

ANÁLISE DA

FORMAÇÃO CONTINUADA

PARA DESENVOLVIMENTO DOS
PROFESSORES & APRIMORAMENTO
DO ENSINO

BIBIANE COELHO DE SÁ XAVIER



2022

ANÁLISE DA

FORMAÇÃO CONTINUADA

PARA DESENVOLVIMENTO DOS
PROFESSORES & APRIMORAMENTO
DO ENSINO

BIBIANE COELHO DE SÁ XAVIER



2022

2022 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2022 A autora
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos
à Editora e-Publicar pela autora

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Dandara Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

A autora

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES E APRIMORAMENTO DO ENSINO.

Todo o conteúdo desta obra, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva da autora. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos a autora. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Edilene Dias Santos - Universidade Federal de Campina Grande

Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glauco Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz



Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
Jesus Rodrigues Lemos - Universidade Federal do Delta do Parnaíba
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Marcos Pereira dos Santos - Faculdade Eugênio Gomes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

X3a Xavier, Bibiane Coelho De Sá.
Análise da formação continuada para desenvolvimento dos
professores e aprimoramento do ensino / Bibiane Coelho De Sá
Xavier. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5364-073-3

DOI 10.47402/ed.ep.b202216180733

1. Educação. 2. Metodologia de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro, Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2022

Agradecimentos

Quero agradecer primeiramente a Deus, que é o autor da vida. Aos meus pais, Félix Coelho de Sá (In Memória) e Maria Amélia Carvalho de Sá, pela vida e amor incondicional. Aos meus irmãos e primos que também fizeram parte desta jornada. Ao meu esposo Félix e filhos pelo apoio e motivação durante esse processo. Também aos amigos e colegas do curso e do nosso cotidiano pelas palavras, orações e auxílio. Aos professores do curso que nos ajudaram a apreender conhecimentos e que nos orientaram no projeto e na dissertação.

O temor do Senhor é o princípio da ciência.

Provérbios 1.7

Apresentação

O desenvolvimento docente promove a melhoria na qualidade do ensino. Este desenvolvimento acontece a medida que o docente procura se formar desde a formação inicial pela graduação e formação continuada, pois o conhecimento se renova e sempre há algo novo a descobrir. E a análise minuciosa da formação continuada para o desenvolvimento do professor e o aprimoramento do ensino, é feita através de pesquisa de diversos autores.

Por isso, através da observação e compreensão dos estudos de aspectos históricos, conceitos, dos fatores abordados em cada tópico, os questionamentos e demais fatos, entende-se que a formação continuada pode auxiliar no desempenho do papel do professor e no processo de aprendizagem do aluno.

Assim, o contexto abordado prima por melhorias constantes que visa no desenvolvimento do docente que contribui também para o desenvolvimento do educando e excepcionalmente para melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente o contexto do processo educacional.

Prefácio

O livro contextualiza o estudo de alguns autores sobre uma análise da formação continuada para o desenvolvimento do professor e o aprimoramento do ensino. Com isso, foi verificado aspectos históricos da formação do professor, a qualidade do ensino, a formação continuada atualmente, os benefícios da formação na visão dos docentes, a prática pedagógica e as possibilidades metodológicas, análises e propostas de melhorias na formação continuada.

Neste contexto, vale ressaltar que a análise da formação continuada contribui de fato para o desenvolvimento docente, pois o mesmo apreende novos conhecimentos e habilidades para um melhor desempenho, assim, é possível melhorias, também na qualidade do ensino.

Sendo assim, a análise de todos os aspectos e propostas para a formação continuada, mostra que há possibilidades de melhorias para o desempenho docente, pois que procuram o aperfeiçoamento através das formações de professores, e ainda ajuda no desempenho dos estudantes. Portanto, é relevante o estudo de análise da formação continuada.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
APRESENTAÇÃO.....	7
PREFÁCIO.....	8
1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS.....	13
2.1 OBJETIVOS GERAIS	13
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
3 REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	14
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	16
3.2 QUALIDADE DO ENSINO.....	20
3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA ATUALMENTE.....	25
3.4 OS BENEFÍCIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DOS DOCENTES	32
3.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS	35
3.6 ANÁLISES E PROPOSTAS DE MELHORIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA	40
4 METODOLOGIA	47
4.1 CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA	47
4.2 CAMPO EMPÍRICO.....	49
4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	49
4.3.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	50
4.3.2 RISCOS E BENEFÍCIOS	50
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	50
4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.6 POSICIONAMENTO ÉTICO.....	51
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
5.1 ANÁLISE E RESULTADOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS SOSSEGO DA MAMÃE E ESCOLAS AUGUSTO MARTINS	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS	66
SOBRE A AUTORA.....	78

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa desenvolve um estudo sobre a análise da formação continuada dos professores e o aprimoramento do ensino na cidade de São Félix de Balsas- MA. Sendo introduzida por um breve histórico, uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e as diversas formas de metodologias a serem aplicadas. Tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, o reconhecimento e a compreensão dos benefícios da formação continuada dos professores. A pesquisa tem como tema a análise da formação continuada para o desenvolvimento dos professores e o aprimoramento do ensino na cidade de São Félix de Balsas- MA.

A formação continuada deve assegurar aos educadores uma maior capacidade no desenvolvimento das atividades profissionais, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho docente. Devido ao fato desta favorecer a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas, melhorando consideravelmente a qualidade do ensino das instituições. Isto ocorre porque os docentes aprendem novas metodologias de ensino-aprendizagem, técnicas de didática e formas de lidar com os desafios do trabalho em sala de aula. A formação continuada influencia diretamente de forma positiva nos resultados dos professores e alunos. Nesse contexto, o problema de pesquisa a ser superado é: Como a formação continuada dos professores contribui para desenvolvimento do educando e o aprimoramento do ensino?

O objeto de estudo define-se como a formação continuada dos professores para o desenvolvimento e para o aprimoramento do ensino, pois, atualmente, a formação continuada é entendida como o processo constante e permanente de aperfeiçoamento de saberes necessários aos educadores que tem como objetivo assegurar um ensino de maior qualidade aos alunos. O constante processo de avanço das sociedades devido às inovações materiais e imateriais afetam muitos setores, dentre eles, o trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é de suma importância tratar da formação continuada de professores dentro deste contexto. Assim, o estudo parte do **pressuposto** que a formação continuada contribui para o desenvolvimento do docente e o aprimoramento do ensino na cidade de São Félix de Balsas-MA. Tendo em mente que a contribuição a formação continuada dos professores é ampla e que prima pela melhoria do desempenho profissional dos professores e alunos, na medida em que amplia a competência profissional dos professores, trazendo oportunidades para evoluções no mercado de trabalho, no cotidiano em sala de aula, ou na melhoria da absorção do conhecimento transmitido aos alunos, que no futuro também ingressarão no mercado de trabalho. As

possibilidades de tais melhorias são alguns dos alicerces em que este estudo encontra a sua justificativa.

O profissional da educação que busca a qualificação para aumentar a sua competência e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino, deve estar em processo contínuo de formação. Pois, devido à dinâmica globalizada do mundo atual em que o acesso à informação e a produção de conhecimento acadêmico é constante, há sempre algo novo a conhecer, seja relacionado à teoria, ou à prática. Os estudos, reuniões de troca de experiências, participação em formações e trabalho coletivo contribuem para o aperfeiçoamento do desempenho docente e para o aprimoramento do ensino. Para ter-se um ensino de qualidade, é enfático lembrar das condições de trabalho dos professores, das condições salariais, da questão da carga horária efetiva e das horas dispendidas em planejamento, que exigem uma maior dedicação por parte do docente.

Ressalta-se a relevância sobre a análise da formação continuada de professores, formação que promove meios através de uma reflexão da prática pedagógica e do uso das diversas possibilidades metodológicas na sala de aula, proporcionando assim, uma melhor qualidade de ensino, pois é notório que o desenvolvimento do educador auxilia no aprimoramento do ensino como um todo. A conveniência de se pesquisar sobre a análise da formação continuada para o desenvolvimento do professor e melhoria da qualidade de ensino está na necessidade da construção de uma prática pedagógica reflexiva e no exercício da compreensão das diversas metodologias da prática pedagógica, para que assim os docentes e discentes tenham um melhor desempenho e para que haja uma melhoria na qualidade do ensino.

A formação continuada é adequada para a obtenção de melhores resultados prática para o professor em sala de aula, sendo importante desde a gênese da formação do docente. Tendo em vista que a contribuição da formação de professores é expressiva e que esta busca pelo melhor desempenho profissional pode ampliar a área de atuação deste profissional, a formação continuada traz a possibilidade de uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Portanto, este estudo visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, analisando a contribuição da formação continuada de professores para o aprimoramento do ensino. Nesse sentido, as hipóteses testadas foram: H_0 : a formação continuada do professor contribui de forma significativa para seu desenvolvimento e para o aprimoramento do ensino e H_1 : a formação continuada do professor não contribui de forma significativa para seu desenvolvimento e para o aprimoramento do ensino.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GERAIS

Analisar a formação continuada para o desenvolvimento dos professores e aprimoramento do ensino nas escolas da cidade de São Félix de Balsas- MA.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Apontar os aspectos históricos mais relevantes da formação continuada dos professores, como se desenvolveu e evoluiu durante o tempo;
2. Analisar como a formação continuada dos professores está acontecendo, quais as mudanças e normas que a regem, bem como a qualidade do ensino em razão da qualificação dos docentes;
3. Destacar quais os avanços da formação continuada no município de São Félix de Balsas – MA;
4. Analisar os tipos de formação continuada dos docentes do município de Félix de Balsas – MA e como essa formação enriquece a aprendizagem dos alunos das escolas públicas.

3 REFERÊNCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica é composta por informações adquiridas a partir da citação de cada autor para o embasamento da pesquisa no intuito de melhor explicar o estudo abordado através da análise e síntese disponibilizadas pelos autores que falam sobre o tema estudado. A revisão resume o tema de estudo desenvolvido e conclui as informações. Segundo Barral (2007):

Uma parte sempre exigida do projeto, e nem sempre compreendida, é a denominada revisão bibliográfica. Esse item não deve ser uma lista pasmaceira de autores e livros que abordam o tema, mas sim a descrição do estado-da-arte, ou seja, do conhecimento atual sobre o problema.

Na pesquisa serão abordadas análises da formação continuada para o desenvolvimento de professores e aprimoramento do ensino, dessa forma terá uma explanação mais profunda sobre a formação continuada para professores, conceitos serão analisados, os desafios ao longo dos anos dos docentes e como conseguiram superar as dificuldades inatas aos educadores brasileiros. Com isso, percebe-se a complexidade da profissão docente, pois requer dedicação ao ensino, enfrentados diante os desafios, demandas, incertezas e imprevistos, impostas pelo sistema educacional e as várias modificações ocorridas no mundo, que leva o processo de ensino a trilhar diversos caminhos a finalidade de alcançar os objetivos educacionais que dependem do exercício profissional do docente. Tais desafios e demandas adquirem respaldo em cima da função das peculiaridades caracterizadas com especificidades de todas as modalidades de ensino, que tornam um modelo para a constituição pedagógica própria e diferenciada no atendimento de características formais para a formação dos alunos inseridos nessas modalidades e, conseqüentemente, requerem uma formação inicial de professores que seja específica para a atuação em cada uma delas.

Corroborando com o mesmo pensamento sobre a formação de professores, Cunha e Krasilchik (2015) destacam que a falta da integração dentro das Universidades e com as Escolas de Educação Básica, visto também os estudos teóricos e a prática docente tem sido apontada pelos pesquisadores dentro de alguns estudos de Educação de ensino como algumas das causas desta ineficiência no processo de ensino.

Neste contexto há uma notória preocupação com a ineficiência no processo de ensino, entre a teoria e prática. Além do domínio do conteúdo por parte do educando, é fundamental a aplicação do ensino na prática, para isso ser aprimorado durante o processo de formação inicial, na graduação. Para isso, é preciso uma maior integralidade entre as instituições de ensino

superior com a educação básica. E então, ser trabalhado melhor esse processo de formação inicial do docente.

Segundo Tardif (2007),

o conhecimento dos docentes como um saber caracterizado que se baseia na união dos saberes distintos referentes da formação profissional, de saberes disciplinares, de saberes curricular e de saberes oriundos das experiências, sendo então, o conhecimento a interação entre a identidade pessoal e social do indivíduo, destacando os saberes da experiência como os de maior atuação.

A citação fala sobre os saberes que precisam ser adquiridos pelos docentes, destacando a experiência profissional como de maior relevância para aquisição de habilidades na prática docente. O cotidiano na sala de aula auxilia o professor a identificar elementos que contribuem essencialmente para sua prática, enquanto ele procura formas de abordar o ensino, vai apreendendo com suas próprias experiências e experiências compartilhadas por seus colegas.

Conforme Nery e Maldaner (2012), nos últimos anos, o governo Federal Brasileiro vem comprovando uma maior preocupação com o desenvolvimento de seus professores foi criado o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, acontecimento este que é inovador na história do Brasil, significou praticamente, o Estado assumindo a organização da formação dos profissionais da educação em um amplo sistema. No entanto, o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica antecede a formação inicial para professores conforme as formações, que seja de acordo com licenciados atuando fora da área de graduação, formação pedagógica para bacharéis que lecionam e formação continuada na forma de cursos de curta duração a outros interessados.

A preocupação com o desenvolvimento do professor vem promovendo a organização da educação nacional, pois a oferta por graduação na área de atuação do profissional tem contribuído para a formação docente, tanto para bacharéis em sua formação pedagógica, como para formação fora da área. E oferta em cursos de formação continuada de aperfeiçoamento, pós-graduação e outros. Mas ainda, é necessária a continuidade das ofertas por formações docentes e repensar em inovações nas formas de formações para então, haver um maior aproveitamento por parte do docente.

O estudo sobre a formação de professores e aprimoramento do ensino, através da revisão bibliográfica procura revelar conhecimentos novos sobre o problema que se investiga na pesquisa, e relaciona a conexão de vários autores a suas ideias. E, para isso acontecer deve se priorizar as principais relevâncias sobre o tema como história, conceitos e definições, que

buscam analisar, identificar, descrever e avaliar a formação continuada para o desenvolvimento do professor e melhorias na qualidade do ensino, viabilizando a ampliação do campo e competências profissionais.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX. Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com

a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890. Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam "missões" de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova. Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por "um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo" (TANURI, 2000). Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

A mesma orientação prevaleceu, no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, Brasil (1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com

os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de "revitalização da Escola Normal", Cavalcante (1994). Porém, esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas. Paralelamente a esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da "docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação", (SILVA, 2003). À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71, (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas alterações, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.

A formação do professor é o ambiente que envolve a qualificação para o desenvolvimento reflexivo da prática pedagógica, sendo a formação vista nas dimensões pessoais e profissionais, tendo o contexto social como pano de fundo para as discussões que o

profissional constrói e elabora e introduzindo conceitos do dia a dia na atuação docente. Com isto, fazemos alusão aos escritos de Nóvoa (1992), quando ele fala sobre a formação pessoal e profissional do docente dentro do meio escolar. Ele destaca que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva dentro tanto do meio quanto na mente de cada profissional, fornecendo assim aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada, sem esquecer que também deve estar dentro do contexto dos discentes para que eles construam um degrau na formação. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A formação é aplicada com sistematização, de forma que este pensamento concatenado contribuirá para a dinâmica do trabalho docente dentro do seu próprio meio ambiente, o que proporcionará aos professores a oportunidade de desenvolver suas práticas, fazendo as devidas reflexões e para que também os aprendizes possam fazer análises de forma gradual e contínua. Mediante essa realidade, se faz necessário compreender o significado de formação continuada. Então, reportamos à concepção de Nóvoa (1992) que entende a formação continuada como:

Visto que trabalho de reflexão crítica sobre as práticas é uma reconstrução de conhecimento constante de uma identidade pessoal. Assim, a formação não se esgota e nem se desenvolve de uma maneira não contínua, tem que haver uma elevação ao longo da graduação, quando o professor recebe o certificado, mas pendura durante sua prática educativa, quando estes vão construindo a sua competência profissional.

