

PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS¹

Pathways and disablings of continued teaching training in pandemic times in the State Education Network of Goiás

Grazielly Katarinni Gomes Lemos*

Wender Faleiro**

*Grazielly Katarinni Gomes Lemos - Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão. Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores - GEPEEC – UFCAT/CNPq. E-mail: grazielly.lemos@seduc.go.gov.br. ORCID: 0000-0002-5534-5634.

**Wender Faleiro - Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão. Líder do GEPEEC – UFCAT/CNPq. E-mail: wender.faleiro@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6419-296x.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 12/04/2023

Aprovado em: 05/07/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201083>

Resumo

O presente artigo visa a reflexão teórica dos percursos e percalços da formação docente continuada de professores da Rede Estadual de Ensino do estado de Goiás, em tempos de pandemia. Pelas reflexões conduzidas, temos que a formação continuada pode ser considerada como degrau formativo que compõe o desenvolvimento da prática docente fortalecendo e subsidiando o fazer pedagógico, possibilitando uma reflexão do professor(a) sobre sua própria atuação, o que irá fortalecer a construção de uma identidade docente mais potente, atuante e transformadora. Reconhecemos os avanços na formação continuada de professores da Educação Básica, mas ainda é muito frágil as relações entre o chão da escola, o ser professor(a) com o ser pesquisador(a) que sempre tende a ser mais preponderante principalmente nos cursos *Strictu sensu* voltados para a Educação. Adentrando ao foco da pesquisa, verificamos que a Secretaria de Estado de Educação de Goiás propôs momentos formativos para educadores através do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), promovendo uma formação continuada emergencial para os professores da Educação Básica da Rede Estadual, a fim de atender as necessidades decorrentes do período advindo da pandemia COVID-19.

Palavras - chave: Formação Continuada. Formação de Professores. Educação Básica. Pandemia.

¹Artigo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora e orientada pelo segundo.

Abstract

This article aims at the theoretical reflection of the paths and mishaps of the continuing teacher training of teachers from the State Education Network of the state of Goiás, in times of pandemic. From the reflections conducted, we have that continuing education can be considered as a training step that makes up the development of teaching practice, strengthening and subsidizing the pedagogical work, allowing teachers to reflect on their own performance, which will strengthen the construction of a more powerful, active and transformative. We recognize the advances in the continuing education of Basic Education teachers, but the relationship between the school floor, being a teacher and being a researcher is still very fragile, which always tends to be more predominant, especially in *Strictu sensu* courses, geared towards Education. Entering the focus of the research, we found that the State Department of Education of Goiás proposed training moments for educators through the Center for Studies, Research and Training of Education Professionals (Cepfor), promoting an emergency continuing training for Basic Education teachers in the State Network, in order to meet the needs arising from the period arising from the COVID-19 pandemic.

Keywords: Continuing Training. Teacher training. Basic education. Pandemic.

INTRODUÇÃO

Observando o cenário educacional brasileiro é imperioso realizar uma reflexão sobre a formação profissional docente. No ano de 2020, em que a pandemia da Covid-19, fez com que os professores mudassem sua forma de atuação abruptamente, essa análise fez-se ainda mais instigante e necessária. Desta feita, a necessidade de lançar mão do uso das tecnologias digitais tem feito com que o trabalho docente seja foco de atenção e muitas vezes elevando-o ao topo das críticas sociais, haja vista que cabe aos professores a missão de equacionar demandas específicas da sociedade contemporânea (IMBERNÓN, 2010).

Pensar na prática educacional em meio a essa pandemia fez-se necessário, pois várias áreas da Educação foram afetadas, com a imposição de mudança imediata na esfera educacional inclusive no que se refere à formação docente, ou seja, é preciso levar em conta a criação de mecanismos de capacitação para professores, organização, planejamento, currículo, que precisam estar alinhados. Isso significa dizer que

alterações emergenciais não podem ser deixadas à revelia; não esquecendo a realidade da escola bem como as particularidades de professores e de estudantes em um momento totalmente atípico, cuja linha entre aprendizado e pânico é extremamente tênue. Assim, o presente artigo visa a reflexão teórica dos percursos e percalços da formação docente continuada de professores da Rede Estadual de Ensino do estado de Goiás, em tempos de pandemia.

Haja vista, que nem todos os professores têm habilidades para trabalhar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que se tornaram ferramentas essenciais para o trabalho remoto, nesse período de Regime de Aulas Não Presenciais (Reanp) adotado prioritariamente pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás e para além da falta de intimidade dos educadores com as TDICs nesse novo modelo de ensinar e aprender. Na verdade professores, estudantes e toda comunidade escolar se viu perdida e obrigada a aprender “trocar o pneu do carro

em movimento”. Surgiu então os improvisos nos momentos iniciais de Reanp, e que não poderia se tornar prática permanente num momento tão delicado tanto para a educação como para toda a humanidade. Outro ponto que carece atenção, para além do domínio das TDICs pelo professor(a), é o acesso do estudante. Como é a realidade de cada estudante da Rede? O que ela está fazendo para manter o estudante nessa relação de ensino e aprendizagem?

