa de Ideias, 2011.
- BARROSO, J.; CANÁRIO, R. **Centros de Formação das Associações de Escolas. Das Experiências às Realidades**. Lisboa: IIE, 1999.
- BELLO, I. M. Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. 294 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.
- BERTUCCI, M. C. S. Formação continuada de professores que ensinam matemática nas séries iniciais: uma experiência em grupo. 2009. 171 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.
- BETERELI, K. C. As potencialidades da parceria universidade-escola para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre as práticas de aprender e ensinar matemática. 2013. 168 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco. Itatiba/SP, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define 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, DF, 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 01 nov 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 12ª. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 254).

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. (Série Estado do Conhecimento, ISSN: 1676-0565; n.13)

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565; n.10).

_____. O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)** Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6), p.303-328.

_____. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1988. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

_____. O professor entre a reforma e a inovação. IN: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador**: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p.66-83. (Seminários e Debates, v. 3). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/> Acesso em: 30 jan. 2017.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. ; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.) **Alternativas do ensino de Didática**. Ed. Papirus. Campinas/SP, 1997. p. 71-95.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 08., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 06 de dez. 2014.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. (Série Estado do Conhecimento). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 171-184.

CASTRO, M. M. C; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

CRUZ, S. A. B. Aprender pela escola à luz de Meirieu: experiência de formação de professores em meio à sala de aula. 2011. 211 f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2011.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 21.ed. Campinas: Papirus, 2009.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. (Coleção Textos FCC, 34). FCC/DPE. São Paulo, 2012.

_____. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad. Pesquisa**. vol.41, n.144, pp.826-849, 2011.

DELORS, J. (coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, Brasília, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em: 08 mai 2017.

DI GIORGI, C. A. G.; MORELATTI, M. R. M.; FURKOTTER, M.; MENDONÇA, N. C. G.; LIMA, V. M. M.; LEITE, Y. U. F. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.93-124.

ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol. 14, núm. 1, p.27-48, 2001.

FERNANDES, M. Recensões. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.15, p.199-229, 2001. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina15.htm>> Acesso em: 10 fev. 2017.

FERRAREZI, L. A. Formação profissional contínua do professor de Matemática: necessidades da prática docente. 2010. 144f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2010.

FERREIRA, C. R. Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola. 2013. [s.n.]. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

FIORENTINI, D. A Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**. Costa Rica. Ano 8. Número 11. p.61-82. 2013.

_____. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. In: **Anais**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0091s.pdf> Acesso em: 28 fev 2017.

_____. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autentica, 2004. p. 47-76.

FORNAZARI, G. Formação de professores em serviço ou controle? Problematizando a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo. 2009. 252 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**: buscando uma organização de qualidade. Trad. Regina Garcez. 2ª.Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALINDO, C. J. Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2011.

_____. Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental. 2007. 197 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2007.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Manifestação de necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. **Revista Dialogia**, São Paulo, v.7, n.1, p.63-76, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Editora UFPR - Curitiba, Brasil, n.50, p.51-67, out./dez. 2013.

_____. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** vol.31, n.113, pp. 1355-1379, 2010.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, M. C. Concepções e práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita. 2006. 113 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDEMBERG, J. **O repensar da educação no Brasil**. Série Educação para a Cidadania, n.3. Instituto de Estudos Avançados da USP, São Paulo, 1993.

GRANÚZZIO, P. M.; CERIBELLI, R. F. resenha crítica sobre o Estado da Arte da formação de professores. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 9, pp. 102-114, dez./2010. <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 08 nov 2016.

GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Autores Associados. Campinas, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Amadora: Editora Mcgraw-Hill de Portugal, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 1ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LÁZARO, A. C. As tecnologias da informação e Comunicação na formação continuada de professores: uma proposta para o uso do laboratório de informática. 2015. 196 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2015.

LÉLIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n.29, p.152-174, jan./abr. 2012.

LÉLIS, I; XAVIER, L. O ofício docente na voz de suas lideranças sindicais. **Sisifo. Rev. de Ciências da Educação**, 11, pp. 25-34, 2010.

LEMOS, M. P. F. O desenvolvimento profissional de professores do 1º. ao 5º. do ensino fundamental em um processo de formação para o ensino e a aprendizagem das medidas de tendência central. 2011. 195 f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

LEONE, N. M. **A inserção no exercício da docência**: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2012.

_____. Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência. 2011. 315f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2011.

LOURENÇO, R. S. S. L. A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2014. 140 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2014.

MANCINI, M. C.; SAMPAIO, R. F. Editorial: Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 10, out./dez. 2006.

MANTOVANINI, R. Formação continuada de professores do ensino fundamental I: subsídios para uma proposta em análise. 2009. 273 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2009.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MARIN, A. J. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, 1995.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Aliando pesquisa e formação continuada de professores do ensino fundamental: rumo a teorização. In: GUIMARÃES, C. M. et al. (org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Ed. Junqueira & Marin, 2011. p. 15-33.

MARIN, A. J.; GUARNIERI, M. R. Escola fundamental, ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando as —salas-ambientell. In:

SAMPAIO, M. M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2002, p. 47-65.

MARIOTINI, S. D. A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciantes. 2007. 102 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão preto/SP, 2007.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p.89-117, 2003.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 3ª.ed. Cortez Editora. São Paulo, 1994.

MENDES, M. E.; FERREIRA, F. I. Formação de professores e culturas docentes: a construção de um agrupamento de escolas como processo de aprendizagem coletiva. In: **Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es>> Acesso em: 30 nov 2016.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 11, n. 15, p.75-92, jul./dez. 2006.