Vê-se que a necessidade da formação do professor pode ser construída ao longo de sua atividade docente por meio de um processo contínuo de construção de saberes e trocas de experiências significativas e o seu conjunto de informações, pois se entende que para o engrandecimento da educação, o professor precisa comprometer-se com a qualidade de sua formação e de sua prática, fazendo deste espaço um espaço para discussão, criação e inovação pedagógica.

Parte-se do pressuposto de que é possível compreender o crescimento do processo da formação de professores e sua evolução por meio de sua historicidade, pois não há atualidade nacional que não seja fruto do procedimento histórico (FREIRE, 2012).

Existem muitos questionamentos sobre a educação básica no que diz respeito à formação de professores no Brasil, apesar que exista uma disposição ou preparativo legal que realize mudanças expressas no processo de formação de professores, esses processos de formação não são concretizados, não são realizados, não há efetividade destes diplomas legais por razão das políticas públicas de formação de professores; assimetria em meio ao perfil de formadores e para aquele que aguarda ingressar nos cursos de licenciatura e ausência de políticas de acompanhamento, falta de avaliação de currículos das licenciaturas e, também, por questões recentes que se apresentam em função das novas demandas da contemporaneidade.

Os saberes dos docentes são imprescindíveis para a elevação dos saberes, necessários à prática pedagógica, são um conjunto de informações oriundas de diversos fatores que envolve fontes dos programas escolares, dos livros didáticos, das disciplinas ensinadas e que são apresentados por Tardif (2014) em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Porém, ele faz uma complacente distinção entre as informações que são produzidas no âmbito da prática docente e as demais, aquelas que provêm das instituições formadoras ou dos programas curriculares, que são aplicadas na prática. Nessa perspectiva, o saber da experiência ganha destaque no dizer dele:

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, os quais brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2014).

3.2 QUALIDADE DO ENSINO

A formação docente abrange qualquer instituição de ensino, tanto públicas, como privadas. Segundo Lima e Reali (2010)

ampliar a participação do educador está ligado diretamente aos contextos e instituições no meio escolar e não escolar dos futuros professores”. Os profissionais da docência se formam em um processo complexo, contínuo, marcado por ações gradativas.

Para os referidos autores, a qualidade do ensino está atrelada a uma formação transformadora que deve estar baseada na investigação e na ciência. Assim, as equipes de avaliação externa da qualidade devem utilizar uma abordagem de investigação relacionada com o ensino e a aprendizagem no âmbito acadêmico e incluir a pedagogia, pois é esta ciência que possui experiência profissional de avaliação da qualidade de ensino. A avaliação da qualidade deve almejar a melhoria das aprendizagens dos estudantes, pois estas refletem a melhoria da instituição no processo educacional (HARVEY e NEWTON, 2004).

O que se nota é um afunilamento do fluxo escolar, pois o número de alunos que ingressam ao ensino superior é enormemente menor ao número de alunos matriculados no ensino fundamental, de uma série para outra vai acontecendo um peneiramento, tão sem sentido devido ao sistema seriado, que os alunos que conseguem chegar ao nível superior podem ser considerados privilegiados, se estes pertencerem às classes mais pobres da sociedade, uma exceção à regra. No ensino fundamental temos uma taxa de escolarização de 94%, no ensino médio a taxa é de 40,6% e no superior é de apenas 9,9%, isto no ano de 2000. Além da concretização do Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, ocorreu também neste mesmo ano uma mobilização da Organização das Nações Unidas com o intuito de alcançar os Objetivos de

Desenvolvimento do Milênio, diante disto, a sociedade civil e os governos se debruçaram sobre alguns desafios que se apresentavam em nível mundial e recomendou que todos se comprometam a alcançar estes objetivos. No entanto, destaca-se que a educação pública de qualidade para todos é dever do Estado garantido em diplomas legais nacionais e supranacionais.

A qualidade da educação é uma das maiores preocupações no âmbito nacional. Por vezes, a educação é utilizada como slogan em campanhas eleitorais, como ocorrido em 2014, com o Pátria Educadora. A princípio, tal pauta se mostra como prioridade na proposta de governantes, mas muitas vezes caem no esquecimento, causando o rompimento de ciclos e protelando ações nesse setor.

O conceito de qualidade da educação é compreendido como constituição social, cujo significado precisa ser acordado socialmente. Este conceito, no contexto do ensino superior, é interpretado em termos da medida em que uma organização é capaz de concluir a sua missão, ou as finalidades a que se propôs. Através dos códigos acadêmicos. Isto significa que o critério de qualidade da adequação está na capacidade do alcance dos objetivos propostos pela própria instituição, para a avaliação de forma propositiva, para que o processo de análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares seja satisfatório (OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Bertoldo (2007), para que a catequização da educação esteja completamente atendida é preciso que haja a necessidades do processo produtivo, novas cobranças lhe são impostas, a exemplo da designação dos trabalhadores. Estabelecendo a qualidade do ensino, considerada um requisito fundamental para a empregabilidade. O conceito de qualificação passa a ser substituído pelos apontamentos que asseguram as competências, e a própria noção de empregabilidade se apresenta defasada diante do processo de desemprego.

Por sua vez, é visto que há garantia que o padrão de qualidade da educação é um preceito constitucional, no artigo 206, inciso VII, Constituição Federal (1988), que é de eficácia plena e que deve ser observado por todos os sistemas de ensino como um caminho a se trilhar, recheado de objetivos e que construa uma escala de informações. Cabe ao ente federativo fiscalizar sua observância pelas instituições educacionais que integram o seu sistema, sejam estas instituições públicas, ou privadas. A saber, o art. 206 com todos os seus incisos:

- I. identidade de condições para o acesso e conservação na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de compreensões e entendimentos pedagógicos, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- IV. gratuidade do ensino público com informações e afirmações oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade.
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal, compreendido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

São muitos os fatores que apontam a necessidade de ter-se uma melhoria na qualidade de ensino. A falta de profissionais com cursos superiores nas escolas acarreta o processo de ensino e aprendizagem uma desvantagem, desde a formação inicial é importante a inserção do profissional docente junto às formações continuadas. Segundo Barreto Neto (2010), há a falta de profissionais com curso superior nas escolas. O problema da qualidade é tão sério que os resultados vêm, na sua grande maioria, para sugerir que a forma como estamos gerindo nossas escolas é ineficaz. Reforçando essa situação, Oliveira e Schwartzman (2002):

Em algumas pesquisas como os resultados do SAEB indicam que o concluinte médio de 8ª série domina os conteúdos esperados de um aluno de 4ª série, e o concluinte médio de 4ª série mal sabe decodificar as palavras que lê. Ambos são incapazes de ler e compreender uma notícia de jornal, por exemplo. Consequentemente, a conclusiva que a maioria dos concluintes da 8ª série não possui condição acadêmica para cursar escolas de ensino médio com proveito.

A instabilidade da gestão e a descontinuidade das ações no campo educacional leva a uma armadilha na avaliação de políticas educacionais e o pano de fundo da ação governamental a educação de qualidade não é priorizada nas políticas públicas. A falta de efetividade para as políticas públicas da educação que estão dispostas em Lei é uma das principais causas da baixa qualidade da educação nacional. As escolas conseguem cumprir com as ações educativas através das verbas recebidas, de forma geral as instituições que recebem mais verba são as que possuem melhor desempenho no processo ensino aprendizagem e em suas avaliações. Os estudos de Reynolds e Teddlie (2008 *apud* Mesquita, 2012) concluíram que escolas com níveis socioeconômicos semelhantes e que recebem os mesmos recursos podem gerar ambientes escolares muito diferentes. A infraestrutura, alimentação escolar, abundância de recursos a serem utilizados contribuem de forma geral para esta discrepância no desenvolvimento educacional.

Harvey e Newton (2004) mostraram os modelos de avaliação da qualidade de ensino superior que se baseiam estritamente na verificação da conformidade a padrões definidos de natureza quantitativa, sugerem ainda alguns tópicos de suma importância para uma avaliação da qualidade que está baseada na abordagem transformadora, nomeadamente: a mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem, o desenvolvimento de atributos graduados; a avaliação

apropriada; um sistema de recompensa para o ensino transformador e a facilitação da aprendizagem; uma aprendizagem transformadora para acadêmicos; a ênfase na pedagogia; um clima institucional para o melhoramento da qualidade e a aprendizagem ligeiramente agrupada por recursos para uma boa formação.

O direito à educação escolar é notório, pois está em vários documentos normativos do mundo. De acordo com a Constituição Federal (1988), em seu Art. 205 que visa a educação, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será estimulada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento mental de cada pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Contudo, o acesso a este tipo de educação formal não abrange da mesma forma todos os cidadãos. Atualmente, com a ampliação do processo de universalização da educação básica, se quer saber como essa ampliação vem ocorrendo e quais são as variantes envolvidas.

No Brasil, o direito à educação está bem tipificado e expresso na Constituição Federal (1988) em seu art. 6º como Direito Social, juntamente com o direito à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à garantia de segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados. Ainda sobre o direito à Educação a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases) prevê em seu art. 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. 1996).

Vê-se que o Brasil é um país que tem uma grande possibilidade de melhorar o nível de avaliação do ensino médio constantes no relatório nacional do PISA, 2001. Visto que o ensino médio de boa qualidade para a maioria ainda é tido como um ideal a ser colocado em prática. No entanto, se houver vontade nacional, a fundamentação jurídica para pôr estas mudanças em prática pode ser encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as normas brasileiras são ricas em possibilidades.

Para que isto se torne realidade é preciso um maior engajamento dos profissionais desta área, este engajamento deve estar centrado nas necessidades dos nossos alunos do ensino médio e à disposição para uma revisão curricular dentro do que é preciso neste nível, engajamento que envolva a execução das atividades com compromisso e atitude, que alcance desde o aspecto institucional, ao aspecto pedagógico. Assim, é possível superar o status de privilégio que o

ensino médio ainda vem tendo no Brasil. Para analisar a qualidade da educação no Colégio Estadual Unidade Polo onde realizar-se-á a pesquisa, será buscado nos arquivos da Secretaria alguns indicadores educacionais (taxa de reprovação, de aprovação por Conselho de Classe e de distorção idade série) referentes aos anos de 2008 e 2009.

Um país que tenha como objetivo melhorar o seu sistema educacional não pode ignorar estas medidas avaliativas, pois são elas que apontam o que os alunos sabem, sobre o nível de sua aprendizagem, a avaliação permite analisar os fatores que ocorrem dentro e fora da escola e que impactam na aprendizagem. As ponderações das avaliações são formas que temos também para avaliar nosso currículo, nossa metodologia, a gestão escolar etc. Apesar de ainda ser vista de forma negativa por uma parcela considerada de professores, este mecanismo vem para auxiliar a prática pedagógica das escolas. Fornecendo dados para um diagnóstico da aprendizagem de nossos alunos, com estes dados podemos avaliar o processo metodológico em sua forma de ensinar. Corroborando o que foi dito, Oliveira e Schwartzman (2002):

O que pode explicar a resistência por parte dos docentes a estas avaliações é que tais avaliações geralmente trazem um diagnóstico não motivador para todos os profissionais da educação, pois os dados revelam alunos que não conseguem atingir os níveis mínimos esperados em cada nível de ensino em seu desenvolvimento. Quanto mais elevado o nível de ensino, maior é a distância entre a realidade e o ideal.

Por um lado, a discussão oferecida por Sampaio e Marin (2004), que trata da precarização das condições de trabalho do professor, aponta consequências contraproducentes para as práticas pedagógicas, quanto aos conteúdos básicos da escolarização e ao ensino de crenças e valores na escola. Por outro, disciplinas como o de Paul e Barbosa (2008) evidenciam a atribuição do ensino vinculada à qualidade do trabalho do professor, ressaltando aspectos como a fixação do professor numa determinada escola, o que se relaciona às condições adequadas para uma carreira profissional. Biasi (2009), em sua pesquisa, aponta a existência da relação entre formação, condições salariais, tempo de serviço e situação atingida, ao se considerar o desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Chua (2004) conclui que o arquétipo pode ser um bom ponto de partida para a avaliação da característica de ensino superior no futuro. No entanto, a ideia de que os estudantes e as suas famílias possam ser encarados como clientes não é aceita por todos os autores, nem por todos os professores, estes sugerem que os estudantes e as suas famílias não são clientes no sentido vulgar de uma relação de consumo.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA ATUALMENTE

A formação do professor é um processo que diz respeito ao ensino e a aprendizagem e que envolve a complexidade do desenvolvimento educativo das pessoas e suas variáveis, acrescentando os impasses do ser-professor-aluno numa dinâmica de formação que procura afligir a formação de forma dialógica com a teoria e prática (PASSERINO, 2009). Na formação do professor do Ensino Médio implica dizer que se deve utilizar conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada com disciplinas pedagógicas, com formação em pesquisa. (KUENZER, 2011).

A formação continuada é um processo a ser desenvolvido por todo o caminho docente, que vai sendo aos poucos construído e reconstruído de acordo com o tempo e com o tempo adequado, com o propósito de melhoria da prática educativa e, por consequência, uma melhora da educação de uma forma geral. Assim sendo, cabe buscar o conceito do que é “desenvolvimento”, conceito que se adequa de forma plena a essa discussão. Uma vez que nos faz compreender o real sentido do que é se desenvolver. O conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a clássica justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. Desenvolvimento profissional docente pode ser entendido aqui como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções (MARCELO, 2009).

A formação de professores na atualidade se inicia a partir da formação acadêmica e continua com a formação profissional que compreende os cursos de graduação, cursos de aperfeiçoamentos e outros cursos com objetivo de ampliar, adequar e atualizar o conhecimento e as habilidades profissionais. Além das ofertas de formação continuada implementadas, o docente deve tomar iniciativa e ir em busca do aprimoramento de sua prática, fazendo uso das diversas possibilidades metodológicas investigadas ao longo dos anos, pelos teóricos da didática e através de sua criatividade pode reinventar sua prática constantemente.

A formação continuada é uma nova condição de um processo fundamental no desenvolvimento profissional do docente, porquanto o profissional tem como vivenciar a reflexão de concepções primordiais de ensino e aprendizagem. (CHIMENTÃO, 2009).

Nos últimos anos, a formação dos professores no Brasil vem passando por grandes transformações, tais transformações visam a formação, facilitar o acesso aos cursos superiores e de conteúdos educativos, desta forma, são ofertados cursos à distância com o uso de novas

tecnologias educativas. O uso de ensino à distância faz-se necessário, portanto, é preciso que se repense a formação docente no Brasil, adaptando a metodologia e a didática às transformações. Tardiff e Lessard, (2005). No processo de formação continuada considera-se que é possível compreender o contexto por meio de sua historicidade, pois, não há atualidade nacional que não seja processo histórico (FREIRE, 2012).