É sabido que o espaço escolar não é lugar de improviso, para tanto é imperioso que todos os autores envolvidos no processo alinhem e afinem seus olhares em prol de uma Educação equânime e igualitária permeada de práticas inovadoras e estratégias eficientes. Para que isso ocorra de forma substancial, a gestão escolar e a Rede de Educação necessitam estar extremamente alinhadas, pois se assim não o for, o naufrágio é inevitável.

A pandemia COVID-19 nos impôs brusca mudança em inúmeros aspectos inclusive naqueles que envolvem competências socioemocionais, e no âmbito educacional ainda está correlacionada à vontade do estudante de aprender. Moran (2012, p. 30) traduz nosso desejo de: “Modificar a forma de ensinar, um dos momentos-chave para entender as mudanças na Educação [...]”. E para isso é preciso equilibrar o planejamento institucional e o pessoal nas organizações educacionais, sendo necessário à prática docente um planejamento flexível e criatividade sinérgica; equilíbrio entre a flexibilidade (que está ligada ao conceito de liberdade, criatividade) e a organização (na qual há hierarquia, normas, maior rapidez).

O cenário imposto em 2020 externou a imensa dificuldade em se trabalhar com Educação a Distância (EaD) na Educação Básica, principalmente sem preparação prévia, ou seja, formação que possibilite um planejamento eficaz com desenvolvimento das habilidades do profissional. Sendo assim, a Educação rompe paradigmas e passa a ter um olhar

para o professor(a) da modalidade EaD. Nesse momento, notamos o quanto foi exigido do profissional em Educação em termos de formação, capacitação e práticas educacionais. O campo educacional adquiriu um olhar de valorização dos professores, mesmo que inicialmente no aspecto social e na desenvoltura em fazer que os estudantes permanecessem nas aulas on-line, sob esse aspecto Moran (2012, p. 31) cita: “na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e afetividade favoráveis e algumas estratégias de negociação com os estudantes”.

Assim, em meio ao contexto em que a formação dos professores é questionada sobre a forma como ocorre, solicita-se que a inovação seja palavra de ordem para a prática docente. Precisamos admitir que a formação de professores é um movimento contínuo e permanente que precisa se pautar em qualidade, pois oferece-se “muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe” (IMBERNÓN, 2011, p.34). Desse modo, nem sempre as formações continuadas refletem na mudança de prática.

Para Noffs (2011), é imperioso que o processo formativo precisa coadunar com a mudança não só da prática, mas do pensamento como um todo. Dessa forma, o professor(a) passa de mero participante para coparticipante da busca e da criação de novas metodologias e ainda da testagem e da validação delas.

Relembrando o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação temos:

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 (LDB, 1996).

Sendo assim, é possível perceber que muitos dos professores seguem a normatização quanto à graduação e estagnam-se nesse nível não dando continuidade aos estudos, Charlier (2001, p. 101) descreve que “a formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano”.

O conceito de formação de professor(a), segundo Geraldi (2003), está associado à ideia de processo, trajetória de vida pessoal e profissional que envolve opções, e ainda da construção de degraus cada vez mais avançados de ser, saber e fazer. Desse ponto de vista é possível afirmar que a profissão docente necessita de uma produção e de transmissão de conhecimentos contínuos. A partir dessas novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos na formação profissional, é importante pensar numa formação teórica mais aprofundada, e ser detentor de capacidade operativa nas exigências da profissão bem como ter propósitos éticos para trabalhar com a diversidade cultural.

Urge, nesse sentido, a criação de ações de formação continuada que tenham apoio institucional e/ou governamental, priorizando-se espaços onde os professores possam se encontrar e dialogar sobre os dilemas que surgem na prática com vista à superação da relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e à prática de sala de aula, o que tem sido motivo de “engessamento” do desenvolvimento profissional.

Arroyo (2011) nos suscita que a formação docente tem sido amplamente discutida dentro de uma perspectiva transformadora. É possível perceber a ampliação dos olhares sobre o processo de formação contínua de professores como foco no que concerne aos debates relacionados às práticas educativas pedagógicas como um todo.

E quando discutimos sobre formação de professores, não estamos falando apenas em termos

didático-pedagógicos, mas na possibilidade de enaltecer as competências e habilidades no ato de aprender e ensinar de forma que se proporcione ao educando a apropriação crítica da realidade. Sendo assim, é imperioso refletir sobre a dialética do senso crítico, do ponto de vista lógico-epistemológico. Quando Libâneo (2006) fala de formação inicial e continuada de docentes, sua proposta está correlacionada às mais novas concepções do processo ensino-aprendizagem. Porém, é perceptível a contraposição às tendências correntes dos sistemas de ensino que visam treinar professores, a partir do oferecimento de cursos “práticos”, ou seja, a transferência de “pacotes” de novas teorias e metodologias totalmente apartadas do saber e da experiência dos professores.