MERLINI, V. L. As potencialidades de um processo formativo para a reflexão na e sobre a prática de uma professora das séries iniciais: um estudo de caso. 2012. 262f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2012.

MILITÃO, A. N. LEITE, Y. U. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. IN: Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, UFMT. Cuiabá, MT, 2013. Disponível em: <<http://ufmt.br/cbhe7>> Acesso em: 29 jan. 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em: 28 fev 2017.

MOURÃO, R. M. M. Professores, textos profissionais e formadores: a leitura nos processos de formação continuada. 2012. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

NASCIMENTO, J. Implementação do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) em Pompeia (SP): (re) construindo o processo formativo dos professores que ensinam Matemática. 2012. 180f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2012.

NOGUEIRA, B. S. Formação continuada na escola: a voz dos professores. 2006. 178f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2006.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A.; et al. (Orgs.) **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª. ed. Editora Unesp, São Paulo, 2013. p.199-210.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 22, ano XXII, n. 74, abril, p.27-42, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, S. B. Perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto a sua formação em serviço. 2008. 204 f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2008.

ORTIZ, L. G. M. Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva. 2003. 125 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

PASSALACQUA, F. G. M. Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço. 2013. 153 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2013.

PASSALACQUA, F. G. M.; INFORSATO, E. C. Necessidades pessoais e coletivas de professores: contribuições para a formação continuada em serviço. In: **Anais do 11.º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste** – Anped Sudeste. 2014. ISSN 2175-2087. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.wordpress.com/eixo-3/>> Acesso em: 22 dez. 2016.

PIMENTA, J. Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores. 2007. 177f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativo: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v.31, n.3, 2005.

PIMENTEL, A. Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores. 2004. 225 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

PIZARRO, M. V. Alfabetização científica nos anos iniciais: necessidades formativas e aprendizagens profissionais da docência no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala. 2014. 355 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2014.

PNUD/UNESCO/BANCO MUNDIAL. **Declaração sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. UNICEF, Brasília, s.d., 1990.

RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 2012. 200 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

RIGOLON, W. O. Formação continuada de professores alfabetizadores. 2007. 125f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.

ROCHA, A. P. **A natureza, vantagens e efeitos perversos da colaboração nas nossas escolas.** Instituto de Educação: Lisboa, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/7720116/A_natureza_da_colabora%C3%A7%C3%A3o_nas_escolas> Acesso em: 06 mar. 2017.

RODRIGUES, A. **Análise das práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de necessidade na formação de professores.** Portugal: Porto Editora, 1993.

ROMANO, S. S. Formação continuada: um plano para o ensino de matemática desenvolvido com professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. 2008. 164 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME.** (ISSN 1809-0354). v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p479-499>> Acesso em: 08 nov 2016.

_____. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez., 2004.

SANTOS, V. L. F. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Revista Interface da Educação**, Paraíba, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2010.

_____. Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP. 2005. 204 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2005.

SCANFELLA, A. T. Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2013.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. p.77-92.

SILVA, K. G. A. C. História do ensino fundamental I: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem. 2014. 171 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2014.

SILVA, M. O. E. A análise de necessidades de formação na formação continuada de professores: um caminho para a integração escolar. 2000. 286 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2000.

SILVA, R. H. Formação continuada de professores em serviço: em busca de um currículo em ação intercultural. 2009. 104 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

SIMIÃO, L. F. A informática e a formação continuada de professores: analisando aprendizagens e processos. 2006. 222 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa**: a dimensão pessoal na formação de professores. Porto: Asa, 2000.

SOUSA, K. I. Formação continuada em matemática: diversidade dos processos formativos para professores dos anos iniciais. 2015. 78 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2015.

SOUZA, D. T. R. 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.

SOUZA, G. R. Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes? 2013. 411 f. **Dissertação**

(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013.

SOUZA, J. R. B. Formação continuada de professores: transtorno do processamento sensorial e as consequências para o desenvolvimento escolar. 2014. 191 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12^a.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M; RAYMOND, D., Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, p. 209-244, Dezembro/2000.

TEDESCO, J. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2004.

TREVISAN, A. Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação. 2008. 99f. **Dissertação** (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

VASQUES, A. L. P. Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do aproveitamento da prática à tentativa de reinventar os professores. 2012. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2012.

YAMASHIRO, C. R. C. Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente - SP. 2008. 176 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2008.

WECKELMANN, V. F. Indicadores de mudança nas práticas pedagógicas com o uso do computador portátil em escolas do Brasil e de Portugal. 2012. 375 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2012.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão “ como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

_____. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, [S.l.], n. 220, p. 44-9, 1992.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAHÃO, R. C. R. A formação continuada de professores no Programa Teia do saber – Universidades: um olhar avaliativo. 2006. 116f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2006.

ADAMI, M. J. O projeto ciência na escola no cotidiano escolar: uma prescrição ou uma contribuição aos professores? 2008. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

ALBUQUERQUE, D. I. P. O processo de formação permanente em serviço e em exercício de formadores para a docência virtual. 2014. 247f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

ALLAN, L. M. V. Formação continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós-formação. 2011. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2011.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES, A. R. Contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores do ensino fundamental I na área de matemática. 2013. 148 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2013.

ALVES, M. C. S. O. A formação continuada na rede municipal de ensino de Uberlândia (19990-1995): com a palavra os professores. 2007. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.

ALVES, M. L. formação continuada comprometida com a transformação social. 2000. [s.n.]. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2000.

ALVES, N.; CANÁRIO, R. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. **Análise Social**, vol. XXXVIII (169), p. 981-1010, 2004.