A formação é a maneira de moldar, de instituir uma formação ao indivíduo. O conceito de formação deriva da palavra latina *formato*. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a constituir algo, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes). Para a aquisição de habilidades e competências em determinadas áreas do conhecimento, é necessário construir o saber pautando-se na relação entre a teoria e a prática. A teoria envolve a compreensão dos conceitos, enquanto a prática está voltada à utilização de técnicas para o alcance dos objetivos propostos. Diante dos fatos informados, apresentaremos algumas definições e objetivos da formação continuada, propostas por Pimenta (2001):

Ser professor também se faz com experiências socialmente acumuladas, as mudanças históricas da profissão e o exercício profissional. A não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias, propor discussões teóricas que possam colocar os profissionais atualizados em termos de novas metodologias de ensino e contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação

Além da formação inicial na graduação em determinada área de conhecimento, a continuidade da formação através das pós-graduações, em especializações, mestrados e doutorados, proporcionam melhorias na qualificação profissional e melhor êxito na qualidade de ensino. Um dos primeiros passos para a formação docente é a formação inicial que começa na graduação em licenciatura, “poder construir um conhecimento pedagógico especializado”, diz Imbernón (2006). Além do domínio do conhecimento da sua área realizado a partir da graduação e complementado com os estágios, é preciso um aprofundamento na prática pedagógica na sala de aula. O educando que busca o saber para promover conhecimento a si e ao outrem tem melhor desempenho em sua profissão.

Constata-se que a sociedade se encontra em constante evolução tecnológica e que faz da escola o principal espaço para a ampliação de uma gama de novos conhecimentos que trazem consigo novas habilidades profissionais para moldar a formação de um cidadão crítico e autônomo no contexto social e cultural (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

Em consonância Freire (1996), afirma que

na formação permanente dos professores o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática.

Assim, é necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável sem haver predicções no contexto escolar e principalmente no aprendizado, planejando seus atos dentro da sala de aula para que alcance melhor os educandos.

As análises estão centralizadas na hipótese de que a formação continuada esteja aberta para os professores de forma a complementar o seu desenvolvimento ao longo de sua carreira, estabelecendo uma organização no sistema de educação nacional para os futuros professores dentro do universo de formações dos conhecimentos científicos inseridos nos métodos naturais e na sociedade (LEHER, 2014). A formação continuada é um processo para o crescimento e desenvolvimento do professor. Envolve estudos, reflexão, e a busca de novas concepções reflexivas, desenvolvendo novas práticas de ensino (CHIMENTÃO, 2009).

Entende-se que em sua formação inicial, o professor não carrega todos os saberes necessários para que acolha e consiga suprir todas as necessidades de uma sala de aula, pois a dinâmica acelerada do mundo técnico informacional exige que o professor esteja sempre se atualizando. Então, é necessário que o docente permaneça sempre estudando e checando todas as informações, realizando uma formação continuada a fim de aprender e reaprender, de acordo com suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. Desta maneira Delors (2003) coloca que:

A qualidade e a característica de ensino são determinadas tanto pela formação contínua dos professores, quanto pela sua formação inicial. A formação contínua juntamente com a sua concepção, não deve se desenvolver, necessariamente, apenas no conjunto do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

Igualmente, embora em acordo com Delors, (2003), ao controverter do professor e seu fazer explicita que para ser eficaz terá de recorrer a capacidades pedagógicas muito diversas, com características de um profissional com autoridade, paciência e humildade. No entanto, é preciso melhorar a qualidade estrutural e a motivação dos professores na questão pedagógica. Partindo dessa afirmação, pode-se compreender que para otimizar as suas atividades é necessário que busque novas formas de trabalhar conteúdos, assim, pode-se tornar o processo menos desgastante.

Os estudos de Nóvoa (1999) preconizam a declaração dos valores da profissão, instigando uma formação profissional compartilhada, que une a prática às discussões teóricas e que gera novos conceitos. Que propicie nos docentes e alunos novos conhecimentos, levando-

os ao seu crescimento mútuo. Sob este prisma, parte-se da premissa que o desenvolvimento da profissão docente está intimamente ligado ao desenvolvimento escolar. Da mesma forma, a especificidade da docência está no conhecimento pedagógico de natureza científico-cultural, considera-se as situações do cotidiano da escola, também como momentos de aprendizagem da docência. Sendo assim, percebe-se os saberes docentes como plurais e complexos e considera-se o professor como sujeito e a escola como espaço de formação em serviço.

Segundo Contreras (2000), compreender as propostas de formação continuada de professores envolve a incorporação de discursos, entendimento que compreende que o seu contexto está diretamente ligado à formação de um indivíduo apto a exercer sua cidadania de modo integral, dando acesso ao conhecimento necessários para os que os nossos alunos não se tornem cidadãos alienados à sua realidade. Nesse contexto, faz-se necessário o enaltecimento dos valores democráticos dentro da escola, para que os docentes possam estar abertos a novos saberes e conhecimentos.

A importância do domínio do conhecimento pelo professor, no processo de ensino-aprendizagem, foi enfatizada por Perretclermont (1992). Tratando-se das competências a serem desenvolvidas pelo professor, o domínio dos conteúdos é fundamental na prática do ensino, juntamente às outras como: o sistema de ensino, a gestão, o Poder Público e o setor privado, entre outros elementos que irão contribuir para o desenvolvimento do ensino. Por isso a importância de uma prática reflexiva, e de formações continuadas para que o docente aprimore sua prática, melhore seu desempenho, e assim aperfeiçoe o domínio dos conteúdos e de técnicas metodológicas, a fim de alcançar os resultados propostos no plano de ensino das instituições. De forma que o conhecimento seja apreendido pelo educando.

No Brasil, a formação continuada de professores possui um caminho com trajetória histórica e sócio epistemológica distinguida por diferentes tendências que emergiram de diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, que permite uma forma ampla de exploração. Para Fusari (1998) e Nóvoa (1992), as ideias de formação continuada são vistas como uma etapa de um único processo.

É preciso que todo o sistema educacional evolua, em todas as suas nuances, valorizando o trabalho em sala de aula. A sala de aula deve ser encarada como um lugar onde o educador pode se aperfeiçoar por meio do seu próprio exercício profissional, usufruindo da análise de sua própria realidade e de outras realidades, valores, visões políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras. Alvarado (2000). Ao seu tempo, Gatti (2008) estipula

que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, com o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos entes públicos. Todo educador deve ter o compromisso de buscar ampliar suas habilidades profissionais em cursos de aperfeiçoamento. Para isso, os sistemas de ensino devem prezar por qualificar esse profissional tendo em vista a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem é bastante complexo, mas deve-se buscar formas de melhorias, não apenas na organização e adequação de metas a serem alcançadas nos planos de ensino, mas também na valorização profissional, disponibilizando mais ofertas de cursos de aperfeiçoamento, a garantia de direitos no Estatuto Docente, a garantia de melhores condições salariais.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996) houve uma exponencial ampliação na oferta de cursos e programas de educação continuada ao longo de todo o país. Desde então, muitos docentes vêm tendo oportunidades para qualificação profissional. O número de educadores com boa qualificação profissional tem se elevado, foram criados seminários, semanas pedagógicas e encontros para a formação continuada de professores, grupos de estudos que envolvem equipes multidisciplinares, é de suma importância que esse processo de formação continue e que esteja atento aos novos conhecimentos e às novas tecnologias.

Deve-se refletir ainda sobre a importância de como melhorar a educação através destas tecnologias modernas sem desprezar as especificidades da educação e as características destas tecnologias. A formação continuada do professor para a práxis docente é um procedimento de reflexão-ação-reflexão, sendo um verdadeiro universo que abrange agentes mediadores da educação voltados às mudanças da comunidade escolar e da sociedade Libâneo (2015) afirma que:

A profissão em que o professor convencionou sistematicamente os elementos teóricos com situações praticadas no seu dia a dia. Pois é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma conjuntura palpável e de um fato definido. Por esse motivo, é importante dar ênfase à relação e a prática como atividade formativa que se torna um dos aspectos fundamentais a ser considerado, com consequências cruciais para a formação profissional.

Nas atuais políticas educacionais do país, a formação de professores está fundamentada em diversos documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que trata das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, este último define

A Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (1996) em seu art. 61 prescreve que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

No mesmo artigo 61 se tem o parágrafo único que fornece os objetivos da formação dos profissionais da educação:

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

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

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

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

No art. 62 da LDBEN (1996) se tem tipos e modalidades de cursos que caracterizam a formação inicial de professores, desse modo expresso:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica conforme preconiza no Art. 1º:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002).

Em seu art. 2º a Resolução CNE/CP nº 1 incentiva importância da utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe

Para tanto, há de se investir na formação do professor para que este mobilize seus conhecimentos e utilize as tecnologias digitais num processo dialógico, que propicie o fomento da interação, da colaboração, da exploração, da simulação, da experiência, da investigação e do conhecimento. Sampaio e Leite (2013) asseguram que é preciso pensar em uma escola que forme cidadãos que sejam altamente qualificados para lidar com essas tecnologias que estão paulatinamente evoluindo. Para isso, faz-se necessário que o professor seja capaz de se envolver e perceba que práticas dissociadas dessa realidade podem não contribuir com o seu desenvolvimento como profissional capaz de lidar com as novas tecnologias.

Para Santos (2007), a formação continuada é muito importante nas mudanças das práticas pedagógicas, porque, promove o crescimento do professor dentro da unidade escolar de ensino, em todos os níveis, construindo agentes educativos dentro das escolas e melhorando a qualidade do ensino. Segundo Libâneo (2015) a formação consiste em um auxílio para a sua didática, pois os expõe às novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos alunos, dos diversos universos culturais presentes em nossa sociedade. Além disso, a formação continuada dos professores é uma relação entre o docente e o aluno, a partir dessa concepção abandona-se o conceito de formação docente como meros processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas e didáticas para adotar um conceito de constituição que consiste na construção de conhecimentos e teorias sobre a prática, a partir da reflexão crítica. Sobre esta orientação, Imbernón (2010) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Na atualidade a sociedade exige da educação um método que estimule o processo inovador, que seja eficaz e que garanta a aquisição de conhecimentos e novas habilidades adaptadas a um mundo globalizado e dinâmico em suas complexidades. Para isso, a educação precisa ser capaz de transformar ou promover os conceitos e concepções, no sentido de construir um novo sujeito autônomo e crítico-reflexivo (FREIRE, 2016).

3.4 OS BENEFÍCIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DOS DOCENTES

As modalidades de formação continuada surgiram a partir da filosofia de epistemológicos que pensaram novas maneiras metodológicas, com distintos olhares e pensamentos determinantes de diferentes concepções de formação do educador. O quadro abaixo trata da Formação Continuada no Brasil, questiona os participantes o que leva um professor a escolher esta profissão e continuar nela. A pergunta foi dirigida aos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental do Brasil e as respostas mais frequentes foram:

QUADRO 1. Percentual de justificativas que levaram os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental a escolher e continuar na profissão

Professores %	Justificativas
94%	Ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos
95%	Influenciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes
97%	Contribuir com a sociedade

Fonte: INEP (2017)

Segundo Demo (2007) “apostar na categoria da aprendizagem e apostar no aluno, e apostar na qualidade docente”. Os dados revelam que 94% dos professores têm o objetivo de ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos, 95% dos professores objetivam influenciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes e 97% desejam contribuir com a sociedade. As respostas foram coletadas em 2017, durante a pesquisa *Teaching and Learning International Survey Talis* (2018), estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicado a cada cinco anos ao redor do mundo. A média da pesquisa, considerando os 48 países participantes, aferiu, para as mesmas respostas, números mais baixos: 78%, 93% e 90%, respectivamente. Ainda de acordo com a Talis 2018, entre os professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental, cerca de 65% concordam que as vantagens de ser professor

superam as desvantagens – professores das escolas públicas concordam menos com essa afirmação (63%) que os das escolas privadas (72%). Essa percepção está abaixo da média da Talis (2018) (75%) e da média dos países da América Latina participantes da pesquisa (74%).

Os dados apresentados no (quadro 2) apontam para uma romantização da profissão, pois independentemente dos desafios apresentados na realidade em sala de aula os professores enxergam a sua profissão com otimismo. Tal atitude positiva é um terreno fértil que favorece o nascimento de avanços na formação dos professores nos níveis e modalidades da educação básica. Ao mesmo tempo, percebe-se que o professorado está consciente das dificuldades estruturais existentes em sua realidade objetiva.

A Melhora na educação básica – O nível da formação dos professores que atuam na educação básica apresenta melhora a cada ano. Os dados do INEP (2018) para o Censo Escolar, mostram que o país tem 2,2 milhões de docentes na educação básica, dos quais 78,5% têm nível superior completo (77,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2%, de bacharelado) e 6,3% estão cursando a educação superior. Em 2014, os professores com formação superior eram 73,3%, 5,2 pontos percentuais abaixo do observado em 2018.

Desafios para formação docente – A maior parte desses docentes brasileiros, 62,9%, atua no ensino fundamental. São cerca de 1,4 milhão de professores. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 78,5% têm nível superior completo, 11% apresentam ensino médio normal/magistério e 4,3% têm formação do ensino médio. Além dos atuais desafios e demandas para a formação docente, o dever ser do professor é visto como algo complexo, havendo uma reflexão direcionada ao papel do professor, bem como sobre sua função social. Para Serrazina (2012), “ser professor sempre foi uma profissão complexa. Para muitos é visto como uma ordem que permite acentuar-se com a incerteza e imprevisibilidade que caracteriza este início do século XXI em pleno aos usos das tecnologias no uso da formação do professor”. Por sua vez, Imbernón (2009) apresenta elementos que contribuem para a compreensão do que seriam essas incertezas, que dizem respeito ao fato de que “os contextos sociais e educativos que condicionam todo o ato social, e, portanto, a formação mudou muito”.

QUADRO 2- Percentual de vantagens de ser professor em escolas públicas e privadas nas séries finais do ensino fundamental.

Vantagens	
Escola pública	65% concordam que as vantagens superam as desvantagens
Escola privada	63% concordam que as vantagens superem as desvantagens

Fonte: INEP (2018)

Os dados do INEP (2018) revelam ainda que a maior parte desses docentes brasileiros, 62,9%, atua no ensino fundamental, onde se concentra 1,4 milhão de professores. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 78,5% têm nível superior completo, 11% têm ensino médio normal/magistério e 4,3% possuem nível médio ou inferior. Na educação infantil brasileira, 69,3% dos 589,9 mil professores têm ensino superior completo (68,4%, licenciatura e 0,9%, bacharelado); 8,1% ainda estão cursando a faculdade; 15,8% têm curso de ensino médio normal/magistério; e 6,9% possuem nível médio ou inferior. No ensino médio, a proporção de professores com nível superior aumentou: 94% dos 513 mil professores já concluíram a graduação, enquanto 3,3% ainda cursam o nível superior, de acordo com as informações levantadas no Censo Escolar de 2018. A participação de Professores com o título de Doutor em instituições privadas dobrou nos últimos anos, chegando a 25% em 2018. Entretanto, é na rede pública que a participação de professores com este grau de formação é maior, chegando a 64%. Os mestres prevalecem na rede privada, com 50%, enquanto na pública eles são 25%.

QUADRO 3- A participação de Professores que atuam na educação

	Professores	Ensino Superior %	Cursando ensino superior %	Ensino Médio %	Ensino Médio ou inferior %
Ensino Infantil	589,9	69,30%	8,10%	15,80%	6,90%
Ensino Fundamental I e II	1,4 milhão				
Ensino Fundamental I		78%		11%	4,30%

Fonte: INEP (2018)

Nos cursos de licenciatura da educação superior, pela primeira vez, o número de matriculados em cursos à distância foi maior do que na modalidade presencial, o Inep oferece subsídios aos professores para apoiá-los na avaliação dos impactos que suas práticas têm em relação aos resultados educacionais e, assim, construir caminhos que possam garantir o direito

de aprender”. O Inep registrou aumento na participação de mestres e doutores no ensino superior. A qualificação dos professores da educação superior vem aumentando a cada ano, segundo dados apurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Mais de 80% dos 384 mil docentes têm mestrado e/ou doutorado. As informações do Censo da Educação Superior 2018 indicam que a meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) foi alcançada. O compromisso previsto no PNE (Lei n.º 13.005/2014) é que a proporção de mestres e doutores no corpo docente em exercício no ensino superior seja maior que 75%, com um mínimo de 35% de professores com título de doutor (43% com dados de 2018).