Diante da exposição de toda a necessidade de o educador constituir em si uma visão teórico-prática robusta a fim de promover um processo de ensino-aprendizagem consistente é necessário que lhe seja oferecida formação eficiente que reforce a importância da capacitação contínua, pois de acordo com Freire (2007), a necessidade de o educador estabelecer uma relação com o estudante e com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em que estudante e professor(a) estejam dispostos a se preparar, aprender e ensinar, repensar práticas, rever conceitos e posições, pois o professor(a) poderá ao mesmo tempo ocupar o papel tanto de “ensinante” quanto de “aprendiz”.

A necessidade da formação continuada na prática docente

A prática docente é foco de estudo há muito tempo, e em tempos de pandemia Covid-19 (iniciada em março de 2020), os olhares se voltaram mais atentamente para essas pessoas que estão se (re)inventando: os professores.

Até então, ministrar aulas era algo corriqueiro e na falta de quase tudo, bastava ter-lhes às mãos um giz e uma lousa, mas na pandemia foi necessário muito mais e os professores da Rede Estadual de Goiás deram conta do recado: aulas online, ensino em EaD, atividades remotas, enfim uma variedade de métodos e metodologias que eram estranhos para muitos, posto que as aulas dessa Rede não foram suspensas durante toda a pandemia. Entretanto, como os docentes conseguiram trabalhar com essas novas ferramentas? Existiu formação que subsidiasse esse novo tipo de ministrar aulas?

A preparação dos professores para a utilização do computador e da internet, segundo Moran (2012, p. 6) “Ter salas de aula conectadas, ter salas ambiente para pesquisar, laboratórios bem equipados. Facilitar que os professores possam ter seus próprios computadores. Facilitar que cada estudante possa ter um computador pessoal portátil”, representa apenas o primeiro passo. Um dos pontos de atenção nesse momento de regime de aulas não-presenciais (que teve início em março de 2020 e perdurou em muitos espaços até o início de 2022) foi a precariedade de acesso à internet tanto para professores como para estudantes. Essa é a escola idealizada por Moran, mas sabe-se que essa situação é nos dias de hoje um sonho em nosso país, principalmente, quando voltamos o olhar para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Pensar nessas questões nos faz debruçar sobre o tema formação continuada e buscar perceber como ela vem fazendo parte do cotidiano docente e para, além disso, perceber de que forma os próprios professores concebem tal tema, se ela se restringe à formação em serviço ou parte para outros campos. É fato que todo educador aponta a necessidade de não estacionar apenas nos conhecimentos adquiridos na graduação, corroborando com o que Imbernón (2011 p.50) coloca sobre a necessidade da formação

continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática: “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor(a) de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

A formação de professores vem sendo foco de estudos e pesquisas, haja vista que “o debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a Educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” (SACRISTÁN, 1999, p.64). Para tanto, existe a necessidade de se conhecer as relações que permeiam a formação inicial e a formação continuada.

De acordo com Hargreaves (2002), a mudança é um dos aspectos importantes da formação continuada, pois é um processo que encadeia o planejamento, a reflexão e o aprendizado. E, para, além disso, há o envolvimento de valores, objetivos, convicções e motivações. É possível, pois, perceber a necessidade de preparação, envolvimento, conhecimento, estudo, e leitura no que se refere à tarefa docente de forma que o aprendizado do educador ao ensinar se dê a partir das necessidades do estudante para que possa realizar reflexão sobre seu viver: seu passado, presente e futuro, estabelecendo uma relação aberta e crítica entre professor(a) e estudante, pois conforme Imbernón (2011) a formação docente e profissional exige a qualidade da formação e do ensino como uma questão ética e de responsabilidade social. É importante estabelecer que a qualidade da escola esteja intimamente relacionada à qualidade dos estudantes por meio da qualidade do processo de ensino e de aprendizado. Imbernón (2011, p. 104) suscita a qualidade do ponto de vista didático ou pedagógico, ou seja, a qualidade da formação vista como melhoramento do processo formativo. “Para tanto, a efetividade da formação, a apropriação de aprendizagens flexi-

veis e adequadas à mudança e à transmissão dessa aprendizagem são importantes”.

Arroyo (2011) nos traz que as concepções relacionadas à dinâmica que envolve o processo de ensino-aprendizagem debatem com os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos subjacentes de forma que se observem duas grandes tendências: a primeira, conhecida como estruturante – equivale à formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, que se definem previamente programas, procedimentos e recursos a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos grupos de professores e a segunda, conhecida como interativo-construtivista – toma por base uma perspectiva dialética, reflexiva, crítica e investigativa e se organiza a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina.

Observando a necessidade de promover uma formação continuada emergencial para os professores da Educação Básica da Rede Estadual, a fim de atender as necessidades decorrentes do período advindo da pandemia COVID-19, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás propôs momentos formativos para educadores através do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), com a utilização de mídias sociais diversificadas de forma que as aulas remotas tenham a eficiência e eficácia necessárias para a promoção da participação da aprendizagem do estudante. Nesse sentido, foi proposta por esse departamento a discussão de métodos e técnicas para a criação de videoaulas, utilização de plataformas e reflexão acerca de temas trabalhados que auxiliam o professor(a) a repensar sua prática e ter um olhar mais aguçado aos problemas sociais e psicológicos que podem ter sido reforçados nesse período. Dessa feita a Secretaria de Estado de Educação de Goiás afirmou ter realizado formação continuada de professores, na forma de lives, cursos mediados por tutores e auto-instrucionais

em ambientes virtuais de aprendizagem em que o professor(a) é responsável por (re)pensar e por (re)organizar suas práticas.

