



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CESIANE CAMARGO MAIA RIBEIRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DOS FORMADORES DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO ÂMBITO DA  
SEDUC/RO**

PORTO VELHO

2024

CESIANE CAMARGO MAIA RIBEIRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DOS FORMADORES DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO ÂMBITO DA  
SEDUC/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia *Campus* de Porto Velho, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação Docente.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França.

PORTO VELHO

2024

Catalogação da Publicação na Fonte  
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

---

R484f Ribeiro, Cesiane Camargo Maia.

Formação continuada em serviço e as representações sociais dos formadores de professores: um estudo no âmbito da SEDUC/RO. - Porto Velho, 2024.

114f.: il.

Orientação: Prfa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França.

Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Formação de professores. 2. Formação de professores em serviço. 3. Formação de formadores. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II. Título.

Biblioteca de Porto Velho

CDU 377.8(811.1)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos 22 dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e quatro, às 09h(Horário de Rondônia), iniciou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação**, no Auditório da Biblioteca Central da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus José Ribeiro Filho, onde se reuniram os(as) membros(as) da Banca Examinadora composta pelos(as) seguintes docentes: Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França(Orientadora e Presidenta da Banca-PPGE/UNIR), Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Adriana Francisca de Medeiros(Examinadora Externa Titular-PPGECH/UFAM), Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho (Examinador Interno Titular-PPGE/UNIR), Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Eulina Maria Leite Nogueira (Examinadora Externa Suplente-PPGECH/UFAM) e Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Marilsa Miranda de Souza (Examinadora Interna Suplente-PPGE/UNIR), a fim de arguirm **Cesiane Camargo Maia Ribeiro** acerca da Dissertação intitulada: **Formação Continuada em serviço e as representações sociais dos formadores de professores: um estudo no âmbito da SEDUC/RO**. Aberta a sessão pela presidenta, coube a mestranda, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros(as) da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, a mestranda **Cesiane Camargo Maia Ribeiro** foi **APROVADA** no **Exame de Defesa de Dissertação**, faz jus ao título de **Mestra em Educação** e deve apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia UNIR).

**Recomendações da Banca Examinadora:**

O trabalho tem consistência teórico-metodológica e, portanto, sugere-se a publicação de artigos em periódicos qualificados.

Porto Velho/RO, 22 de abril de 2024.

**Banca Examinadora:**

**Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França**  
(Orientadora e Presidenta da Banca- PPGE/UNIR)

**Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Adriana Francisca de Medeiros**  
(Examinadora Externa Titular- PPGECH/UFAM)

**Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho**  
(Examinador Interno Titular – PPGE/UNIR)

**Prof. <sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Eulina Maria Leite Nogueira**  
(Examinadora Externa Suplente– PPGECH/UFAM)

**Prof. <sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Marilsa Miranda de Souza**  
(Examinadora Interna Suplente- PPGE/UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA DE FATIMA CAVALCANTE FRANCA, Docente**, em 01/05/2024, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Francisca de Medeiros, Usuário Externo**, em 03/05/2024, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSUE JOSE DE CARVALHO FILHO, Docente**, em 04/05/2024, às 19:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unir.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1736259** e o código CRC **E52E852B**.

CESIANE CAMARGO MAIA RIBEIRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DOS FORMADORES DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO ÂMBITO DA  
SEDUC/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia *Campus* de Porto Velho, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França**  
(Orientadora e Presidenta da Banca-PPGE/UNIR)

---

**Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho**  
(Examinador Interno Titular-PPGE/UNIR)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Francisca de Medeiros**  
(Examinadora Externa Titular-PPGECH/UFAM)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilsa Miranda de Souza**  
(Examinadora Interna Suplente – PPGE/UNIR)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eulina Maria Leite Nogueira**  
(Examinadora Externa Suplente – PPGECH/UF)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amados pais, minha mãe, que não está mais entre nós, mas que me deixou as palavras de incentivo e perseverança. O amor, o apoio e o sacrifício deles tornaram possível cada passo deste percurso acadêmico.

Ao meu querido marido, por sua compreensão, incentivo e amor incondicional ao longo desta jornada. Sua presença constante e apoio inabalável foram minha força nos momentos mais desafiadores.

Aos meus preciosos filhos, que trouxeram luz, alegria e significado a cada momento deste processo. Que este trabalho seja um testemunho do meu compromisso em construir um futuro melhor para vocês.

Que esta dedicação seja uma expressão do profundo amor e gratidão que sinto por cada um de vocês, e que possamos celebrar juntos esta conquista e os muitos momentos felizes que ainda estão por vir.

Com todo o meu amor.

## AGRADECIMENTO

Aos familiares e amigos,

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão a todos vocês por fazerem parte desta jornada tão significativa em minha vida. Cada um contribuiu de maneira única para o meu crescimento pessoal e acadêmico, e por isso sou imensamente grata.

Agradeço especialmente à minha orientadora, **Rosângela de Fátima Cavalcante França**, cuja orientação e apoio foram essenciais em cada etapa deste processo. Sua sabedoria, paciência e comprometimento foram verdadeiramente inspiradores. Sem sua orientação dedicada e incentivo constante, esta conquista não seria possível. Seus direcionamentos foram fundamentais para moldar este trabalho e para meu desenvolvimento como pesquisadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação meus sinceros agradecimentos, levarei em minha vida todo o aprendizado. Aos professores Josué José de Carvalho Filho e Adriana Francisca de Medeiros orientadores da minha banca, que conduziram a orientação com profissionalismo, mas principalmente com humanidade e respeito aos meus limites.

Agradeço também à minha família por seu amor incondicional e apoio contínuo ao longo desta jornada. Suas palavras de encorajamento e presença constante foram meu refúgio nos momentos mais desafiadores.

Aos meus amigos, obrigada por estarem ao meu lado, compartilhando alegrias, desafios e momentos memoráveis. Sua amizade e apoio foram um verdadeiro presente ao longo deste caminho. Estou profundamente grato por cada um de vocês e por todo apoio recebido ao longo desta jornada.

Minha sincera gratidão.

RIBEIRO, Cesiane Camargo Maia. **Formação Continuada em Serviço e as Representações Sociais dos Formadores de Professores: Um Estudo No Âmbito da SEDUC/RO.** 2024. 114f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2024.

## RESUMO

A formação de professores é um tema amplamente investigado em pesquisas acadêmicas e vem demonstrando avanços com a incorporação de novas metodologias, tecnologias e abordagens educacionais. Essas mudanças refletem uma compreensão mais ampla do papel da formação continuada na carreira docente. Partindo dessa breve contextualização, a questão problematizadora deste estudo foi: em que consistem as representações sociais dos formadores de professores quanto ao processo de formação continuada em serviço? Em consonância com tal questão, o objetivo geral resumiu-se em analisar as representações sociais dos formadores de professores na formação continuada em serviço, nas etapas de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das formações ofertadas pela Gerência de Formação Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, realizada no período de setembro a outubro de 2023. A análise dos dados se baseou nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2007). Os instrumentos de coleta de dados foram: um questionário, elaborado via *Google forms*, entrevistas semiestruturadas e a aplicação da Teoria da Associação Livre de Palavras (TALP). Os resultados obtidos por meio das entrevistas apontaram que os formadores entendem que: as ações necessárias para o planejamento das formações estão relacionadas a estudo e diagnóstico; utilizam pressupostos teórico-metodológicos fundamentados no currículo e na prática de formação crítica, reflexiva e dialógica; desempenham um modelo de formador na perspectiva crítico-reflexiva; as estratégias formativas que utilizam estão associadas à interação e à escuta ativa; há diversificação no acompanhamento da prática pedagógica após as formações; os fatores que dificultam e potencializam a realização das formações estão relacionados a fatores internos e externos; realizam a avaliação por meio de formulários/questionários. Quanto à aplicação da TALP, as representações sociais dos formadores estão associadas a aperfeiçoamento, conhecimento e atualização. Conclui-se, que a formação continuada em serviço é compreendida como um *continuum* e, portanto, deve ser um processo em constante problematização e reconstrução quanto às mudanças necessárias, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do social.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação de professores em serviço. Formação de formadores. Representações sociais.

RIBEIRO, Cesiane Camargo Maia. **Continuing In-Service Training: Teacher Trainers' Social Representations On The Planning, Execution, Monitoring And Evaluation Steps** SEDUC/RO. 2024. 114f. Dissertation (Academic Master in Education) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, 2024.

## ABSTRACT

Teacher training is a topic widely investigated in academic researches and has demonstrated advances with the incorporation of new methodologies, technologies and educational approaches. These changes reflect a broader understanding of the continuing education role in the teaching career. Based on this brief contextualization, the problematizing question of this study was: what do the teacher trainers' social representations consist, regarding the continuing in-service training process? In line with this issue, the general objective was to analyze the teacher trainers' social representations in continuing in-service training, on the stages of planning, execution, monitoring and evaluation of the training offered by the Pedagogical Training Management of the State Department of Education of Rondônia. This is a descriptive research, with a qualitative approach, carried out from September to October 2023. Data analysis was based on the theoretical-methodological Content Analysis (Bardin, 2011) assumptions and the Theory of Social Representations (Moscovici, 2007). The data collection instruments were: a questionnaire, prepared via *Google forms*, semi-structured and the application of the Free Word Association Theory (FWAT). The results obtained through the interviews showed the trainers understand that: the actions necessary for training planning are related to study and diagnosis; they use theoretical-methodological assumptions based on the curriculum and practice of critical, reflective and dialogical training; they play a role as a trainer in a critical-reflective perspective; their training strategies are associated with interaction and active listening; there is diversification in monitoring pedagogical practice after training; the factors that hinder and enhance the completion of training are related to internal and external factors; they carry out the evaluation by using forms/questionnaires. Regarding the FWAT application, trainers's social representations are associated with improvement, knowledge and updating. It is concluded that continuing in-service training is understood as a continuum and, therefore, must be a process in constant problematization and reconstruction regarding necessary changes, both from a pedagogical and social point of view.

**Keywords:** Teacher training. In-service teacher training. Trainer of trainers. Social representations.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos marcos históricos e aspectos legais de formação de professores .....	26
Quadro 2 – Questões inerentes às funções de formador.....	37
Quadro 3 – Modelos de Formação.....	39
Quadro 4 – Concepções dos Teóricos.....	41
Quadro 5 – Levantamento de teses e dissertações.....	47
Quadro 6 – Estudo das Pesquisas no Repositório da CAPES.....	47
Quadro 7 – Levantamento de trabalhos no Repositório da BDTD .....	48
Quadro 8 – Dissertações e Teses relacionadas à temática da pesquisa Formação Continuada e Representações Sociais, nos repositórios da CAPES e BDTD/ 2019. ....	49
Quadro 9 – Dissertações e Teses relacionadas à temática da pesquisa Formação Continuada e Representações Sociais, nos repositórios da CAPES e BDTD/ 2020. ....	50
Quadro 10 – Dissertações e Teses relacionadas à temática da pesquisa Formação Continuada e Representações Sociais, nos repositórios da CAPES e BDTD/ 2023. ....	53
Quadro 11 – Identificação dos sujeitos da pesquisa .....	64
Quadro 12 – Ciclos vitais dos professores.....	66
Quadro 13 – Especialização dos formadores .....	69
Quadro 14 – Pós-Graduação dos formadores .....	70
Quadro 15 – Formação continuada em serviço para os formadores .....	70
Quadro 16 – Ações relacionadas a estudo e diagnóstico .....	72
Quadro 17 – Pressupostos teóricos-metodológicos no currículo e na prática da formação crítica, reflexiva e dialógica .....	75
Quadro 18 – Modelo de formador na perspectiva crítico-reflexivo.....	77
Quadro 19 – Estratégias formativas associadas a interação e escuta ativa .....	79
Quadro 20 – A diversificação do acompanhamento da prática pedagógica .....	80
Quadro 21 – Instrumentos diversificados de acompanhamento .....	82
Quadro 22 – Dificuldades e potencialização relacionadas a fatores internos e externos .....	83
Quadro 23 – Formulários para a avaliação .....	85

Quadro 24 – Indagações do Ciclo Reflexivo de Smith (1989) segundo Garcia (1999)	86
Quadro 25 – Palavras associadas pelos formadores de professores ao termo indutor Formação continuada em serviço	87
Quadro 26 – Hierarquização das palavras	87
Quadro 27 – Palavra de maior relevância	88
Quadro 28 – Frequência das palavras	88

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Gráfico de Trabalhos por Regiões do Brasil	49
Figura 2 – Mapa de Rondônia com ênfase no município de Porto Velho	60
Figura 3 – Gráfico representativo da faixa etária dos sujeitos da pesquisa	65
Figura 4 – Formação Inicial dos Professores	67
Figura 5 – Tempo de docência dos professores formadores	68
Figura 6 – Nuvem de palavras destacadas como mais importantes pelos Formadores de Professores ao Termo indutor Formação Continuada em Serviço	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE/RO	Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia
ANFOPE	Associação nacional pela Formação de Professores
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior
CEB	Coordenadoria de Educação Básica
CEBs	Conferências Brasileira de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Centro Político Administrativo
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EUA	Estados Unidos da América
FEE/RO	Fórum Estadual de Educação de Rondônia
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GE	Gerencia de Educação
GFCTP	Gerência de Capacitação Técnica e Pedagógica
GFORM	Gerência de Formação Pedagógica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NFCTP	Núcleo de Formação e Capacitação Técnica e Pedagógica
PCCR	Plano de Carreira Cargos e Salários
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano nacional de Educação
PRODEF	Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PROHACAP	Programa Especial de Habilitação e Capacitação de Professores
RCRO	Referencial Curricular do Estado de Rondônia
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SINTERO	Sindicato dos trabalhadores em Educação de Rondônia
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>27</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: O LEGAL, O REAL, AS MUDANÇAS E O PAPEL DO FORMADOR</b> .....	<b>19</b>
2.1 A formação de Professores em Rondônia.....	23
2.2 A formação inicial e continuada de professores: aspectos legais e o contexto histórico.....	26
2.3 Percurso da Formação Continuada de Professores: apontamentos até os dias atuais .....	31
2.4 Formação, papel e especificidade da função (ocupação) do formador de professores .....	36
<b>3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>43</b>
3.1 Técnica de Associação Livre de palavras – Talp .....	45
3.2 Formação continuada em serviço e as representações sociais de professores .....	46
<b>4 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>56</b>
4.1 Problema da Pesquisa.....	56
4.2 Aspectos Metodológicos.....	58
4.3 Lócus da investigação .....	60
4.4 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.....	63
<b>5 O QUE DIZEM OS FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO AS QUAIS REALIZAM</b> .....	<b>71</b>
5.1 Fase 1 - Análise dos dados da empiria obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e gravadas. ....	72
5.1.1 Categoria 1 – Ações relacionadas a estudo e diagnóstico .....	72
5.1.2 Categoria 2 – Pressupostos teóricos-metodológicos fundamentados no currículo e na prática de formação crítica, reflexiva e dialógica .....	75
5.1.3 Categoria 3 – Modelo de formador na perspectiva crítico-reflexivo.....	77
5.1.4 Categoria 4 – Estratégias formativas associadas a interação e escuta ativa ...	79
5.1.5 Categoria 5 – A diversificação do acompanhamento da prática pedagógica ...	80
5.1.6 Categoria 6 – Instrumentos diversificados de acompanhamento .....	81
5.1.7 Categoria 7 – Dificuldades e potencialização relacionadas a fatores internos e externos.....	83
5.1.8 Categoria 8 – Formulários para Avaliação.....	84
5.2 Fase 2 – Nesta fase, apresentamos a Técnica de Associação Livre de Palavras .....	86
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>94</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>100</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>108</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Durante a apresentação para a qualificação, a banca examinadora questionou minha identidade como pesquisadora e o contexto que influencia minha perspectiva. Em resposta a esse questionamento, o professor examinador interno sugeriu que eu recorresse ao meu memorial, uma narrativa que tracei durante a disciplina ministrada por ele, e assim, abstraí uma parte do texto para inserir nesta apresentação.

Em 2004 passei no concurso público do estado de Rondônia para atuar como professora pedagoga dos anos iniciais. Eu já trabalhava em uma escola particular no turno da manhã, e fui lotada para trabalhar à tarde e à noite na escola pública. Fiz essa dobradinha até o ano de 2009, quando fui chamada no concurso da prefeitura de Porto Velho e tive que abrir mão da escola particular.

Em 2010, após meu período de licença maternidade, recebi o convite para trabalhar na Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho (CRE/PVH). No entanto, essa experiência foi breve, pois no ano seguinte fui convidada a integrar e equipe da Gerência de Educação (GE), da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), especificamente na Subgerência de Ensino Fundamental do Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Prodef) onde atuei no projeto de Educação para o Trânsito.

Devido ao contexto político de 2010, e à mudança no executivo do estado em 2011, com a posse do governador eleito Confúcio Moura, houve uma reestruturação nos cargos da secretaria e, por conseguinte, nas políticas educacionais. Minha participação no projeto de Educação para o Trânsito foi breve, pois, na época, a pessoa que assumiu o Prodef sugeriu que minha contribuição seria mais eficaz na Equipe Multidisciplinar.

A Equipe Multidisciplinar foi estabelecida pela Portaria nº 1658 de 2013, com a finalidade de coordenar, executar e controlar as atividades realizadas pelas equipes gestoras das escolas e das Cre's. Seu público-alvo compreende psicólogos escolares, pedagogos, orientadores educacionais e supervisores escolares. Dentre as atribuições da equipe inclui o planejamento de formação continuada.

Em 2014 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), e em 2015, com a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE), a Seduc, visando implementar o planejamento das 20 metas do PEE, reestruturou o Núcleo de Formação e Capacitação Técnica e Pedagógica (NFCTP). A Equipe Multidisciplinar

passou a compor o núcleo, e os demais professores foram organizados em áreas do conhecimento. Outras atribuições da equipe foram distribuídas em diferentes setores, cabendo ao NFCTP a responsabilidade na condução de formações continuadas.