AMARO, D. G. Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas. 2009. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

ANDRADE, J. A. A. O estágio na licenciatura em matemática: um espaço de formação compartilhada de professores. 2012. 193f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. A Jovem Pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 06, p. 11-24, 2006.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANGELO, M. B. As práticas corporais no trabalho do professor de arte: um estudo em Várzea paulista / SP. 2013. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

ANTUDES, L. E. B. O professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira. 2014. 165f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2014.

ARAGÃO, F. C. R. A formação de professores como empreendimento neoliberal. 2007. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.

ARANTES, F. A. Programas de formação continuada para a rede pública do estado de São Paulo: contribuições da UNICAMP para a Secretaria de Estado da Educação. 2014. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

ARAUJO, C. M.; SILVA, E. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

ARNOLDI, E. C. Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais. 2014. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.

ASSIS, M. L. F. L. C. A influência do curso de extensão PROEPRE – fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores. 2007. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.

ASSIS, T. P. Formação continuada em serviço: o olhar do professor. 2014. 198f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

AZEVEDO, P. D. O conhecimento matemático na educação infantil: o momento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. 2012. 241f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

BALBÉ, M. M. G. A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte. 2011. 137 f. **Doutorado** (Tese em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

BALERINI, J. K. Características da base de conhecimentos de professores do ensino de biologia celular a partir de um curso de formação continuada. 2014. 252f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2014.

BAPTISTA, I. A. P. A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo. 2009. 217 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2009.

BARBETO, M.C. D. A educação de jovens e adultos no município de Valinhos: uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008. 2010. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2010.

BASSO, I. Formação continuada de professores: competências e uso da linguagem digital. 2008. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

BELEZE, B. C. M. Distanciamentos e aproximações entre a pesquisa e a prática sobre formação continuada de professores de matemática. 2006. 80 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2006.

BELTRAN, A. C. V. Projetos especiais de ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2012. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2012.

BENACHIO, M. N. Indicadores de movimentos de conscientização dos professores em processo de formação continuada em serviço. 2008. 199f. **Tese** (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

BERTOLUCI, E. A. Formação continuada online de professores dos anos iniciais: contribuições para a ampliação da base de conhecimento para o ensino de Geometria. 2007. 385f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

BEZERRA, E. C. Formação continuada de educadores no Estado do Amapá: o projeto encontro pedagógico dos municípios. 2006. 139f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2005.

BEZERRA, G. M. S. A mediação do teatro na formação continuada de professores da rede municipal de ensino do município de Guarulhos/SP. 2009. 261 f. **Tese**

(Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2009.

BIÁGIO, C. L. C. Programa de educação continuada – informática educacional na diretoria de ensino, região de Presidente Prudente: concepção no modelo de formação. 2008. 146f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2008.

BONAFÉ, E. M. O Coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações. 2015. 180f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2015.

BONATO, N. A. M. Inclusão escolar: um estudo da formação continuada dos professores de educação física na cidade de Araraquara. 2009. 143f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2009.

BONZANINI, T. K. Ensino de temas da genética contemporânea: análise das contribuições de um curso de formação continuada. 2011. 268f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2011.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Ed. Papyrus. Campinas, SP, 1998.

BORGES, M. A. F. Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas escolas. 2015. 167f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2015.

BORGES, R. C. M. Ensino Médio em Rede (EMR): reflexões de uma professora sobre a formação continuada de professores. 2009. 102f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2009.

BORSATO, C. R. Relação escola e família; uma abordagem psicodramática. 2008. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

BORTOLETTO, A. Formação continuada de professores: a experiência de uma temática sociocientífica na perspectiva do agir comunicativo. 2013. 236f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2013.

BORTOLETTO, M. L. Formação continuada para docentes no ensino superior: análise de um programa. 2009. 110 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2009.

BOVO, A. A. Formação continuada de professores de matemática para o uso da informática na escola: tensões entre proposta e implantação. 2004. 358f.

Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2004.

BRANDE, C. A. produção de textos infantis e pesquisa colaborativa: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento na escrita. 2004. 168f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

BRICCIA, V. Competências docentes em um projeto de inovação para a educação científica. 2012. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2012.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out./dez., 2014b.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p.1139-1166, set./dez. 2008.

BUENO, M. C. S. Formação continuada em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil. 2007. 120f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2007.

CAETANO, P. F. Discutindo a atuação do professor interlocutor de libras a partir de um grupo de formação. 2014. 112f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

CAMARGO, E. N. Formação de Professores no Programa Jornal, Escola e Comunidade. 2006. 174 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

CAMARGO, M. B. C. A educação infantil teclando e navegando pelas tecnologias da informação. 2013. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

CAMPOS, A. M. Histórias contidas e nem sempre contadas na formação de jovens e adultos. 2014. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

CARAMORI, P. M. Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 310f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2014.

CARDIA, E. Da capacitação em toxicologia psicofarmacologia e legislação na formação inicial de professores de ciências e biologia para a prevenção educacional ao uso abusivo de substâncias psicoativas. 2009. 532f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2009.

CARNEIRO, R. U. C. Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil. 2006. 174f. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada. **Rev. Brasileira de Educação**. No 28, p. 96-107. Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

CARVALHO, T. M. Professores participantes do PEC – formação universitária (SEE-SP / 2001-2003): perfil e significados que atribuem à experiência de formação. 2009. 167f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2009.

CASSAN, E. R. A política de educação infantil no município de Campinas: um diálogo com as fontes documentais. 2013. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

CASTRO, R. A educação a distância na sociedade informática: desafios na formação continuada de professores no ensino básico – Projeto Ler e Viver. 2008. 167 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2008.