É preciso compreender a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, possibilitando um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e ressignificando a atuação do professor(a). Introduzir novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo de formação (IMBERNÓN, 2011), e é de suma importância que os envolvidos nos processos de formação continuada se proponham a conhecer o professor(a): sua formação básica e como ele se (re)constrói ao longo da sua carreira profissional para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entendemos que se tornar professor(a), é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 2003).

A formação continuada – “o dito pelo não dito”

Discutir formação continuada implica na oficialização do ensino no Brasil, quando em 15 de outubro de 1827, Dom Pedro I, assina o Decreto Imperial que criou o Ensino Elementar no Brasil, e a assinatura da Recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 05 de outubro 1966, relativa ao Estatuto dos Professores. A importância da função docente e a necessidade de valorização profissional e social é algo *consensual*, para tanto é primoroso que se discuta a formação desses indivíduos.

Nesse contexto, a formação de professores deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica que permita entender de que forma têm ocorrido os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo, principalmente aqui no Brasil.

Ultimamente, a formação docente vem passando por transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, marcado por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática, isto é, pela dissociabilidade entre formação específica e formação docente. Nesse sentido, faz-se necessário repensar a formação docente no Brasil, de forma que ela venha a atender as demandas da sociedade, pois “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para atender às suas transformações” (TARDIFF; LESSARD, 2005, *apud* BERTOTTI; RIETOW, 2013).

A história da formação docente no Brasil, de acordo com Gatti (2003), começa com a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos, que foi proposta no final do século XIX, com a criação das escolas normais, que correspondiam na época, ao nível Secundário e, posteriormente, ao Ensino Médio, a partir de meados do século XX. Continuaram, segundo a autora, a promover a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil até recentemente, quando, a partir da Lei nº 9.394/96, estabelece-se a formação desses docentes em nível superior. Para essa autora, “é no início do

século XX que surge a preocupação com a formação de professores para o secundário, correspondendo hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cursos regulares e específicos”. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas, como esclarece a autora, há que se considerar que o número de escolas era bem pequeno, assim como o número de estudantes. No final dos anos 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas Universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas na área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “Ensino Secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”).

Há mais de quarenta e cinco anos de existência a Pós-Graduação *Stricto sensu* traz a pesquisa científica como referência no Brasil, e de acordo com o VI Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010, p.155), é “reconhecido pela comunidade científica como um dos empreendimentos de maior sucesso já realizados pela sociedade brasileira”. Por sucesso, compreendemos a consolidação do quadro composto pela maioria de Universidades Públicas atendendo as inúmeras demandas advindas da sociedade. Sendo assim, é importante observar o percurso da Pós-Graduação desde seu surgimento até o que é proposto por ela para nosso país atualmente.

Desde o Regime Militar foi pensada a necessidade da formação de pessoas qualificadas, a fim de obter-se melhoria do desenvolvimento do país, até mesmo quando a pesquisa se estabelece no âmbito universitário. A regulamentação da Pós-Graduação no Brasil se deu nos anos 60, a partir do parecer nº 977/65² do Conselho Federal de Educação onde

²Esse Parecer traz uma leitura instrutiva sobre o início da pós-graduação que se baseia no modelo norte-americano, pois “sendo ainda incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas como orientação” (BRASIL, 1965, p.74)

se estabeleceu as formações *Stricto sensu* e *Lato sensu*, as quais tratam de pesquisa com objetivos científicos (mestrado e doutorado) e ainda cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento. Newton Sucupira traz o parecer nº 77/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) sobre o credenciamento de cursos de pós-graduação, fixando as exigências contidas no primeiro parecer. De acordo com Velloso (2004), o impulso inicial de novos cursos veio de políticas focadas no incremento da ciência e tecnologia, observando os aspectos econômicos durante o Regime Militar.

Conforme afirma Gunther e Spagnolo (1986), setenta por cento dos mestres e três quartos dos doutores trabalhavam em instituição superior, principalmente públicas. Depois disso, a Pós-Graduação nacional cresceu de forma intensa. Velloso (2004) afirmou que de setecentos cursos de mestrado e duzentos e cinquenta de doutorado existentes na década de 1970, passou a mil e duzentos e mais de seiscentos desses cursos nos anos 1990.

É importante salientar que discutir a formação continuada *Stricto sensu* implica falar sobre a construção da identidade docente, nesse aspecto é possível analisar os investimentos que a Pós-Graduação trazem para as práticas pedagógicas oportunizando a produção e propagação do conhecimento e então (re)estruturar a identidade do professor(a) a partir da reflexão de sua prática, na prática, para uma possível melhoria da prática.