3.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

A prática pedagógica pode ser definida como o conjunto de condutas realizadas no espaço da sala de aula, espaço este comandado pelo professor e usufruído pelos alunos, tal relação dialética torna o processo de ensino e aprendizagem algo complexo. Sendo assim, se faz necessário a compreensão e a análise das práticas e metodologias aplicadas, pois tais metodologias interferem drasticamente no cotidiano da sala de aula. A prática pedagógica está atrelada não apenas à atitude do professor e do aluno em sala de aula, mas a todo o processo envolvido, como os traços culturais compartilhados, o sistema educacional e a gestão pública. A prática educativa é mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro. Assim como o médico clínico-geral que, ao não possuir todas as informações necessárias para o melhor atendimento, compartilha o caso com outros agentes de saúde para um melhor diagnóstico, algumas vezes em relações de complementaridade e de colaboração, e, em outras, em relação às atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. Estas são algumas das características que ajudam a entender as razões das transformações serem produzidas e não chegarem a acontecer (SACRISTÁN, 1999). Na década de 1960 surgiu um movimento chamado Escola Novista que desenvolvia uma formação ligeiramente voltada para o uso de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, com o foco de valorizar as relações humanas intersociais na escola e o papel do professor, induzindo às práticas pedagógicas dentro das escolas. (FUSARI, 1988); (ALTENFELDER, 2005). No entanto, tal corrente é fortemente marcada pelo embate teórico-metodológico das matrizes epistemológicas do objetivismo e do subjetivismo do período pós-renascentista, a prática

pedagógica adentrou o século vinte mergulhada num oceano de investigações sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem (MARQUES, 2001).

O ato de ensinar exige reflexão, pois existem muitas dificuldades inerentes ao exercício da profissão, este depende de formações dos cursos iniciais de professores, exigindo que esses cursos sejam repensados e reelaborados constantemente, na tentativa de se atender às demandas emergentes (MIZUKAMI, 2008); (IMBERNÓN, 2009). Com a modernidade e a inserção de novas tecnologias dentro das salas de aulas, surgiram novas exigências ao trabalho docente que estão intrinsecamente ligadas à sua evolução, incluindo novas posturas vinculadas às questões relativas à passionalidade. Severino (2009) destaca que não se enquadra a questão de a escola representar apenas um processo institucional, apesar da educação se apresentar como uma prática organizada regida por normas e princípios, dentro de uma instituição.

A partir dos desenvolvimentos de novas oportunidades com cursos ofertados de forma ampla, torna-se de forma básica entender que a instituição é uma porta de entrada para a formação. Por razão encontrada, uma instituição regida pela lei, a direito de todos os segmentos sociais (SEVERINO, 2009).

O profissional docente deve ser composto por saberes e conhecimentos que de fato são importantes para a atuação na área do profissional educador (LEITE, 2016). O desenvolvimento da complexidade da concepção profissional se expande a cada nova metodologia de ensinar apreendida, assim como na ação educativa implícita da função de professor, em seus diferentes níveis de ensino, pois cada aluno requer uma atenção específica dentro da sala de aula. O professor tem que lidar com várias situações distintas, sabendo desenvolver dinâmicas diferentes para aumentar a sua capacidade no processo de ensino-aprendizagem. Os profissionais da educação devem estar aptos a atender às mais diversas demandas, enfrentando os desafios inerentes a cada nível de aprendizagem, pois é por meio da prática docente e por meios de currículos que desenvolvem o aprimoramento pedagógico das instituições e dos professores. Essa atuação deve se pautar em princípios que trazem consigo uma carga axiológica humanista e democrática dentro da formação inicial do professor, conforme estabelece o Art. 3º, parágrafo quinto, das DCN, que devem considerados desde o começo da formação de profissionais do magistério (formadores e estudantes) da educação básica I.

A prática pedagógica não deve ser alterada por qualquer motivo, é necessário que haja uma reflexão por parte do professor para identificar e adequar o que for preciso mudar para se obter um ensino de qualidade, é o professor que deve procurar conhecer a realidade de cada aluno e aplicar as formas de mudanças necessárias.

As técnicas pedagógicas estruturam-se em construções paralelas e divergentes de rupturas e conservação. À medida que diretrizes de políticas públicas atendem à prática pedagógica como mero exercício, desenvolvem fazeres e ações externas aos sujeitos, essas se perdem e muitos se perguntam: Por que não conseguimos mudar a prática? O aprendizado e a prática não mudam definitivamente, eles simplesmente ampliam a atualização de seus conhecimentos. A prática pode mudar quando houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (FRANCO, 2006).

Garcia (1995), aborda a estimação do trabalho do pedagogo, ao constituir metas e estabelecer de forma investigativa e satisfatória o processo educacional juntamente com o conjunto de educadores, salienta que para cumprir esse papel é preciso garantir ao educando esse saber e para saber é preciso estudar. Há ainda que considerar o despertar da criticidade entre professores e alunos, no sentido de desestabilizá-los, apresentando em seguida, sugestões.

Como nos coloca Kuenzer (2002),

é preciso compreender o sentido de flexibilidade, um dos quesitos no novo perfil desse profissional da educação, resta avaliar, se a recomposição da unidade no trabalho pedagógico se constitui de fato em tomada do processo de ensino.

Luckesi (2003) coloca que todos os profissionais, de forma unitária, ou até mesmo em associação, aprendam a se desenvolver individual e coletivamente e que quanto maior for este interesse, maior será a possibilidade de que os educandos se tornem indivíduos que exerçam sua cidadania com a capacidade de compreensão crítica do mundo, que possuam condição de participação e capacidade de reivindicação dos bens materiais, culturais e espirituais aos quais tem direito inalienável, para isso é preciso que atuem em conjunto.

As práticas pedagógicas devem ser relacionadas ao cotidiano e ao contexto cultural para serem aplicadas de forma significativa no processo de ensino, Imbernón (2010):

A racionalidade predominante é a que os significados e as relações das práticas educativas seriam transmitidos verticalmente por um expert solucionador dos problemas que outras pessoas tinham.

A lógica dos significados como os conteúdos, noções, conceitos e sentidos, e as relações pedagógicas seriam propagadas diretamente como resolução de problemas passados. Nessa perspectiva, Vasconcellos (2016) coloca que se tem que assegurar que o profissional não considere que a escola é a única responsável pela organização social do profissional, na verdade, a escola apenas reforça a realidade existente. A escola deve ajudar no processo de discriminação social e fomentar o crescimento para a formação do professor. Com isto, surge a

problematização da avaliação, que por ser um processo de seleção que reprova, é naturalmente excludente e seccionaria. Identificar e mitigar esta postura autoritária e excludente é obrigação de toda a sociedade.

Para Hargreaves (2002) os professores não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhe foi apresentada e sentir-se obrigados a cumpri-las, muito menos devem aplicar novas práticas derivadas do senso comum, ou mesmo do livro didático para a sala de aula, tornando-as parte integrante de sua rotina sem antes refletir sobre estas práticas, a mudança envolve um processo de aprendizado, planejamento, reflexão, valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado.

Antes de qualquer tentativa metodológica deve ser verificado o nível de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo a ser estudado e como esses conhecimentos são usados na prática do seu dia a dia, para só então serem aplicados os conceitos científicos sobre o tema.

Conforme Gasparin (2005), em todo o processo de trabalho docente, num primeiro momento, o professor deve verificar o nível atual do conhecimento dos educandos sobre o tema a ser estudado, ou seja, seus conceitos cotidianos. No momento seguinte, constituir o que se espera que os alunos alcancem, isto é, quais conceitos científicos o aluno deverá apropriar-se, mas para tanto são necessárias várias ações didáticas do professor.

A importância de se compreender e aplicar atividades metodológicas referentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula vem do referencial de Charlot (2013). O professor deve procurar a metodologia que mais corresponde ao conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, ou fora da sala de aula. Para aprender, o aluno precisa ter o interesse em querer saber. Assim facilitará o processo de ensino. Mas, quando há a falta de interesse, desânimo, fica mais difícil incorporar este saber. “Então, não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000). se aprender algo é necessário buscar várias maneiras de adquirir o saber, o professor é quem encaminha o aluno a se apropriar desse saber, recorrendo a novas formas metodológicas. Acredita-se que o domínio do conteúdo, as diversas práticas metodológicas, levam o professor a orientar o aluno a apreender o saber de forma que esse saber comece a se consolidar de fato para o aluno.

Freire (1996) destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ou a sua construção. O responsável por adquirir o

conhecimento é o próprio indivíduo. O professor cria as possibilidades de aprendizagens e o indivíduo se apropria dessas possibilidades no processo de aquisição de conhecimento.

Para que o ensino e a aprendizagem ocorram, além das possibilidades criadas pelo professor para tornar efetiva a aprendizagem, a responsabilidade pela aquisição do conhecimento é do aluno. A motivação para aprender deve partir do próprio aluno, pois, o conhecimento não é transferido do professor para o aluno, e sim apropriado pelo aluno através das diversas possibilidades metodológicas desenvolvidas, ou aplicadas pelo professor.

Um dos grandes desafios a serem enfrentados na formação de professores é transformar um modelo único de ensino. Assim sendo, pode-se afirmar que é um grande processo de redefinição da profissão e da abrangência da prática. Para esta transformação, é necessário estar atento às mudanças que estão sendo exigidas dentro do contexto profissional da educação, é preciso estar aberto aos conhecimentos que se produz nesta área e que é de fundamental relevância para o fortalecimento da profissão e para a própria sobrevivência do educador existe a necessidade de inovar e criar táticas de aprendizagem sempre. O instrutor deve se colocar na posição de eterno aprendiz que busca uma formação profissional continuada.

Para Carvalho e Perez (2001)

Um dos resultados expressivos originários das pesquisas em concepção de tutores é o que indica um dos obstáculos para o professor adotar uma atividade docente inovadora e criativa, além da já controvertida falha no mínimo de conteúdo. São suas ideias, sobre ensino e aprendizagem, as ideias do senso comum.

Com a extensão do desenvolvimento das novas tecnologias, os educadores devem ser considerados como parceiros do desenvolvimento, tutores que atuam na transformação da qualidade social da escola, elevando o nível educacional, sendo orientado com compromisso e responsabilidade, portador de competências e atitudes que o capacitem a ultrapassar os obstáculos, especialmente os políticos, sociais e culturais, instigando as competências críticas e levando o aluno a questionar, visando a concretização de seu objetivo primeiro - a formação de cidadãos para o exercício pleno de sua cidadania. Tendo em vista que no mundo atual a cidadania só pode ser exercida se houver inclusão digital, pois as tecnologias e as mídias estão em toda parte e excepcionalmente ficam inutilizadas nos planejamentos de ensino.

Kenski (2001):

Formar é fazer conhecido o desconhecido como agente das inovações por excelência o docente se aproxima das inovações, aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.

A esse respeito, Alves (2001), nos diz que é indispensável que o professor acredite no potencial do aluno, que procure criar condições que favoreçam seu bom desempenho, valorize sua cultura e busque novos conhecimentos para promover seu diálogo com novas expressões de cultura.

3. 6 ANÁLISES E PROPOSTAS DE MELHORIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada, em sentido amplo, é entendida como processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional, e, em sentido estrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aprimoramento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional (FALSARELLA, 2004). De acordo com Moreira (2006), a formação continuada atual deve proporcionar para a união de saberes entre os professores uma maior aprendizagem e interação com outros indivíduos dentro e fora da escola, construindo um ciclo de saberes. Seguindo essa linha, a Resolução nº 2 de 2015 do CNE, prescreve em seu art. 5º:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Segundo Candau (2008), a formação continuada está presente em todos os esforços de renovação pedagógica e em qualquer nível de escolaridade, independentemente de classe social e, geralmente, é promovida pelos sistemas de ensino de forma gratuita. As políticas educacionais exercem forte influência sobre o protagonista do processo educacional, o docente. E, sendo assim, a qualificação de professores para melhorar a qualidade da Educação, tem de ser acompanhada por políticas que abonem: a reorganização da estrutura administrativa, a valorização dos professores, a disponibilidade de recursos financeiros e materiais, e o planejamento participativo.

A formação docente é uma das questões que proporcionam discussões sobre o processo educacional e institucional, sobre como os saberes são construídos, ou adquiridos pelo professorado durante os cursos de formação inicial e durante o decorrer do exercício da profissão docente. O profissional ainda tem que ter o cuidado na separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de conteúdo pedagógico, sabendo-os abordar nas suas aulas práticas. Leite (2016).

Dessa forma, o ensino na formação inicial de professores deve ocorrer de maneira equilibrada, distinguindo o nível de cada aluno quando na condução e no ensino das matérias. Nesse sentido, observa-se no Art. 7º da Resolução nº 2 de 2015 do CNE que:

O egresso da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir.

Dentro da literatura mais recente se tem encontrado o conceito de desenvolvimento profissional docente, em substituição ao de formação inicial e continuada, essa substituição é muito bem explicada por Marcelo (2009), que define que a concepção de profissional do ensino e o termo “desenvolvimento profissional” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e persistida com elementos educativos”. Assim, o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo que pode ser individual, ou coletivo. Que deve se contextualizar dentro da escola. Em termos práticos na sala de aula e de planejamento institucional. Além disso, a participação da família é um alicerce de suma importância para o desenvolvimento das suas competências profissionais, seja por meio de troca de experiências baseadas na ciência, ou no senso comum.

García (1999) entende o desenvolvimento profissional como o conjunto de metodologias e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática e contribuem para a geração de conhecimento prático, estratégico, e lhes possibilitam aprender com a sua experiência. Desse modo,

O conceito de desenvolvimento profissional docente implica uma abordagem na concepção de professores que encontra o seu caráter contextual, organizacional e apontado para a mudança. Esta apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma expectativa que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999).

Na década de 1990 promoveu-se no País o desenvolvimento de professores voltado à questão técnica e política do trabalho pedagógico, para a metodologia e a informação teórica do contexto, restringindo-se a ações de aperfeiçoamento dos conteúdos e técnicas de ensino adolescente em palestras, seminários e fábricas. Isto é, eventos pontuais e interrompidos, desvinculados da prática docente. Essa abordagem, como aponta Nóvoa (1997), reduzia a profissão docente a um próximo ambiente de técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência da separação entre o profissional e o pessoal.

São proporcionadas e apresentadas abordagens de ensino ou tratados conteúdos específicos (para tentar mediar as deficiências da formação inicial) com o desígnio de os professores cultivarem em suas salas as ideias e propostas que a academia considera eficazes. Além de imaginar erroneamente o desenvolvimento continuado, tais ações mantêm o professor atrelado ao papel de “simples executor e aplicador de receitas” que, na realidade, não dão conta de resolver os abusos apresentados como problemas da prática pedagógica (SCHNETZLER, 2000).

Candau (2007) questiona o tipo de entendimento de desenvolvimento continuado dentro do atual contexto de planejamento, há a dominância de uma concepção dicotômica entre teoria e prática na produção do conhecimento e, repassada aos professores da Educação Básica, a sua aplicação, socialização e transposição didática. Estrela (2006) ressalta ainda que estabelecida a mundialização das políticas educativas estimulada pelas organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, a preocupação para formação contínua de professores tem caracterizado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios, ao menos nos países subdesenvolvidos.

Na tentativa de entender o porquê desse paradoxo, Imbernón (2009) destaca que

talvez seja porque ainda predominem políticas baseadas em teorias descontextualizadas com a realidade de nosso sistema educacional, distantes das dificuldades das práticas dentro da realidade, com base num professor médio que não existe.

