



OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA COORDENADORIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO – CREDE 1, MARACANAÚ/CE

Dionys Morais dos Santos ¹
Cassiano Caon Amorim ²

The challenges of implementing the continuing education of Mathematics teachers at Regional Education Coordination – Crede 1, Maracanaú/CE

Resumo:

O presente artigo é resultado de um estudo de caso intitulado “Os desafios da implementação do plano de ensino de Matemática a partir da formação continuada e dos resultados educacionais da Crede 1 – Maracanaú/CE”, realizado no período de 2018 a 2020, no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF). O objetivo deste estudo é analisar os desafios da implementação da formação continuada de professores de Matemática da Crede 1 no período de 2017 a 2019, tendo como eixo teórico-analítico estruturante as concepções de formação continuada no contexto da globalização e do neoliberalismo. A metodologia foi estruturada na pesquisa qualitativa e os resultados foram analisados sob a ótica da “*análise de conteúdo*”, tendo como base os dados obtidos por meio de pesquisa de campo realizada com 55 coordenadores escolares e 63 professores de Matemática que participaram da formação promovida pela Crede 1 no período em questão. Os resultados da pesquisa mostraram que a participação dos professores nos cursos promovidos pela Crede 1 tem, prioritariamente, objetivos pedagógicos. Contudo, os dados apontam também a forte relação com a certificação e com a concepção de capacitação e aperfeiçoamento profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada. Matemática. Certificação.

Abstract:

This article is the result of a case study entitled “The challenges of implementing the Mathematics teaching plan from the continuing education and educational results of Crede 1 - Maracanaú/CE”, carried out in the period from 2018 to 2020, under the Professional Postgraduate Program, from Federal University of Juiz de Fora (PPGP/UFJF). The aim of this study is to analyze the challenges of implementing the continuing education of Mathematics teachers in the Crede 1 from 2017 to 2019, having as a structural theoretical-analytical axis the concepts of continuing education in the context of globalization and neoliberalism. The methodology was structured in qualitative research and the results were analyzed from the perspective of “content analysis”, based on data obtained through field research carried out with 55 school coordinators and 63 Mathematics teachers who participated in the training promoted by the Crede 1 in the period in question. The research results showed that the participation of teachers in courses promoted by Crede 1 has, primarily, pedagogical objectives. However, the data also point to a strong relationship between certification and the concept of training and professional development.

Keywords: Continuing Education. Math. Certification.

1. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor efetivo da rede pública estadual do Ceará (SEDUC/CE).

2. Doutorado em Geografia Humana pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAED/UFJF).

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar os desafios da implementação da formação continuada de professores de Matemática da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1), Maracanaú, Ceará. A análise é fruto de um estudo de caso que tem como base empírica a formação continuada de Matemática promovida pela Crede 1, no período de 2017 a 2019, voltada para professores do componente curricular em questão, com vistas a melhoria dos indicadores de aprendizagem escolar. Nesse artigo, optou-se em discutir, especificamente, questões teóricas relacionadas a formação continuada de professores e os resultados obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa com coordenadores escolares e professores de Matemática que participaram da proposta formativa da Crede 1 no período analisado.

A motivação para esse estudo residiu no fato de o autor da pesquisa ter integrado a equipe de coordenação da formação continuada de Matemática da Crede 1 nos primeiros anos de sua implementação. No Ensino Médio, observou-se que os resultados obtidos nessa disciplina nas avaliações externas, como o SPAECE, eram muito inferiores às metas projetadas. Partindo dessa constatação, constituiu-se um grupo de trabalho para elaborar uma formação continuada para os professores da regional a fim de fortalecer ou de mudar as práticas desenvolvidas em sala de aula e obter resultados de aprendizagem mais satisfatórios.

Nesse estudo, partimos de uma perspectiva cujo processo de reestruturação produtiva e o advento das novas tecnologias, assentados numa perspectiva ideológica hegemônica expressa pela globalização e pelo neoliberalismo, são essenciais para compreender as transformações político-econômicas a partir dos anos 1990 e seus efeitos nas políticas públicas. Nesse período, políticas

educacionais, entre elas aquelas ligadas à formação de professores, entram na pauta internacional e passam a ser fortemente influenciadas pelas diretrizes de organismos multilaterais.³ As transformações no mundo do trabalho – marcadas pela informatização, flexibilidade e competitividade – e a noção de competência são as bases que legitimam mudanças importantes nos sistemas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos recursos metodológicos e didáticos, nos sistemas de avaliação e na legislação educacional (HILL, 2003; HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009).