Nessa perspectiva a Seduc por meio da Lei Complementar nº 867 de 2016, alterou o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) e acrescentou:

§5º. Será concedida Gratificação de Atividade Docente ao Professor Formador, Professor Classe “C”, lotado e em efetivo exercício na Diretoria de Educação e Coordenadorias Regionais de Educação onde atua como formador de docentes, supervisores, orientadores e gestores das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino (Seduc, 2016, p. 09).

Com a garantia da função de professor formador, a secretaria regulamentou as competências por meio de Portaria.

São 26 anos desde que cursei pedagogia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vivenciando o universo da educação, com muito aprendizados, ganhos, perdas, construção, reconstrução, alegrias e decepções. Mas sempre acreditando no poder transformador que o acesso à educação é capaz de fazer na vida das pessoas, pois sou fruto dessa transformação.

Reconheço que uma boa formação inicial faz a diferença quando o professor vai para o mercado de trabalho, e como esse profissional se engrandece no percurso onde há possibilidade de contínua formação.

Nesse sentido, investigar a formação continuada de professores envolve, além disso, a busca por compreender meu papel como professora formadora, Gatti apud Tardif e Raymond (2019, p.183) enfatiza que “é no tempo da vida profissional que o eu pessoal, no contexto do trabalho, vai continuamente se transformando e torna-se o eu profissional”.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial obtida por meio de cursos de licenciatura representa uma etapa essencial na preparação profissional. Durante esse processo, os licenciados adquirem os conhecimentos necessários para sua futura atuação, além de vivenciarem diversas situações formativas que envolvem conteúdos específicos, processos de ensino e aprendizagem, bem como experiência prática da práxis pedagógica na escola.

Essa formação, como o próprio nome sugere, não fornece ao professor um saber pronto e acabado. Pelo contrário, instiga a compreensão de que os docentes devem estar em constante formação continuada.

No entanto, para os teóricos que investigam a formação continuada de professores essa é uma temática que se apresenta ainda recente, imprecisa e não está totalmente demarcada. Porém, exprime crescimento e interesse no campo acadêmico, como é possível explorar nas plataformas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior (CAPES); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para compreender esse fenômeno, é essencial analisar as mudanças pelas quais o mundo atravessou em diferentes períodos da história e que influenciaram diretamente nas políticas educacionais.

A história revela que a educação passou por inúmeras transformações ao longo dos séculos, sendo o século XX um marco significativo na concepção, organização e implementação do sistema educacional em diversos países, inclusive no Brasil. Nesse contexto, a proposta de Libâneo (1999) oferece uma visão sobre a evolução da luta em prol da educação pública, dividindo-a em quatro momentos distintos.

O primeiro momento, abrangendo o período de 1931 a 1937, é caracterizado pelo conflito entre católicos e os liberais-escolanovistas. Em seguida, entre 1956 e 1961, disputa entre a escola pública e a particular, marcando o segundo momento. O terceiro momento entre 1960 a 1964, é destacado pelos movimentos de educação popular.

E no final dos anos 70 e início dos anos 80, inicia-se uma nova fase, marcada pela mobilização da sociedade em torno da universalização e democratização da escola, constituindo o quarto momento.

No entanto, no que diz respeito à formação de professores, percebe-se que o assunto não recebia a atenção devida. Segundo Gatti *apud* Nascimento; Hetkowski (2019, p. 25) “questões sobre a formação de docentes são ventiladas mas não entram na primeira linha das políticas, embora haja intensos debates sobre a questão”.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB), a formação de professores e a formação continuada de professores são tratadas em artigos específicos. Isso representou um marco importante no contexto educacional, estabelecendo diretrizes e princípios para a organização da educação no país. No que se refere à formação de professores, a LDB trouxe orientações sobre os requisitos mínimos para o ingresso na carreira docente, bem como sobre a necessidade de formação em nível superior, em cursos de licenciatura, para o exercício do magistério na educação Básica. Além disso, a lei também destacou a importância da formação continuada dos profissionais da educação.

Diante desse contexto e com o intuito de aprofundar a compreensão do processo formativo alinhado às exigências da sociedade contemporânea, propomos investigar a condução atual da formação continuada de professores. Nossa análise se concentra na seguinte questão problematizadora: Em que consistem as representações sociais dos formadores de professores quanto ao processo de formação continuada em serviço?

A pesquisa está voltada a alcançar o objetivo geral que será analisar as representações sociais dos formadores de professores na formação continuada em serviço, nas etapas de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das formações ofertadas pela Gerência de Formação Pedagógica da Seduc. E tem como objetivos específicos:

- Averiguar quais ações os professores formadores destacam como necessárias para o planejamento da formação continuada em serviço;
- Identificar os pressupostos teóricos-metodológicos que orientam o desenvolvimento das formações continuada em serviços;
- Verificar se os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores no exercício da docência;
- Conhecer as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores após as formações;
- Especificar os fatores que dificultam e os que potencializam a realização das formações continuada em serviço;

- Caracterizar o tipo de avaliação realizada para verificar o contributo das formações continuadas em serviço.

Para efetivação deste estudo, esta Dissertação apresenta a seguinte estrutura: na primeira seção, apresentamos uma contextualização da temática investigada, destacamos a questão problematizadora, o objetivo geral e específicos e, em seguida, descrevemos a estrutura de cada seção e concluímos com a relevância do estudo.

Na segunda seção, intitulada Formação Inicial e Continuada de Professores: O legal, o real, as mudanças e o papel do formador abordaremos um breve histórico da educação no Brasil, com destaque para o período da redemocratização do País. Buscando estabelecer uma conexão com a nossa realidade local, discutiremos A Formação de Professores em Rondônia. A partir dessa compreensão, delimitaremos nossa investigação, direcionando o foco para A Formação Inicial e Continuada de Professores: aspectos legais e o contexto histórico. Abordaremos O percurso da Formação Continuada de Professores: apontamentos até dias atuais, e concluímos a seção discutindo sobre Formação, papel e especificidade da função (ocupação) do formador de professores.

A terceira seção deste trabalho aborda o tema das representações sociais no contexto da formação de professores. Inicialmente, discutimos o conceito de representações sociais e sua relevância para a compreensão das percepções e crenças de um determinado grupo de pessoas. Em seguida, será apresentado um levantamento dos trabalhos utilizando os descritores “representações sociais e formação continuada” realizado nas plataformas da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD). Este levantamento tem o intuito de proporcionar uma visão abrangente das pesquisas existentes, subsidiando nossa análise e contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento na área.

Na quarta seção, descreveremos o desenho metodológico da pesquisa, iniciamos destacando o problema de pesquisa, delineando questões complementares que se desdobram da questão problematizadora. Posteriormente, reapresentamos o objetivo geral, os objetivos específicos e os aspectos metodológicos, abordando a Teoria das Representações Sociais (TRS). Concluímos destacando o perfil dos participantes da pesquisa e a caracterização do *lócus* da investigação.

Realizamos nossa pesquisa bibliográfica e documental e, após a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), visitamos o local a ser investigado, apresentamos o projeto e o objetivo da pesquisa, informamos sobre como se daria a

metodologia do trabalho e os instrumentais que seriam utilizados. Estes incluíam um questionário elaborado no Google forms, entrevista semiestruturada, Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e a Nuvem de Palavras, que consiste em destacar as palavras mais frequentes em tamanho maior e as menos frequentes em tamanho menor, proporcionando uma rápida percepção das principais temáticas abordadas.

Por fim, introduzimos a seção das Considerações Finais, revisitando a questão problematizadora, o objetivo geral, os objetivos específicos. Discutimos os resultados obtidos, tecendo considerações e apresentando conclusões decorrentes dessas análises.

Concluindo a presente Introdução, destacamos a possível relevância dessa pesquisa no âmbito social, profissional e intelectual/científico. No contexto social, oferecemos indicadores para se pensar o desenvolvimento e aprimoramento de políticas de formação de professores, o que poderá gerar impacto positivo na qualidade da educação oferecida. No aspecto profissional, a investigação identifica práticas formativas que têm o potencial de melhorar o desempenho dos formadores e, por consequência, dos professores e estudantes. Além desses benefícios práticos, a pesquisa também se destaca no âmbito intelectual e científico ao agregar conhecimentos ao campo da formação de professores a outros estudos já realizados.

## **2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: O LEGAL, O REAL, AS MUDANÇAS E O PAPEL DO FORMADOR**

Nesta seção, empreendemos uma breve análise da trajetória da formação inicial e continuada de professores no Brasil, dando ênfase ao período da redemocratização, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e de que forma esse movimento chegou ao estado de Rondônia.

Destacamos os dispositivos que fundamentam orientam esse processo ao longo dos anos, investigando tanto os avanços conquistados quanto os desafios enfrentados.

Ao examinar as mudanças no panorama jurídico e prático da formação de professores, buscamos compreender se as políticas educacionais e as práticas pedagógicas estão alinhadas às demandas que a sociedade contemporânea apresenta.

A trajetória educacional no Brasil teve início durante o período colonial, marcado pela chegada dos primeiros colonizadores portugueses. Naquela época, as aulas eram predominantemente conduzidas por líderes religiosos, concentrando-se na catequização e na instrução religiosa dos habitantes nativos.

Os jesuítas criaram escolas e seminários para a formação de missões e professores, que desempenharam um papel fundamental na propagação da educação no Brasil Colonial. Outras ordens, como as dos Franciscanos e Carmelitas, também estabeleceram escolas e seminários para a formação de professores clérigos.

As missões, no entanto, tinham objetivos que transcendiam a simples divulgação da religião. Em uma época descrita pelo absolutismo, a igreja, sujeita ao controle do poder real, desempenhou um papel crucial na manutenção da unidade política, uma vez que promoveu a uniformidade na fé e na consciência religiosa. A atividade missionária, nesse contexto, tornou-se uma ferramenta eficaz para consolidar o domínio colonial metropolitano (Aranha, 2012).

No que diz respeito à formação de professores, observa-se que era muito incipiente e limitada, ligada à formação religiosa e à catequese, voltada para a conversão dos povos indígenas e à difusão do cristianismo.

Com a independência do Brasil em 1822, houve um esforço para criar uma estrutura educacional mais formal. Em 1835, com a fundação da Escola Normal da Corte, no Rio de Janeiro, por iniciativa do imperador Dom Pedro II, criou-se a primeira instituição formal de formação de professores no Brasil. Essa escola tinha o objetivo de preparar professores para o ensino primário e secundário e marcou o início da formação de professores de maneira mais estruturada no país.

Para Nóvoa (1992), o século XIX desempenhou um papel determinante no reconhecimento da importância da formação de professores, pois foi nesse período que as escolas de formação passaram a ser implantadas em um contexto em que o

estado exerceu um controle mais rigoroso. Foi durante esse período que as primeiras instituições específicas para formação de professores surgiram no Brasil.

Com a proclamação da república em 1889 e com a influência das ideias iluministas, houve esforços para modernizar o sistema educacional brasileiro. A reforma educacional de Benjamin Constant adotou abordagens mais seculares e se expandiu para além das instituições religiosas.

Conforme descrito por Catani (1994, p.130):

O advento da República no país traz consigo o empenho dos homens públicos na organização do sistema escolar. Os ideais de desenvolvimento da sociedade pelo progresso e pelo saber traduzem-se em São Paulo em intensa atividade no setor educacional: a criação de escolas, o investimento na formação de professores e a preocupação com a eficiência dos métodos pedagógicos. Com o crescimento do grupo de profissionais da educação observa-se o início de um trabalho de delimitação das questões e de um saber específico pertinente ao trabalho pedagógico. Nesse quadro surgem as tentativas de congregação dos professores de criação de entidades e manutenção de periódicos especializados em questões educacionais, que divulgam conhecimentos e propagam as opiniões dos profissionais sobre o trabalho, a qualidade de ensino e os projetos pedagógicos.

O século XX foi marcado por várias mudanças sociais que alteraram o modo de vida das pessoas, a cultura e a economia. A transição da livre concorrência para o capital monopolista evidenciou a divisão da sociedade em classes, à medida que o trabalho humano foi gradualmente substituído por máquinas, impulsionando as iniciativas privada. Nesse contexto transformador, a escola assumiu a responsabilidade de atender às necessidades capitalistas, adotando uma abordagem educacional tradicional voltada para o desenvolvimento do modelo de sociedade industrial.

Naquela época no Brasil, para ingressar na carreira de professor, era requisito frequentar a Escola Normal. Isso foi um fator significativo na ampliação do magistério e, à medida que o estado definia os caminhos para a educação, os professores buscavam melhores condições para sua profissionalização.

Catani (2003, p. 47) aponta que:

A organização de sistemas escolares estaduais e a delimitação do espaço profissional dos professores constituem marcos no processo de estruturação do campo que envolveu a criação de instituições para a formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área.

Nesse percurso, Vicentini e Lugli (2009) apontam que as entidades representavam o magistério inseriram-se nesse contexto, buscando posicionar-se como porta-vozes da categoria. Isso ocorreu em uma tentativa de influenciar as direções adotadas pelas políticas educacionais, além de almejar melhores condições para o exercício da profissão e maior reconhecimento social.

A chamada era Capanema em alusão ao Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema durante o governo de Getúlio Vargas (1930 -1945) é muitas vezes enaltecida como um período de reforma educacional progressiva. No entanto, essa narrativa positiva não deve obscurecer os aspectos críticos dessa época, enfatizando a centralização do sistema educacional, o que levou a um maior controle do governo sobre o currículo e as práticas educacionais. A ideia de um currículo nacional resultou em uma padronização forçada que ignorou as diferenças regionais e culturais do Brasil.

Em contraponto, surge o movimento formado por intelectuais, educadores e pensadores que, insatisfeitos com a educação tradicional que predominava na época, caracterizada por um modelo elitista baseado em memorização, elaboraram o Manifesto dos Pioneiros, documento que apresentava uma série de princípios e ideais para a educação. Isso incluía a defesa da educação pública e gratuita, a laicidade do ensino, a valorização dos professores e a ênfase na educação como instrumento de transformação social.

Com o movimento em direção à formação de professores nos Estados Unidos da América na década de 70, expandindo-se para a Europa nas décadas de 80 e 90 e, posteriormente, chegando ao Brasil, marcou um importante período de transformação na educação. Esse movimento foi influenciado por uma série de fatores, incluindo avanços na pesquisa educacional e mudanças nas demandas sociais e tecnológicas. À medida que essa tendência se dissemina globalmente, impacta profundamente as políticas e práticas de formação de professores em todo mundo, incluindo o Brasil. Para Formosinho (2009), esse movimento resultou de um complexo conjunto de condições históricas, sociais, culturais, científicas e educacionais que configuram a transição da modernidade para a pós-modernidade na educação.

Esse cenário abriu espaço para a realização de seminários e conferências e ampliou as colaborações entre pesquisadores, instituições, órgãos e escolas públicas

e privadas sobre esse tema. Houve uma diversidade de ações para a formação continuada, com uma evolução terminológica que culminou nas tendências atuais.

Nos anos 80, o Brasil passou por mudanças na área da educação. As Conferências Brasileira de Educação (CEBs) deram relevante contribuição aos programas educacionais, principalmente ao que se refere a formação de professores.

Além disso, os anos 80 foram marcados por um processo imigratório incentivado pelo governo federal, movimentos à ocupação das regiões centro-oeste e norte do país. Um exemplo desse interesse pode ser observado no estado de Rondônia, conforme descrito na seção a seguir.

## **2.1 A formação de Professores em Rondônia**

Rondônia é um dos estados da região amazônica e destaca-se por sua singularidade em relação a muitos outros estados brasileiros. Enquanto muitas áreas da Amazônia dependem diretamente dos rios para transporte e acesso, Rondônia se diferencia ao depender principalmente da rodovia BR-364.

Atualmente, o estado possui 52 municípios e compõem o conjunto de estados que formam a região Norte do país. De acordo com o Censo Demográfico, o estado possui 1.581.196 pessoas (IBGE, 2022).

Além dessa característica, a formação de Rondônia é peculiar. Originado de partes dos estados do Amazonas e Mato Grosso, o estado tem sua origem ligada ao Tratado de Petrópolis de 1903, um tratado internacional que permitiu ao Brasil adquirir as terras do Acre na troca da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

A construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré é parte relevante para a história do estado. Essa obra ferroviária teve um papel significativo na exploração e no desenvolvimento da região, deixando um legado que ressoa até os dias de hoje.

Antes de conquistar o status de estado, Rondônia era um território federal, o que influenciou sua trajetória de desenvolvimento e sua relação com o governo central. Essa história de migração e ocupação também moldou a cultura e a demografia da região, resultando em uma população heterogênea e multicultural.

Em 1981, Rondônia deixou de ser território federal e passou à condição de estado. No ano seguinte, foi criada a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) por meio da Lei Federal 7.011 de 1982, inicialmente implantada na capital Porto Velho.

Em 1983, a UNIR assumiu a responsabilidade pelos cursos oferecidos em sua região por meio de um convênio estabelecido entre governo estadual e Universidade Federal do Pará (UFPA). Essa parceria viabilizou a implementação dos cursos de História, Letras, Geografia, Matemática, Educação Física e Pedagogia.

Em 1988, com a mudança de suas atividades acadêmicas para o atual campus central, localizado na BR-364, em Porto Velho, iniciou-se o processo de interiorização, estabelecendo campi em várias cidades do estado. As cidades que receberam campi da UNIR incluíram Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena. Isso possibilitou que estudantes de diferentes localidades tivessem oportunidade de cursar o ensino superior sem precisar se deslocar para a capital.