CELEGATTO, C. A. Formação em serviço: significado do “programa ler escrever” numa escola municipal de ensino fundamental. 2008. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

CÊPERA, A. A. Educação Infantil e Formação Profissional Docente: um estudo sobre o Programa PEC – Formação Universitária Municípios no Estado de São Paulo. 2006. 166 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

CIRIACO, M. L. A formação dos coordenadores pedagógicos da Semed-Maceió: 2012-2013. 2015. 115 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2015.

COLETO, M. G. Abordagens dos direitos reprodutivos em materiais didáticos para a formação continuada de educadoras(es): uma análise a partir dos editais da SECAD. 2012. 161f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2012.

CORAINI, G. A. M. S. A utilização de tecnologia na formação de professores: o programa de formação continuada PEC- Formação universitária no Campus da UNESP em Marília/SP; um estudo de caso. 2005. 136f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2005.

CORRÊA, C. I. M. Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública. 2008. 140f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2008.

CORREIA, C. E. F. Formação continuada de professores polivalentes: o potencial da análise de erros no processo ensino/aprendizagem da matemática. 2009. 131f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2009.

COSMO, C. C. Formação continuada de professores: contingências, necessidades e desafios – Reflexões sobre o Programa Teia do Saber. 2010. 170 F. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão preto/SP, 2010.

COUTINHO, V. M. D. O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa “São Luís te quero lendo e aprendendo”: pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições. 2011. 168f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2011.

CRUZ, A. J. Informática na escola: um estudo de caso. 2005. 77f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2005.

CRUZ, L. A. N. As implicações do curso de formação continuada sobre consumo de álcool: uma proposta de intervenção breve aplicada por professores. 2011. 158f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2011.

CRUZ, L. P. Influências do “Projeto de ensino flora fanerogâmica do estado de São Paulo” na formação dos professores participantes em uma escola da cidade de Campinas. 2010. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2010.

CRUZ, R. C. A gestão escolar entre a prática e a gramática. 2012. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

CUNHA, R. B; PRADO, G. V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Ed. UFPR. Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.

DAL COLETO, A. P. Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil. 2014. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

DANAGA, N. H. P. Desenvolvimento de um programa: o tornar-se educador a partir de reflexões e (trans)formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem. 2005. 249f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

DEAK, S. C. P. Os desafios da construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de educação de Presidente Prudente - SP. 2004. 157f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2004.

DEBUSSI, S. N. O que se lembra, o que se fala ... narrativas de professoras sobre sua formação. 2006. 95f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2006.

DELCHIARO, E. C. Gestão escolar e absenteísmo docente: diferentes olhares e diversas práticas. Validação de uma experiência na rede municipal de São Paulo. 2009. 206f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2009.

DIAS, G. M. A dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores apresentadas em teses e dissertações brasileiras. 2012. 146f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2012.

DOMINGUES, I. M. C. S. Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino. 2013. 257f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

DRI, W. I. O. A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina. 2013. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

FAGUNDES, A. V. Formação continuada na perspectiva da racionalidade comunicativa: possibilidades de articulação entre literatura infantil e o ensino de ciências da natureza. 2012. 349f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2012.

FARAGO, A. C. A escola como lócus de formação continuada de professores: possibilidades, desafios e percepções. 2006. 132f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto/SP, 2006.

FAUSTINO, M. P. Ações de formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente (SP) e saberes docentes. 2011. 203f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2011.

FEITOSA, M. S. A. Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão no programa hora da leitura. 2008. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

FERNANDES, C. H. Dizeres de professores da/na formação continuada: possibilidade de autoria. 2009. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2009.

FERRAREZI, L. A. Criando novos tabuleiros para o jogo Tri-Hex e sua validação didático-pedagógica na formação continuada de professores de matemática: uma contribuição para a geometria das séries finais do ensino fundamental. 2005. 148f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2005.

FERREIRA, L. H. Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação. 2014. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

FIGUEIREDO, V. Formação continuada de professores: análises de teses e dissertações em educação. 2007. 99f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba. Sorocaba/SP, 2007.

FIORATO, P. S. Percepção de professores de ciências de uma escola pública estadual sobre a interação universidade-escola. 2006. 151f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2006.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

FIORINI, M. L. S. Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando a inclusão. 2015. 155f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2015.

FREITAS, S. P. L. Formação de professores (as) e relações interpessoais: um estudo em São Bernardo do Campo. 2009. 119 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo/SP, 2009.

FREITAS, Z. L. Um projeto de interação universidade-escola como espaço formativo para a docência do professor universitário. 2008. 140f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2008.

FÜRKOTTER, M.; DI GIORDI, C. A. C.; MORELATTI, M. R. M.; LEONE, N. M.; LIMA, V. M. M.; LEITE, Y. U. F. O que a Formação Contínua deve Contemplar? O que dizem os professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul./set. 2014.

GABINI, W. S. Formação continuada de professores de química: enfrentando coletivamente o desafio da informática na escola. 2008. 297f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2008.

GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de profissionais de matemática em início de carreira. 2007. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.

GAMBA, L. M. F. Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil. 2009. 184f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2009.

GANDARA, S. M. B. Percepção de diretores de escola sobre formação continuada no contexto da política educacional do estado de São Paulo. 2015. 147 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão preto/SP, 2015.

GARCIA, C. A. A. Formação de professores na melhoria da prática docente: um estudo a partir do método P.E.R.A. 2010. 218f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010.

GARCIA, D. J. O papel do mediador técnico-pedagógico na formação continuada a distância de professores em serviço. 2006. 168f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2006.

GARCIA, M. Formação continuada para Coordenadores Pedagógicos: e a escola, como fica? 2008. 198f. **Tese** (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

GARCIA, R. G. R. M. Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis. 2007. 146 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba. Sorocaba/SP, 2007.