Gatti (2008) argumenta que diversos documentos internacionais apontam a necessidade de reformulação das políticas públicas a fim de atender às novas exigências do mercado. Alguns instrumentos, como o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL), a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, o texto Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior (UNESCO, 1998), a Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001) e os documentos do Fórum Mundial de Educação (2000) enfatizam, em maior ou menor medida, a fragilidade dos sistemas de ensino na preparação das “novas gerações” para a nova economia mundial.

Para além do atendimento às exigências do mercado, é necessário um processo educativo que seja capaz de desenvolver habilidades que instrumentalizem o cidadão a ler e interpretar o mundo, a realidade que o cerca, a se posicionar diante dos fatos, a compreender os fenômenos e a tomar atitudes que advenham da reflexão crítica e criteriosa do mundo.

3. No cenário mundial, organismos multilaterais promovem uma internacionalização de regras e diretrizes assentadas em novas formas de gerenciamento e controle estatal na economia e nas políticas públicas. No âmbito da educação, disponibilizam relatórios sobre a situação educacional dos países a fim de fomentar uma discussão em torno da necessidade de se reformular as políticas educacionais em atendimento às novas exigências do mercado de trabalho. Nesse cenário, o professor é visto como peça fundamental para a realização dessas ideias. Dessa forma, os relatórios recomendam que todos os governos deveriam empenhar esforços para reafirmar a importância desses profissionais da educação básica e criar condições para melhor qualificá-los. E nesse contexto que os sistemas de avaliação são criados, contribuindo, inclusive, para a criação de sistemas de bonificação atrelados aos resultados educacionais.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA: ANTECEDENTES, QUESTÕES CONCEITUAIS E A PRÁTICA DOCENTE

Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010) mostram que a formação continuada de professores sempre esteve ligada à ideia de se atualizar ou de manter uma educação que permitisse a "transmissão de conhecimentos científicos" atualizados para os estudantes. Ressaltamos que a ideia de transmissão de conhecimentos diverge da concepção primordial de formação continuada defendida por esta pesquisa. Contudo, é importante destacar que essa concepção formativa apontada pelos autores deve ser compreendida dentro de um contexto político, social e econômico que remonta a década de 1930.

A partir da década de 1960, no auge da Guerra Fria, intensificaram as ações de capacitação, treinamento e reciclagem. Essas iniciativas "pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada." (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372).

Alguns autores propõem uma análise da formação continuada a partir da reforma do Estado na década de 1990, fortemente influenciada pela globalização e pelo neoliberalismo. As transformações políticas, sociais, econômicas e institucionais desse período, atrelado às influências e diretrizes de organismos internacionais, deram a tônica das políticas públicas, incluindo as políticas educacionais (FREITAS, 2002; GATTI, 2008; ROSSI; HUNGER, 2013).

Nesse contexto de transformações da década de 1990, é importante destacar a "natureza da formação continuada". Observa-se que as práticas formativas a partir desse período obedecem a uma lógica mercadológica que objetiva, sobretudo, atender exigências internacionais e fortalecer a educação privada. Essa concepção torna-se evidente a partir do conceito de "mercado de formação" proposto por Rossi e Hunger (2013).

As práticas formativas, nesse cenário, são justificadas pela necessidade de atualização profissional "frente aos novos desafios educacionais e às discussões teóricas recentes, visando propiciar mudanças na

ação pedagógica e na qualidade da educação brasileira (...)." (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 82).

Gatti (2008) aponta que o surgimento dessa gama de formações das mais diferentes formas e tipos não é gratuito, pois possui uma base histórica nas novas condições da sociedade atual. Criaram-se os discursos que legitimaram a necessidade de atualização e renovação docente. A autora revela, portanto, que o século XX é um período de inúmeras transformações que impulsionaram uma formação que nem sempre priorizou o aprofundamento ou ampliação dos conhecimentos.

A formação continuada, centrada em processos de certificação e avaliação e esvaziadas de uma reflexão sobre o papel do professor e da educação, visa capacitar os professores para atender as novas demandas do mercado e das novas gerações (FREITAS, 2002). Destaca-se, ainda, a questão da lucratividade atrelada aos cursos de formação continuada orientados e comandados pelo setor privado, em grande parte, utilizando-se de metodologias de educação à distância e realizados de maneira bastante precarizada.

É preciso romper com essa ideia de "capacitação e aperfeiçoamento" e buscar novas formas de fortalecer estudos teórico-práticos que visam à reflexão sobre a realidade educacional, às práticas pedagógicas e ao papel do professor e da escola diante da lógica de mercado instituída pelo capitalismo e pelo ideário neoliberal.