Campos (2002) em estudo realizado no Brasil na década de 1990, que trata sobre documentos oficiais que abordam a formação de professores da Educação Básica, identifica quatro pilares presentes nestes documentos: o desenvolvimento da prática pedagógica, que passa a ser caracterizada pela imprevisibilidade de uma corrente de fluxos descontínuos de acontecimentos variáveis; a aquisição de competências; a avaliação das competências; e a certificação das competências. Neste contexto, é visível a presença destas dimensões na proposta de Certificação e Formação Continuada. Esta proposta inicial, depois intensa resistência e compressão dos educadores, foram decretadas pelo então Ministro da Educação Tarso Genro, ainda no ano de 2003.

Gatti (2008) manifestou em seus estudos que a formação continuada dos professores começou a fazer parte dos debates internacionais a partir dos anos de 1990. A autora coloca em proeminência duas circulações, que segundo ela, foram decisivas para colaborar com a questão da formação na contemporaneidade. O primeiro aspecto está relacionado às mudanças no mundo do trabalho, sempre em rápida transformação. O outro aspecto foi a constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares da população, identificados pelos indicadores que fazem a aferição sobre a eficiência da educação oferecida.

Os documentos legais objetivam a qualificação pedagógica da ação docente, tendo em vista garantir uma aprendizagem efetiva condizente com os fins do ensino escolar e com o efetivo direito à catequização e à escola de qualidade. Pode-se citar a LDB 9.394/96 com seu artigo 63, inciso III que delega às instituições formadoras a manutenção de programas de formação prosseguida para os profissionais da educação. Ainda, estabelece e coloca em destaque no seu artigo 67, inciso II, que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim, que encontra fundamento legal na LDB 9.394/96, em seu artigo 63, inciso III. Tal dispositivo delega às instituições formadoras a manutenção de programas de formação continuada para os profissionais da educação. Portanto, o Brasil vivenciou um momento de inúmeras reformas educativas, tendo a escola e os professores que se adaptarem às novas exigências impostas pela globalização.

Na procura de soluções plausíveis para a crise educativa não se tem limitado às discussões políticas da formação continuada, expressas nas suas mais diversas formas, na maior parte das vezes responsabiliza-se diretamente os docentes pelos problemas educacionais. Fato que demonstra a desconsideração do contexto de trabalho na elaboração de políticas para a área. Imbernón (2009) lembra que dentro do contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão na vida do profissional para a inovação e a mudança,

Assim sendo, a formação por si só obtém muito pouco, se não aliada às mudanças da conjuntura, da organização, da gestão e das relações de poder entre os professores.

A formação de professores deve ser contínua para a graduação, desenvolvimento e aquisição da cultura profissional. Podendo ser promovida pelos docentes mais experientes, dentro do âmbito escolar, o cotidiano da profissão amplia os conhecimentos e as experiências.

Para Di Giorgi (2010), a formação contínua pode ser definida como um processo constante que atua na vida do profissional para aprender a concepção do professor não como um mero resultado de uma aquisição cumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação. (ZABALZA, 2004) enfatiza a prática sobre a formação que envolva conteúdos integrados à relação interpessoal dos docentes. Estes processos valorizam os conhecimentos que cada pessoa carrega dentro de si próprio, a sua visão do mundo e os seus valores.

Tardif (2010) argumenta sobre a seriedade de envolver e abrir maiores espaços para uma lógica de formações profissionais que admita os discentes como sujeitos do conhecimento, e

não apenas como meros coadjuvantes que se limitam a oferecer informação, sem fazer um trabalho profundo relacionando as expectativas cognitivas, valores crenças, sociais e afetivas, processando informação e gerando conhecimento. Esta lógica profissional necessita de embasamento na interpretação das práticas, das habilidades e da informação dos doutores da profissão, por intermédio da reflexão, considerando as variáveis reais do trabalho na docência e as estratégias usadas para acabar com os condicionantes negativos da ação. Trata-se, portanto, de um conjunto de formação centralizado no controle do trabalho docente.

Para Marin (1995), o uso do contexto que a educação continuada traz é ligeiramente mais abrangente, podendo ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica com potencial, na medida em que depende da perspectiva, do objetivo específico, ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo. De acordo com o documento de Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação de professores, é importante o acompanhamento como instrumento imperativo na gestão de políticas, permitindo reforçar as habilidades de informações com conteúdo avaliativos institucionais e com capacidade de avaliar as condições de êxito da ação planejada, examinar a curto e médio prazo seus avanços, bem como analisar a necessidade de correção de curso do processo.

Nóvoa (2009) elucida que a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. No próprio contexto escolar a formação continuada, deve ocorrer de forma que os docentes mais experientes devam compartilhar saberes adquiridos ao longo dos anos em sua prática em sala de aula para os novos professores. Sendo então levado em consideração os conhecimentos novos e as experiências vividas.

Para Imbernón (2010), a formação continuada dos professores está além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, pois consiste em seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, proporcionando assim a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. Isto contribui com a sua transformação, ou seja, é uma prática cujo alicerce está na teoria e na reflexão, que é capaz de proporcionar a mudança e a transformação no contexto escolar. Com isso, a formação continuada vem para permitir uma aproximação entre os processos de mudança que se deseja no contexto escolar e a reflexão sobre as consequências destas mudanças.

Segundo Silva e Bastos (2012) a análise e a avaliação das políticas e das ações que se encontram dentro da formação continuada, por meio de pesquisas científicas, são imprescindíveis dentro do contexto escolar, envolvendo conteúdos e modelos de ensino conectados às obrigações dos professores e ao seu contexto de atuação profissional. Portanto, é fundamental que tais ações sejam combinadas e envolvam reflexão crítica por parte dos formadores de consenso. Entende-se assim, que os modelos teóricos vão muito além de uma tendência acadêmica conjugada com a formação, esta fornece elementos para reflexão e avaliação. Corroborando esse entendimento, Ferreira (2006):

A formação continuada é um fato no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia, mas que assegura uma nova categoria no processo de aprendizagem, que passou a existir no mercado dos dias de hoje, da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana.

Deve-se ressaltar a relevância da formação continuada para o aprimoramento do sistema educacional, para ser uma prática refletida continuamente, devido às mudanças que ocorrem nos processos científicos, tecnológicos e culturais. Devido às transformações que vêm ocorrendo no mundo em vários setores como: indústria, transportes, comunicação, avanços tecnológicos etc. Todo esse impacto na vida social vem provocando uma nova maneira de visão de mundo. Por isso, há a necessidade de se repensar as questões educacionais de como adequar os conhecimentos aos docentes, e à medida que se constrói, há o desenvolvimento do educador e do educando, há a transformação no processo educacional.


De acordo com Hengumuhle (2008):

A sociedade se transforma, os meios de produção exigem novo modelo de formação. As redes de comunicação levam informações, ao mesmo tempo, a lugares nunca atingido antes. As pessoas, em especial as crianças e jovens, não são mais pessoas de um local restrito. Tornam-se pessoas do mundo. O acesso às informações em transformação começa a provocar inquietações nas pessoas, em escala nunca vista antes.

Os professores deverão participar das formações para terem aquisição de conhecimentos novos. De acordo com Christov (1996):

A formação continuada se faz necessária para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos as direções esperadas a essas mudanças.

A prática docente precisa constantemente de mudanças para adequar-se às mudanças que ocorrem a todo instante. De forma resumida, mas abrangente, Freire (1996) faz a seguinte colocação: "Formação permanente é uma maneira de se melhorar a próxima prática.". O



profissional da educação deverá sempre buscar inovações em suas práticas pedagógicas de forma contínua.

4 METODOLOGIA

A metodologia é a forma como será realizado o estudo da pesquisa que deve ser abordada. Os procedimentos e as técnicas utilizadas de forma organizada para melhor estruturar a pesquisa. Gil (2006) apresenta o método como um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.” Então, pode-se dizer que métodos são as formas utilizadas para alcançar determinados objetivos.

4.1 CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza básica que objetiva gerar novos conhecimentos úteis para a educação. Minayo (2002) dispõe o entendimento de que novos questionamentos colocam em xeque os conhecimentos vigentes, causando a realização de discussões sobre temáticas essenciais para o progresso científico através da busca de conceitos, estabelecendo respostas aos questionamentos impostos na construção do conhecimento.

A abordagem a ser utilizada tem características de pesquisa qualitativa e quantitativa para interpretação e atribuição de significados, realizada em áreas na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante, ou ao final da pesquisa. Vergara (2009). Por sua natureza investigativa não surgirão especulações durante e ao final da pesquisa, pois nas áreas que são realizadas as pesquisas há pouco estudo reunido.

De acordo com o objetivo geral do tema, identifica-se a categoria exploratória da pesquisa para a compreensão e análise da formação de professores e o aprimoramento do ensino. Cervo e Silva (2006).

A pesquisa exploratória estabelece critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa e visa oferecer informações sobre o objeto desta e orientar a formulação de hipóteses. Este tipo de pesquisa pretende obter conhecimentos a respeito do objeto de estudo e sugerir suposições e ideias sobre os fatos investigados.

A pesquisa segundo Richardson (2017), também é apontada como descritiva, sendo que os objetivos e problemáticas descrevem características de um fato ou grupo determinado a ser pesquisado, expondo as situações dos acontecimentos da problemática abordada, a fim de realizar descobertas acerca do tema proposto e realizar vínculos possíveis entre as nuances das Ciências Sociais. Para investigar o que se propõe, procura-se alcançar os objetivos e busca-se solucionar a problemática abordada através das características dos fenômenos acontecidos.

O método da pesquisa é de caráter dedutivo, pois se constitui como uma técnica de verificação do conhecimento que emprega a racionalidade e a dedução para atingir uma finalidade em relação a uma dada temática (MEZZAROBA e MONTEIRO, 2003).

A questão fundamental da dedução está na relação lógica que deve ser estabelecida entre as proposições apresentadas, a fim de não comprometer a validade da conclusão (MEZZAROBA e MONTEIRO, 2003).

Este método trata-se da forma como é analisada a informação através da lógica dos acontecimentos apontados para que possa concluir e legitimar os fatos. A pesquisa de campo, etapa da metodologia que o pesquisador procura perceber, coletar, averiguar e explicar os fatos, dados e informações extraídos da realidade, ou seja, ambientes naturais. Sendo que, a problemática a ser investigada por parte da população, busca informação direta através de entrevistas, ou questionamentos. Segundo Gonçalves (2001):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

A pesquisa de campo é realizada para que se alcance os dados relacionados ao estudo do tema e a problemática abordada, e da população investigada, exigindo um contato direto no espaço onde ocorre o fenômeno para agregar as informações. A Revisão Bibliográfica é um levantamento de dados atualizados sobre um tema, referenciados por autores, nos livros, artigos, sites e outros. Sendo assim, a estratégia abordada nesta pesquisa:

A Revisão Bibliográfica é parte de um projeto de pesquisa, que revela explicitamente o universo de contribuições científicas de autores sobre um tema específico (SANTOS e CANDELORO, 2006).

As Revisões Bibliográficas são contribuições científicas de autores sobre um tema estudado, proporcionando uma visão geral, tendo como foco principal os conceitos e estudos destes autores. No entanto, a estratégia de pesquisa é o estudo de campo, que permite a compreensão de fatos e fenômenos, coletas de dados, análise e interpretação desses dados. “O estudo de campo estuda um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes”. Gil (2008). A relevância na interação dos componentes é pelo fato do estudo ser feito com um grupo de pessoas. Ainda segundo Gil (2008) o estudo de campo volta-se para lidar muito mais com técnicas de observação, para conhecer a realidade investigada do estudo da pesquisa do que de interrogação, procurando o

aprofundamento das questões propostas para a melhor compreensão dos fenômenos da realidade pesquisada.

4.2 CAMPO EMPÍRICO

O estudo sobre o tema discutido será realizado na cidade de São Félix de Balsas - MA, nas escolas municipal e estadual. A sede de São Félix de Balsas está situada a 42 km da BR-230.

A pesquisa será executada nas escolas municipais Sossego da Mamãe, Augusto Martins. A escola Sossego da Mamãe é do ensino infantil e fica na localidade urbana, na Rua Costa Neto S/N, Centro, consta 6 docentes no quadro de professores efetivos, sendo que um dos docentes trabalha nas duas escolas pesquisadas, por isso foram contabilizados apenas 5 docentes. Na escola Augusto Martins, onde funciona o ensino fundamental maior e menor, possui localização urbana, na Rua Grande, 24, Centro, São Félix de Balsas- MA, na dependência administrativa municipal. A referida escola consta de um quadro 19 docentes nas modalidades e etapas oferecidas dos anos iniciais do ensino fundamental e nos anos finais do ensino fundamental; EJA.

Contudo, pelo tipo de pesquisa e os métodos utilizados na pesquisa serão investigados 22 docentes, dos 24 docentes das referidas escolas, através das respostas de questionários que serão observados e analisados sobre o tema abordado, com objetivo de alcançar as respostas do que é proposto na problemática suscitada.

4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O Universo é a população alvo da pesquisa. Segundo Barbetta (2005):

População é o conjunto de elementos que formam o universo de nosso estudo e que queremos abranger no nosso estudo. São elementos para os quais desejamos que as conclusões oriundas da pesquisa sejam válidas.

São os elementos do universo da pesquisa que buscam agregar e incluir informações da temática investigada. A Amostra é uma parte do universo da pesquisa a ser observada para que se concluam os resultados. Triola (1999), considera a amostra como uma parcela (subconjunto de uma população a ser observada). A amostra apresenta-se como uma parte do universo a ser observado, questionado ou entrevistado.

Richardson (2017) reafirma que as amostras podem ser caracterizadas em distintos tipos, sendo eles: Amostra não aleatória (não probabilísticas) e as Amostras aleatórias (probabilísticas). Sendo usado como procedimento técnico o tipo amostragem probabilístico

aleatório simples, que quando cada elemento do conjunto, que é a população, possui determinada probabilidade de ser selecionada para participar da pesquisa, que selecionará os participantes por meio de sorteio ou outros, que possibilite a participação de todos os envolvidos no sorteio. Sendo que, o universo da pesquisa são 24 professores, e a amostra que será investigada será de 22 professores de forma não probabilística.

4.3.1 Critérios de Inclusão

Serão selecionados docentes efetivos das escolas públicas Municipais Sossego da Mamãe e Augusto Martins, que integrarão a pesquisa citada, na cidade de São Félix de Balsas-MA.

4.3.2 Riscos e Benefícios

O estudo foi realizado conforme as normas da resolução 466/2012 do Ministério da Saúde, que regulamenta e respeita os direitos de todos os participantes da pesquisa científica que envolve os seres humanos, garantindo sigilo e o procedimento com um trabalho de pesquisa conforme todas as normas redigidas pela lei. Dando o verdadeiro valor do potencial individual e coletivo da amostra, se comprometendo com uma pesquisa o máximo de benefícios e o mínimo risco possível para os interessados e a sociedade.

Os riscos apresentados com o estudo serão mínimos, pois será evitada qualquer forma de constrangimento, o estudo será norteado por uma postura de respeito e profissionalismo, em que os participantes poderão expor seus sentimentos sobre determinado tema a cada instante. O estudo tem como benefício o aprofundamento do tema da formação continuada para o desenvolvimento dos professores e o aprimoramento do ensino, ampliando o campo e a competência profissional.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O método de abordagem é misto e os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão alçados por meio de aplicação de um questionário aberto, onde participarão desta etapa 22 professores. A utilização do questionário com perguntas abertas, oportuniza uma participação direta do universo de amostragem citado na pesquisa, com o intuito de alcançar os objetivos levantados, permitindo a amplitude das respostas, a fim de realçar o conteúdo coletado e seguir as subjetivações e resolução da problemática levantada.