Em análise realizada com professores da rede pública e privada durante o momento de pandemia por meio do estudo *A Formação Continuada e a Prática Docente* (LEMOS *et al.*, 2020) apresentado no II Encontro de Licenciaturas da Universidade Federal de Goiás (II ELEB – 2020), foi possível perceber que os professores, ao serem questionados sobre formação continuada, relacionam-na quase que na totalidade, à formação em serviço e ainda demonstram a necessidade da formação continuada para a melhoria

da prática docente. Todos os participantes do estudo supracitado demonstraram que esse processo formativo exerce influências excepcionais no exercício da docência, posto que o processo de ensino-aprendizagem é ativo e interativo, sendo algo que perpassa mudanças a todo momento.

Sendo assim, a formação continuada pode ser considerada como degrau formativo que compõe o desenvolvimento da prática docente fortalecendo e subsidiando o fazer pedagógico. E para, além disso, essa formação auxilia no estabelecimento de uma identidade docente robusta. Dessa óptica, a formação continuada deveria exercer a função de modificação de práticas bem como a oportunização de momentos de crescimento profissional, em que o docente iria incrementar seu fazer pedagógico, (re)pensar sua atuação e (re)estruturar seu modo de atuar, a fim de promover um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Então, a formação seria um momento expressivo de aprendizagem e basilar para a atividade docente promovendo o incremento no processo de ensino.

A formação continuada é um momento que vai para além do aprimoramento, possibilitando uma reflexão do professor(a) sobre sua própria atuação, o que irá fortalecer a construção de sua identidade docente. Gatti (2008) afirma que até a década de 90, não havia um conceito específico sobre formação continuada, pois ela se confundia com o aprofundamento e aperfeiçoamento das ações pedagógicas. Esse tipo de formação ganha contornos mais preciosos a partir da Lei de Diretrizes e Bases, nº9394/96. Essa Lei descreve a formação continuada em seu Art. 61, Inciso I, como *capacitação em serviço*. No Art. 67, Inciso II como aperfeiçoamento profissional continuado e no Art. 87 como treinamento. Subentende-se, pois, que a formação continuada está relacionada ao professor(a) que já atue ou tenha atuado na docência com a finalidade de incrementar sua prática.

Mas, os conceitos que definem formação continuada são inúmeros, extremamente amplos e vão da mera “reciclagem” até o aperfeiçoamento para adequação às diversas necessidades de uma sociedade mutante. E, refletindo sobre isso é possível afirmar que a formação continuada é base de articulação com (re)construção da identidade docente.

Quando se fala especificamente em formação *Stricto sensu* há preocupação da universidade com a qualificação dos docentes com base no que o artigo 67 da LDB, cujo teor é a promoção da valorização dos profissionais em Educação pelos sistemas de ensino, assegurando estatutos, planos de carreira, aperfeiçoamento profissional e ainda a licença periódica remunerada para aprimoramento. Dessa maneira, quando se pensa na importância da formação continuada, percebe-se que esse não é um tema novo e/ou fácil, pois como Gatti (2008) salienta, a formação continuada tem inúmeras ações colocadas sob um grande guarda-chuva, que se restringe a cursos estruturados, formais e estáticos ao mesmo tempo em que se amplia e a generaliza relacionando-a ao fazer pedagógico do docente. Outro entrave que a formação *Stricto sensu* enfrenta são as políticas públicas superficiais e conservadoras, pois Behrens (2005, p. 33) suscita que “abordagens denominadas tradicional, escolanovista e tecnicista, caracterizaram por longo tempo histórico a formação dos professores e dos profissionais em geral”.

Durante a pandemia (COVID 19 – 2020), existiu a tentativa de relacionar a formação continuada aos aspectos da globalização ou ainda ampliação de oferta de ensino com o uso das tecnologias, a partir da tendência de abarcar as mudanças profundas que a educação vem passando. Sendo assim, é notório que a construção da identidade docente está estritamente relacionada ao ato de ensinar, ou seja, é na sala de aula que ele analisa e (re)pensa sua prática. E isso se sobressai principalmente a partir de 1980,

quando a imagem do professor(a) transmissor de conteúdo se desintegra, pois, agora,

ao professor cabe organizar as atividades de ensino de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Elas deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente dos estudantes envolvidos no processo. Por esse referencial serão também organizadas as atividades de aprendizagem, na sala de aula e em outros espaços, individuais e coletivas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 212).

Mediante tais considerações, o professor(a) passa a ser um mediador que visa um processo eficaz e equânime de ensino e de aprendizagem. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 213) apontam que “a construção do conhecimento é o momento do desenvolvimento operacional, da atividade do estudante, por meio da pesquisa, do estudo individual [...] que permitem identificar como o objeto de conhecimento se constitui”.

Com esse olhar, o professor(a) procura pela melhoria da qualidade em todos os âmbitos relacionados à docência. Dessa maneira, ao ingressar num curso de Pós-Graduação *Lato* ou *Stricto sensu* o professor(a) busca mediação eficaz entre o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, a função da universidade deve estar focada em uma formação que abarque momentos diversos e que prepare o professor(a) para atender qualitativamente a Unidade Escolar bem como trazendo produtos positivos em sua carreira e vida pessoal. Soares (2004) revela que as mudanças relacionadas ao plano econômico, à política, cultura, e educação afetam diretamente na formação de professores, perpassando do conhecimento à ética, pois a sociedade tem vivenciado tempos e movimentos em que é na escola, com a atuação do professor(a), que se constroem e reconstroem-se as identidades do estudante. É ali que surge o protagonismo.