Apesar dos esforços para a expansão do ensino superior para os demais municípios do estado, essa iniciativa sofreu diversas críticas em decorrência da falta de investimento estruturais, Borges (2011, p. 46) descreve que:

Essas iniciativas se caracterizaram naquele momento mais como uma estratégia político-eleitoreira do que uma estratégia de crescimento da universidade, situação que se tornou alvo de fortes críticas, pois, mesmo sendo justificável tal expansão, não havia, de fato, a estrutura necessária para o funcionamento dos cursos. Cursos esses que foram instalados em cinco municípios, estrategicamente escolhidos por regiões de influência geográfica e econômica do Estado, em parceria com as Prefeituras Municipais. Os campi foram implantados na mais completa incerteza.

Com o intenso fluxo migratório que Rondônia vivenciou, refletindo diretamente no rápido crescimento populacional, a demanda por escolas e professores aumentou significativamente. Esse crescimento populacional exigiu que o governo estadual tomasse medidas para atender às necessidades educacionais da região. Uma dessas medidas foi a busca por profissionais da educação em outras regiões do Brasil, em particular no nordeste do país.

A predominância de escolas rurais e com percentual considerável de professores leigos, medidas foram tomadas visando modificar a situação. Por meio de apoio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). [...] “inicialmente com o projeto Fênix, nos idos de 1997, que, em conjunto com o MEC, visava habilitar o professor-leigo, com previsão para atingir em 1998 todo o Estado” (Borges, 2011, p. 46).

Durante o período de 2000 a 2004, com a normatização da LDB estabelecendo o prazo de 10 anos para que os professores de ensino médio obtivessem ensino

superior a Seduc juntamente com a Universidade Federal, o Sindicato dos trabalhadores em Educação de Rondônia (Sintero) e as secretarias municipais formalizaram a parceria/convênio com objetivo de desenvolver o Programa Especial de Habilitação e Capacitação de Professores - PROHACAP, habilitando cerca de 8.440 professores nas áreas de Pedagogia, Letras Português, Letras Inglês, Geografia, História, Educação Física, Física e matemática.

Borges (2011) descreve que isso representou um desafio para a UNIR, a única instituição pública de ensino superior, instigando uma reflexão e reafirmação do compromisso histórico da universidade com a formação inicial e continuada de professores. Considerar a escola básica no contexto das políticas públicas de formação de professores tornou-se prioridade para a UNIR.

Nesse contexto, há que se considerar o papel da Fundação Rio Madeira (Riomar), criada em 1995 com objetivo de dar apoio a universidade desenvolvendo atividade de ensino, pesquisa e extensão, mantendo o elo “de ligação entre as universidades, centros produtores de conhecimento e os mais variados segmentos da sociedade” (Borges, 2011, p. 49).

A iniciativa conjunta entre Fundação Riomar, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e as secretarias municipais em direção à habilitação dos profissionais para atuarem na educação básica não foi só um movimento em prol do cumprimento da LDB, mas também uma ação que promoveu a educação para o patamar de profissionais habilitados com nível superior.

Contudo, a demanda crescente por vagas no ensino superior superava significativamente a oferta disponível, abrindo espaço para o surgimento de diversas Instituições de Ensino Superior particulares no estado. Esse cenário refletiu não apenas a busca por oportunidades educacionais, mas também as mudanças nas dinâmicas sociais e econômicas que contribuíram para um maior acesso ao ensino superior.

Com a expansão dos cursos de graduação e o aumento de professores graduados, testemunhamos um crescimento significativo dos cursos de especialização, com instituições educacionais respondendo de maneira crescente a busca dos profissionais pela formação continuada.

Essa realidade foi observada tanto no interior quanto na capital do estado, e com a perspectiva de diferentes cursos de especialização, também foi possível acompanhar a abertura de cursos de pós-graduação em mestrado e doutorado.

## 2.2 A formação inicial e continuada de professores: aspectos legais e o contexto histórico

Para começar, abordaremos a Constituição Federal, faremos uma síntese dos marcos legais e dos principais eventos que influenciaram a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Em seguida, examinaremos de forma sucinta os acontecimentos relevantes que marcaram esse cenário, vejamos o quadro:

**Quadro 1** – Síntese dos marcos históricos e aspectos legais de formação de professores

<b>Período/Legislação</b>	<b>Panorama</b>
1988 - Constituição Federal (CF)	Art. 205 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família
1993 - Portaria 489, Plano Decenal de Educação para Todos	Cria a Comissão Especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos
1996 - Lei 9.394	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
2001 – Lei 10.172	Aprovação do Plano nacional de Educação (PNE) 2001/2010
2014 – Lei 13.005	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024
2015 – Resolução Nº 2, de 01 de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
2015 – Lei 3.565	Aprovação do Plano Estadual de Educação de Rondônia (PEE)
2017 – Portaria 1.570	Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
2017 – Resolução CNE/CP nº 2	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular
2019 – Resolução CNE/CP nº 2	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BNC-Formação)
2020 – Resolução CNE/CP nº 1	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui Base nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao analisarmos o quadro apresentado, evidenciamos uma sequência de dispositivos legais que normatizam a formação inicial e continuada de professores no Brasil.

Com a Constituição de 1988, a educação é assegurada como princípio fundamental, estabelecendo que é um direito de todos e dever do estado e da família.

A universalização da educação torna-se, assim, um compromisso essencial para garantir o pleno exercício desse direito. Nesse contexto, diversas políticas e programas foram implementados visando proporcionar acesso, permanência e qualidade no sistema educacional.

Devido a democratização do ensino, a demanda por profissionais qualificados tornou-se uma realidade, exigindo do poder público investimentos e implementação de políticas específicas para a expansão de cursos de formação de professores.

Com a participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, realizada nos anos 90 em Jomtien, Tailândia, surgiram propostas que se consolidaram como alicerces fundamentais para a formulação dos planos decenais de educação.

A versão inicial do Plano Decenal foi finalizada após a realização da Semana Nacional de Educação para Todos em 1993, apresentando-se como proposta a ser discutida com toda sociedade.

Conforme descrito no Plano Decenal de Educação Para Todos, a proposta é que:

O Plano Decenal de Educação Para Todos não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do País. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” nos próximos dez anos (Brasil, 1993, p.14).

Nesse percurso, em 1992 foi criada a Associação nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), uma entidade de relevância no cenário nacional e na luta pela formação de professores. Ela despertou diversos movimentos que contribuíram para que em 1996 fosse aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) pelo Congresso Brasileiro.

Decorrente desse contexto, a LDB é impulsionada a fortalecer e priorizar políticas voltadas para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. A formação do professor compreende duas etapas distintas: a formação inicial, que prepara o profissional para ingressar no mercado de trabalho, e a formação continuada, que consiste em um processo contínuo de aprimoramento profissional ao longo da carreira.

A referida lei representou um marco importante no cenário educacional brasileiro. Entre as suas determinações, estava o estabelecimento de um prazo de dez anos para que as redes de ensino em todo país realizassem a adequação dos seus docentes. Essa adequação tinha como objetivo garantir que todos os professores da educação básica possuíssem formação específica de nível superior, conforme redação no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos 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 partir dos anos 90, um período de significativa transformação social e educacional, essa prática ganhou força. As reformas legislativas ocorridas nesse período estabeleceram que “a formação continuada passou a ser vista como investimento para uma educação com ensino e aprendizagem de qualidade no futuro” (Oliveira, 2008, p.41).

Essa medida emergiu os investimentos das políticas educacionais em projetos/programas de formação continuada, isso pode ser percebido no Art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluindo na carga de trabalho (Brasil, 1996).

Além disso, o parágrafo 2º, do Art. 62, destaca que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (Brasil, 1996).

Segundo Silva (2014) essa concepção é vista como um processo que busca envolver de maneira sistemática e contínua o educador, incentivando-o a desenvolver uma prática pedagógica competente. Essa competência não se limita apenas à utilização de técnicas e procedimentos, mas sobretudo, à reflexão constante sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo considerando os avanços alcançados, questionou-se a criação de Institutos Superiores de Educação voltados para a formação de professores, Demo

(1997, p. 51) descreve que a lei por si só, não possui capacidade para evitar o “mau uso da ideia”. Esse uso inadequado aponta para dois problemas principais, sendo:

- a) banalizar a formação inicial em termos de tempo de formação, incidindo de novo em táticas que servem apenas para pagar mal, sem falar em sua desvalorização como profissão menor; se o professor inicial é o profissional mais estratégico dos tempos modernos, não poderia ter uma formação abreviada, sob hipótese alguma; se é absurdo inventar uma licenciatura curta para médico, é mais ainda fazê-lo para o profissional dos profissionais;
- b) manter os vícios pedagógicos tradicionais, destruindo em seu âmago a inovação esperada; o que é mais comprometedor na esfera pedagógica é, com certeza, sua inconsistência em termos de capacidade de reconstrução do conhecimento, com qualidade formal e política; por conta disso, não se alcança manejar conhecimento de modo adequado, fazendo-se muitas vezes instâncias de resistência à inovação (Demo, 1997, p. 51).

Os anos 80 e 90 foram marcados por intensos debates acerca da relação entre ensino e pesquisa na formação dos professores Pimenta (1992) argumenta que viabilizar o ensino sem proporcionar devolutiva da pesquisa pode comprometer significativamente o conceito de identidade do profissional a ser formado.

Percebemos que os processos que envolvem a formação dos professores são complexos e abrangentes. Segundo Pereira (2007) a formação inicial ou continuada deve proporcionar ao professor a compreensão do processo de construção e produção do conhecimento escolar. Isso implica não apenas entender as diferenças e semelhanças entre o saber científico e o saber escolar, mas também conhecer as características específicas da cultura escolar. Além disso, é fundamental possuir conhecimentos da história da ciência e do ensino da ciência com o qual trabalha, identificando os pontos de relação entre eles.

Oportuno destacar que, a Lei de Diretrizes e Bases estabelece em seu Art. 9º que a União incumbir-se-á de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996).

Um dos fatores críticos desse Plano Nacional de Educação (PNE) residia na sua adesão às demandas estipuladas por organismos e corporações estrangeiras que financiavam projetos no país, visando garantir a continuidade de seus investimentos. Isso incluía, por exemplo, a formação inicial e continuada e o incremento do ensino profissionalizante, como descrito no item 7.3 de objetivos e metas:

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação

inicial e continuada da força de trabalho. 2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação. o profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo. [...] 8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional. [...] 10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional (Brasil, 2001).

Com base na análise realizada, observa-se uma clara orientação para atender às demandas do mercado e fortalecer as parcerias entre setor público e privado.

Em 2010, o plano anterior foi substituído pela Lei 13.005, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação 2014/2024, com 20 metas decenais. No que diz respeito à formação de professores, as propostas incluem metas como: 14 – elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação; 15 – assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior; 16 – formar, em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE, garantindo a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.

A partir da aprovação do PNE 2014/2024, estados e municípios foram orientados a elaborar seus planos de educação alinhados com o plano nacional. Em Rondônia, a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e o Fórum Estadual de Educação (FEE/RO) coordenaram o processo de construção coletiva do Plano Estadual de Educação (PEE/RO), por meio de treze conferências Regionais e a Conferência Estadual de Educação. Em junho de 2015, o PEE foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia (ALE/RO) por meio da Lei 3.565.

As proposições apresentadas no PNE estão alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada, aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 2015, conforme definida na Resolução nº 2. Essas diretrizes estabelecem, entre outros aspectos, a importância da articulação entre graduação e pós-graduação, bem como entre pesquisa e extensão. Essa articulação é destacada como um princípio pedagógico essencial para o exercício e aprimoramento do profissional do magistério na prática educativa (Brasil, 2015).

Em 2017, a Portaria 1.570 homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pouco depois, em 22 de dezembro do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu e orientou a implantação da BNCC por meio da Resolução nº 2. Essa resolução definiu a BNCC como documento de caráter normativo, sendo:

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017)

Isso suscitou a Resolução CNE/CP nº 01 de 2020, dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Conforme estabelecido na mencionada Resolução, a formação continuada pode ser ofertada como cursos de programas de extensão, cursos de aperfeiçoamento, curso de pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu* mestrado acadêmico ou profissional e de doutorado e, a formação continuada em serviço (Brasil, 2020).

Essas reformas têm impacto na formação de professores, não apenas em termos das competências e habilidades necessárias para atuar no contexto atual, mas também na maneira como esses programas de formação são garantidos e implementados.

### **2.3 Percurso da Formação Continuada de Professores: apontamentos até os dias atuais**

A formação continuada de professores é um processo fundamental para o aprimoramento da educação e tem passado por transformações significativas ao longo do tempo. Estudos indicam que essa evolução vai além das mudanças terminológicas, envolvendo principalmente a compreensão dos atores envolvidos no contexto educacional. Segundo Silva (2014, p. 23) descreve que:

Analisando as diversas contribuições, verifica-se, em cada período, a predominância de terminologias, como, por exemplo: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada e formação em serviço. Estas

terminologias denotam, sobretudo, o amadurecimento das reflexões a respeito dessa questão, por parte dos docentes e pesquisadores.

A partir da década de 60, houve a predominância do termo reciclagem na oferta de atividade de formação continuada, esse processo “desencadeou uma série de encontros ou mesmos cursos que caracterizam pela rapidez e superficialidade [...] resultando em atuações inadequadas e completamente ineficazes” (Silva, 2004, p. 23).

Marin (2019, p. 106) define que “na perspectiva dos profissionais da educação” esse termo não deveria ser aplicado a indivíduos, especialmente a profissionais, que não devem ignorar ou descartar seus conhecimentos prévios. Além disso, mesmo quando uma situação profissional apresenta desafios, a melhoria do desempenho não depende exclusivamente da atualização, mas também de “outros fatores”.

Essa abordagem da educação era voltada para atender aos anseios do capital, o ensino era visto como uma forma de preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, para Pereira (2007) o que aconteceu a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70, de uma forma paradoxal foi uma valorização ao máximo da educação no discurso governamental acompanhada de uma significativa redução dos recursos públicos destinados ao setor de uma maneira geral.

Ainda nesse período, outro termo utilizado para a formação continuada de professores foi treinamento, definido por Silva (2004, p.24) como “significado de tornar destro, apto, capaz para determinada tarefa ou função”.

Nas palavras de Marin (2019, p. 108) o termo se associa a “modelagem ou moldagem”, o que não coaduna com a atividade educativa. Nesse sentido, “o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência [...]” (Pereira, 2019, *apud* Cury, 1982).

Não obstante, outro termo também utilizado foi o de aperfeiçoamento, o que também foi motivo de críticas, pois para os vários significados da palavra um deles é aproximar-se da perfeição, situação que ignora a relação humana, onde os fatores fracasso e acerto são possibilidades constantes de aprendizagem.

No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara a ideia de que, em educação, é preciso

conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada (Marin, 2019, p. 109).

Pereira (2007) salienta que, os estudos filosóficos e sociológicos favorecem a criação de movimentos contrários ao aspecto funcionalista, percebendo a educação como prática social que sofre impacto direto das esferas política e econômica, esses estudos, ao serem introduzidos nas universidades despertaram a atenção para uma prática docente transformadora, considerando que a escola reflete as relações ocorridas na sociedade. “Emerge com força a busca para situar a problemática educacional, a partir de e em relação com determinantes históricos e político-sociais que a condicionam” (Pereira, 2007, p.17 *apud* Candau, 1987).

Outros termos utilizados são educação permanente, que entende-se como uma educação contínua e comumente empregada à educação de adultos e formação continuada que no entendimento de (Silva, 2004 p. 26 *apud* Fusari; Rios, 1985, p.38) é o “processo de desenvolvimento da competência dos educadores que têm como ofício transmitir criando e reproduzindo o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade” e educação continuada, que na compreensão de Silva (2004, p. 27) atividades desenvolvidas com objetivo de transformar a conduta de profissionais “incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão”.

Marin (2009, p.112), considera que esses termos possuem semelhanças e sinaliza que:

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais de educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades.

Ressaltamos, porém, que a compreensão de educação permanente vai além da formação continuada e se estende ao longo da vida do professor. Esse processo não se limita a cursos ou capacitações, mas se caracteriza por uma aprendizagem contínua e constante, que acompanha o profissional ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Considerando a rapidez da circulação de informações e amplo acesso às ferramentas tecnológicas na atualidade, Imbernón (2010, p. 39) sugere, “potencializar

uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”.

Os movimentos atuais apresentam diversas tendências na área de formação continuada de professores. Uma das propostas em destaque é a formação centrada na escola e pauta-se no movimento chamado “Desenvolvimento curricular baseado na escola” (Imbernón, 2000. p.79). A proposta sugere um conjunto de técnicas, tendo como foco o espaço e a organização escolar, onde formadores e professores atuam planejando atividades que visem elevar a melhoria do ensino e a qualidade da aprendizagem.

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (Imbernón, 2000, p. 80).

A formação continuada de professores tornou-se, portanto, um campo de investigação, possibilitando um amplo espaço de debate e pressupondo outros enfoques, como a formação do professor reflexivo, conceito que surgiu e foi se incorporando nos debates e nos discursos acadêmicos a partir dos estudos de Donald Schön (1930 - 1997), então professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts/EUA, que ao realizar estudos sobre reformas curriculares nos cursos de formação de professores, constatou que o programa apresentava teoria, estágio e em seguida prática.

Pimenta (2006, p. 19), aponta que para Schön “o profissional assim formado, não consegue dar respostas às situações que assim emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia fornecer ainda não estão formuladas”.

Schön orienta que essa formação seja baseada na epistemologia da prática, ou seja, estreitando a relação entre teoria e prática, permitindo que esse futuro docente inicie sua formação tomando consciência do processo de construção da reflexão na ação, ele questiona que boa parte da atividade docente é construída no processo, na dinâmica das interações, e que não há receitas prontas, nem tampouco os conhecimentos teóricos suprem as situações que exigem respostas imediatas, para

isso o profissional recorre a experiência e a competências adquiridas ao longo de sua trajetória.