GARIYA, S. M. C. Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP. 2012. 203f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2012.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GAZANA, A. C. O professor e a colaboração de saberes em espaços compartilhados de estudo e reflexão. 2007. 116f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2007.

GISSONI, D. C. A articulação entre a formação continuada de professores e o gestor: uma experiência em processo. 2010. 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2010.

GOMES, A. S. C. R. Modelos didáticos dos professores: uma análise dos conhecimentos implícitos e explícitos de professores de química em exercício. 2014. 105f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2014.

GRANÚZZIO, P. M. Processo de significação de professores sobre a homossexualidade em um programa de formação continuada na escola pública. 2012. 173 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2012.

GREGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. Rio de Janeiro, 2015.

GUIMARÃES, L. B. A formação continuada de professores do ensino superior para a atuação docente *on-line*: desafios e possibilidades. 209. 225f. **Dissertação** (Mestrado

em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2009.

HAGE, M. S. C. A formação de professores a partir de suas narrativas de histórias de vida: estudo de uma experiência em Belém do Pará. 2010. 189 f. **Doutorado** (Tese em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2010.

HERNECK, H. R. Formação continuada de professores: níveis de compreensão de uma política pública. 2007. 215f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

HUANCA, R. R. H. A resolução de problemas e a mobilização matemática no processo de ensino-aprendizagem-avaliação: uma contribuição para a formação continuada do professor de matemática. 2014. 315f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2014.

IACHEL, G. Um estudo exploratório sobre o ensino de astronomia na formação continuada de professores. 2009. 230f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2009.

JACOBUCCI, D. F. C. A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil. 2006. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2006.

IMAI, V. H. Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil. 2007. 188f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2007.

IMAMURA, E. T. Formação continuada do professor para uso de recursos de informática com alunos com deficiências físicas. 2008. 161f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2008.

ISHII, A. B. F. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ciclo II de Matemática: contribuições para a formação continuada de professores de Matemática de uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo, no período de 2005 a 2012. 2013. 254 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2013.

JARMENDIA, A. M. Formação continuada de professores: uma proposta na área de língua portuguesa. 2006. 216 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

JESUS, D. C. S. O programa Mídias na Educação: relação de aproximação e distanciamento entre trabalho docente e a mídia. 2011. 251f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2011.

JESUS, N. C. Formação continuada de educadores indígenas tupinikim: uma experiência a ser socializada. 2007. 242 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.

KLEBIS, A. B. S. O. Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no Estado de São Paulo – 1990-2009. 2010. 216f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2010.

_____. Formação continuada de professores do município de Regente Feijó: a municipalização do ensino fundamental e os desafios da construção de uma política – 1999-2002. 2003. 2014f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) , Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2003.

KOCHHANN, M. E. R. Gestão: formação de professores em serviço e a abordagem da geometria. 2007. 273f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2007.

KUIAVA, J. Formação continuada de professores em terras de fronteiras – oeste do Paraná – 1973-1982. 2012. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

LABARCE, E. C. Atividades Práticas no Ensino de Ciências: saberes docentes e formação do professor. 2014. 231 f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. 2015.

LAMONATO, M. A exploração-investigação matemática: potencialidades na formação contínua de professores. 2011. 250 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

LANGHI, R. Um estudo exploratório para a inserção da astronomia na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2004. 240f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2004.

LEARDINE, M. A. Contribuições de uma coordenadora pedagógica na promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo. 2014. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

LEITE, C. Formação do professor de ciências em astronomia: uma proposta com enfoque na espacialidade. 2006. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2006.

LEITE, L. P. A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial. 203. 212f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2003.

LEMOS, M. F. Formação continuada de professores em ambiente virtual de aprendizagem sob o olhar da complexidade. 2008. 169 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

- LENCIONI, M. C. J. Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola, um espaço de diálogo? 2012. 165 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2012.
- LEODORO, J. P. Inclusão escolar e formação continuada: o programa educação Inclusiva: direito à diversidade. 2008. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.
- LIMA, M. Oficina pedagógica como espaço formativo da docência. 2008. 187 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.
- LINDINO, T. C. Pós-graduação e mercado de trabalho; exigência de formação continuada como qualificação docente. 2005. 245f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2005.
- LOPRETTI, T. A. P. A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa. 2007. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.
- LÜDKE, H. A. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.
- LUIZ, M. F. Educação das relações ético-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2012. 138f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.
- LUZ, S. P. Formação continuada para docentes do ensino superior: um estudo de caso. 2007. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.
- MACEDO, S. R. B. A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo. 2014. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.
- MACHADO, M. F. Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online. 2015. 139f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.
- MADDALENA, T. L. Criação de recursos educativos digitais na formação continuada de professores de espanhol. 2013. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.
- MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.
- MAIA, J, S. S. Educação ambiental crítica e formação de professores: construção coletiva de uma proposta na escola pública. 2011. 250f. **Dissertação** (Mestrado em

Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2011.

MANZANO, T. S. Formação continuada de professores alfabetizadores do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações. 2014. 127f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2014.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.9, p.51-75, 1998.

MARIALVA, W. A. Tecnologias e currículo: um estudo de caso sobre a comunidade de práticas pedagógicas 2.0. 2015. 129 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2015.

MARIANO, I. A. Construção cooperativa de ações no contexto escolar a partir de discussões de ciências com professores em um espaço coletivo. 2014. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

MARIM, V. Formação continuada do professor que ensina matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo a partir da produção acadêmica-científica brasileira (2003-2007). 2011. 217 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

MARQUES, R. N. Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador-formando. 2012. 116f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010.

MARTELLI, I. EaD: uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores. 2003. 156f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2003.