E, assim os cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto sensu* enquanto impulsionadores de pesquisa e produção de conhecimento devem ser analisados, inclusive no intuito de se promover formação em nível de mestrado e doutorado, ampliando o espaço de pesquisa e tudo que se relaciona a ela. Sendo assim, Gatti (2001) ressalta que um dos principais desafios da formação *Stricto sensu* está relacionada em formar docentes, o que difere expressivamente em formar pesquisadores. Refletindo sobre as inúmeras mudanças que acontecem na sociedade, as formações *Stricto sensu* têm sofrido retaliações e passado por situações adversas, pois as instituições de ensino têm que realizar o equilíbrio perfeito entre formar um pesquisador e formar um professor(a). E de que forma existe esse mecanismo?

É sabido que os programas de Pós-graduação Profissionais, há um tempo atrás, eram marginalizados. Hoje, mediante a necessidade funcional da escola, estes programas estão passando a ser os preferidos pelas redes de ensino. Dois motivos: Primeiro, é que o objeto de pesquisa é o próprio ambiente de trabalho do mestrando ou doutorando. Segundo é que ao final do curso, depois de ter realizado a pesquisa, além da dissertação, também ocorre a entrega de um produto final, que é a resolução de algum problema relacionado a rede de ensino que o pesquisador está vinculado. Portanto, esse equilíbrio, corrobora para o fortalecimento do professor(a) pesquisador, utilizando o termo usado por Pedro Demo (1996) na sua obra intitulada Educação pela Pesquisa.

A formação continuada, enquanto qualificador da classe docente tem sofrido um achincalhamento no seu percurso, pois já recebeu diversos títulos: como treinamento, reciclagem ou capacitação, sendo que esse modo de formar profissionais ocorre em certos aspectos porque ainda

se pensa a formação continuada distanciada dos interesses docente. Imbernón (2011, p. 47) afirma que, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” acontece normalmente como ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”.

Sendo assim, a maioria dos cursos *Stricto sensu* têm como objetivo a formação de pesquisadores em áreas correlacionadas à Educação, visando subsidiar a formação de profissionais altamente qualificados capazes de atuar na transformação integral do discente, de forma que o ambiente social em que atua seja capaz de responder às demandas da sociedade contemporânea. Para Charlier (2001) a formação “é um fator de desenvolvimento pessoal e profissional, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano”. Nessa proposta, a universidade visa promover a formação objetivando qualificar melhor os professores que nela atuam e também investir em seu potencial transformador.

Diante disso, compreender que socialmente os cursos de formação continuada na modalidade de Pós-Graduação *Stricto sensu* exercem uma forte influência na ação docente, bem como na construção e reconstrução da identidade, possibilita-nos entender que o desenvolvimento desta está diretamente ligado ao desenvolvimento da universidade, da identidade docente e conseqüentemente da sociedade.

É possível, então, observar que a Pós-Graduação *Stricto sensu* tem inúmeros percalços, dos quais se destaca o pequeno número de vagas para mestrados e doutorados, sem contar com a dificuldade para um professor(a) em exercício cursá-la em uma universidade pública apesar de algumas redes de ensino possuírem programas de valorização e incentivo a formação continuada de professores, com investimento em licen-

ças para aprimoramento profissional, garantindo a remuneração durante o período de realização da pesquisa. Cabe ressaltar que atualmente os profissionais em Educação passaram a notar a qualificação a partir de sua representação, o que significa que a identidade vem sendo construída e repensada durante os cursos de graduação tanto pelo professor(a) quanto pela sociedade.

Outro ponto passível de reflexão é o fato do distanciamento do que se é ensinado nos mestrados e doutorados com a prática didático-pedagógica da educação básica, pois a formação *Stricto sensu* forma pesquisadores com um amplo domínio do campo específico, no entanto, isso nem sempre está ligado aos conhecimentos referentes à docência, ou seja, nas escolas que contam com mestres e doutores em seu grupo docente, quase em sua totalidade, tem-se pesquisadores que ensinam, ou tentam ensinar e não professores pesquisadores.

Muitos têm sido os estudos e debates em torno da formação continuada de professores e do trabalho docente. Autores como, Fusari (1997), Nóvoa (2003), André (2000), Gatti (2001), Mizukami (2002), Oliveira (2003), Zabalza (2003), Soares (2004), Souza (2005), Pimenta e Anastasiou (2005), e Rigolon (2007) nos fazem refletir e estudar cada

dia mais os caminhos que a formação continuada de professores tem percorrido no Brasil.

Muito se tem avançado na formação continuada de professores da Educação Básica na Pós-Graduação *Stricto sensu*, mas a ligação entre pesquisa e professor(a) ainda precisa progredir. Sendo assim, constata-se que a formação continuada *Stricto sensu* tem ainda um longo caminho a percorrer, mas é fato que os primeiros passos já foram dados, por exemplo ao observarmos a crescente busca por essa formação na Rede Estadual de Educação de Goiás.