Libâneo (2006) considera que a reflexividade apresenta pelo menos três significados diferentes sendo eles: 1) reflexividade como consciência dos próprios atos; 2) relação direta entre reflexividade e situações práticas e; 3) a reflexividade é a reflexão dialética.

Todavia, Libâneo (1992, p. 55) atenta para que esse conceito não seja confundido com “reducionismo de considerar a teoria do professor reflexivo nas visões do pragmatismo ou do reconstrucionismo social como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores”.

Contreras (2002, p.135), chama atenção para a forma generalizada pela qual é utilizado o termo reflexivo, assim:

A menção à reflexão é tão extensa que passou a ser de uso obrigatório para qualquer autor ou corrente pedagógica. Como consequência, acabou se transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo. Não é, como se poderia supor, que o pensamento original de Schön tenha passado a dominar o campo pedagógico. Foi o uso do termo que o dominou de tal maneira que hoje nos deparamos com toda uma literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo.

Essa linha de formação se apresenta como umas das tendências na contemporaneidade e, conseqüentemente, como as demais teorias apresenta as contrariedades.

Day (1999. p. 233) descreve que:

A formação é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. A maior parte das aprendizagens na sala de aula envolvem a reflexão-na-ação, uma forma inconsciente, rotineira, intensa e orientada para a solução de problemas, o que, como já foi dito, em última análise limita o desenvolvimento do professor.

O caminho para outros debates e possibilidades surgem a partir, da perspectiva que Day (1999, p. 203) apresenta a proposta de se pensar em formação voltada para o desenvolvimento profissional, onde esclarece que a formação deve ser concebida para:

“encaixar” nas necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento de sua carreira, às exigências do sistema e as necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema, é provável que a formação resulte num *crescimento acelerado*, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destreza e compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer se trate de um crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas crenças, conhecimento, destreza e modo de compreensão dos professores).

Para além do desenvolvimento profissional, Demo (2011, p. 16), sugere a formação voltada para o professor pesquisador, caracterizando a pesquisa como um caminho de possibilidades de o profissional elaborar e reelaborar seu conhecimento, além de despertar o senso de pesquisa dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem mais autônoma.

Como princípio científico constitui-se instrumento teórico-metodológico para construir conhecimento. Como princípio educativo se constitui um pilar importante da educação emancipatória, capaz de conduzir educadores e educandos para um questionamento sistemático, crítico e criativo (Demo, 2011, p. 16).

Porém, de que maneira a formação continuada de professores pode contribuir para despertar no profissional a prática da pesquisa? Não se trata de tarefa fácil, tendo em vista que, o conceito de pesquisa não é tão simples, porém, Demo (2011, p. 2), salienta que:

Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula apenas ensina a copiar é absoluta imperícia.

Portanto, a tarefa de formar professores pesquisadores é um processo desafiador, a formação pela pesquisa se apresenta como uma das tendências que pode proporcionar um rompimento com a racionalidade técnica possibilitando uma construção autônoma do conhecimento.

## **2.4 Formação, papel e especificidade da função (ocupação) do formador de professores**

Nesta subseção, iremos tratar de questões que são inerentes à função de professores formadores. Com esse intento iniciamos com algumas indagações: quem

é esse profissional que dependendo da realidade onde atua recebe denominações como instrutor, multiplicador, assessor, coordenador, técnico e outros mais? O que é requerido em termos de conhecimento gerais e especializados de formação para que se tornem formadores? Em quais cenários estes profissionais desenvolvem o seu papel? Qual modelo de formador desempenham? Quais estratégias formativas utilizam no desenvolvimento de sua função?

Buscando respostas a essas indagações, apresentamos o quadro a seguir:

**Quadro 2** – Questões inerentes às funções de formador

Modelo de formador	Características do trabalho desse formador	Papel do professor	Estratégias Formativas
formador, um instrutor, formador especialista, transmissor de conhecimentos aos professores	busca da compensação das carências do sistema, propondo melhoras desde uma perspectiva adaptativa, respostas aos professores em forma de receitas, consideração do contexto de formação como um consenso compartilhado; foco em tarefas e temas específicos do ensino; apresentação de soluções; reprodução de esquemas do ensino tradicional e apoio em modelos que hierarquizam a formação geral sobre as aprendizagens da própria prática.	o professor se torna dependente do formador, valorizando o saber do especialista em detrimento do seu saber. Isto enseja uma circunstância de acomodação, conformismo e falta de problematização da prática docente.	Conferências, palestras, cursos especializados sobre temas específicos etc.
Formador como um colaborador do processo formativo dos professores contrapondo-se ao papel de controlador e dirigente.	A busca de superar a dicotomia entre formação inicial e continuada com opções criativas; o ponto de partida para os trabalhos é a prática docente.	O professor é o protagonista de sua formação e também atua como formador de si próprio e de seus companheiros.	Estratégias de reflexão, como visitas estudos de casos, simulações, análises de materiais didáticos, gravações etc.

**Fonte:** elaborado pela autora (2024), com base em Ana Ignez Belém Lima Nunes (ANO) e João Batista Carvalho Nunes (ANO).

Observando o quadro na coluna que descreve os modelos de formador, percebemos uma variedade de conceitos para descrever os professores formadores. Eles podem ser definidos como formadores, instrutores, especialista em formação e transmissores. No entanto, ao analisar as características do trabalho desses profissionais, observamos uma abordagem adaptativa para lidar com as deficiências, com respostas de solução apresentadas de forma prescritiva. Há uma ênfase em questões específicas do ensino, com sugestões de soluções prontas e a reprodução de métodos tradicionais de ensino. Isso contrasta com a importância de considerar o contexto de formação como uma construção compartilhada e a valorização das aprendizagens práticas, tendo o professor como protagonista do processo formativo. Além disso, suas especificidades individuais não são levadas em conta.

Essas formações geralmente têm objetivo de sanar deficiências que muitas vezes independem do professor. Elas se concentram em enfoques pontuais e se apoiam em modelos que priorizam a formação geral em detrimento das aprendizagens da prática.

Na contramão, García (1999, p. 30) sinaliza que:

É necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

Essa abordagem confronta o conceito tradicional de formador como mero transmissor de conhecimento, buscando em vez disso, estabelecer uma parceria colaborativa. Seu objetivo é transcender a dicotomia entre formação inicial e continuada, promovendo a ressignificação das práticas educacionais. Isso Traduz em uma integração mais efetiva entre teoria e prática, contribuindo para um desenvolvimento mais significativo dos professores.

García (1999, p. 49) ao descrever as teorias da aprendizagem do adulto cita a necessidade de se estudar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do adulto na formação de professores.

Para Korthagen (1988) há duas classificações para descrever a aprendizagem dos adultos: a “orientação interna”, professores que aprendem por si só, sem a necessidade de direcionamentos, e “orientação externa” os indivíduos que aprendem

segundo direcionamentos externos. Huber e Roth (1991) destacam duas outras abordagens de aprendizado para professores, uma voltada para a “incerteza”, abrangendo situações com “resultados incertos”, considerando os “pontos de vista dos outros” e incorporando diferentes perspectivas, e a outra para a “certeza”, esses indivíduos buscam “clareza e segurança”, geralmente preferindo seguir a opinião da maioria. Durante situações de aprendizagem, optam por atividades individuais competitivas, nas quais podem preservar suas próprias ideias.

**Quadro 3 – Modelos de Formação.**

<b>Modelo Transmissivo</b>		
<b>Características dos Modelos de Formação</b>	<b>Situação dos professores</b>	<b>Estratégias de Formação</b>
Trata-se de um modelo centrado basicamente na transmissão de saberes, especialmente de cunho teórico. Há grande ênfase na figura do formador como um especialista que irá transmitir a grupos de professores em geral heterogêneos e numerosos, conhecimentos e informações de naturezas diversas.	Nesse modelo situam os professores em um papel mais passivo, bem como reforçam uma dicotomia entre a teoria e a prática.	Cursos como estratégias de formação
<b>Modelo Autônomo</b>		
<b>Características dos Modelos de Formação</b>	<b>Situação dos professores</b>	<b>Estratégias de Formação</b>
O modelo Autônomo se fulcra na noção de que o professor tem capacidade e deve dirigir o próprio processo formativo, baseando-se no princípio de que os adultos aprendem melhor quando iniciam e propõem a atividade de desenvolvimento docente.	As estratégias formativas aqui são escolhidas pelos professores, que não estão satisfeitos com as ofertas formativas propostas pelo sistema oficial e também pelos que tencionam ampliar a própria formação, adequando-a às suas necessidades reais e interesses.	Nesse modelo, podem ser inclusos os congressos, jornadas, simpósios, seminários, encontros e outros eventos contingentes dessa natureza. Todas essas são estratégias que permitem reunir grandes grupos de professores em um período curto, oferecendo-lhe uma informação especializada e com objetivo de trocar experiências, analisar temas específicos, obter informações etc. (Chao, 1992).
<b>Modelo Implicativo</b>		
<b>Características dos Modelos de Formação</b>	<b>Situação dos professores</b>	<b>Estratégias de Formação</b>

<p>O princípio central do modelo implicativo ressalta que o professor deve analisar, questionar e avaliar permanentemente sua prática com o objetivo de melhorá-la e desenvolver-se na profissão por meio da reflexão pessoal e da interação com os demais.</p>	<p>[...] o professor tem um compromisso ético e político com a melhoria da educação. A reflexão sobre a própria experiência profissional passa a ser condição imprescindível.</p>	<p>Como informa McCotter (2001), a reflexão em grupo possibilitada por esse modelo formativo cria uma atmosfera dialogal, crítica, de participação e colaboração. Os professores, assim encontram apoio para mudanças significativas em suas práticas. Esse modelo denominado por Garcia (1994, p. 334) baseado na reflexão, enseja estratégias de desenvolvimento docente que “pretendem ser como espelhos que permitem que os professores possam se ver refletidos e que através desse reflexo - que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquire uma maior autoconsciência pessoal e profissional”.</p>
<b>Modelo de Trabalho em Equipe</b>		
<p>Características dos Modelos de Formação</p>	<p>Situação dos professores</p>	<p>Estratégias de Formação</p>
<p>Este é um modelo cuja característica central reside na resolução de uma conjunção de problemas comuns por parte de um grupo de professores na escola. Supõe a participação dos docentes no desempenho e planejamento da própria formação. É um modelo que se adapta prioritariamente à formação centrada na escola, sendo suas estratégias também compatíveis, principalmente com o modelo implicativo. Nesse sentido, Ramos (1999, p. 217) nos esclarece que a perspectiva colegiada está “centrada nas necessidades da escola, mais que nos indivíduos”.</p>	<p>Por meio do trabalho em equipe, os professores dão suporte uns aos outros, fortalecendo-se como grupo profissional.</p>	<p>O princípio no qual se assenta essa estratégia formativa ressalta a colaboração entre os professores, pais, alunos e toda equipe da escola, como forma de refletir e analisar os temas importantes para o contexto educacional na qual estejam inseridos. A ideia central é de que os projetos de inovação educacional sejam pensados em grupos de trabalho, nos quais se encontre envolvida toda a comunidade educacional.</p>

**Fonte:** elaborado pela autora (2024) com base em Ana Ignez Belém Lima Nunes (ANO) e João Batista Carvalho Nunes (ANO).

No que diz respeito ao modelo transmissivo, percebemos a priorização a transmissão de saberes, sobretudo os de natureza teórica. Destaca-se a figura do formador como um especialista incumbido de repassar a grupos de professores, frequentemente compostos por indivíduos diversos em números, uma gama variada de conhecimentos e informações, sendo muitas vezes apresentados em formatos de cursos. García (1999, p. 178) define que “[...] Em primeiro lugar, a presença de professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, o qual determina o conteúdo assim como o plano de actividade do curso”.

Já o modelo autônomo é capaz de produzir seu próprio processo de formação, baseando-se na ideia de que os adultos são capazes de aprender melhor quando eles mesmos são proponentes das atividades de desenvolvimento profissional.

O cerne do modelo implicativo enfatiza que o professor deve constantemente analisar, questionar e avaliar sua prática, visando aprimorá-la e progredir na profissão através da reflexão pessoal e da interação com os colegas.

O trabalho em equipe, destaca-se a resolução conjunta de problemas enfrentados pelo grupo de professores na escola. Ele pressupõe a participação ativa dos docentes no planejamento e execução de sua própria formação. Além disso, é adequado para abordagem de formação centrada na escola e suas estratégias podem ser comparáveis ao modelo implicativo.

As características desses modelos de formação nos conduzem a reflexão de que não há mais espaços para ações formativas que não valorize o professor como sujeito de conhecimento. É preciso levar em consideração os problemas vivenciados pelos professores, reconhece-los como protagonistas de sua formação e contemplar a possibilidade de autoformação.

As percepções sobre o professor variam de acordo com diversas abordagens diretrizes e paradigmas, que frequentemente definem imagens do professor como “eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflecte, etc.” (García, 1999, p. 30).

Em uma análise sucinta, apresentamos no Quadro 4 a compreensão de alguns teóricos:

#### **Quadro 4 – Concepções dos Teóricos**

Teórico(s)	Concepções de Professor	Característica do Professor
Lanier (1984)	Professor como uma pessoa	As características pessoais e humanas do professor vão desempenhar um papel importante na investigação e formação.
	Professor como um sujeito com destreza	Referindo-se aos programas de formação que enfatizam o treino de habilidades, condutas e competências.
	Professor como um profissional que toma decisões	Não enfatiza as condutas ou os aspectos pessoais do professor, mas sim os elementos cognitivos da sua actividade profissional.
Joyce (1975) e Perlberg (1970)	O modelo tradicional	Que mantém a separação entre teoria e prática, com um currículo normativo e orientado para as disciplinas.
	Movimento de orientação social	Baseado nos trabalhos de Dewey, e com uma visão construtivista do conhecimento e orientado para a resolução dos problemas.
	Movimento de orientação acadêmica.	Concebe o professor como um sujeito com domínio sobre os conteúdos e cuja tarefa consiste em praticar as disciplinas acadêmicas na classe.
	Movimento de reforma personalista	Concebe que a formação de professores deve ser “um processo de libertação da sua personalidade que ajude a desenvolver-se a si mesmo no seu modo peculiar” (Joyce, 1975, p. 131).
	Movimento de competências	Que incide no treino do professor em habilidades, destrezas e competências específicas.

**Fonte:** elaborado pela autora (2024), com base em García (1999).

A concepção de Lanier (1894) ressalta a importância das qualidades individuais e humanas dos professores no contexto educacional, reconhecendo que essas características influenciam sua atuação na investigação e formação. Essa visão destaca a importância de considerar não apenas os conhecimentos técnicos, mas também as habilidades interpessoais e emocionais dos professores para promover um ambiente acolhedor e de aprendizagem.

Ao se referir ao professor como sujeito de destreza enfatiza a importância dos programas de formação que se concentram no desenvolvimento de habilidades práticas, comportamentais e competências específicas necessárias para o exercício da profissão docente. Isso significa que, para Lanier, os professores precisam não apenas de conhecimento teórico, mas também de habilidades práticas e comportamentais para lidar com as demandas e desafios da sala de aula e do ambiente escolar.

Sobre o profissional que toma decisões e enfatiza os elementos cognitivos de sua atividade profissional, está destacando a importância da capacidade do professor de tomar decisões fundamentais com base no conhecimento pedagógico e na compreensão das necessidades individuais do estudante.

### **3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A teoria das Representações Sociais tornou-se amplamente conhecida e explorada a partir dos estudos de Serge Moscovici, nascido na Romênia em 1926 e posteriormente radicado na França, desempenhou um papel fundamental na introdução do conceito de Representações Sociais na Psicologia Social. Lecionou por muitos anos em Nova York e, em 1976, ajudou a fundar o Laboratório de Psicologia Social.

A Teoria das Representações Sociais é um campo de estudo interdisciplinar que surgiu na década de 1960. Seu objetivo principal é compreender como as pessoas constroem e reúnem conhecimentos e representações sobre a realidade que os cerca. Esse processo ocorre por meio de interações e comunicações sociais, permitindo uma análise mais aprofundada das construções sociais e cognitivas da compreensão da realidade.

Moscovici (2007, p. 46) relata que:

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem.

O autor desenvolveu a ideia de ancoragem e objetivação para explicar como as representações sociais são formadas. A ancoragem refere-se à incorporação de novas informações nas estruturas cognitivas existentes.

é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social (Moscovici, 2007, p. 61).

Ainda para Moscovici (1978) *apud* Vieira e Vieira (2022, p. 22):

[...] a ancoragem consiste em um processo em que alguns elementos desconhecidos são introduzidos em nosso sistema particular de categorias na tentativa de tornar familiar o insólito e insólito familiar e, com isso, “atenuar essas estranhezas e introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num certo sentido se procuram.

Esta passagem destaca a ideia de ancoragem, conceito desenvolvido pelo teórico, que sugere que as representações sociais são construídas a partir de uma posição específica ou ponto de vista. Isso implica que não existe pensamento ou percepção desvinculados de alguma forma de ancoragem, e que todo sistema de classificações e relações pressupõe uma posição particular baseada em consenso. Os vieses muitas vezes observados não são considerados como deficiências, mas sim como diferenças normais de perspectiva entre indivíduos ou grupos dentro de uma sociedade.

Já a objetivação envolve a transformação dessa informação para se ajustar às estruturas preexistentes, que de acordo com Moscovici (2007, p. 71) isso:

[...] une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível.

Com isso, o teórico destaca o interesse das representações sociais na sociedade contemporânea, vejamos:

As representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores - as ciências, religiões e ideologias oficiais - e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. (Moscovici, 2007, p. 48).

No contexto da educação, a Teoria das Representações Sociais pode ser aplicada para analisar como os professores e demais profissionais envolvidos no processo educativo constroem e compartilham ideias e crenças sobre a educação, a aprendizagem, os estudantes, a família e a sociedade em geral. Essas representações sociais podem influenciar na compreensão da dinâmica e da diversidade presentes nos contextos educacionais contemporâneos.