Assim, tem-se que a década de 1990 apresenta um campo de possibilidades para investigar o papel desempenhado pela formação continuada. O caráter ideológico, excludente e dominante presente na concepção de formação de professores nesse período revela uma concepção de educação e formação docente que visa à desprofissionalização do magistério, ao esvaziamento teórico e ao distanciamento entre teoria e prática.

A formação continuada, enquanto conceito norteador desta pesquisa, pode ser definida como

[...] a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de

graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar. (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 464).

A definição de formação continuada vai além da simples complementação teórica. De acordo com as novas diretrizes curriculares e tendo como referência a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática da Crede 1, o conceito de formação continuada deve ser materializado por meio de um projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas, o exercício profissional, a construção identitária do profissional do magistério e a valorização do protagonismo docente.

Desse modo, a formação continuada é compreendida no sentido de uma educação permanente, cuja aprendizagem é contínua e se efetiva no espaço escolar e nas relações entre professores e os demais agentes que compõem a comunidade, reforçando a singularidade do fazer pedagógico docente.

A legislação educacional, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), traz a formação continuada como um termo sinônimo de outros conceitos, tais como capacitação e aperfeiçoamento, acentuando uma lógica baseada num viés puramente técnico. Castro e Amorim (2015, p. 43) defendem que:

[...] a LDB prioriza uma lógica de desenvolvimento da carreira que se reduz a aperfeiçoar práticas, acentuando um viés supostamente técnico para esse movimento, sem esclarecer, porém, como isso ocorrerá e a quem caberá a promoção de tal aperfeiçoamento.

Nesse caso, é importante esclarecer que os processos de formação docente e o arcabouço legal construído a partir da década de 1990 legitimam um modelo econômico pautado na mercantilização e na reprodução do Capital.

Esse processo de reestruturação produtiva atrelado à globalização econômica está no cerne do ideário neoliberal em ascensão nesse período e ganha notoriedade a partir da redemocratização brasileira, provocando inúmeras transformações nos aspectos políticos, econômicos, sociais e institucionais.

Além disso, esse ideal permeia uma série de ações formativas que intencionalmente visam a inserir os interesses privatistas na educação pública. Essa perspectiva tem seduzido um conjunto de gestores e requer muita atenção dos pesquisadores.

Altenfelder (2005) compreende que o uso de termos como aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação podem ser equivalentes, porém, não são sinônimos. Para o autor, diferenciá-los não é somente uma questão semântica, mas uma escolha que muitas vezes revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação.

Castro e Amorim (2015, p. 40) corroboram com essa concepção e acrescentam que "o uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões como também do próprio exercício profissional de cada atividade."

Assim, entende-se que educação permanente, formação continuada, educação continuada são termos que apresentam similaridades (ALTENFELDER, 2005). Concordamos com o autor quando defende que esses termos são complementares e não contraditórios, pois colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

Entendemos que o processo formativo dos professores apresenta efeitos mais significativos quando é idealizado pelos próprios docentes, que se veem com mais autonomia e participação nas decisões sobre sua própria necessidade de formação e aprendizado. Assim, uma formação continuada realizada na própria escola e que tem como uma das pautas os problemas que ela enfrenta, apresenta maiores possibilidades de efetividade diante das reais necessidades dos estudantes e dos docentes. Sob essa ótica, a escola não é um mero ambiente ou local de formação na acepção mais simples desses termos, mas um espaço de construção de aprendizagens individuais e coletivas capazes de gerar reflexões mais profundas sobre a realidade educacional e sobre o papel do professor diante das transformações da sociedade contemporânea.

3. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, optou-se pelo “caso de gestão” como um estudo cuja ideia central prioriza questões relacionadas à gestão e à avaliação da educação pública. Como este tipo de pesquisa apresenta uma relação direta com o contexto profissional do pesquisador, ela pode ser caracterizada como uma “pesquisa aplicada”, pois visa à elaboração de uma proposta de intervenção sobre a realidade que está sendo analisada.

Além disso, este estudo apresenta uma natureza qualitativa, pois privilegia o ambiente como fonte direta dos dados. Esse tipo de pesquisa não está assentado em uma base estatística, já que não há necessidade de enumerar ou medir unidades, mas nas relações entre sujeito e objeto.