MARTIN, A. B. programa Ensino Médio em Rede: formação continuada para o desenvolvimento da leitura e escrita dos professores. 2011. 107f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2011.

MARTINEZ, C. L. P. Formação de professores e avaliação formativa: análise de um projeto de interação universidade-escola. 2009. 155f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2009.

MARTINS, L. M. B. Um estudo sobre a proposta para a formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-letramento: 2005-2009. 2010. 218f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2010.

MARTINS, M. A. S. Formação continuada: por que os professores não leem? 2008. 67 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo/SP, 2008.

MARTINS, S. L. B. Aprendizagem da docência em experiências de educação a distância: implicações para a prática docente presencial. 2015. 109f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

MAZER-GONÇALVES, S. M. Construção de uma proposta de formação continuada para professores de classe hospitalar. 2013. 178f. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

MAZZEU, L. T. B. Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. 2007. 200f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2007.

MELO, E. S. Ações colaborativas em contexto escolar e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual. 2013. 137f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

MENDES, C. C. T. HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente? 2008. 113f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2008.

MESQUITA, P. S. P. O tutor virtual na formação continuada em educação especial. 2015. 115f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2015.

MIANUTTI, J. Uma proposta de formação continuada de professores de biologia em Mato Grosso do Sul: de manuais didáticos a obras clássicas no estudo da evolução biológica. 2010. 147f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2010.

MICHELINI, J. Educação ambiental com adultos em processo de alfabetização: construção coletiva de conhecimentos. 2007. 128f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2007.

MINÉ, V. A. A. Processo de letramento do professor a partir de reflexões acerca da escrita dos alunos sobre aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

MODESTO, M. A. Formação continuada de professores de matemática: compreendendo perspectivas, buscando caminhos. 2002. 189f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2002.

MONTALVÃO, E. C. O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho. 2008. 228f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

MONTINO, M. A. “Telefone sem fio” possíveis leituras dos diálogos entre os programas oficiais de ensino e os professores de séries iniciais do ensino

fundamental. 2011. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2011.

MOREIRA JUNIOR, H. O programa Teia Universidades em São Vicente: uma avaliação sob a óticas dos agentes. 2011. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2011.

MORETO, J. A. Formação continuada de professores: dos (des)caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instancias de gestão das políticas públicas. 2009. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2009.

MULATI, M. F. B. M. Um estudo sobre a formação de pedagogos no interior de Goiás. 2006. 133 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão preto/SP, 2006.

MURAT, E. A. A formação continuada de professores de educação física na diretoria de ensino de Sorocaba: um estudo de caso. 2008. 161 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba. Sorocaba/SP, 2008.

NENARTAVIS, A. W. Contribuições da educação permanente para a avaliação docente da prática profissional do estudante de medicina. 2009. 135f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2009.

NERY, B. K. O ciclo de desenvolvimento do professor e o sistema de atividade aprendizagem on-line em um curso de Especialização em Ensino de Ciências. 2014. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.

NICOLAI-HERNÁNDEZ, V. A. Educação ambiental e temas controversos: os conflitos socioambientais no contexto de um processo de formação continuada. 2005. 160f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2005.

OCTAVIANI, M. I. C. As concepções de “educar” das profissões de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural. 2003. 228f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

OLIVEIRA, A. M. P. Formação continuada de professores de matemática e suas percepções sobre as contribuições de um curso. 2003. 192f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2003.

OLIVEIRA, A. S. Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e possibilidades da formação em serviço. 2009. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, D. R. A formação de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico. 2011. 168f. **Dissertação**

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2011.

OLIVEIRA, S. A. Resolução de problemas na formação continuada e em aulas de matemática nos anos iniciais. 2012. 171f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

OLIVEIRA, S. S. Temas regionais em atividades de geometria: uma proposta na formação continuada de professores de Manaus (AM). 2004. 174f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2004.

OLIVEIRA, V. C. A. Uma leitura sobre formação continuada de professores de matemática fundamentada em uma categoria da vida cotidiana. 2011. 207f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2011.

O'REILLY, M. C. R. B. Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, problemas e ações – a experiência de Minas Gerais. 2011. 178f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2011.

OTALARA, A. P. Formação inicial e continuada de professores para atuação com alunos com deficiência visual: desenvolvendo materiais didáticos em colaboração. 2014. 176f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2014.

PARESCI, C. Z. A formação continuada de professores de filosofia na REDEFOR: análises. 2013. 123 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2013.

PATRICIO, M. F. G. M. K. Pró-letramento em matemática: análise das percepções dos tutores do programa desenvolvido na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. 2011. 145f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2011.

PAULA, L. C. Contribuições da *práxis* histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as). 2011. 455f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

PAULA, M. K. B. Programa Pró-letramento Matemático: uma abordagem de grandezas e medidas com inserção dos temas transversais. 2010. 170f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2010.

PAULO, J. R. Promovendo (re) significação de representações cartográficas no ensino de mapas: a constituição de uma parceria colaborativa com professores de geografia na escola básica. 2013. 194f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2013.

PECHLIYE, M. M. reflexões e análises de um curso de formação de professores de ciências e/ou biologia. 2010. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

PELLISSON, M. C. R. M. Análise do processo de produção dos memoriais de formação por alunos do PROESF. 2008. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

PERALTA, D. A. Formação continuada de professores de matemática em contexto de reforma curricular: contribuições da teoria da ação comunicativa. 2012. 2008f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2012.

PEREIRA, F. A. O gestor escolar e o desafio da interdisciplinaridade no contexto do currículo de ciências. 2008. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

PEREIRA, J. A. A escrita das memórias no PEC: usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador. 2010. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

PEREIRA, O. A contribuição de estudos brasileiros para o ensino de geometria no ensino primário no Timor-Leste; o caso dos materiais manipulativos. 2012. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

PEREIRA, R. A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores. 2010. 162f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2010.