Ao reconhecer que as representações sociais refletem as percepções e interpretações dos atores envolvidos no processo educativo, é possível adotar abordagens mais contextualizadas e sensíveis às particularidades dos indivíduos e de acordo com a comunidade em que estão inseridos. Isso permite uma melhor adaptação das práticas educativas, inclusivas e diversificadas. Além disso, ao compreender as representações sociais presentes na comunidade escolar, os professores podem identificar e lidar com possíveis conflitos, estereótipos ou preconceitos, contribuindo para um ambiente mais harmonioso e colaborativo.

### **3.1 Técnica de Associação Livre de palavras – Talp**

A Técnica de Associação Livre de Palavras é uma ferramenta psicológica utilizada em diversas áreas, especialmente na psicologia social clínica e na pesquisa acadêmica. Essa técnica tem como objetivo acessar o inconsciente e as associações

subconscientes de um indivíduo por meio da livre expressão de palavras que vêm à mente em resposta a estímulos específicos.

Abric (1996) *apud* Vieira e Vieira (2022, p. 22), relatam que:

a Talp é considerada uma técnica mais ampla, que permite compreender os elementos que constituem uma representação, permitindo assimilar os processos que interferem na adaptação sociocognitiva dos indivíduos com a realidade da vida cotidiana e com as características do meio ideológico e social.

Ao aplicar a técnica, o participante é convidado a dizer ou escrever as primeiras palavras ou frases que surgem em sua mente em resposta a uma palavra, imagem ou conceito fornecido pelo facilitador. Não há restrições ou julgamentos sobre as palavras escolhidas; o foco está na espontaneidade e na liberdade de expressão.

Essa técnica é frequentemente utilizada em psicoterapia para explorar emoções, memórias e pensamentos inconscientes que podem estar influenciando o comportamento de uma pessoa. Os resultados da associação livre podem revelar padrões de pensamento, traumas não processados, conflitos internos sobre a personalidade e funcionamento psicológico de um indivíduo.

Além da psicoterapia, a técnica de associação livre de palavras é aplicada em estudos de pesquisa para investigar temas como percepção, memória, criatividade e processo cognitivos. Os dados coletados por meio dessa técnica podem fornecer informações valiosas sobre a mente humana e ajudar a entender melhor o funcionamento mental em diferentes contextos e população.

### **3.2 Formação continuada em serviço e as representações sociais de professores**

Nesta subseção, apresentamos o resultado do levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, com objetivo de apresentar estudos realizados entre 2019 a 2023. que investiguem a Formação Continuada e as Representações Sociais como contributo para a formação de professores.

O que tem sido produzido no Brasil (Teses e Dissertações) sobre a formação continuada e as representações sociais?

Como questões auxiliares:

- Quais as temáticas mais utilizadas pelos pesquisadores?
- Quais os objetivos e enfoques dos estudos?
- Quais contribuições e lacunas encontradas nas pesquisas para o campo científico da formação de professores?

Para realizarmos a busca em ambos repositórios utilizamos as mesmas palavras-chave “Formação Continuada” AND “Representações Sociais”. Apresentamos resultado da busca até o momento presente, conforme quadro abaixo:

**Quadro 5** – Levantamento de teses e dissertações

CAPES		Descritores	BDTD	
Teses	Dissertações		Teses	Dissertações
29	123	“Formação Continuada” AND “Representações Sociais”	34	99
Total: 187			Total: 133	

**Fonte:** elaborada pela autora (2024).

Ao inserir palavras-chaves relacionadas ao nosso objeto de pesquisa no repositório, observamos um número considerável de estudos correlatos. No entanto, ao aplicarmos filtros específicos, delimitamos o período de 2019 a 2023 (últimos cinco anos) e restringindo a pesquisa à Grande Área, Área do Conhecimento, Área de Avaliação, Área de Concentração todas relacionadas à educação, juntamente com o nome do programa de interesse, o número de resultados cai significativamente, apresentando apenas sete dissertações disponíveis, como apresentamos no quando a seguir:

**Quadro 6** – Estudo das Pesquisas no Repositório da CAPES

“Formação Continuada” AND “Representações Sociais”		
Dissertações		
Ano	Autor/Instituição/Região	Título/Palavras-Chave
2019	FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/ Nordeste	Representações Sociais de Professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB Sobre Formação Docente.
	FERREIRA, Lucimar Gracia/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ Nordeste	Trajetórias de professoras alfabetizadoras: (des) encontros e (des) encantos no processo de formação
	GONCALVES, Naiana Marinho/ Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/ Centro Oeste	Crianças na Universidade: Representações Sociais de Gestores e Professores da

		Universidade Federal de Mato Grosso no Âmbito da Extensão Universitária
2020	BRILHANTE, Philipe Olimpio/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/ Nordeste	O Professor Universitário e as Representações Sociais do Saber pedagógico
	OLIVEIRA, Mariana Antunes Medeiros de/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/ Nordeste	As Representações Sociais dos Pedagogas/Professoras sobre ensinar matemática
	BEZERRA, Marcelo dos Santos/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/ Nordeste	As Representações Sociais da Robótica Educacional para Professores do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino da Cidade do Natal - RN
	ALCANTARA, Maria Isabel Esteves/ Universidade de Uberaba - Uniube (MG)/ Sudeste	Formação Docente: Representações Sociais dos Professores do Curso de Direito em IES do Alto Parnaíba

**Fonte:** elaborada pela autora (2024).

Todos os trabalhos investigados foram publicados nos dois primeiros anos do período delimitado, sendo três em 2019 e quatro em 2020, enquanto nenhum foi encontrado no período de 2021 a 2023.

Seguindo a mesma sequência utilizada no repositório da CAPES e delimitando o mesmo período, identificamos quatro dissertações e uma tese. No entanto, ao verificar os registros, constatamos que três deles estavam duplicados no repositório mencionado anteriormente. Portanto, restaram apenas dois trabalhos, conforme apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 7 – Levantamento de trabalhos no Repositório da BDTD**

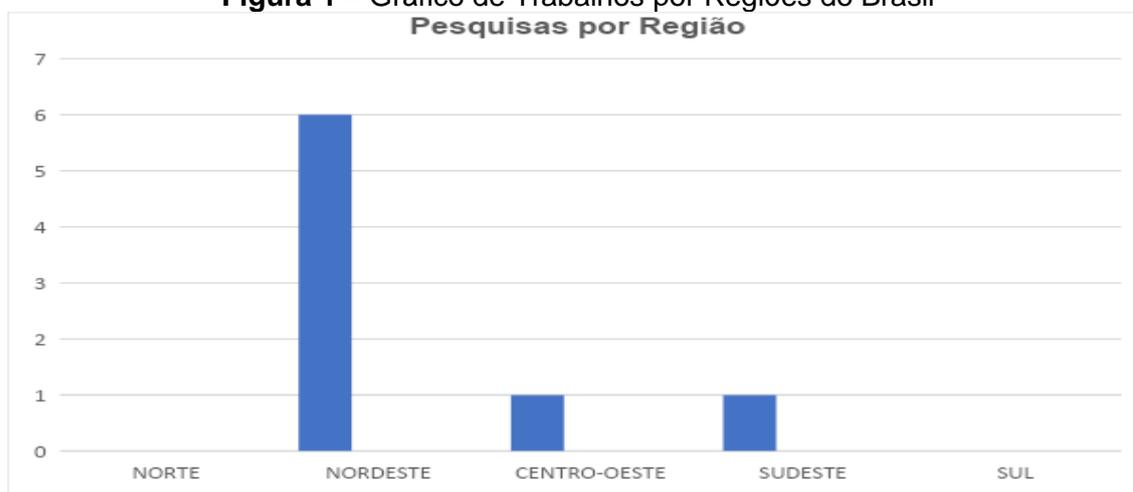
“Formação Continuada” AND “Representações Sociais”		
Dissertações		
Ano	Autor/Instituição/Região	Título/Palavras-Chave
2023	Duarte, Francisca Elizangela/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/ Nordeste	Representações sociais de professores sobre formação continuada acerca da inovação no ensino
Teses		
2023	SANTOS, Camila Rodrigues dos/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/ Nordeste	Representações Sociais sobre ser docente: a formação continuada como vetor de mudanças no fazer docente nos contextos do Brasil e da Espanha

**Fonte:** elaborada pela autora (2024).

Em observância ao quadro acima, verificamos que os dois trabalhos foram publicados em 2023.

Ao identificarmos as instituições onde os trabalhos foram realizados, elaboramos um quadro demonstrativo das regiões onde essas pesquisas foram conduzidas.

**Figura 1** – Gráfico de Trabalhos por Regiões do Brasil  
Pesquisas por Região



**Fonte:** elaborada pela autora (2024).

Analisando os resultados obtidos nos dois repositórios investigados, verificamos um total de nove trabalhos. Destes, a região Nordeste se destaca, concentrando a maior quantidade de pesquisas, com seis dissertações e uma tese. No Centro-Oeste, encontramos uma dissertação, enquanto no Sudeste encontramos outra.

Após a leitura dos resumos verificamos os trabalhos que têm maior afinidade com a nossa temática e levamos em consideração os achados apresentados. Nesse contexto, destacamos a necessidade de uma análise mais aprofundada dessas obras explorando os resultados obtidos e as contribuições para o campo de estudo em questão. Esta etapa de seleção visa garantir a consistência e a pertinência das fontes que serão incorporadas à nossa pesquisa, promovendo uma fundamentação sólida e abrangente para o desenvolvimento do trabalho.

**Quadro 8** – Dissertações e Teses relacionadas à temática da pesquisa Formação Continuada e Representações Sociais, nos repositórios da CAPES e BDTD/ 2019.

Título/Autor	Objetivo	Resultado
Representações sociais de professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB sobre formação docente (Freire,	Investigar a formação pedagógica dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB e perceber	Os resultados apresentaram a importância de se implementar uma política de formação considerando as necessidades formativas dos professores, devendo ir além do pertencimento

Madele Maria Barros de Oliveira. 2019)	suas representações sociais acerca da formação docente.	e apropriação de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos e das relações de mercado, mas sim, uma formação humana, profissional e cidadã.
--	---	---

**Fonte:** elaborada pela autora (2024).

A relevância de explorar as representações dos professores sobre a formação pedagógica oferecida pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba é ressaltada por Freire (2019). A autora levanta a questão do impacto dessa formação na prática dos professores, especialmente em um contexto onde a docência é exercida por indivíduos de diversas áreas do conhecimento, com diferentes períodos de dedicação ao magistério. Freire (2019) destaca que muitos desses profissionais não passarão por uma formação pedagógica sistemática, o que os coloca em uma posição única: não são simplesmente considerados docentes, mas sim, profissionais de “outra área que leciona”.

**Quadro 9** – Dissertações e Teses relacionadas à temática da pesquisa Formação Continuada e Representações Sociais, nos repositórios da CAPES e BDTD/ 2020.

<b>Título/Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultado</b>
O Professor Universitário e as Representações Sociais do Saber pedagógico Palavras-Chaves: Representação Social; Formação de Professores; Saber Pedagógico; Espiral de Sentidos (Brilhante, Philipe Olímpio. 2020)	Investigar as representações sociais do saber pedagógico para os docentes da UFRN que participaram do PAP ao longo de dois encontros ocorridos no ano de 2019, de modo a compreender quais os referenciais simbólicos mobilizados para a docência e quais suas lacunas no tocante a formação didática.	Os resultados apontaram que apesar do perfil heterogêneo dos participantes da pesquisa, há um elemento comum que estrutura a compreensão dos participantes no que se refere ao “saber pedagógico” e que, a docência no ensino superior é uma atividade que exige uma resignificação no âmbito de sua preparação, visto que não existe um marco legal explícito no que se refere à formação docente para este nível de ensino.
As Representações Sociais dos Pedagogas/Professoras sobre ensinar matemática (Oliveira, Mariana Antunes Medeiros de. 2020)	Analisar as Representações Sociais das pedagogas/professoras egressas do curso de Pedagogia Presencial, campus Natal/UFRN, sobre ensinar Matemática.	Os resultados apontaram que as pedagogas/professoras almejam formações que auxiliem nas lacunas que elas possuem com o ensino da matemática. Outro aspecto diz respeito à questão da sensibilidade, que remete a um sentido de empatia, em ser

		sensível com as dificuldades que os alunos possam apresentar, que os mesmos não vivenciem o ensino da matemática que elas vivenciaram.
As Representações Sociais da Robótica Educacional para Professores do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino da Cidade do Natal - RN (Bezerra, Marcelo dos Santos. 2020)	Compreender as representações sociais da robótica educacional para os professores do Ensino Fundamental.	Os resultados apontaram que as barreiras históricas nas condições de trabalho, infraestrutura, salários, jornada de trabalho, formação inicial e continuada e os poucos espaços de formação para uso da robótica impliquem em poucos professores utilizando a robótica educacional, o que pode tornar mais lento o que propõe a lei complementar de nº 038/2018.
Formação Docente: Representações Sociais dos Professores do Curso de Direito em IES do Alto Parnaíba (Alcantara, Maria Isabel Esteves. 2020)	Compreender as Representações Sociais que os(as) Professores(as) do Curso de Direito em IES do Alto Parnaíba têm construído sobre a formação do(a) professor(a)	Os resultados apontaram que os(as) professores(as) dos Cursos de Direito possuem formação voltada para o aprendizado de questões técnicos-jurídicos, relacionadas ao exercício da profissão do(a) bacharel, porém, não é suficiente para o exercício da docência, demonstrando que o docente busque uma formação continuada que o prepare didático-pedagogicamente para o exercício da docência, oportunizando seu desenvolvimento profissional docente para que se forme não apenas técnicos em direito, mas também professores(as).

**Fonte:** elaborada pela autora (2024).

Brilhante (2020), investiga as representações sociais do saber pedagógico para os docentes do ensino superior a partir do Programa de Atualização Pedagógica (PAP). Sua pesquisa identifica uma clara distinção entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos. Essa distinção reflete uma concepção “naturalizada” dos saberes pedagógicos, apontando uma formação pedagógica

insuficiente. Além disso, destaca-se a ausência de uma orientação clara na formação do professor universitário.

Este estudo ressalta a urgência de redefinir a cultura formativa, especialmente no contexto da pós-graduação e da formação continuada. É essencial superar a dicotomia entre saber pedagógico e conhecimento específico, integrando o conhecimento didático como parte fundamental da formação profissional. Dessa forma, o conhecimento pedagógico não deve ser considerado apenas “apêndice instrumental dispensável”, mas sim uma parte essencial do preparo docente.

Oliveira (2020), ao realizar a pesquisa sobre as representações sociais das pedagogas/professoras sobre ensinar matemática a autora descreve alguns desafios e avanços tais como: carga-horária atribuída ao ensino da matemática no curso de formação inicial não abrange adequadamente todos os aspectos demandados, o que influencia diretamente no domínio dos conteúdos específicos para a atuação, poucas pesquisas voltadas para essa etapa de atendimento, a maioria que se apresenta é destinada aos licenciados em matemática, os resultados das avaliações externas são insatisfatório e demonstram altos índices de repetência e reprovação entre os estudantes dos 4º e 5º anos.

No entanto, a autora afirma que projetos que promovem uma conexão eficaz entre a formação teórica e a aplicação prática têm demonstrado resultados positivos e que os estudos de grupos também contribuem significativamente para o aprimoramento do ensino da matemática.

Bezerra (2020) ao pesquisar as representações sociais da robótica educacional para os professores do ensino fundamental da cidade de Natal-RN, revelou que a evolução tecnológica trouxe consigo novos desafios nas escolas, exigindo dos educadores uma atualização constante. A robótica é apresentada como um elemento visível capaz de fortalecer atividades integradas ao currículo escolar.

O estudo de Alcantara (2020) aborda a formação docente no contexto do Curso de Direito, destacando a importância da formação continuada para os professores, que se constroem como profissionais reflexivos ao longo da carreira. Discute-se a distinção entre formação inicial e continuada, ressaltando a necessidade desta última para o aprimoramento profissional e transformação do ambiente de trabalho. O estudo revela que os professores de Direito possuem formação técnico-jurídica, mas carecem de formação didático-pedagógica, o que influencia as práticas de ensino. Sugere-se que as instituições incentivem a formação docente de seus professores, oferecendo

cursos e capacitações. A pesquisa destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática docente e propõe novos estudos para investigar a eficácia dos programas de formação oferecidos.

**Quadro 10** – Dissertações e Teses relacionadas à temática da pesquisa Formação Continuada e Representações Sociais, nos repositórios da CAPES e BDTD/ 2023.

Título/Autor	Objetivo	Resultado
Representações sociais de professores sobre formação continuada acerca da inovação no ensino (Duarte, Francisca Elizangela. 2023)	Investigar as representações sociais de professores da rede municipal de Natal/RN e Parnamirim/RN sobre formação continuada acerca da inovação no ensino	Os resultados que os professores têm feito uso de diferentes recursos digitais na sua prática pedagógica demonstrando que eles estão buscando integrar as novas tecnologias em seu trabalho educacional, essa adoção de recursos digitais, também, evidencia a disposição dos professores em explorar meios inovadores para potencializar o ensino e engajar os alunos de maneira mais eficaz. Porém, apresentaram a necessidade de formações específicas que os capacitem a utilizar de maneira efetiva e pedagogicamente adequada as ferramentas digitais disponíveis
Representações Sociais sobre ser docente: a formação continuada como vetor de mudanças no fazer docente nos contextos do Brasil e da Espanha (Santos, Camila Rodrigues dos. 2023)	Analisar a representação social de um grupo de professores sobre o “ser docente”, a partir da interface entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a própria representação social do grupo enquanto fenômeno social e suas implicações no “fazer docente”, a partir de uma formação continuada	Os resultados apontaram que os docentes perceberam que essa representação social é um guia para a ação, para o “fazer docente”. Então, as mudanças e implicações no “ser” e “fazer” docente ocorreram a partir do conhecimento acerca de suas representações sociais. Porém, para que o grupo docente pudesse refletir e dialogar sobre suas representações sociais foi fundamental compreender a constituição do “ser” e, conseqüentemente, (re)pensar o fazer docente.  Por outro lado, nós, docentes, precisamos mudar nossa pele (nosso corpo) docente. Ou seja, se queremos ser transformadores temos que nos transformar a nós mesmos. Os educadores precisam se educar continuamente para participar e para promover a mudança.