A utilização do questionário tem como objetivo a investigação de dados que revelam características de determinado grupo, tanto na perspectiva individual como coletiva. O

questionário de perguntas abertas possui como opções respostas livres a determinada pergunta ou afirmação, levando o entrevistado a responder de acordo com a sua opinião e conhecimentos a respeito de determinadas características.

Já a entrevista semiestruturada é uma forma de coleta dados mais adaptável, onde o entrevistador pode adequar as questões conforme o desenrolar da entrevista, esta é considerada um tipo de coleta qualitativa, o diálogo, ou seja, é uma forma de conversação do entrevistador com o entrevistado.


4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente o projeto de pesquisa será submetido a um processo de análise realizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Sendo aprovado em todas as etapas, será necessário entrar em contato com a direção de todas as Escolas Municipais da cidade de São Félix de Balsas- MA e com a Secretaria Municipal de São Félix de Balsas- MA com o intuito de apresentar o projeto em conjunto com a anuência do Comitê de Ética. Na sequência será solicitado aos diretores responsáveis por cada instituição a autorização para a realização da coleta de dados.

Será requisitada a permissão da aplicação da pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação e Unidade Regional de Educação, para assim entrar em contato com as direções dos colégios do Município e obter a permissão da aplicação do estudo nas escolas do município e do estado. Devidamente autorizada por cada instituição, serão contatados todos os docentes que forem pertencentes a amostra da pesquisa, para assim, ser levantada informações necessárias ao estudo, por meio escrito. Aceitando os termos propostos de forma voluntária, bem como a garantia do sigilo e possibilidade de desistência a qualquer momento do estudo sem nenhum tipo de prejuízo, será disponibilizado para a assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE) a cada participante, nele conterà todos os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos a serem adotados. O mesmo terá em anexo o questionário, ficando assim, uma cópia em posse do participante e outra cópia com o pesquisador.

4.6 POSICIONAMENTO ÉTICO

A pesquisa progredirá com todos os procedimentos éticos e morais estabelecidos pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, onde estão disponibilizados os aspectos essenciais e fundamentais para a realização de trabalhos científicos que envolvam pesquisa com seres humanos. Esse estudo só será realizado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



e o recebimento da Certidão Provisória. A coleta de dados só será realizada mediante a elaboração e aprovação de todos os princípios legais e éticos do projeto de pesquisa, seguindo um conjunto criterioso de normas e cuidados necessários.

Assim sendo, as identificações dos entrevistados serão de caráter sigiloso, resguardando-os e privilegiando a construção da subjetividade de cada entrevistado, respeitando-os nos aspectos físicos, psicológicos, sociais e morais.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As pesquisas referentes à Análise da Formação Continuada Para o Desenvolvimento do Professor e o Aprimoramento do Ensino, foram realizadas nas Escola Pública Municipal Sossego da Mamãe e Escola Estadual Augusto Martins, que integraram a pesquisa na cidade de São Félix de Balsas-MA. Foram aplicados questionários com coletas de respostas apresentadas por Professores no período de novembro a dezembro de 2019.

O procedimento de análises dos resultados da pesquisa será através do caráter qualitativo, sendo realizada a aplicação e análise de um questionário aberto com os professores das referidas escolas citadas nesse estudo, na cidade de São Félix de Balsas-MA. Nesse caso, será disponibilizado e anexado no projeto de pesquisa as referidas técnicas de coleta de dados, questionário contendo 9 perguntas abertas. Lembrando que, todas as perguntas elencadas no questionário serão voltadas para dar subsídios a resolução dos objetivos específicos, sendo eles: Conhecer os benefícios da formação continuada para a melhoria da qualidade de ensino; Descrever as diversas possibilidades metodológicas que contribuem para o desenvolvimento do professor e sua prática pedagógica; Implementar a formação continuada para o desenvolvimento do docente e a melhoria da qualidade de ensino.

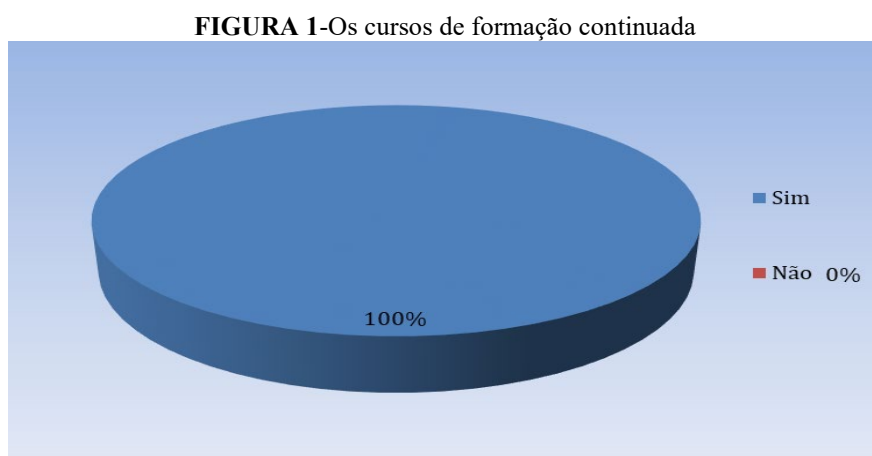
O trabalho em questão utilizará a análise categorial como forma de organização dos dados, permitindo a categorização dos conteúdos importantes, ou significativos, de acordo com os critérios pré-estabelecidos de classificação do que se pretende encontrar e de objetivos serão levantados. No entanto, quando se faz a análise dos conteúdos, procura-se respostas através de questões e hipóteses levantadas nas etapas de investigação do trabalho. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo, que é a análise dos textos, é considerada um conjunto de técnicas sistemáticas que compreende a classificação dos diversos organismos vivos da comunicação, visando obter indicadores com bases qualitativas que possam mostrar tipos de interferências de conteúdo das mensagens relativas à produção ou recepção deles.

O resultado da pesquisa abordou a participação de 22 professores da rede municipal e estadual do município de São Félix de Balsas- MA. A pesquisa foi feita através de entrevista com questionários abertos. O que se pretende buscar é a compreensão da análise da formação continuada para o desenvolvimento do professor e o aprimoramento do ensino na representação da escola (A).

5.1 ANÁLISE E RESULTADOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS SOSSEGO DA MAMÃE E ESCOLAS AUGUSTO MARTINS

Cem por cento dos entrevistados afirmam que os cursos de formação continuada são apropriados para o exercício do seu trabalho, os entrevistado descreveram que: a formação continuada tem muito a oferecer nesse processo e que a tendência é a melhora de suas práticas pedagógicas, afirmaram que esta contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em sala de aula, fornece experiência e contato com as novas tecnologias e os novos métodos de ensino, proporcionando melhores condições na prática do processo de ensino e aprendizagem e possibilitando ao professor o desenvolvimento das capacidades fundamentais à construção do conhecimento, o aperfeiçoamento da prática educativa e das práticas pedagógicas que ajudam o professor a trazer novas dinâmicas e novas metas para o trabalho docente no ensino aprendizagem. Garantido uma ação efetiva para o ato de aprender e contribuindo para uma melhor qualificação do profissional. Todos os entrevistados possuem a ideia de que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do educador.

Questão 1 -Na sua opinião, os cursos de formação continuada são apropriados para o exercício do seu trabalho?



Fonte: elaborada pela autora (2020)

A maioria dos entrevistados considera que a formação pedagógica é fundamental para a preparação e desenvolvimento social do professorado e que os cursos de língua portuguesa e matemática, apesar de clássicos, ainda trazem a possibilidade de realização de uma forma diferente de trabalhar, através de jogos e atividades lúdicas em sala de aula, peças fundamentais para a aprendizagem.

O estudo também averiguou que a formação continuada oferece cursos atualizados para uma boa prática em sala de aula, aperfeiçoamento de seus conhecimentos, tais cursos

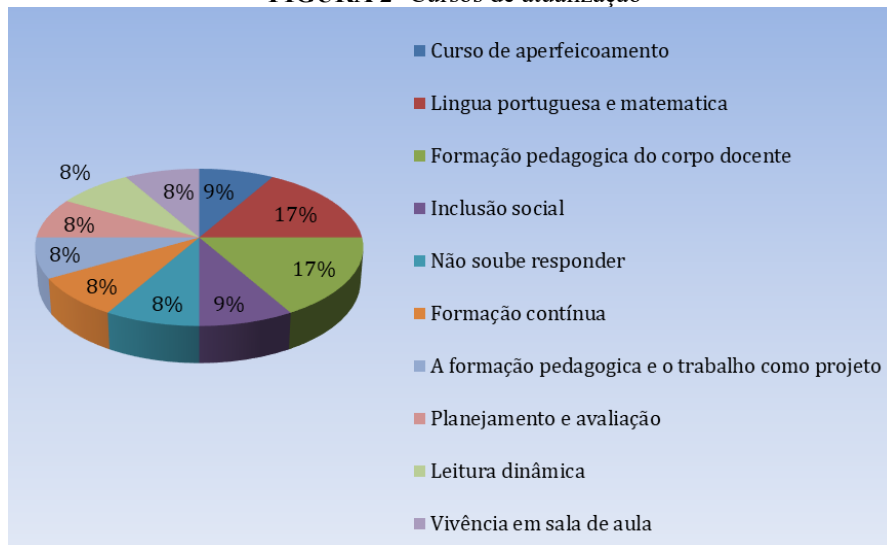
encontrados submersos no resultado do (Gráfico 2), com resultados de 8% para cada item citado abaixo, totalizando 48%. Na figura 2- Os entrevistados afirmam que:

- 8% optam por Vivência em sala de aula
- 8% optam por Leitura dinâmica
- 8% optam por Planejamento e avaliação
- 8% optam por A formação pedagógica e o trabalho como projeto
- 8% optam por A formação contínua
- 9% optam por Curso de aperfeiçoamento
- 9% optam por Inclusão social
- 17% optam por A formação pedagógica do corpo docente
- 17% optam por Língua Portuguesa e Matemática

Portanto, segundo os dados, e de acordo com o gráfico dos resultados acima, é essencial ter acesso aos meios tecnológicos para ter uma boa formação contínua, por meio de elementos que promovam a interação dos indivíduos, e para que assim ocorra a aprendizagem, onde nessa relação o professor é o mediador. Observa-se ainda a importância da oferta de uma boa variedade de cursos, pois percebeu-se que a escolha pelos tipos de curso foi bem diversificada, estando esta escolha mais de acordo com a subjetividade do professor participante.

Questão 2 - Diante os cursos de atualização e formação continuada ofertados, quais deles fornecem mais elementos para a prática em sala de aula?

FIGURA 2- Cursos de atualização



Fonte: elaborado pela autora (2020)

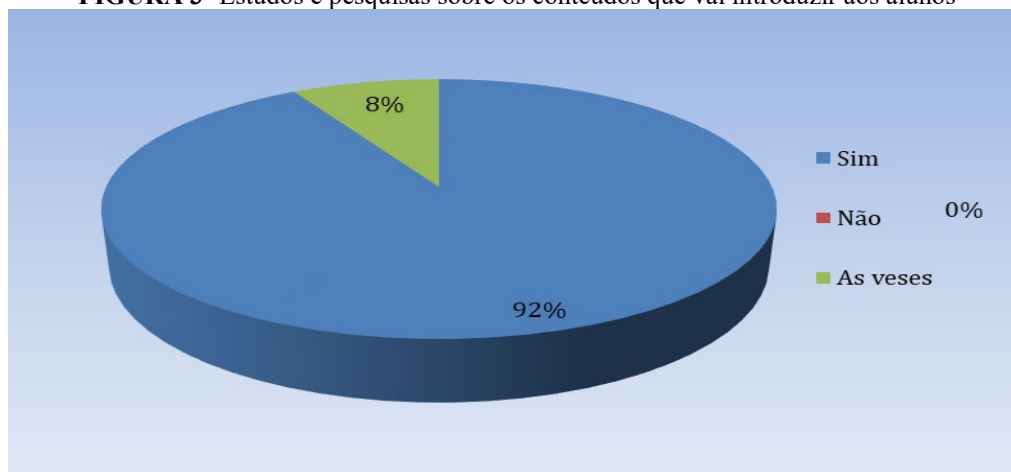
De acordo com a figura 3 que representa a questão nº3, dos entrevistados, 92% responderam que SIM, realizam estudos e pesquisas sobre os conteúdos que são introduzidos aos alunos. Apenas 8% dos entrevistados responderam que apenas de vez em quando realizam estudos e pesquisas. Foram apresentadas as seguintes fontes de pesquisas pelos entrevistados:

- Livros didáticos
- internet
- Artigos científicos
- Revistas
- Fontes de pesquisas (Ciências e Histórias)
- Jornais
- Canais do Youtube

Foram citados pelos entrevistados pesquisas nos sites e plataformas do Ministério da Educação e Cultura e do Plano Nacional do Livro Didático etc.

Questão 3 - Realiza estudos e pesquisas sobre os conteúdos que vai introduzir aos alunos? E quais as fontes das pesquisas?

FIGURA 3- Estudos e pesquisas sobre os conteúdos que vai introduzir aos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que os entrevistados possuem argumentos distintos que os motivam a estarem atuando em sala de aula, motivos estes que estão atrelados às questões de cunho moral subjetivo que aparecem no gráfico acima.

Questão 4 - O que te motiva a estar em sala de aula?

FIGURA 4- Motivação

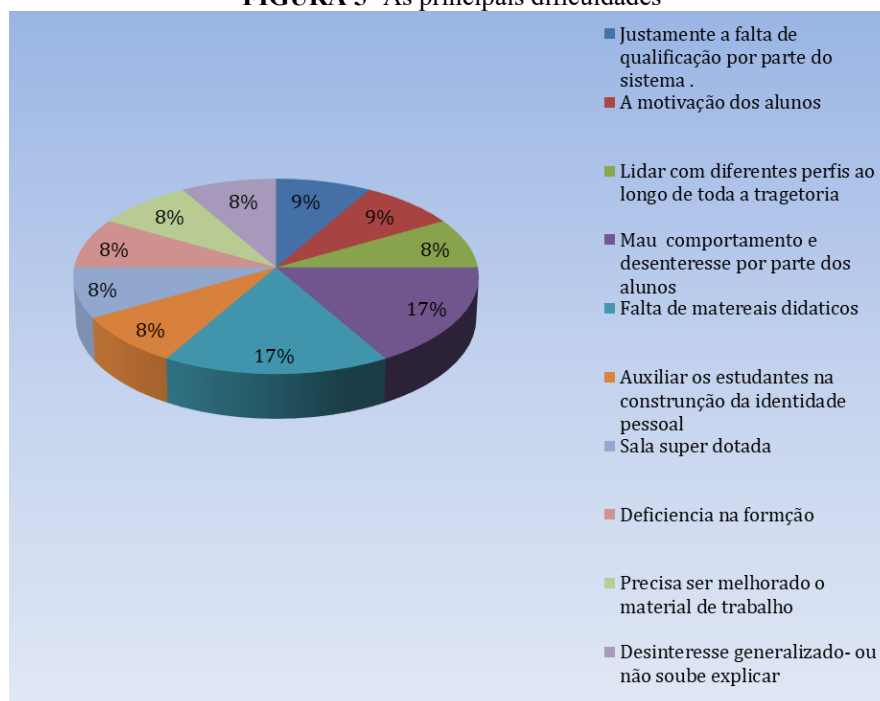


Fonte: Dados da pesquisa

As dificuldades encontradas em práticas pedagógicas relatadas no gráfico acima exibem que 17% dos entrevistados contestaram o mau comportamento e desinteresse por parte dos alunos e 17% da falta de materiais didáticos. Outras dificuldades encontradas foram lidar com diferentes perfis ao longo de toda a trajetória 8%, Auxiliar os estudantes na construção da identidade pessoal, 8%, sala superlotada 8%, deficiência na formação 8%, Precisa ser melhorado o material de trabalho 8%, desinteresse generalizado- ou não soube explicar 8%.