PÉREZ, L. F. M. A abordagem de questões sociocientíficas na formação continuada de ciências: contribuições e dificuldades. 2010. 351f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2010.

PINTO, L. D. S. Do imperativo ético à demonstração empírica: o projeto letras e livros no Embu das Artes. 2008. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

PIORINO, G. I. P. A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do Projeto UCA. 2012. 345 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2012.

PORFÍRIO, L. C. A circulação de saberes na formação continuada de professores: uma análise do PEC-Municípios na perspectiva dos estudos comparados em educação. 2012. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2012.

PRADO, G. J. Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da

UNCME-SP. 2013. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2013.

PROENÇA, H. H. M. D. Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação. 2014. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

PUPO, C. C. Financiamento da educação e formação continuada de professores: o FUNDEF no município de Campinas. 2012. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

QUEIROZ JUNIOR, E. Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas. 2010. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

QUINTELLA, S. S. M. A Formação Continuada de Docentes Alfabetizadores nas Séries Iniciais de uma Instituição Confessional: limites e possibilidades de desenvolvimento de práticas reflexivas. 2007. 109 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão preto/SP, 2007.

RAMOS, M. D. Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do ensino fundamental. 2013. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

REMOR, C. R. Formação e profissionalização docente: análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR – Campus Medianeira. 2015. 120f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2015.

RICHIT, A. Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em matemática e a formação continuada de professores. 2010. 279f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2010.

RIGOTTI, G. F. Na bagagem de Dona Zezé; uma proposta de investigação e intervenção sobre a imagem da professora a partir de fotografias do curso de formação continuada Teia do Saber. 2013. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

RINALDI, R. P. Desenvolvimento profissional de professores em exercício: contribuições de um programa online. 2009. 231f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

ROCHA, R. C. O trabalho do formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples. 2014. 211 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco. Itatiba/SP, 2014.

ROCHA, Z. F. D. C. Uma história de sucesso na educação científica: a duplicidade da prática pedagógica. 2011. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2011.

RODRIGUES, A. O processo de municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental em municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto: currículo e formação continuada de professores. 2008. 119 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão preto/SP, 2008.

RODRIGUES, G. M. Desenvolvimento profissional em um grupo de trabalho: professores de matemática que ensinam por meio de *softwares* educacionais. 2013. 291f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2013.

RODRIGUES, M. C. C. Contribuições de um projeto de formação *on-line* para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º. ano do ensino fundamental. 2013. 246f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

ROJAS, H. L. S. A avaliação em sala de aula: quais as dificuldades para a formação do professor do ensino básico? 2007. 178f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.

ROZINELI, T. Ensino Médio em rede: percepções docentes sobre uma experiência de formação continuada de professores. 2007. 93 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2007.

SALLES, S. Colaboração universidade-escola: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de matemática. 2005. 186f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2005.

SALOMÃO, M. S. A. impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar. 2011. 122f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2011.

SAMBUGARI, M. R. N. Socialização de professoras em atividades de educação Continuada. 2005. 203f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2005.

SANAVRIS, C. Z. Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica. 2014. 283f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

SANTANA, A. C. M. Percepções sobre as necessidades de formação continuada dos gestores dos professores de língua portuguesa e inglesa: algumas reflexões. 2010. 2001f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010.

SANTANA, E. R. A abordagem da natureza da ciência subsidiada por recursos fílmicos em uma comunidade de prática. 2014. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.

SANTANA, T. Formação continuada de professores e transposição didática. 2011. 178 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

SANTOS, D. A. N. A formação de professores de uma escola da rede pública estadual em serviço para o trabalho com projetos utilizando as tecnologias de informação e comunicação. 2006. 226f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2006.

SANTOS, E. I. Física no ensino fundamental: formação continuada de professores de ciências em uma perspectiva sócio-histórica. 2010. 179f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2010.

SANTOS, E. M. S. O projeto de educação ambiental “Aprendendo com a Natureza” como ponto de partida para uma ação formativa de professores do ensino fundamental. 2007. 166f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2007.

SANTOS, J. F. S. M. Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos. 2006. 310f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2006.

SANTOS, L. Mudanças na prática docente: um desafio na formação continuada de professores polivalentes para ensinar matemática. 2008. 153 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

SANTOS, K. R. O. R. P. Formação continuada e necessidades formativas de professores na educação de surdos na rede pública da cidade do Rio de Janeiro. 2011. 159 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2011.

SANTOS, M. O. V. Contribuições da formação continuada em serviço para a construção da identidade do profissional de educação infantil. 2003. 164f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2003.

SARAIVA, C. F. Educação Infantil na Perspectiva nas Relações Ético-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. 353 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2009.

SATO, T. A. Pesquisa-ação-participativa e a temática sócio-ambiental no processo de formação continuada de professoras da educação infantil. 2006. 114f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

SEGURA, D. R. B. F. Clima organizacional escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente. 2007. 172f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2007.

SIGRIST, S. A. F. Capacitação de professores de português atuantes no projeto “Ensinar e aprender ‘corrigindo fluxos’”: um olhar para escritas criativas. 2007. 142 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2007.

SILVA, C. R. O Programa “Bolsa Mestrado/Doutorado” como uma política pública de formação continuada de educadores do estado de São Paulo: ato e potência. 2011. 133 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

SILVA, E. L. Ensinando e aprendendo num programa de formação contínua: reflexos de um trabalho coletivo. 2009. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

SILVA, F. S. A formação de educadores em serviço no contexto escolar: mídias digitais e projetos de trabalho. 2006. 149f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2006.