**Fonte:** elaborada pela autora (2024).

Duarte (2023) investigou as representações sociais dos professores da rede municipal de Natal/RN e Parnamirim/RN sobre a formação continuada relacionada à inovação no ensino. Os objetivos delineados foram claros e direcionaram todo o trabalho, incluindo a compreensão das representações dos docentes e seu impacto na prática pedagógica diária. Os resultados indicaram que os professores utilizam diversos recursos digitais em sua prática, demonstrando disposição para explorar inovações no ensino. No entanto, enfrentam desafios como a necessidade de formação específica e infraestrutura adequada nas escolas. A pesquisa destacou a importância de políticas públicas e investimentos na formação continuada, especialmente em tecnologia educacional.

Ficou evidente que os professores reconhecem a necessidade dessa formação, mas muitos ainda não a buscaram. As demandas formativas identificadas apontam para a necessidade de investimento em infraestrutura, formação prática e valorização docente. Os resultados fornecem subsídios para a implementação de política educacionais mais eficazes e práticas pedagógicas inovadoras alinhadas às demandas contemporâneas.

A pesquisa também aponta futuras investigações, como a percepção dos estudantes sobre inovação no ensino. Em suma, fica claro que a formação continuada é essencial para preparar os professores para os desafios do ensino contemporâneo e promover práticas educacionais atualizadas e de qualidade.

A pesquisa de Santos (2023) analisa a representação social de um grupo de professores sobre o “ser docente”, utilizando a Teoria das Representações Sociais a partir de uma formação continuada. O pressuposto é que o “ser docente” está ancorado em uma representação social, e essa representação é fundamental para entender o “ser” e repensar o fazer docente.

O estudo revelou que os professores da Instituição de Ensino da Rede Municipal entendem o “ser docente” como “amar”, relacionando-o com a necessidade de sentimentos como paixão, afeto e empatia para superar as dificuldades enfrentadas. Durante os Encontros Reflexivos Dialogias (ERDs), os docentes perceberam a necessidade de mudança na situação de vulnerabilidade das crianças, especialmente em relação à segurança alimentar.

Na Espanha, os professores do Centro de Educação veem o “ser docente” como “vocação”, relacionando-se com amor e empatia, além de reconhecerem a pressão social sobre sua profissão.

Na Instituição de Ensino da Rede Federal de Ensino brasileira, os docentes entendem o “ser docente” como “estudo”, relacionando-o à constante formação e pesquisa.

Os participantes reconheceram a importância da pesquisa para sua prática profissional e compreenderam suas representações sociais e seus “*habitus* professoral”. O que os levou a mudanças no “ser” e “fazer” docente. A pesquisa destaca a necessidade de formação continuada contextualizada e personalizada, reconhecendo os docentes como sujeitos políticos de ação, capazes de promover uma educação emancipadora e transformadora.

Nesse sentido, evidenciamos que a investigação das representações dos professores sobre sua formação pedagógica, revela contribuições significativas e lacunas importantes no campo científico da formação de professores.

Uma das principais contribuições desses estudos é destacar a necessidade de compreender o impacto da formação pedagógica na prática docente, especialmente em contextos onde os professores vêm de diferentes áreas do conhecimento e têm diferentes trajetórias no magistério. Isso ressalta a importância de uma formação mais sistematizada e abrangente, capaz de preparar os professores para os desafios contemporâneos da sala de aula.

Além disso, os estudos identificam uma distinção entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos entre professores do ensino superior, evidenciando a necessidade de integrar esses saberes de forma mais eficaz. Essa análise aponta para a importância de uma cultura formativa que reconheça o conhecimento pedagógico como parte essencial da formação profissional, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Outra contribuição relevante é a identificação de desafios específicos enfrentados pelos professores em diferentes áreas do conhecimento, como carga horária insuficiente atribuída a certos conteúdos durante a formação inicial e a falta de formação didático-pedagógica em áreas como o Direito. Isso destaca a necessidade de políticas educacionais mais eficazes e investimentos na formação continuada, especialmente em tecnologia educacional.

No entanto, apesar dessas contribuições, os estudos apontam lacunas como a falta de orientação clara na formação do professor universitário e a ausência de pesquisas voltadas para etapas específicas de ensino, como o ensino da matemática para os primeiros anos escolares. Isso sugere a necessidade de formação de professores, que leve em consideração as demandas específicas de cada área e nível de ensino.

Portanto, os estudos a respeito das representações dos professores sobre formação continuada oferecem subsídios para o campo científico da formação de professores, destacando tanto as necessidades quanto as oportunidades de aprimoramento na preparação dos educadores para os desafios da contemporaneidade.

## **4 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Nesta seção, fornecemos ao leitor a contextualização e a justificativa para a condução do estudo atual. Em um segundo momento, delineamos a questão central da pesquisa, conjuntamente às questões secundárias que orientam nossa investigação. Detalhamos os objetivos do estudo, discutimos os aspectos metodológicos adotados, e oferecemos uma visão do perfil dos participantes, assim como as características do local onde a investigação se revela.

### **4.1 Problema da Pesquisa**

A formação inicial ofertada aos professores é plural, porém, as situações que eles enfrentam nas escolas são únicas e singulares. Para além dessa constatação, estamos imersos em um mundo caracterizado por mudanças rápidas que requer constantemente respostas às demandas da sociedade em todos os seus contextos.

Inseridos no âmbito educacional, os professores precisarão estar em contínuo processo de formação, desenvolvendo-se como pessoa, como profissional e também em consonância com a realidade escolar, que por sua vez é complexa, dinâmica e permeada de diversidade, Gatti *et al* (2019, p. 16) afirma que:

A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/Inovações.

Mediante a esse cenário, a formação continuada de professores precisa ser ativa e estar em conformidade com tal realidade, para com isso, proporcionar elementos teóricos e metodológicos que sustentam a prática docente e asseguram a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Nossa inquietação reside na compreensão das representações sociais dos formadores de professores em relação ao processo de formação continuada em serviço. Isso envolve investigar as percepções, ideias e entendimento desses formadores sobre como ocorre e qual a importância da formação continuada para os professores em exercício.

Essas representações podem ser influenciadas por experiências práticas, observações cotidianas e conhecimentos prévios sobre a realidade educacional, refletindo tanto desafios quanto possíveis soluções para aprimorar essa prática formativa.

É no contexto dessa temática que a presente pesquisa parte da seguinte questão-problema: Em que consiste as representações sociais dos formadores de professores quanto ao processo de formação continuada de professores em serviço?

Para dar resposta a essa indagação estabelecemos questões complementares a saber:

- a) Quais ações os formadores de professores destacam como necessárias para o planejamento das formações?
- b) Quais os pressupostos teóricos-metodológicos que orientam as formações dos formadores?
- c) Qual modelo de formador o professor formador entende que desempenha?
- d) Quais estratégias formativas o professor formador utiliza no seu desempenho como formador?
- e) Como o professor formador identifica se os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores no exercício da docência?

- f) Como o professor formador realiza o acompanhamento dos professores após as formações?
- g) Quais fatores o professor formador considera que dificultam e quais potencializam a realização das formações?
- h) O professor formador realiza avaliação para verificar o contributo das suas formações?
- i) Se sim, como é feita essa avaliação?

Coadunando com a questão problematizadora o objetivo geral consistiu em analisar as representações sociais dos formadores de professores no que concerne ao processo de formação continuada de professores em serviço, nas etapas do planeamento, execução, acompanhamento e avaliação das formações ofertadas pela Gerência de Formação Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia.

Em alinhamento ao objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar quais ações os professores formadores destacam como necessárias para o planeamento da formação continuada em serviço;
- Identificar os pressupostos teóricos-metodológicos que orientam o desenvolvimento das formações continuada em serviços;
- Verificar se os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores no exercício da docência;
- Conhecer as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores após as formações;
- Especificar os fatores que dificultam e os que potencializam a realização das formações continuada em serviço;
- Caracterizar o tipo de avaliação realizada para verificar o contributo das formações continuadas em serviço.

## **4.2 Aspectos Metodológicos**

Para condução desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, estruturada em dois momentos distintos. O primeiro momento foi caracterizado pela pesquisa documental, englobando o levantamento, estudo e análise dos referenciais teóricos pertinentes, bem como das legislações correlatas.

A abordagem qualitativa, conforme descrita por Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) pressupõe que o objetivo de pesquisa apresenta as seguintes características:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

O segundo momento, foi definido em duas etapas, sendo: etapa 1 - pesquisa descritiva realizada por meio de questionários, e entrevista semiestruturadas, e etapa 2 - a Técnica de Associação Livre de Palavras e nuvem de palavras.

O questionário foi elaborado na ferramenta do Google forms e enviado o link para os sujeitos da pesquisa, dessa forma a medida que cada investigado, essa ferramenta possibilita que mais rapidez no preenchimento das informações, além de facilitar a leitura dos dados fornecendo gráficos das informações.

Após o preenchimento do questionário fizemos um esquema para a realização da entrevista individualizada, não foi possível concluir essa técnica em um só dia, necessitando de agendamento para a conclusão com os demais.

Para a entrevista, apresentamos a questão problematizadora e os objetivos geral e específicos da pesquisa para os investigados. Na ocasião informamos da possibilidade de gravarmos a entrevista para agilizar e manter a informação fidedigna, no entanto, todos os professores formadores preferiram responder o questionário de forma escrita e justificaram que assim poderiam pensar melhor nas respostas.

Após a conclusão das entrevistas, realizamos a Técnica de Associação Livre de palavras e a Nuvem de Palavras.

A metodologia de pesquisa adotada fundamentou-se na Análise de Conteúdo conforme proposto por Bardin (2011), organizando-se em três etapas distintas: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização e codificação; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A pesquisa em questão se propôs a explorar a temática da formação continuada, valendo-se da Teoria das Representações Sociais. Essa abordagem teórica se dedica ao estudo dos fenômenos sociais nos quais as realidades são interpretadas, construídas e compartilhada, conforme apontado por Jodelet (2001).

Ainda nesse entendimento Pereira (2007, p. 116) define que:

a palavra representação é polissêmica e admite diferentes significados de acordo com diferentes perspectivas nas ciências humanas. O conceito de representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da psicologia e da sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais por meio de mecanismos cognitivos e socioculturais. A partir dessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas possivelmente orientam suas ações.

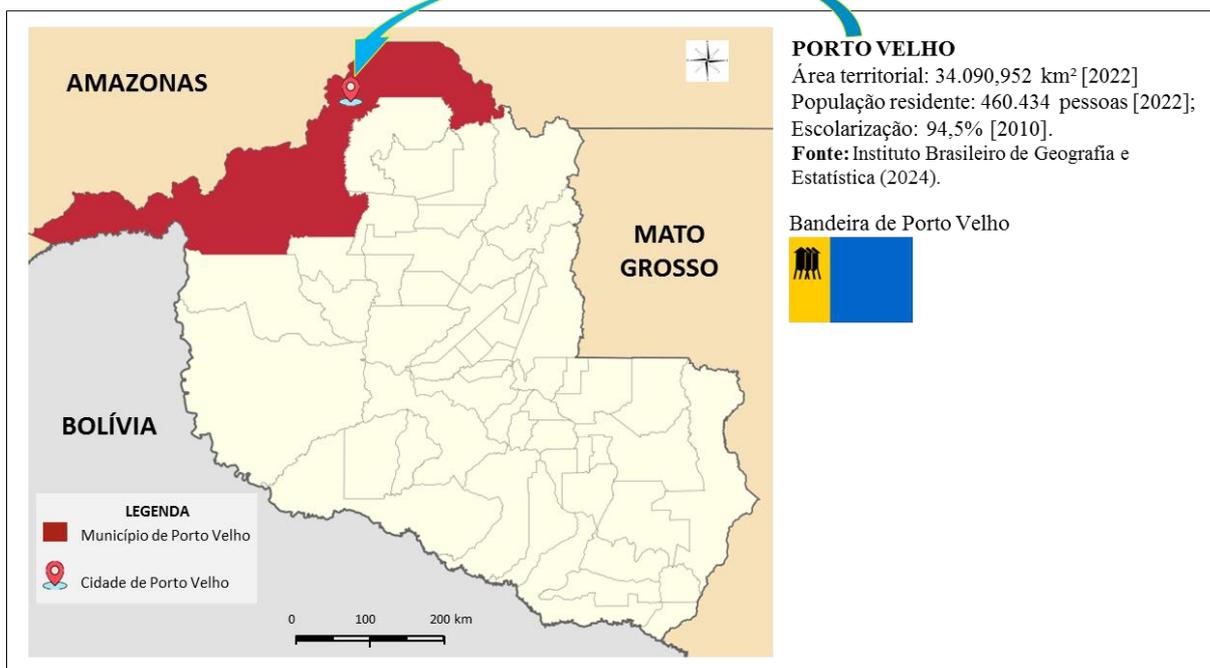
Diante deste contexto, o foco da análise recai sobre as representações dos professores formadores acerca da formação continuada em serviço. Conforme destacado por Munhoz (2010, p. 145), a Teoria das Representações Sociais se mostra como um valioso suporte teórico para pesquisas no campo da educação, permitindo aos pesquisadores o contato com a diversidade e complexidade do contexto escolar.

### **4.3 Lócus da investigação**

A investigação foi conduzida na Gerência de Formação Pedagógica (Gform), a classificação de escolha se deu pelo no fato da Seduc possuir equipe de professores que atuam como professores formadores, área de interesse de nossa pesquisa.

A sede da Secretaria de Estado da Educação está situada na capital do estado, Porto Velho, com 460.434 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Porto Velho é a cidade mais populosa entre os 52 municípios do estado. A localização da cidade pode ser observada na figura 2:

**Figura 2** – Mapa de Rondônia com ênfase no município de Porto Velho



**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Conforme descrito no portal oficial do governo, a Seduc é o órgão central do sistema educacional e desenvolvimento humano, regido pela Lei Complementar nº 965 de dezembro de 2017. Com base nessa legislação a Seduc possui uma estrutura básica definida e supervisiona um total de 405 escolas, tanto autônomas quanto vinculada. Essas escolas atendem a aproximadamente 190.845 estudantes e conta com cerca de 17.600 servidores, incluindo professores, analistas e técnicos escolares. A gestão das escolas é realizada por diretores e vice-diretores distribuídas em todos os municípios de Rondônia.

O prédio da Seduc está localizado no Centro Político Administrativo (CPA), Palácio Rio Madeira, edifício Rio Guaporé, Rua Padre Chiquinho, 2986 – Pedrinhas.

Com a Lei Complementar 1.180 de 2023, a Seduc passou por uma reorganização na estrutura e a Gerência de Formação e Capacitação Técnica e Pedagógica (GFCTP), que anteriormente estava vinculada à Diretoria Geral de Educação, passou a integrar as Gerências da Coordenadoria de Educação Básica com a nova denominação de Gerência de Formação Pedagógica (Gform).

Porém, no que diz respeito ao conceito, requisitos e atribuições do professor formador permaneceu a Portaria 2724/2016-GAB/SEDUC, a seguir:

I - Reunir o domínio técnico e pedagógico atualizado relativo à sua área de formação e as quatro áreas de conhecimento, sendo ainda capaz de trabalhar de forma interdisciplinar com todos os componentes curriculares e temas transversais, domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas adequadas ao nível de formação que desenvolve, bem como competências na área da comunicação que proporcione um ambiente facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

II. Preparação psicossocial, que envolve, designadamente, o espírito de cooperação e a capacidade de comunicação, relacionamento e adequação às características do público alvo, por forma a prosseguir com eficácia a função cultural, social e econômica da formação; [...] (Rondônia, 2016).

#### Sinalizando como atribuições:

I. Diagnosticar, junto aos professores, as necessidades educativas, formativas e demandas da sua área de atuação;

II. Planejar as ações de formação, de acordo com os planos, matrizes curriculares e leis vigentes, sendo conhecedor de todos os documentos norteadores para prática da formação continuada;

III. Participar da elaboração do plano de ação por área de conhecimento;

IV. Desenvolver projetos de intervenção referentes às necessidades diagnosticadas no seu campo de atuação considerando os indicadores e avaliações internas e externas tais como: Ideb, Saero, Prova Brasil, Provinha Brasil, entre outros;

V. Acompanhar e executar as ações formativas em consonância com o Projeto Pedagógico de Desenvolvimento da Gerência de Formação e Capacitação Técnica e Pedagógica – GFCTP;

VI. Promover e gerenciar a autoformação para o bom desenvolvimento de seu trabalho, atualizando-se em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos; VII. Ser um exímio pesquisador, além de ser capaz de relatar e escrever suas práticas no padrão acadêmico em eventos próprios para esse fim;

VIII. Avaliar e sistematizar juntamente com a equipe gestora o processo de formação desenvolvido pelo núcleo de formação continuada no decorrer do período letivo;

IX. Orientar, monitorar, acompanhar e avaliar o trabalho dos técnicos dos Laboratórios de Informática das unidades escolares;

X. Ser capaz de autoavaliar-se após cada formação, sempre considerando o que os formandos e organizadores demandantes apontaram como pontos positivos e negativos;

XI. Fazer a avaliação anual determinada pela comissão permanente de avaliação;

XII. Garantir a implantação e a implementação das políticas de educação estadual e nacional (Rondônia, 2016).

A mudança recente, embora não tenha alterado os requisitos e atribuições dos professores formadores, provocou uma reação entre servidores lotados na gerência. Essa percepção ficou evidente por meio dos depoimentos expressados durante as entrevistas. Segundo eles, a Gform estava em pé de igualdade com as demais gerências da estrutura. No entanto, após a reestruturação, as gerências foram elevadas à condição de Coordenadorias, enquanto a Gform foi vinculada à Coordenadoria de Educação Básica (CEB).