No tocante aos procedimentos técnicos, podemos dividi-la em três etapas: tem-se que a primeira etapa consistiu no levantamento de evidências sobre o caso de gestão através da pesquisa documental, especificamente em fontes secundárias, como os relatórios educacionais disponibilizados pela Secretaria da Educação do Ceará e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) sobre a proficiência média dos estudantes em âmbito regional e estadual na disciplina de Matemática nos últimos anos. Acrescenta-se a isso os dados de aprovação das escolas estaduais sob jurisdição da Crede 1 e os dados de participação e aprovação dos professores participantes da formação continuada de Matemática.

Aplicou-se, entre os dias 09 e 14 de agosto de 2019, um questionário on-line com três perguntas objetivas através da ferramenta *Google Forms* com os coordenadores escolares responsáveis pelo acompanhamento da formação de Matemática em suas respectivas escolas. Foram consultados os coordenadores de 55 escolas públicas estaduais da Crede 1, sendo 25 de escolas regulares, 21 de escolas de tempo integral e 9 de escolas profissionais. Essa distribuição é referente ao total de escolas que participaram da formação de Matemática em 2019.

Na segunda etapa dos procedimentos metodológicos, realizou-se a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, monografias, dissertações e teses a fim de buscar um conjunto coeso de referências sobre a temática de estudo.

Na terceira etapa da pesquisa, aplicamos um questionário com 63 professores de Matemática lotados na 3ª série do Ensino Médio e que concluíram o curso de formação continuada ofertado pela Crede 1. O questionário foi composto por 20 perguntas e foi dividido em quatro partes, cada uma delas correspondendo a um dos eixos teórico-analíticos desta pesquisa, incluindo também uma seção voltada para o plano de ensino. As perguntas são objetivas, algumas delas obedecendo uma escala de concordância. Em outras, é possível escolher mais de um item, permitindo uma análise mais ampliada acerca de determinados temas.

O quantitativo de professores respondentes (63) não coincide com o número de escolas pesquisadas (55), pois algumas unidades de ensino tiveram mais de um docente participando das formações de Matemática. O questionário foi aplicado no período de 02 a 12 de março de 2020 com o uso da ferramenta *Google Formulários*. A taxa de resposta ao término da aplicação foi de 100%.

Para a análise e discussão dos dados obtidos, optou-se pela *análise de conteúdo*. Bardin (2016) traz como finalidade primordial desse procedimento metodológico a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção*. É ela quem confere relevância teórica à análise de conteúdo, já que viabiliza as comparações entre os dados da pesquisa, permitindo sustentá-los com as teorias que fundamentam a investigação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa revelou que 36,4% dos coordenadores escolares sabem do plano de ensino construído durante a formação continuada, mas que precisam aprofundar o estudo sobre ele para que haja o uso mais apropriado e eficaz em sala de aula. Apenas 3,6% dos coordenadores afirmaram não conhecer o plano. Quanto ao uso do plano de ensino pelos professores, temos que 49,1% desses profissionais utilizam somente quando é solicitado pela coordenação pedagógica ou quando observam a necessidade de se trabalhar algum conteúdo; 12,7% afirmaram que os docentes não se apropriaram do plano de ensino e 3,6% disseram que os professores não utilizam o plano, pois preferem o uso do livro didático e do plano anual construído durante a semana/jornada pedagógica realizada no início do ano letivo pelas escolas.

Observa-se que 95% dos professores concordam que um dos principais objetivos da participação no curso refere-se à compreensão do currículo e suas relações com o planejamento escolar, neste caso, com ênfase no planejamento do ensino. Ancorados na busca por essas relações intrínsecas entre currículo e planejamento, temos ainda como objetivos de maior destaque na pesquisa o compartilhamento de práticas entre professores (97%), conhecer novas metodologias (98%) e aprofundar os conhecimentos teórico-práticos (95%).

A pesquisa nos mostra a importância de uma formação de professores pautada na troca de experiências e no aprofundamento teórico dos docentes, sem esquecer, obviamente, da praticidade necessária à dinamização e flexibilização dos conteúdos curriculares. Um primeiro desafio que se apresenta nesse cenário é fazer com que os docentes compreendam a necessidade de discutir, no âmbito da escola, a realidade da comunidade que ela atende, quais os sujeitos envolvidos nesse processo e quais os seus anseios diante de uma realidade de carências socioeconômicas.

Tem-se que 86% dos respondentes concordam que um dos objetivos dessas formações tem sido a certificação e a progressão na carreira. Esse é um ponto atrativo para os professores, especialmente no contexto cearense, cuja certificação permite a progressão horizontal dos profissionais do magistério.

Observa-se que a proposta formativa apresenta pontos positivos, tais como: metodologias adequadas ao curso (71%), conteúdos aplicáveis à realidade escolar (70%) e equilíbrio entre teoria e prática (51%). Todavia, é importante salientar que há indicativos de que a formação não atende a todas as expectativas dos docentes que, neste caso, correspondem a 35% dos participantes da pesquisa.