SILVA, I. A. Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor. 2012. 183f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SILVA, I. A. S. Currículo, Arte e Formação Continuada: percepções de arte-educadores participantes do programa rede aprende com a rede” no Estado de São Paulo. 2011. 191 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

SILVA, K. A. C. Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em design. 2013. 241 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2013.

SILVA, M. U. Avaliação formativa e reflexão pedagógica de um grupo de professores do ensino fundamental II – pesquisa-ação. 2008. 208f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2009.

SILVA, R. A. G. Formação de professores da educação infantil: perspectivas para projetos de formação e supervisão. 2011. 275f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2011.

SILVA, V. A. Análise da implantação de um currículo para a Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas. 2010. 120 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2010.

SILVA, V. G. S.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.46. n.160 p. 286-311 abr./jun. 2016.

SILVA, V. F. Formação docente & Centro de ciências: estudo sobre uma experiência de formação continuada de professores de química. 2013. 220f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2013.

SIMÃO, D. C. O impacto da formação continuada de professores nas escolas com bom desempenho em Matemática: o caso da rede escolar SESI-SP. 2012. 104f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2012.

SOARES, A. A. S. O gestor no processo de formação de professores para o uso de meios digitais na construção de uma escola de qualidade. 2005. 176f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2005.

SOCOLOWSKI, R. C. A. J. Análise das interações tutor/participantes: um ponto de partida para a avaliação de cursos de desenvolvimento profissional à distância. 2004. 129f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2004.

SOGA, M. O. Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios. 201

4. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.

SOUZA, R. L. L. Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar. 2007. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

SOUZA, T. C. B. O. Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade. 2008. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

SOUZA, T. P. O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores. 2015. 108 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2015.

STANGHERLIN, R. Sentidos subjetivos identitários da prática profissional de formadoras do PROVE. 2007. 176f. **Tese** (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

STAROBINAS, L. Interação de professores em fóruns eletrônicos: um estudo de caso do programa Educar na Sociedade da Informação. 2008. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

SZABO, K. Percepções evidenciadas pelo coordenador pedagógico sobre a formação continuada de professores para a integração das tecnologias ao currículo. 2014. 151f.

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2014.

TAKAHASHI, B. T. Trabalho colaborativo entre universidade e escola: proporcionando a formação continuada através da história da biologia. 2012. 100f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2012.

TAMASSIA, S. A. S. Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores no ensino fundamental I: desafios e possibilidades. 2011. 285f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2011.

TAVARES, N. R. B. Formação continuada de professores em informática educacional. 2001. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2001.

TEMPESTA, M. C. S. Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão. 2009. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2009.

TIMPORIM, L. C. H. Formação continuada de professores na rede estadual paulista entre os anos de 2007 e 2010: reflexões sobre o papel do Professor Coordenador no processo formativo de professores. 2014. 150 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão preto/SP, 2014.

TURQUETI, A. S. Educação a distância aplicada a formação continuada: análise dos procedimentos de avaliação de cursos. 2009. 169f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2009.

USTRA, S. R. V. Formação continuada de professores de física: enfrentamento de problemas reais. 2006. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2006.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, mayo/ago. 2006.

VALADÃO, G. T. Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245f. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

VALLIN, C. Projeto CER: Comunidade Escolar, de Estudo Trabalho e Reflexão. 2004. 2007 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2004.

VIANA, M. A. P. Formação em serviço de professores iniciantes na educação superior e suas implicações na prática pedagógica. 2013. 211 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2013.

VIEIRA, M. P.A. A EaD nas políticas de formação continuada de professores. 2011. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2011.

VIGNADO, J. Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada na investigação-ação na formação continuada de professores da educação infantil. 2007. [s.n.] **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.

YAMAMOTO, C. Formação continuada na escola. 2008. 118 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo/SP, 2008.

YAMASHIRO, C. R. C. Formação de professores pela construção coletiva de um projeto de educação ambiental na escola. 2007. 117f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2007.

YAMASHIRO, C. R. C. A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil. 2014. 216f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

ZERAIK, S. M. Processo formativo de professores de matemática: práticas reflexivas para a utilização da informática. 2014. 122f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

ZULATTO, R. B. A. A natureza da aprendizagem matemática em um ambiente *online* de formação continuada de professores. 2007. 174f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2007.

ZURAWSKI, M. P. V. Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância. 2009. [s.n.] **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Resumos das Dissertações e Teses

ANO/	IES	PPG	NÍVEL
AUTOR			
TÍTULO			

ASSUNTO	
PRINCIPAL	SECUNDÁRIO

REFERENCIAL TEÓRICO	
PRINCIPAL	SECUNDÁRIO

METODOLOGIA	
PRINCIPAL	SECUNDÁRIO

INSTRUMENTOS	
PRINCIPAL	SECUNDÁRIO

FONTES	
PRINCIPAL	SECUNDÁRIO

AMBITO GEOGRÁFICO	PERIODO	OBJETIVO

CONCLUSÕES

FONTE: Elaborado pela autora, exclusivamente para a coleta de dados desta tese.

APÊNDICE B – Sujeitos, Observações e Ações Formativas

ANO/	IES	PPG	NÍVEL
AUTOR			
TÍTULO			

SUJEITOS	
Quantidade	
Características	
Critérios de seleção	

OBSERVAÇÃO DE CAMPO		
Local	Quantidade	Tempo
Especificidades		

AÇÕES DE FORMAÇÃO	
Método/Recursos utilizados	
Local/Tempo	
Avaliação	
Resultados	

FONTE: Elaborado pela autora, exclusivamente para a coleta de dados desta tese.