Questão 5 - Quais as principais dificuldades em sua prática pedagógica?

FIGURA 5- As principais dificuldades

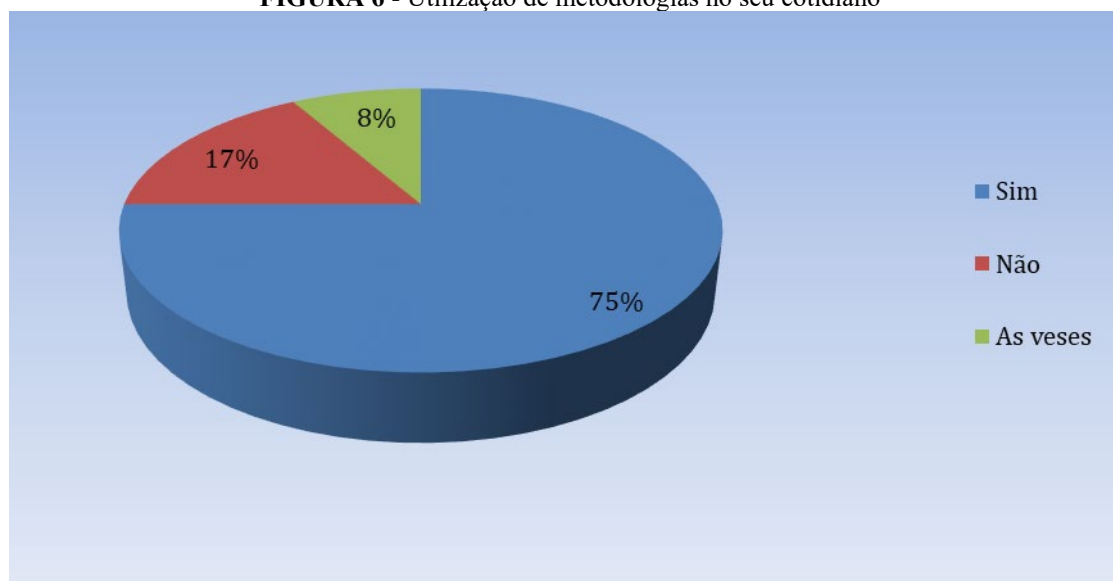


Fonte: Dados da pesquisa

Dos entrevistados, 75% responderam que SIM. Dentre os argumentos que foram colhidos na pesquisa estão os que defendem que as metodologias de ensino tem um papel fundamental no processo de instrumentos da autonomia do aluno na aprendizagem, envolvendo brincadeiras dinâmicas e músicas; pois sem elas jamais pode-se desenvolver um trabalho de formação que facilite aprendizagens mais eficazes; Trabalhar-se com metodologia de trabalho em forma e grupos e levando para sala de aula (“tarefinhas”); na medida do possível, utilizando as diversas metodologias no cotidiano. 17% responderam que NÃO tem costume de utilizar as metodologias, seja por falta de orientação pedagógica ou acomodação. 8% responderam que “às vezes” utilizam metodologias que envolvem recursos digitais, mas alegam que a cidade é pequena, a escola é pequena, que a internet é ruim e dificulta o uso das metodologias eletrônicas.

Questão 6 - Você costuma utilizar as diversas metodologias no seu cotidiano?

FIGURA 6 - Utilização de metodologias no seu cotidiano



Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que existem opiniões “distintas”, referentes à formação continuada, mas há unanimidade quanto ao conhecimento prévio e de que esta contribui para a melhoria do ensino. Contribuições que totalizaram 10%: Trazendo novas metodologias para a sala; Melhora no sentido de desenvolver cada vez mais a capacidade do educador; Trazendo para a sala de aula todas as informações modernas; Se dar em busca uma nova dinâmica ao ensino; Na formação de aprendizagem; Através dos conhecimentos que proporcionam ao aluno; Fazendo os alunos entenderem qualquer assunto; Ela auxilia educadores a melhorar os aspectos pedagógicos; A partir do momento que desperta o interesse nos alunos.

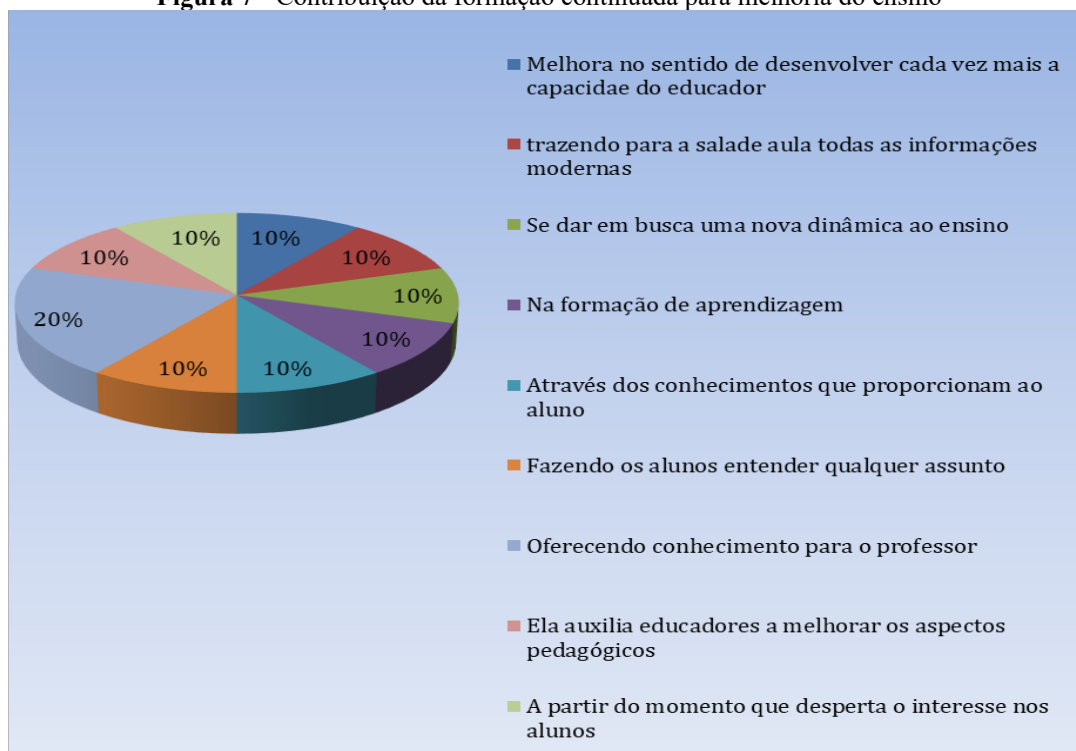
E com 20%: O oferecendo conhecimento para o professor

Os argumentos trazidos pelos entrevistados para defender a sua posição foram de que a formação continuada contribui para a melhoria do ensino na medida em que: busca de uma nova dinâmica ao ensino; desperta o interesse nos alunos, criando uma relação de descoberta; contribui na forma de aprendizagem que nós professores temos que estar bastante atualizado, é assim melhorar o desempenho do aluno; ela auxilia educadores a melhorar todos os aspectos pedagógico de somar as dificuldades e sugerindo mudanças significativas; com treinamentos para as equipes da escola e troca de experiência; porque através dela que adquirimos conhecimento para proporcionar aos alunos estratégicos fundamentais viabilizados o processo de aprendizagem; trazendo para a sala de aula todas as inovações modernas, quando ao bom desempenho do professor e alunos; melhora no sentido de desenvolver cada vez mais a capacidade do educador; trazendo novas metodologias para a sala. Ampliando melhor os

conhecimentos para repassar aos alunos; se comparado às aulas de hoje para as de ontem, foi possível ver melhorias do ensino, fazendo os alunos entenderem qualquer assunto; oferecendo conhecimento para o professor manter-se atualizado sobre o que trabalha na sala de aula.

Questão 7 - Como a formação continuada contribui para melhoria do ensino

Figura 7 - Contribuição da formação continuada para melhoria do ensino



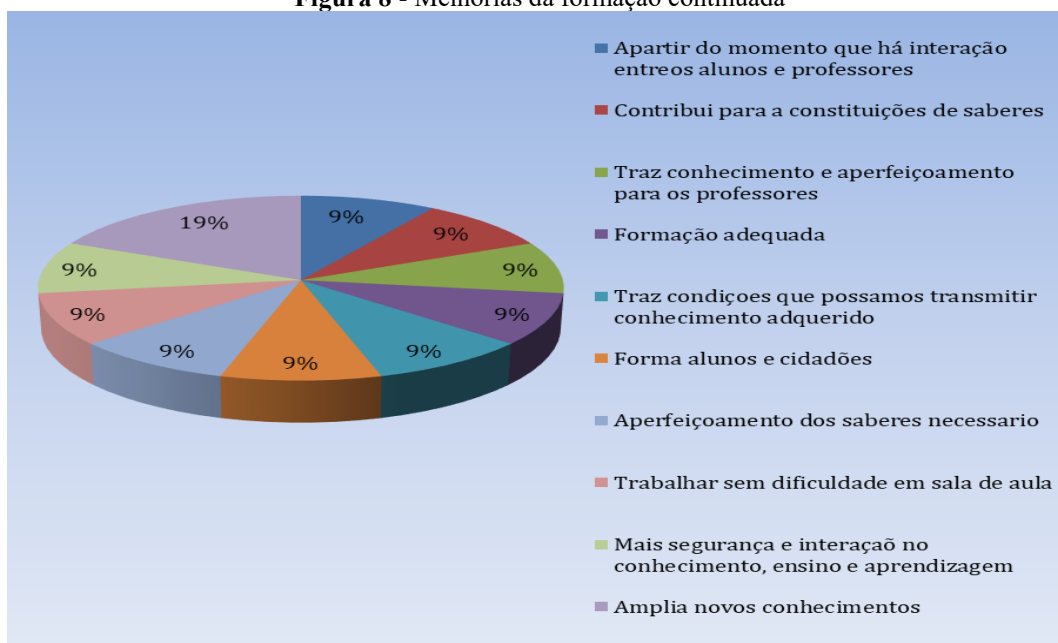
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os resultados encontrados, 19% dos entrevistados indicam que a formação continuada traz o desenvolvimento dos professores “uma ampliação de novos conhecimentos para o desenvolvimento da qualidade do ensino”. Também houve neste quesito a obtenção de dados bastante diversificados, o que demonstra que não há ainda um entendimento pacificado sobre que tipos de melhoria são mais comuns para o profissional da educação com a formação continuada. A partir do momento que há interação entre os alunos e professores 9%; ambos ficam atualizados e aprendem juntos com 9%; essa prática contribui para as constituições de saberes necessários, 9%, contribui para a identidade do professor; 9%; a formação continuada traz conhecimento e aperfeiçoamento para os professores utilizarem em suas práticas pedagógicas, 9%; formação adequada, profissionais mais atentos para relacionar melhor nos anúncios institucionais com 9%; traz condições para que possamos transmitir conhecimento adquirido de forma clara e precisa, 9%; forma alunos e cidadãos porque promove o crescimento profissional dos docentes, 9%; aperfeiçoamento dos saberes necessário para a

atividade docente ao longo da vida profissional, promovendo a aprendizagens significativas, 9%; o melhor da formação é trabalhar sem dificuldade em sala de aula, mais segurança e interação no contexto, ensino e aprendizagem 9%.

Questão 8 - Que melhorias a formação continuada traz para o desenvolvimento dos professores?

Figura 8 - Melhorias da formação continuada

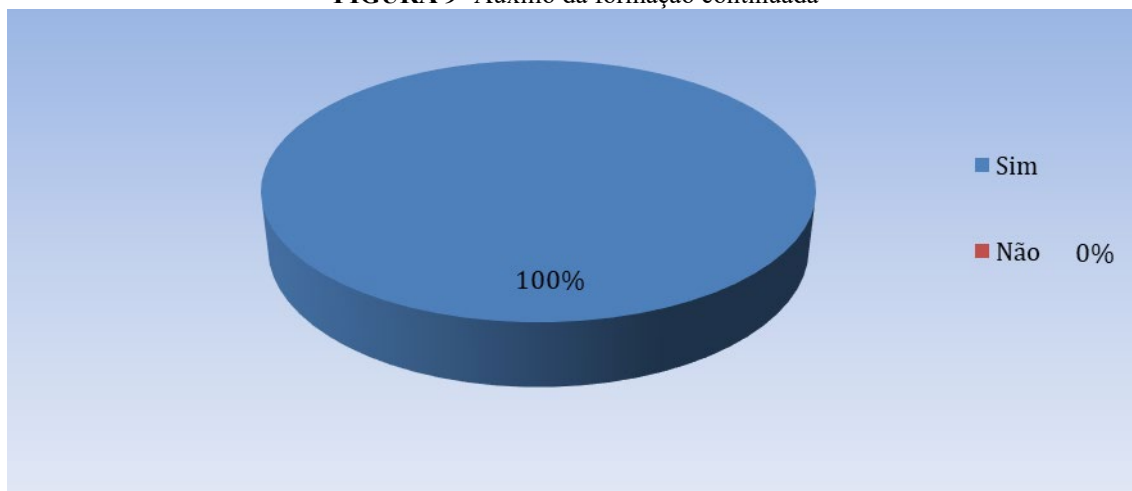


Fonte: Dados da pesquisa

Os dados deixam claro que existe a consciência da importância da formação continuada pelo professorado, havendo entre estes apenas razões distintas que justifiquem tal importância. 100% dos entrevistados, afirmam que (SIM) a formação continuada auxilia no aprimoramento do ensino, não apresentando respostas contrárias. Percebe-se que a carga axiológica derivada das experiências pessoais de cada participante influencia na forma com que este apreende as características e os conceitos relacionados à formação continuada, estando a subjetividade de cada participante intrinsecamente ligada à sua justificativa.

Questão 8 - A formação continuada lhe auxilia no aprimoramento do ensino?

FIGURA 9- Auxílio da formação continuada



Fonte: Dados da pesquisa

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises observadas é possível obter uma visão mais íntegra da realidade educacional, pode-se perceber que a formação continuada no desenvolvimento dos professores para o exercício do trabalho possibilita uma constância de experiências que somam à prática do processo educacional, assegurando o aprimoramento do ensino, e contribuindo para o aprendizado constante, desenvolvendo trocas de experiências entre os profissionais da área. O auxílio das novas tecnologias dentro do contexto escolar favorecem a realização de pesquisas e a obtenção dos conhecimentos necessários para uma boa prática profissional, trazendo uma nova dinâmica à vida escolar com a troca e obtenção de novos conhecimentos que acabam por contribuir para a geração de novos métodos de ensino como: Livros eletrônicos, internet, intranet, Artigos científicos, Revistas, Fontes de Sites específicos, o mesmo o uso do Youtube. Tais ferramentas modernas possibilitam ao professorado novos caminhos para a construção de novos conhecimentos que serão repassados aos alunos, tornando o seu uso uma exigência para os tempos atuais, fomentando o crescimento e aperfeiçoamento da formação do professor.

Com relação às hipóteses levantadas pela presente pesquisa, conclui-se que a análise da formação continuada para desenvolvimento dos professores e aprimoramento do ensino contribui para o desenvolvimento do educador, e contribui também para que ele reflita sobre a sua prática de ensino. Esta hipótese foi representada pela hipótese H_0 que foi então confirmada.