#### 4.4 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido à Gerente de Formação, acompanhado da Carta de Autorização de Pesquisa Acadêmica, com solicitação de autorização para condução da investigação. Após uma breve exposição dos motivos que embasaram o estudo, foi comunicada a necessidade de Anuência da Instituição, bem como a obrigatoriedade de os participantes preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A gerente concedeu a autorização e forneceu um breve relato sobre a composição da equipe, que contavam com 18 professores formadores com habilitações em Pedagogia, Letras Português e Inglês, Geografia, História, Psicologia, Biologia e Matemática. Ela informou que os formadores desenvolvem formações para todas as etapas da educação básica e também para as modalidades quando solicitada, e que o planejamento precisa atender às dezoito Coordenadorias Regionais de Educação, planejadas por área do conhecimento utilizando o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO) como documento orientador, e a Tutoria Pedagógica, direcionada especificamente dos gestores escolares.

Observou-se que o quadro de servidores da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, principalmente o contingente de professores, é extenso. Em muitas ocasiões, torna-se impraticável promover formações para as dezoito CREs, considerando também a distância de alguns municípios, o que acarreta em um consumo adicional de tempo.

Destacou que a equipe estava desfalcada, o que impossibilitava o desenvolvimento de formações em determinados componentes curriculares, dificultando, assim, o cumprimento integral do processo formativo.

A gerente informou da necessidade de agendamento para a aplicação do questionário, entrevista e a Talp considerando as viagens frequentes dos formadores, para evitar possíveis desencontros. Ressaltamos que a execução da pesquisa só seria viável após a obtenção do parecer do Conselho de Ética.

Após a divulgação do relatório favorável do Conselho de Ética para a realização da investigação, retornamos à gerência e informamos que poderíamos dar início aos trabalhos. A gerente comunicou que a Seduc havia passado por uma reestruturação,

resultando na lotação de alguns formadores para outros setores. Como consequência, a equipe foi reduzida, contando agora com apenas 16 formadores.

Durante o período designado para o agendamento visando a aplicação do questionário, entrevista e Talp, apenas dez professores formadores estavam presentes. Dois encontravam-se em período de férias, três estavam em viagem a trabalho, e um estava de atestado médico.

A apresentação do projeto à equipe não pôde ocorrer de forma coletiva, dada a dinâmica individualizada de trabalho que os professores formadores desempenham. Em vez disso, procedemos à entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e autorização. Subsequente, solicitamos que preenchessem um questionário por meio do Google Forms, seguido pela realização de entrevistas contendo questões relacionadas aos objetivos propostos.

Após apresentarmos individualmente o projeto e coletarmos os questionários, procedemos à elaboração do perfil dos professores formadores investigados, considerando dados pessoais e profissionais.

A análise das respostas revelou que, entre os investigados, nove são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Essa predominância feminina não nos surpreende, dado o histórico da presença das mulheres no magistério. Os detalhes estão dispostos no quadro abaixo:

**Quadro 11** – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Professor Formador/Identificação	Sexo
P1	Feminino
P2	Feminino
P3	Feminino
P4	Feminino
P5	Masculino
P6	Feminino
P7	Feminino
P8	Feminino
P9	Feminino
P10	Feminino

**Fonte:** elaborada pela autora (2023).

A prevalência de mulheres na profissão docente, evidenciando uma assimetria de gênero, é resultado de investigação em pesquisas acadêmicas. Esses estudos apontam para fatores sociais, históricos e culturais que associam as mulheres à

empatia, habilidades e comportamentos frequentemente ligados aos cuidados maternos. Além disso, a flexibilização de horários emerge como uma possível razão atrativa, especialmente para aquelas que enfrentam expectativas sociais relacionadas às responsabilidades familiares.

No entanto, Pereira (2007, p. 26) identifica que:

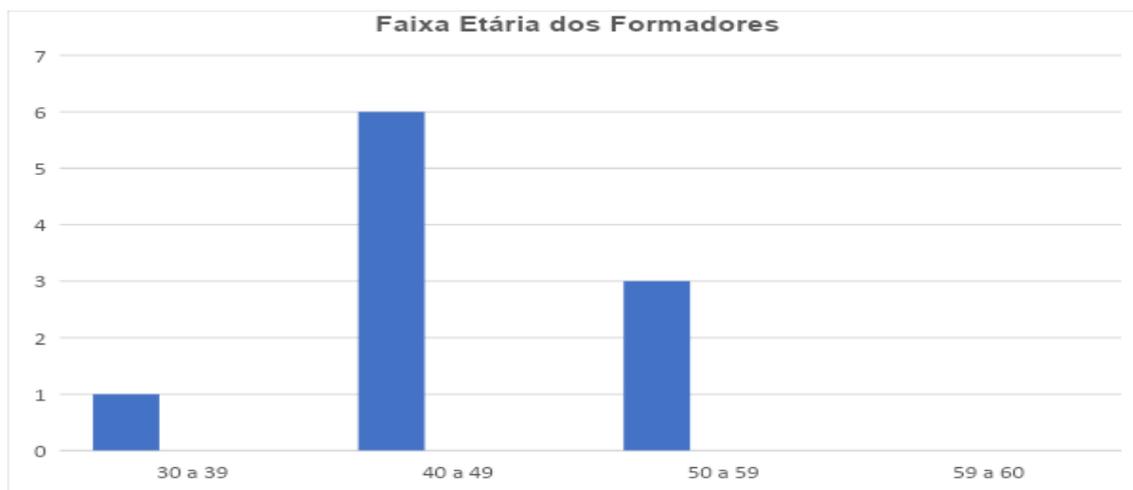
A questão da feminização do magistério e as implicações desse processo para a situação do trabalho docente passou a ser tema de diversos trabalhos, principalmente a partir da segunda metade da década de 80. A composição feminina da força de trabalho na educação, pelas condições históricas de submissão da mulher, teriam contribuído para a proletarização da categoria e dificultado a profissionalização.

Nesse sentido, percebemos que as condições do trabalho docente e a questão da predominância das mulheres na profissão docente estão relacionadas, o que influencia diretamente a formação dos professores, dando destaque a uma nova dimensão ao ser conectada ao debate de gênero.

Formosinho (2009) cita um estudo de Schmidt e Knowles (1995) que examina o fracasso vivenciado por quatro mulheres durante o estágio. O estudo ressalta que os indivíduos constroem significados personalizados a partir de suas experiências. Argumenta-se que reconhecer os modos de conhecimento, aprendizagem e interação das mulheres é crucial, pois isso pode promover experiências de qualidade, enquanto ignorá-los pode levar ao fracasso.

No que diz respeito à faixa etária, observamos que a maioria dos participantes se situa entre 40 a 49 anos, representando 60% do total. Três participantes estão na faixa etária de 50 a 59 anos, equivalente a 30%, enquanto apenas um participante está na faixa etária dos 30 a 39 anos, correspondendo a 10% do total, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

**Figura 3** – Gráfico representativo da faixa etária dos sujeitos da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Observar a faixa etária dos professores revela-se uma prática essencial para compreensão da dinâmica da instituição. A distribuição etária não apenas reflete a demografia do quadro de professores, mas também proporciona uma compreensão sobre a experiência, maturidade e potencial de contribuição desses profissionais.

García (1999, p. 62) ao explanar sobre os ciclos vitais dos professores descreve o estudo desenvolvido por Sikes (1985) que analisa as diferentes etapas pelas quais os professores passam, vejamos o que o autor sinaliza:

**Quadro 12** – Ciclos vitais dos professores

Primeira fase	Segunda fase	Terceira fase	Quarta fase	Última fase
Compreendida entre os 21 e os 28 anos	Compreendida entre os 28 e os 33 anos	Compreendida entre os 30 a 40 anos	Compreendida entre os 40 e os 50/55 anos	50/55 anos até a jubilação
fase de exploração das possibilidades da vida adulta, e de início de uma estrutura estável de vida. Os problemas de disciplina são os que mais preocupam os professores devido à ausência de autoridade. Além disso, preocupa-os o	fase da estabilidade no posto de trabalho para uns e a procura de um novo emprego para outros. Nesta fase, os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio do conteúdo	encontram-se num período de grande capacidade física, e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos. É uma fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser	fase em que os professores já se adaptaram à sua maturidade, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo. Podem ser professores que mantêm os princípios e os costumes da escola, aqueles sobre quem recaem muitas das	fase de preparação da jubilação, em que os professores afrouxam a disciplina, assim como as suas exigências face aos alunos

domínio dos conteúdos		mais competentes no seu trabalho	responsabilidades, e fazem-no porque acreditam que é o que devem fazer	
-----------------------	--	----------------------------------	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023), com base nos estudos de Garcia (1999).

No contexto da teoria dos ciclos vitais dos professores, García realiza uma comparação entre os estudos de Sikes (p.64) e o de Huberman (1989b) sugerindo uma tentativa de superar a aparente linearidade das fases identificadas por Sikes. Essa análise ressalta a complexidade e dinamismo inerente às trajetórias profissionais dos educadores, proporcionando uma perspectiva mais abrangente e multifacetada para compreender o desenvolvimento ao longo da carreira docente.

Formosinho (2009) destaca três dimensões importantes no desenvolvimento profissional dos professores: a dimensão da maturidade psicológica, a dimensão da carreira profissional e a dimensão dos ciclos de vida. No entanto, ao abordar esta última dimensão o autor a descreve da seguinte maneira:

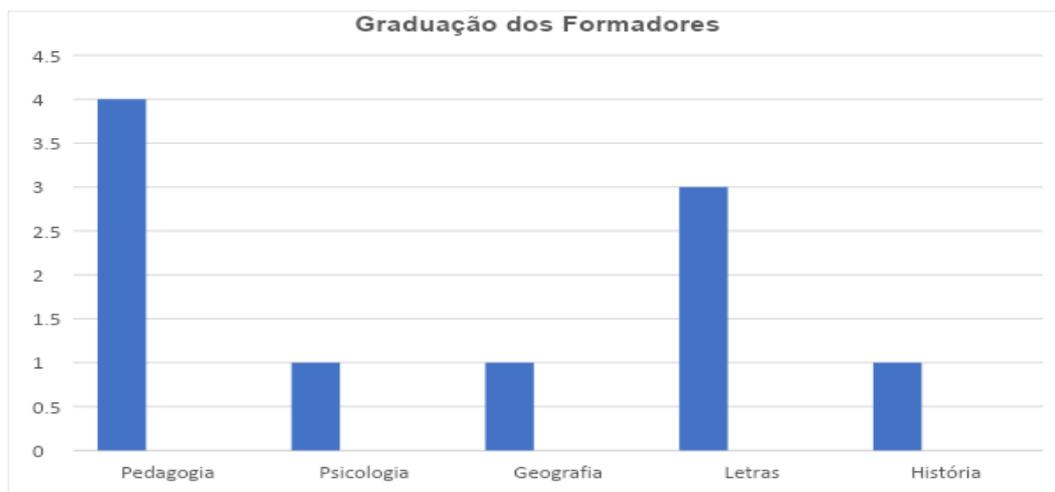
Podemos facilmente constatar que os professores jovens têm, geralmente níveis de energia física superiores, menos compromisso familiares e um idealismo mais ingênuo. Os professores de meia-idade têm mais experiência atrás deles e procuram mais frequentemente estabelecer um equilíbrio entre o trabalho e as outras coisas da vida, podendo, por isso, ser mais cauteloso ou calculistas no seu envolvimento em inovações, ou mais ponderados nos equilíbrios que têm que fazer entre as suas áreas de compromisso.

Verificamos que seis formadores têm entre 40 a 50 anos de idade. De acordo com o quadro dos ciclos vitais acima, esta faixa etária representa uma fase de maturidade, na qual os professores assumem novos papéis e muitas responsabilidades, guiados pela convicção de que estão fazendo o que é correto.

Três formadores encontram-se na última fase, que antecede a aposentadoria. Nesse período, é comum que os professores reduzam a rigidez na aplicação das regras e diminuam suas expectativas em relação aos alunos.

Quanto à formação inicial dos professores formadores, observa-se uma predominância de graduados em Pedagogia, sendo 40%. Os demais têm formação em letras (três), Geografia (um), História (um) e Psicologia (um).

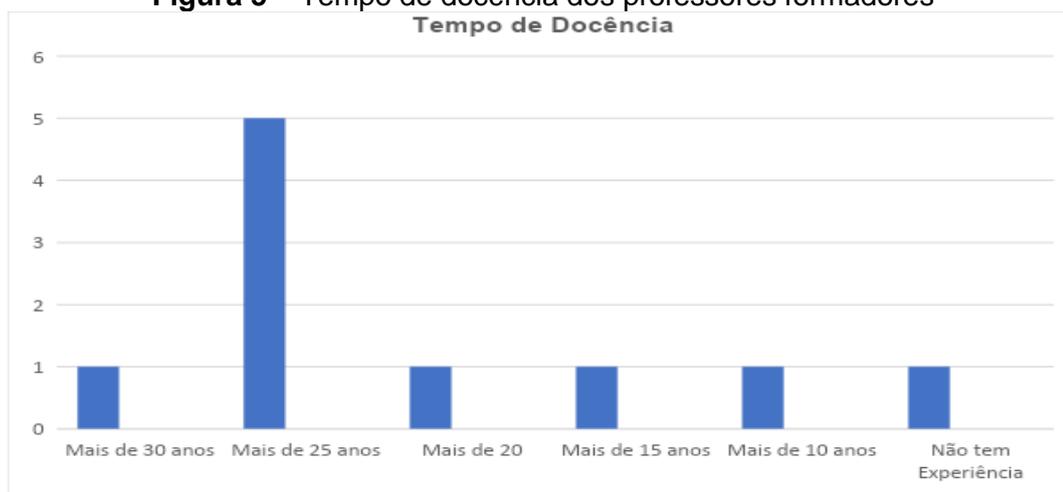
**Figura 4** – Formação Inicial dos Professores



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Sobre o tempo de docência e na Educação Básica é possível constatar que se trata de uma equipe onde a maioria apresenta experiência com a docência, vejamos:

**Figura 5 – Tempo de docência dos professores formadores**



**Fonte:** Elaborado pela autora 2023.

Observa-se que um possui mais de 30 anos, seis têm mais de 20 anos, e dois mais de 10 anos e um não tem experiência docente.

Analisemos as conclusões de García (p. 64), baseadas na investigação conduzida por Huberman, que explora as diferentes etapas, fases e anos ao longo da carreira docente:

A experiência da entrada pode ser vivida pelos professores como fácil ou difícil. Os que referem que é uma etapa fácil mantêm relações positivas com os estudantes, um considerável sentido de domínio do ensino e mantêm o entusiasmo inicial. Os professores que referem que se trata de uma relação negativa, associam-na a uma carga docente excessiva, a ansiedade,

dificuldades com os estudantes, grande alteração do tempo, sentimento de isolamento, etc.

Essa fase é descrita pelo autor como “entrada, hesitação” e compreende de 1 a 3 anos. Já entre os 4 a 6 anos ocorre a fase de “estabilização”:

Esta etapa caracteriza-se por um maior sentimento de facilidade no lidar com as classes, domínio de um repertório básico de técnicas de ensino, assim como por ser capaz de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos estudantes. Nesta etapa, os professores actuam de forma mais independente e, de uma maneira geral, sentem-se razoavelmente bem integrados com os colegas e começam a pensar na promoção.

A partir do levantamento a respeito da formação inicial dos formadores, a questão seguinte questiona se ocorreu em instituição pública ou privada, e as respostas mostraram que 8 deles estudaram em instituição pública e 2 em instituição privada.

Quando investigamos sobre a especialização obtivemos as seguintes respostas:

**Quadro 13 – Especialização dos formadores**

Professor Formador/ Identificação	1ª Especialização/Ano de conclusão	2ª Especialização/Ano de conclusão
P1	Gestão com ênfase em Supervisão e Orientação Escola/2016	
P2	Orientação Educacional/2003	Mídias e Tecnologias educacionais/ 2005
P3	Orientação Educacional/2001	Administração
P4	Libras – Língua Brasileira de Sinais/2008	
P5		
P6	Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares/2014	Gestão de Educação à Distância/2021
P7	Gestão Pública/2001	Coordenação Pedagógica/2016
P8	Psicopedagogia/2004	MBA – Auditoria, Controladoria e Finanças/2012
P9	Direito Educacional/2009	
P10	Docência e Prática do Ensino em Português/2022	Direito Digital e Proteção de Dados/2023

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Dos dez entrevistados, sete têm duas especializações, enquanto dois possuem apenas uma especialização e um deles não possui nenhuma. No entanto, quando questionados sobre pós-graduação mestrado e doutorado, os resultados foram os seguintes:

**Quadro 14 – Pós-Graduação dos formadores**

Pós-Graduação		
Professor Formador/ Identificação	Mestrado/Ano de conclusão	Doutorado/Ano de conclusão
P1		
P2		
P3	Educação/cursando	
P4	História/cursando	
P5	Psicologia/2020	
P6	Educação/2018	Educação/cursando
P7	Gestão e Avaliação da Educação Pública/2018	Educação/cursando
P8	Educação/cursando	
P9	Letras/2016	
P10		

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Dos formadores investigados, três deles não possuem nem estão cursando mestrado, enquanto quatro possuem mestrado e três estão atualmente cursando. Quando questionados sobre doutorado, dois formadores estão em processo de obtenção do título Parte superior do formulário.