Os respondentes concordam que as formações são importantes, mas apontam algumas dificuldades quanto a sua efetivação na sala de aula: 56% dos professores têm dificuldades de implementar os conhecimentos adquiridos no planejamento coletivo e 52% possuem dificuldade em implementar os conteúdos em sala de aula. Ao mesmo tempo, os professores concordam que as formações são insuficientes para que haja melhorias nos processos

de ensino e de aprendizagem (57%). É importante destacar que as condições de trabalho docente, sejam elas estruturais ou socioemocionais, também são indicadores importantes para a efetivação das políticas de formação continuada e, no caso cearense, da melhoria da qualidade do ensino atrelado a metas de aprendizagem.

A análise de outros dados da pesquisa revelou ainda que 8% dos professores se sentiram pressionados pela gestão escolar a participar da formação e a comparecer aos encontros presenciais. Acrescenta-se 8% dos respondentes que participaram da formação para garantir a certificação por meio de uma frequência mínima nos encontros presenciais. A questão que se sobressai, nesse caso, é que o curso ofertado pela Crede 1 não atrela a participação do cursista nos momentos presenciais com as atividades a distância. Isso significa que se um professor realizar todas as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Educação a Distância (AVACED) e não tiver participado de nenhum encontro presencial, ainda assim ele será certificado.

A compreensão de que a escola é (ou pode ser) o espaço de formação por excelência ainda é um desafio de acordo com a pesquisa. Apenas 17% dos respondentes consideram a escola como o local de realização das formações continuadas. Fortalecer essa concepção nos professores e gestores é um desafio diário, pois leva esses atores a repensarem sua atuação enquanto profissionais, a reformularem suas concepções de liderança e a construir relações baseadas na autonomia e na participação.

Os dados mostram que 65% dos professores tiveram dificuldades durante a aplicabilidade das oficinas e metodologias apresentadas durante o curso, especialmente devido às inúmeras demandas escolares. No caso do Ceará, a orientação da Crede 1, baseada na Portaria de Lotação publicada anualmente pela Secretaria da Educação (SEDUC), é que o planejamento dos professores de determinada área do conhecimento seja concentrado em um dia da semana, isso facilitaria os momentos de estudo coletivo entre os docentes e a realização de atividades da rotina pedagógica, como planejar aulas, fazer registros e preparar materiais didáticos e avaliações.

O desafio reside em equilibrar essa equação: de um lado, as atividades da rotina pedagógica que, na maioria dos casos, se acumulam e sobrecarregam os professores; do outro, a necessidade de uma formação permanente capaz de fazer os docentes refletirem sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível concluir que, apesar dos esforços empreendidos pela Crede 1 no sentido de garantir a participação dos professores no curso, é perceptível o desafio de fazer os docentes compreenderem a importância da troca de saberes e experiências entre os pares.

A pesquisa em questão, com foco nos desafios da implementação do plano de ensino de Matemática nas escolas públicas da Crede 1, nos conduziu a uma análise sobre a importância da formação continuada como um processo que precisa ser constituído com a participação dos professores a partir da realidade escolar. Isso não exime a Secretaria da Educação e os órgãos regionais da responsabilidade de garantir aos profissionais do magistério as condições necessárias ao exercício pleno da atividade docente. Por isso, iniciativas de formação continuada como as da Crede 1 nos últimos anos são extremamente legítimas, pois permitem a troca de experiências entre as escolas e os professores, garantindo, dessa forma, espaços de discussão importantes para a construção de novas perspectivas educacionais.

Os resultados dessa pesquisa podem subsidiar a elaboração de ações formativas mais coerentes com a realidade escolar, fortalecendo o caráter formativo da atuação dos coordenadores escolares, bem como a autonomia, a participação e o engajamento dos professores no seu próprio processo de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. ISSN 2175-3474. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2019.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thais; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100037&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mai. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mai. 2019.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara (SP), v. 20, n. 3, p. 463-477, set./dez. 2016. e-ISSN: 1519-9029. DOI <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755/6418>. Acesso em: 28 mai. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, 2008, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>. Acesso em: 02 mai. 2019.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, pp. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores: Breves Considerações Críticas. **Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, n. 1, janeiro/2009. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro (SP), v. 23, n. 42, p. 72-89, jan./abr. 2013. e-ISSN: 1981-8106. DOI <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n42.p72-89>. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4965/508>. Acesso em: 28 mai. 2019.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998.