Viu-se que mesmo com a formação continuada estando presente, encontram-se várias dificuldades na prática pedagógica, pois não é fácil lidar com alunos que apresentam comportamentos e graus de desenvolvimento totalmente diferentes entre si. Porém, o uso adequado das várias metodologias existentes ajudam a solucionar questões que envolvam estas dificuldades. É através da formação continuada que se favorece a formação e o trabalho em sala de aula, estimulando o interesse de cada aluno, os envolvendo com aulas teóricas e aulas práticas diferenciadas e que visem o desenvolvimento e aprendizado de cada um, facilitando o aprendizado dos discentes e a condução do educador, trazendo aprimoramento da qualificação do profissional com cursos de aperfeiçoamento das disciplinas a serem cursadas e dando ferramentas para superação de desafios.

O grau de dificuldade e desinteresse dos alunos pode ser mitigado com adequado preparo teórico e prático, principalmente com relação às metodologias utilizadas pelo professor para turma de forma geral e para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Tal obstáculo pode ser vencido com a criação de aulas dinâmicas, ou auxílio de novas práticas


didáticas, ou ainda em sites para pesquisas, como Ministério da Educação e Cultura e o Plano Nacional do Livro Didático, entre outros.

Portanto, para uma educação de boa qualidade é necessário a colaboração do aluno, do professor, da escola, dos pais e responsáveis, sendo necessária a participação de toda a sociedade, pois a formação continuada proporciona qualificação de qualidade para a formação não só dos profissionais da área, mas de todos os cidadãos. Na medida em que a capacitação traz novas metodologias para o cotidiano em sala de aula, melhora a capacidade de apreensão de conhecimento por parte do aluno, formando cidadãos mais capazes de exercer o direito à cidadania de forma plena. Deste modo, a partida conjunta de reflexões cabe no processo formativo dos educadores, futuros professores, a formação continuada é essencial para a mediação do processo ensino-aprendizagem, tornando o professor um dos principais fatores das mudanças na educação. Conseqüentemente, seu estudo e a sua prática devem ser permanentes motivo de estudo para a formação do professor. O professor precisa ter atitude para superar os desafios que se apresentam durante o percurso de seu preparo profissional, além disso, é preciso ter consciência de seu compromisso profissional, para fazer a diferença na vida das pessoas e possibilitar a construção do conhecimento em seus alunos.

Para o futuro do trabalho existem muitos e novos desafios no meio educacional, outros problemas ainda irão surgir. Por isto a educação depende de uma boa formação dos professores, principalmente dos que estão se desenvolvendo nas áreas específicas. É notório que os professores terão que aprender novas habilidades com as novas tecnologias e saber lidar com elas no meio educacional, tendo de reciclar e ampliar seus conhecimentos por conta do crescimento da importância destas tecnologias dentro do mercado. A formação de professores é a base central para o futuro de todos.

A reunião de novas tecnologias dentro do processo de educação está disseminada no meio do ambiente escolar, apresentando benefícios para o docente e para os processos de aprendizagem dos discentes, proporcionando novas formas de ensinar e no ato de aprender. O ensino com as tecnologias e o uso das mídias digitais tornou-se de grande importância para o crescimento do processo pedagógico com qualidade e para o processo de ensino em todos os níveis educacionais.

A formação continuada é importante para a inovação dos conhecimentos e para a criação de novas variantes de possibilidades de ensino, variantes que serão levadas por toda a vida profissional do professor, que acumulará cada vez mais conhecimentos sobre métodos de ensino



que facilitem e/ou os auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo por meio de jogos educativos e dinâmicas, distribuídos e inseridos nos diversos conteúdos curriculares.

Conclui-se, observando a teoria estudada e a pesquisa realizada, que é necessário que a formação continuada de professores para o aprimoramento do ensino possibilite e amplie o acesso ao uso das tecnologias digitais, para que esta se torne mais uma ferramenta mediadora no processo de ensino e aprendizagem, o que a incluem para além da formação dos professores. É importante estender para os alunos o acesso às tecnologias da informação durante o período escolar, seja para o simples uso, ou para o desenvolvimento dessas tecnologias voltadas à educação e comunicação. É por meio destas tecnologias que os professores e alunos podem facilmente encontrar inúmeros recursos que facilitam a didática, materiais que incentivam o aprendizado e que permitem acesso em tempo real ao material didático, independente da hora e do lugar em que estão.

REFERÊNCIAS

ALVORADA, M. E. B. de. **Informática e formação de professores**. ProInfo. v. 2. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ALTENFELDER A. H. **Desafios e tendências em formação continuada**. Constr. psicopedagoga [periódicos na Internet]. 2005[Acesso em 20 Jan 2010]; 13(10). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004. Acesso às 20:00hs.

ALVES, N. (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, C. **Educação Infantil: Prioridade Imprescindível**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

ANDRÉ, M. **A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998**. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. São Paulo: editora DP & A, 2000.

ARAGÃO, R. F. SILVA, N. M. **A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

BARRETO NETO, Francisco. **Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB em Barra da Estiva e Maiquinique – Ba. 2010**. Disponível em: estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/24/62. Acesso: agosto de 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. França: Capa de Edições 70, 1977.

BARRAL, W. B. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Belo horizonte: Del Rey, 2007.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. ver. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2005.

BONETI, L. W. A inclusão social como objetivo das políticas educacionais no Brasil: significados e contradições. In: ENS, R.T. VILLAS BÔAS, L. BEHRENS, M.A. (org.) **Espaços Educacionais: das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: PUCPR, 2015.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm constituição federal>Acesso em: 20 jan. 2017.

BRAMMING, P. «**An Argument for Strong Learning in Higher Education**», in Quality in Higher Education, nº 13(1), 2007. pp. 45-56.210p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001: **diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/p=df/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015. 19hs.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução 01/CP/CNE/2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> acesso em: 20 jan. 2019. Às 15hs.

BRASIL, MEC. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, 2008.

BRASIL, PNE - **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

BRASIL, Lei n. 9394, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial**, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 5540/68**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**, 29 novembro 1968 (n.5540). Brasília, DF, 1968. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75564>. Acesso dia 21 de abr. 2013. Às 14hs.

BRASIL, Parecer CNE/CP Nº: 02/2015, aprovado em: 9/6/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013. Acesso em: 03 de janeiro de 2018. 16hs Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República** Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2008. Às 14hs.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Às 19hs

CARVALHO, A. M; GIL PEREZ, Daniel. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensinar e ensinar didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira - Thompson Learning, 2001.

CANAU, V. M. Formação continuada de professores: questões atuais. In: Candau, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**: documento – referência /elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

CHIMENTÃO L. K. **O significado da formação continuada docente**. In: 4. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar [evento na Internet]. 2009 Jul 1-4; Londrina, Brasil [Acesso em 6 Mai 2011]. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Às 22hs.

CHUA, C. (2004). «**Perception of Quality in Higher Education**», in **Proceedings of the Australian universities quality forum 2004**. AUQA, occasional publications. Disponível em <<http://www.auqa.edu.au/auqf/2004/program/papers/Chua>> [consulta: novembro de 2008]. Às 21hs.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. **A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência**. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0812t.PDF>>. Acesso em 17 nov. 2015. Às 14hs.

CERVO, A.; BERVIAN, P.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed. 2000.

CHARLOT B. Da relação com o saber às práticas educativas. **Edição revista e ampliada**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHRISTOV, L. H. S. **Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONTRERAS, J. **La investigación en la acción**. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, n. 224, p. 7-19, abr. 1994.

CULTURA ACADÊMICA, 2010. DISETH, Age. «**Students' Evaluation of Teaching, Approaches to Learning, and Academic Achievement**», in Scandinavian Journal of Educational Research, n.º 51(2), 2007. pp. 185-204.

DEMO, P. É preciso estudar. In A. M. de Britto. **Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

DI GIORGI, C. A. G. et. all. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo:

DOURADO, L. F. A Conferência Nacional de Educação e a Construção de Políticas de Estado. In. FRANÇA, M. e MOMO, M. (Orgs.). **Processo Democrático participativo. A construção do PNE**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 23-40, 2014.

DOURADO, L. F. OLIVEIRA, J. F. SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017. Às 22hs

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FRANCO, M.E. D.P. **Balizamentos na identificação de tendências sobre a Pedagogia Universitária**. Apresentado no Painel “Tendências da Pedagogia Universitária”, no II Simpósio Nacional de Educação Superior e Desenvolvimento Profissional. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS /RIES/PRONEX, 29-30 junho de 2006, 8 p. CD Rom no prelo.

FERREIRA, N. S. C. (org). **Formação continuada e Gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**, 1956. ROMÃO, Eustáquio (Org.). São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

FUSARI, J. C.; RIOS, Terezinha A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes**. Campinas, nº 36, 1995.

Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** Relatório Final: 2011 jun. São Paulo: Fundação Victor Civita; 2011.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas.** *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GALINDO C.J, Inforsato EC. Manifestações de necessidade de formação por professores do **1º ciclo do ensino fundamental.** *Dialogia* [periódico na Internet] 2008;7(1):63---76 [Acesso em 14 Jun 2011]; Disponível em: http://www.uninove.br/pdfs/publicacoes/dialogia/dialogia_v7n1/dialogia_v7n1_4d18.pdf

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. Ver., 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GARCIA, C. M. A formação de professores: **novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** IN: NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, 2003, v. 01, n. 119.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº37, jan./abr., 2008.

GATTI, B A. BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

Gil, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social.** 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

Gil, A. C. **A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido.** *Educatio*, Ano III, n. 17, p. 30-32, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes. Médicas Sul, 1999, p.91.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

KENSKI, V.M. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LEITE, E.A.P. **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica.** 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LEITE, E.A.P. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil.** São Paulo: Francis, p. 134-144, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico, Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

JACOBUCCI, D. F. C. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil.** 2006. 302 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, julho-setembro, 2011.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, julho-setembro/2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf> Acesso em: 29 de janeiro de 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, S.M.; REALI, A.M.M.R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). *In*: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Eds.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MARCELO, C. **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. España, 2009.

MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada**: reflexões e alternativas. Campinas: Papyrus, 2000.

MARIN, A. J. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 36, 1995.

MARQUES, R. **Professores, família e projeto educativo**. Porto, PT: Asa Editores, 2001.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: **passado e futuro**. **Sísifo**: Revista de ciências da educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013.

MAINARDES, J. **A abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição par a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr, 2006.

MESQUITA, S. **Os resultados do I de bno cotidiano escolar**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ, Rio de Janeiro, v.20, n.76, p.587-606, jul./set. 2012.

MEZZARROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica –Orientações Gerais**: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília: MEC, 2005.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, A.M. **A formação do professor que ensina matemática, perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência**: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, A.M. **A formação do professor que ensina matemática, perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

Moreira MJC. Projeto professor nota 10: **um impacto na prática de formação continuada de professores no Distrito Federal**. Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação) --- Universidade Católica de Brasília; 2006.

NERY, B. K. MALDANER, O. A. Formação continuada de professores de química na elaboração escrita de suas aulas a partir de um problema. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, no 1, p. 120-144, 2012.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e SCHWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte, Alfa Educativa, p. 12-31, 2002.

OLIVEIRA, C. M. B.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. **Os saberes docentes na educação a distância**: reflexões teóricas sobre a prática pedagógica do professor autor. 2010. Disponível em: Acesso em: 17 maio 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, A. Política Educacional como política social: **uma nova regulação da pobreza**. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-302, jul. 2005.

PAIM M.C.C, LORO A.P, TONETTO G.A. **Formação contínua dos professores de educação física escolar**. Revista Digital [periódico na Internet] 2008;13(119) [Acesso em 21 Mar 2010]; disponível em <http://www.efdeportes.com/efd119/a-formacao-continua--dos-professores-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Às 18:00hs

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores**: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: Revista Diálogo, Educação. Curitiba. V. 10. n. 30. P.367-387: maio/ago. 2010.

PERRET-CLERMONT, A. **Transmitting Knowledge: implicit negotiations in the student-teacher relationship**. In: OSER, F. K.; DICK, A.; PATRY, J.-L. **Effective and responsible teaching: the new synthesis**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Trabalho e formação de professores: saberes e identidade**. IN: **Educação: novos caminhos em um novo milênio**. Valfredo de Souza Ferreira (org). João Pessoa: autor associado, 2001.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

RICHARDSON, J. R., **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer -. 4. ed. Rev. Atual. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2017.

ROMANOWSKI, J. P. **Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores.** In.: CARTAXO, S.R.M.; MARTINS, P.L.O.; ROMANOWSKI, J.P. Práticas formativas de formação de professores: da educação básica à educação superior. Curitiba: PUC Press, 2016.

SANTOS, V. D.; CANDELORO, R. J. **Trabalhos Acadêmicos: Uma orientação para a pesquisa e normas técnicas.** Porto Alegre/RS: AGE Ltda, 2006. 149 p.

SANTOS, S. M. M. **Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional.** Disponível em www.uefs.br/ Acesso: dezembro/2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia e formação de professores no Brasil:** vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20%20Texto.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2010. Às 23:00hs

SAVIANI, D. **Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil.** In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SAMPAIO, M. N. LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor – 10. ed. –** Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

SERRAZINA, M.L.M. **Conhecimento matemático para ensinar:** papel da planificação e da reflexão na formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 1, maio 2012. <http://dx.doi.org/10.14244/19827199355>. Às 16:30hs

SERRAZINA, M.L.M. **Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores.** *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 1, maio 2012. <http://dx.doi.org/10.14244/19827199355> .Às 23hs

SEVERINO, A. J. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores.** In: BARBOSA, R. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas.* São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SCHNETZLER, R. P. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de ciências? In: **ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS**, 2., 1996, Piracicaba. UNIMEP, 1996. v. 1, p. 27-35.

SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Educere et educare.** Revista de Educação. Vol I, n.2, julh/dez. 2006. p.199-212.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** In: Revista Educação, v.30 – n.02, p.02-10, 2005.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SAUL, A. M.. Apresentação. **Cadernos Cedes**. Campinas, nº 36, 1995.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de professores de ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria: Revista de educação em ciência e tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 150-188, 2012.

SILVA, J. D. **Tecnologia e educação: artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores**. In: APASE, Ano XI nº 26 – outubro de 2010, p. 7-10.

SILVA, M. R. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 61-74, 2015a.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUSA, A. S. Q. RAMALHO, B. L. Políticas de Formação de Professores no Brasil e a Modalidade à Distância: pontos para reflexões. **Revista Exitus**, v. 02, n. 01, p. 45-55, jan./jun., 2012.

TANURI, L. R. M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edicao. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. São Paulo: LTC, 1999.

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Progressão Continuada e Avaliação: para além do desejo de reprovar e da imposição de aprovar**. Revista de Educação APEOESP. São Paulo: março de 2003 (n.16).

HARVEY, L. e NEWTON, J. (2004). **Transformando a avaliação da qualidade**. Qualidade no ensino superior, n.º 10 (2), 149-165.

VERGARA, S.C. Começando a definir a metodologia. In: VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2009. Cap. 4, p. 42.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. São Félix de Balsas Maranhão – História. em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-felix-de-balsas/historico> acesso em: 02 fev.2020.

A AUTORA



BIBIANE COELHO DE SÁ XAVIER

Professora de educação física, especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior, cursando o mestrado em educação.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

ANÁLISE DA

FORMAÇÃO CONTINUADA

PARA DESENVOLVIMENTO DOS
PROFESSORES & APRIMORAMENTO
DO ENSINO

BIBIANE COELHO DE SÁ XAVIER



2022

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

ANÁLISE DA

FORMAÇÃO CONTINUADA

PARA DESENVOLVIMENTO DOS
PROFESSORES & APRIMORAMENTO
DO ENSINO

BIBIANE COELHO DE SÁ XAVIER



2022