Um olhar sobre a Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Goiás

A Rede Estadual de Educação de Goiás, no ano de 2020, contou com 1.009 (mil e nove) unidades escolares subdivididas, com predomínio 72,1% de unidades padrão, sendo essas escolas de ensino regular que oferecem Ensino Fundamental II e Ensino Médio, conforme demonstrado na Tabela 1. É importante saber que cada um desses tipos de Unidades Escolares tem particularidade e isso reflete diretamente na prática docente.

Tabela 1 – Distribuição das Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), 2020.

Padrão	Militar	Tempo Integral	Conveniadas	Quilombolas	Indígenas
728	59	151	60	8	3

Fonte: Construída pelos autores para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Essas unidades escolares atendem 515.488 (quinhentos e quinze mil e quatrocentos e oitenta e oito) estudantes distribuídos nas etapas educacionais conforme demonstrado na Tabela 2. Salientamos que, mesmo que a legislação seja favorável ao Ensino em

Tempo Integral, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc-GO) não oferece de forma equânime tal modalidade causando, pois, falta de equidade no processo ensino-aprendizagem e diferenciação no padrão salarial do educador.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes por nível/modalidade de ensino das unidades escolares da Rede Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), 2020.

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos
249.428	232.053	34.007

Fonte: Construída pelos autores para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Evidente que a Rede de Educação do Estado de Goiás atende um avultado número de estudantes, porém a eles não é ofertado um ensino equânime e aos professores também não se oferece as mesmas condições de trabalho, ocasionando desconforto na classe docente estadual, pois de acordo com a tabela 3, a Seduc tem um leque de modelos educacionais nos quais existem adequações salariais e funcionais.

Tabela 3 – Distribuição dos estudantes por tipo de Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), 2020.

Padrão	Tempo Integral	Conveniadas	Militar	Quilombolas	Indígenas	Educação Especial
392.045	43.115	14.674	62.973	2.540	141	3.840

Fonte: Construída pelos autores para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Para atender a todos esses estudantes, a Secretaria de Estado de Educação contou com 29.096 (vinte nove mil e noventa e seis) servidores entre efetivos e contratos temporários. Sendo que desse total, tem-se 19.169 (dezenove mil cento e sessenta e nove) professores e 9.927 (nove mil novecentos e vinte sete) administrativos.

Nem todos os professores da Rede Estadual de Educação encontram-se ministrando aulas, conforme demonstrado na Tabela 4. Sendo assim, é importante que se analise o porquê desses educadores não estarem em sala. Seria pela necessidade de se ocupar cargos administrativos, a fim de promover o processo de ensino-aprendizagem ou seria pela falta de incentivo em estar na docência?

Tabela 4 – Distribuição dos docentes da Rede Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), 2020.

Regentes	Não-regentes	Grupo Gestor
14.380	3.440	1.349

Fonte: Construída pelos autores para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Adentrando ao foco da pesquisa, vamos lançar um olhar na formação acadêmica desses servidores da Educação de Goiás, sendo importante observar a discrepância dos dados que envolvem a formação continuada de professores. O que nos alerta a refletir o porquê dessa lacuna formativa dos educadores da rede, haja vista a diminuição acentuada no número de professores que investem na formação continuada, descritos na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição dos estudantes por tipo de Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), 2020.

Não concluiu o Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado Especial	Não informado
1.711	977	5.789	10.159	9.774	611	55	20

Fonte: Construída pelos autores para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Ao analisar um universo de 29.096 (vinte nove mil e noventa e seis) servidores, dos quais 19.169 (65,88%) são professores e perceber dentre eles apenas 55 (0,28%) doutores, refletimos sobre o papel da formação nessa Rede de Educação, pois de acordo com Imbernón (2011):

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Dessarte, é necessário buscar compreender a importância que a Secretaria de Estado de Educação de Goiás atribui à formação continuada de seus servidores. De acordo com as Diretrizes Operacionais 2020-2022, a SEDUC tem uma gerência especializada no trabalho de qualificação docente que visa:

Acompanhar o professor matriculado em Programas de Pós-Graduação, para que os saberes desenvolvidos em sua pesquisa sejam aplicados em sala de aula.
Residência pedagógica para profissionais em regime probatório.

Buscar parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), para ampliar a valorização e qualificação de professores em cursos de pós-graduação, em diferentes níveis: especialização, mestrado e doutorado, atendendo às metas 16 e 17 do Plano Estadual de Educação de Goiás 2015 – 2025 (PEE).

Valorizar a experiência profissional do professor, acompanhando e incentivando a permanência desses professores na sala de aula pós-formação (SEDUC, 2020, p.192).

A Secretaria Estadual de Educação de Goiás trata da formação *Stricto sensu* apenas nessa parte do documento, no mais ela trata do tema formação no âmbito da formação continuada a partir de pares em rede colaborativa, porém, de acordo com Imbernón (2011), tudo isso implica em revisão crítica dos conteúdos e dos processos da formação permanente do professor(a) para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo e não dependente e nem subordinado a um conhecimento externo. Sendo assim a reflexão sobre o fazer pedagógico docente gera um permanente processo de formação continuada e autoformação a partir das necessidades emergentes do ambiente escolar e da própria sala de aula. Logo, a importância da formação continuada no chão da escola, é imprescindível, pois pode ser naquele momento que o professor(a) perceba suas lacunas formativas e busque também as formações fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas reflexões conduzidas, temos que a formação continuada pode ser considerada como degrau formativo que compõe o desenvolvimento da prática docente fortalecendo e subsidiando o fazer pedagógico. A formação continuada é um momento que vai para além do aprimoramento, possibilitando uma reflexão do professor(a) sobre sua própria atuação, o que irá fortalecer a construção de uma identidade docente mais potente, atuante e transformadora.

Reconhecemos os avanços na formação continuada de professores da Educação Básica, mas ainda é muito frágil as relações entre o chão da escola, o ser professor(a) com o ser pesquisador(a) que sempre tende a ser mais preponderante principalmente nos cursos *Strictu sensu* voltados para a Educação, há um distanciamento do que se é ensinado nos mestrados e doutorados, principalmente nos acadêmicos, com a prática didático-pedagógica da Educação Básica, pois a formação *Stricto sensu* quase sempre forma pesquisadores com um amplo domínio do campo específico, e compreendemos a formação como uma intrincada teia de relações que envolvem a pesquisa, o ensino e o estudo constante. Trata-se de um processo que deveria permitir ao professor(a) construir a sua identidade profissional, encarnar-se, fazer-se professor(a) e construir um conhecimento profissional.

Ao que tange a pertinência da necessidade da formação continuada para a melhoria da prática docente percebe-se que os professores entendem que esse processo formativo exerce influências pontuais no exercício da pedagogia, posto que o processo de ensino-aprendizagem é ativo e interativo, sendo algo que perpassa por mudanças a todo momento, o que fora evidenciado durante a pandemia COVID-19, quando a Seduc subsidiou a prática docente com

formações que propiciaram fortalecimento de metodologias para a utilização de mídias sociais diversificadas de forma que as aulas remotas tivessem a eficiência e eficácia necessárias para a promoção da aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, foi proposta a discussão de métodos e técnicas para a criação de videoaulas, utilização de plataformas e reflexão acerca de temas trabalhados que auxiliassem o professor(a) a repensar sua prática e ter um olhar mais aguçado aos problemas sociais e psicológicos que poderiam ter sido reforçados no período pandêmico. Dessa feita a Secretaria de Estado de Educação de Goiás por meio do Cepfor subsidiou a prática dos professores da rede com formações diversificadas e pontuais.

A plataforma na qual a pesquisa sobre a formação acadêmica dos servidores da Educação de Goiás (Goiás 360) não possibilitou que fossem coletadas as informações sobre as formações ofertadas pelo Cepfor durante a pandemia, porém apontou a discrepância dos dados que envolvem a formação continuada de professores quando se fala em graduação, especialização, mestrado e doutorado e nos instiga a refletir no quanto o professor(a) é incentivado a realizar formações *Strictu sensu* ou ainda se esse profissional acredita que as formações pontuais realizadas durante seus momentos de estudo são suficientes para tornar sua prática docente efetiva e eficaz.

O que realmente é possível afirmar é que o estudo sobre a formação continuada em todas as suas nuances não se esgota tão facilmente e que esta análise suscita uma gama de hipóteses que merecem ser pesquisadas, analisadas e testada em prol do incremento do processo de ensino e da melhoria da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, Papirus, 2000.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4ª Edição. Curitiba. Editora Universitária Champagnat, 2005.

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943. **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n.º 2048, p.27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação/Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPg) 2005-2010**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 05 de fev. 2021.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, P. (2007). **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores. Um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). **Tese** (Doutorado em Educação). FEUSP, 1997.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 108-116, set-dez. 2001.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 109, p. 191-204, 2003.

_____. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003. p. 9-21. (Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica).

GUNTHER, H.; SPAGNOLO, F. “**Vinte anos de pós-graduação:** o que fazem nossos mestres e doutores?” **Ciência e Cultura**, v. 38, n. 10, p. 1.643-1.662, 1986.

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

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

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LE MOS, G. K. G.; SOUZA, D. de L. M.; PEREIRA, D. **A Formação Continuada e a Prática Docente.** II Encontro de Licenciaturas e Educação Básica – UFG, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores:** prática pedagógica e escola. São Carlos: EdFSCar, 2002. 350p.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

NOFFS, N. de A.; RODRIGUES, C. M. R. Andragogia na psicopedagogia: a atuação com adultos. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p.283-292, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**, São Paulo, n. 162, p. 14-15, abr./ maio 2003.

OLIVEIRA, D. de P. R. **Planejamento estratégico:** conceitos, metodologias e práticas. 19 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIGOLON, W. de O. Formação continuada de professores alfabetizadores. 2007. 125 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.

SOUZA, A. de M. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 90-109.

VELLOSO, J. Introdução. In: VELLOSO, J. (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: CAPES/UNESCO, 2004.

ZABALZA, M. A. **Competencias Docentes del Profesorado Universitario** – Calidad y Desarrollo Profesional. Madrid: Narcea Ediciones, 2003.