Isso demonstra que a equipe busca o desenvolvimento profissional e qualificação acadêmica o que pode influenciar na abordagem e na eficácia da formação oferecida, além de trazer diferentes perspectivas e experiência para o grupo. Ao serem indagados sobre o tipo de formação que recebem para atuar como formador obtivemos as seguintes respostas:

**Quadro 15 – Formação continuada em serviço para os formadores**

Professor Formador/ Identificação	Que tipo de formação recebe para atuar como formador?
P1	Busca pessoal

P2	Atualmente nenhuma.
P3	De acordo com a programação dos eventos da secretaria e as específicas do público que formamos estudamos na própria equipe
P4	Nenhuma
P5	Cursos livres sem ligação com a instituição em que trabalho.
P6	Nenhuma
P7	Formação continuada de aperfeiçoamento pontual.
P8	Busco temática na área que atuo
P9	Recebemos formação básica de Libras, mediação de conflitos, Redação Oficial, no geral, precisamos de formações para formar
P10	No momento não há formação, mas é necessária formação para a equipe da GFORM.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Quando analisamos as respostas dos professores formadores, quatro deles responderam que não recebem nenhuma formação e demonstram a necessidade quando dizem; “é necessária formação” (P10), e “precisamos de formação para formar” (P9). Porém, percebemos que mesmo não recebendo formação planejada pela Gform, os formadores buscam a autoformação a partir dos seus interesses, vejamos: “estudamos na própria equipe” (P3), “busco temática na área que atuo” (P8), e ainda, “cursos livres sem ligação com a instituição em que trabalho” (P5).

Nesse sentido, é importante considerarmos que quando falamos em professores formadores que teoricamente exercem um papel relevante na preparação e desenvolvimento contínuo de outros professores e se nota a ausência de formação adequada para esta equipe, percebemos uma fragilidade no processo formativo e isso pode ter várias implicações no desenvolvimento de formação continuada em serviço.

## **5 O QUE DIZEM OS FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO AS QUAIS REALIZAM**

Nesta seção, apresentamos os dados da empiria, obtidos por meio de dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e gravada e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), os quais nos permitiram a organização de duas fases de análise.

Por tratarmos das formações ofertadas pelos formadores de professores entendemos que seria pertinente avaliarmos essas formações como um processo e não apenas como uma ação estanque. Mediante tal perspectiva, direcionamos nossa pesquisa na busca de respostas vinculadas aos momentos de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das formações materializadas, bem como, as representações sociais dos formadores sobre a formação em pauta.

Coadunando com tal entendimento, apresentamos a seguir a análise das duas fases anunciadas anteriormente.

### 5.1 Fase 1 - Análise dos dados da empiria obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e gravadas.

Nesta fase, a técnica de pesquisa se baseou na Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011) e se estruturou em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização e codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A partir dos pressupostos da técnica Temática Categorial criamos as categorias elegemos como unidade de registro a palavra, vinculada ao campo semântico, utilizando os critérios de similaridade e frequência das falas dos sujeitos da pesquisa.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir as categorias de análises resultantes da empiria.

#### 5.1.1 Categoria 1 – Ações relacionadas a estudo e diagnóstico

Tal categoria emergiu da fala dos formadores ao fazermos a seguinte pergunta: Quais ações você destaca como necessárias para o planejamento das formações?

**Quadro 16 – Ações relacionadas a estudo e diagnóstico**

Professor Formador/ Identificação	Respostas
P1	<b>Estudo</b> , é importante também o planejamento e também receber formação é primordial.
P2	<b>Ver realmente a necessidade dos professores</b> o que eles querem e não o que eu quero levar, ou pelo menos provocá-los, levar uma formação que possa favorecê-lo na prática.
P3	Planejamento, <b>o objetivo, o público que será alcançado com a formação, pesquisa de material.</b>
P4	<b>Ter conhecimento das abordagens didáticas e pedagógicas</b> , acompanhamento na aplicação do planejamento e afinidade nos pares envolvidos.
P5	Estudar continuamente (autoformação), <b>conhecer as necessidades e o contexto dos formandos</b> , ter domínio do conteúdo, reconhecer-se como eterno aprendiz (ao mesmo tempo que ensina se aprende), ter escuta ativa, usar metodologias ativas nas formações, ter uma boa oratória

	(conquistar a atenção dos formandos), ter conhecimento das leis e referenciais de autores clássicos e contemporâneos.
P6	Destaco a <b>sondagem do público alvo</b> , as expectativas com a formação, <b>coleta de evidências sobre os saberes prévios dos participantes</b> , pois considero essas ações primordiais para o início do planejamento da formação
P7	<b>Diagnóstico</b> e verificação da efetivação dos objetivos propostos.
P8	<b>Realizar pesquisa e a relevância sobre a temática formativa</b> ; processo de curadoria de materiais e aporte teórico e organização do repertório e agenda formativa. <b>(FH)</b>
P9	Formação para o formador, <b>material didático, interação com a equipe incluindo reuniões de planejamento com os formadores.</b>
P10	Após a compreensão da demanda de formação, penso que os passos que percorro podem ser resumidos em: <b>pesquisa bibliográfica, seleção de materiais, organização do conteúdo, preparação do material.</b>

**Fonte:** elaborado pela autora (2024).

Ao analisarmos as respostas dos formadores verificamos que a ênfase recaiu sobre questões relacionadas ao estudo e diagnóstico e percebemos a preocupação por parte dos formadores em estarem atualizados quando apontam que precisam de “estudo” (P1), “ter conhecimento das abordagens didáticas e pedagógicas” (P4), “estudar continuamente” (P8), “realizar pesquisa e a relevância sobre a temática formativa” (P8).

Em consonância, apresentam interesse em conhecer as necessidades dos professores, o contexto em que estão inseridos e os saberes por eles adquiridos, vejamos: “Ver realmente a necessidade dos professores” (P2), “conhecer as necessidades e o contexto dos formandos” (P5), “coleta de evidências sobre os saberes prévios dos participantes” (P6), “diagnóstico” (P7), demonstram com isso uma aproximação entre o que deve ser trabalhado e necessidades requeridas no contexto da prática pedagógica destes.

No que diz respeito ao planejamento dos formadores, eles têm a compreensão da importância de diagnosticarem o que os professores anseiam para os momentos formativos, também sabem que precisam estar permanentemente em estudo, porém não demonstraram trabalharem em equipe e isso é um fator que fragiliza o professor formador e enfraquece a equipe.

Nessa perspectiva Kemmis *apud* Garcia (1999, p. 71) salienta para o desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola que:

Consiste em adoptar uma perspectiva dialéctica que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interactivos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transforma as práticas que a constituem.

Consoante a esse entendimento Imbernón (2009, p. 16) destaca que é “fundamental que, no momento do planeamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas”, e ainda ressalta que os professores somente mudam suas crenças e atitudes quando percebem que os programas de formação ou alterações da prática contribuem positivamente para o aprendizado dos estudantes e na maneira como exercem a docência.

García (1999, p. 169) ao abordar sobre a planificação das estratégias de desenvolvimento profissional apresenta a síntese do resultado da investigação realizada por Shower, Joyce e Bennet em 1987, evidenciando a importância desse processo para o planeamento das formações, são elas:

- 1 O que o professor pensa sobre o ensino determina o que o professor faz quando ensina.
- 2 Quase todos os professores podem aplicar uma informação útil para as suas classes quando o treino inclui quatro fatores: a) apresentação da teoria; b) demonstração da nova estratégia; c) prática inicial no seminário; e d) retroação imediata.
- 3 É provável que os professores mantenham e utilizem estratégias e conceitos novos se receberem assessoria (de especialistas ou de colegas) à medida que aplicam as novas ideias às suas colasses.
- 4 Os professores competentes com elevada auto-estima têm, geralmente, benefícios maiores com a actividades de desenvolvimento profissional.
- 5 A flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprender novas competências e a incluí-las no seu repertório.
- 6 Os estilos de ensino e os valores dos professores não afectam a capacidade dos professores para aprender a partir de uma actividade de desenvolvimento profissional.
- 7 Torna-se necessário que os professores possuam um nível básico de conhecimento ou competência relativamente a uma nova abordagem a aprender para que se possam implicar.
- 8 O entusiasmo inicial dos professores quando participam em actividades de desenvolvimento profissional serve para dar segurança aos organizadores, mas afecta pouco a aprendizagem dos professores.
- 9 Parece não ter importância onde e quando se realiza a actividade de formação, nem tão pouco interessa o papel do formador. O que influencia é o desenho do programa de formação
- 10 De igual modo, o efeito da actividade de formação não depende do facto de serem os professores a organizar e dirigir o programa, ainda que a coesão social e as metas partilhadas facilitem a disposição dos professores para pôr em prática novas ideias.

Além disso, os depoimentos dos investigados revelam a falta de consenso na equipe quanto às ações necessárias ao planejamento das formações, o que evidencia uma prática autônoma, porém, Nunes e Nunes (2014, p. 170) salientam para a “necessidade de que esses profissionais trabalhem em grupos, partilhem suas ideias, experiências, sentimentos etc., com seus pares, afim de que também possam atuar junto ao professorado”.

### 5.1.2 Categoria 2 – Pressupostos teóricos-metodológicos fundamentados no currículo e na prática de formação crítica, reflexiva e dialógica

Esta categoria surgiu ao indagarmos aos formadores sobre: Quais os pressupostos teóricos-metodológicos que orientam as formações que você desenvolve?

**Quadro 17** – Pressupostos teóricos-metodológicos no currículo e na prática da formação crítica, reflexiva e dialógica

Professor Formador/ Identificação	Respostas
P1	Um autor em si não lembro no momento, porém <b>utilizo o Referencial Curricular</b> , inclusive, estudei bastante ele para passar para a clientela que atendi. Também os cadernos orientadores, a LDB e as diretrizes
P2	Os pensadores da linguagem e o <b>currículo</b>
P3	Na verdade, acho que a gente não usa uma teoria específica
P4	O principal é o <b>Referencial Curricular de Rondônia</b> , BNCC e os teóricos que abordam os componentes envolvidos na formação
P5	Aportes teóricos na área da gestão escolar (Metodologia da Tutoria Pedagógica, Peter Senge, Heloísa Luck,...), tb área da formação de professores (Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti, Maurice Tardif, ...). As metodologias ativas
P6	Busco me atualizar constantemente em pesquisas e <b>teóricos que falam sobre a educação de forma crítica e defendem práticas reflexivas</b> que acompanham as transformações culturais, sociais e locais para auxiliar a teoria e a práxis no fazer pedagógico
P7	Ação reflexão ação com Paulo Freire; Aprendizagem de adulto com a Vera Placco; Gestão escolar com a Eloisa Luck; <b>Formação reflexiva</b> de professores com a Isabel Alarcão
P8	As formações são sempre pautadas na relação entre prática e teoria docente

P9	<b>A minha é direcionada para libras</b> , logo então, as minhas metodologias são embasadas nos linguistas da área, o que torna diferente dos outros, ou seja, é desconhecido para os demais
P10	Na graduação e no mestrado tive acesso a diversos autores que vieram a contribuir para orientar minha postura de atuação formativa. De memória, cito Carl Rogers, Paulo Freire, Madalena Freire, Bell hooks, Maria Helena Souza Patto, Agnes Heller. Todos contribuíram teoricamente para a minha perspectiva de formador; enquanto metodologia, apesar de no meu entendimento não apresenta ser especificamente um método de ensino, tento buscar <b>a postura dialógica</b> nas formações, especificamente a que li em Martin Buber e Richard Hycner

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao analisarmos as respostas dos participantes quando questionados sobre pressupostos teóricos-metodológicos, nos reportamos a Libâneo (1999, p. 19) ao citar que:

Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com os pressupostos teóricos e metodológicos, explícita ou implicitamente.

Ainda para Libâneo (1999, p.20):

Deve-se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não excluem os estudos das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca tem correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática.

Observamos a similaridade em uma parcela dos formadores ao responderem que fazem uso do Referencial Curricular, outro grupo destacou a utilização de autores que consideram relevantes como arcabouço teórico, porém, nos chamou atenção a sinalização para uma “educação de forma crítica”, “práticas reflexivas” (P6), “postura dialógica” (P10).

É possível constatar que as representações dos formadores acerca do Referencial Curricular demonstram que este possui um papel direcionador no planejamento das formações, um documento a ser seguido e aplicado. Nesse caso, García (1999) sugere que a concepção do papel do professor como um técnico ou usuário do currículo influencia seu desenvolvimento profissional. Quando os professores são vistos como simples implementadores da proposta curricular, seu desenvolvimento ocorre de acordo com essa imagem. Isso significa envolve-los em

atividades de formação, geralmente em cursos de aperfeiçoamento, para apresentar, mas não necessariamente demonstrar, os materiais curriculares e explicar suas características.

Em contraponto evidenciam a importância de se desenvolver “formação reflexiva” e atitudes de “ação-reflexão-ação” (P7), demonstrando uma não passividade frente aos documentos institucionais, sinalizando para a importância da expressão de ideias, pensamentos e opiniões.

Ao descrever a Reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional García (1999, p. 153) aponta que:

[...] o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. Por isso, algumas das estratégias pretende ser como espelhos que permitem que os professores se possam ver reflectidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional.

No entendimento de Ghedin (2006, p.148) a reflexão não ocorre espontaneamente, ele diz que se trata do resultado de um processo de formação contínuo ao longo da vida. Aponta que é uma ferramenta para entender a própria existência e que a sociedade muitas vezes não oferece ambiente propício para a reflexão, e a educação muitas vezes se limita à transmissão de conteúdos, negligenciando a reflexão sobre eles e suas origens.

### 5.1.3 Categoria 3 – Modelo de formador na perspectiva crítico-reflexivo

Esta categoria apresenta as representações dos formadores quando indagados sobre qual modelo de formador (a) você entende que desempenha?

**Quadro 18** – Modelo de formador na perspectiva crítico-reflexivo

Professor Formador/ Identificação	Respostas
P1	Estou pensando em um adjetivo... interativa, flexível, que ouve as necessidades dos formandos e compartilha experiências e vivências
P2	Eu penso que desempenho a <b>formadora crítica</b>
P3	Como formadora, só participei de duas formações
P4	Formadora atuante e contextualizada

P5	<b>Formadora crítico-reflexiva</b> , que ainda acredita na educação, tendo em vista que tb atuo como professora no chão da escola, é possível realizar uma educação de qualidade, dentro do contexto que vive, obviamente poderia fazer mais, porém tenho a consciência que há situações que dependem da efetivação de políticas públicas de fato não apenas em documentos. Por isso sempre busco trabalhar o que é exequível para os formandos
P6	Desempenho um modelo no qual ao meu ver proporciona <b>a reflexão da ação prática</b> , oportunizando a atuação do cenário real e dentro das possibilidades de intervenção em prol de contribuir com a formação em serviço e continuada respeitando os saberes dos colegas, impulsionando estudos sistematizados, alavancando seu saber para consolidar sua busca infinita pelo conhecimento, e ao mesmo tempo que me desafio a buscar novos conhecimentos
P7	<b>Formadora crítica</b> e mediadora do conhecimento
P8	Formadora pesquisadora, questionadora e <b>reflexiva</b>
P9	Eu sou uma formadora que utiliza o feedback, que usa as trocas de experiências, que escuta e a partir da escuta eu procuro ajudá-los conforme a necessidade de cada um
P10	Não sei se me enquadro em algum dos existentes e nem sei quais são os modelos que existem, mas minha intenção se aproxima de um perfil <b>reflexivo crítico</b>

**Fonte:** elaborado pela autora (2024).

Ao serem questionados sobre o modelo de formador que desempenham, houve uma tendência por parte considerável do grupo em afirmar que desenvolvem um papel crítico e reflexivo demonstrando que os mesmos questionam suas práticas, repensam metodologias, constroem espaços de debates entre si e com os professores. García (1999, p. 36) cita Pérez e Gomes ao descrever o conceito de abordagem reflexiva sobre a prática como:

[...] um conceito que actualmente é utilizado com maior frequência por investigadores, formadores de professores, etc., de diferentes procedências e níveis, referindo-se às novas tendências na formação de professores, e que é o conceito de REFLEXÃO. Foi de tal modo popularizado que é difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que não incluam, de uma ou outra forma, como elemento estruturador dos programas de formação de professores.

A centralidade da reflexão, embasada na prática da indagação, implica uma distância de postura estática em relação a currículo, ao conhecimento e ao ensino. Ao adotarem uma postura reflexiva em relação ao seu próprio ensino, os formadores engajam-se em processos de questionamentos de aspecto do ensino que, frequentemente, são tidos como dados válidos. Esse enfoque reflexivo não apenas promove uma análise crítica e dinâmica da prática docente, mas também estimula a

inovação e aprimoramento contínuo na busca por estratégias mais eficazes e alinhadas com as necessidades atuais.

#### 5.1.4 Categoria 4 – Estratégias formativas associadas a interação e escuta ativa

Esta categoria se originou a partir das respostas consoantes a respeito das estratégias formativas utilizadas pelos formadores no seu desempenho como formador.

**Quadro 19** – Estratégias formativas associadas a interação e escuta ativa

Professor Formador/ Identificação	Respostas
P1	Trabalhar as metodologias ativas e nas próprias atividades que eles realizaram em sala nós podemos utilizar na apresentação dos trabalhos. Ex: mapa mental e demais recursos lúdicos
P2	Eu gosto muito da <b>estratégia da interação</b> , construir junto, mão na massa, propor estratégias coletivas, trocas de experiências
P3	<b>Dinâmicas, produção em grupo, PDCA</b> que seria planejamento, avaliação e execução
P4	Uma das estratégias que gosto de usar é <b>começar com diálogo</b> , utilizar dinâmicas e explanação e finalizar com práticas
P5	Observação, <b>questionamentos</b> potentes, <b>escuta ativa</b> , feedback, ação modelar, dramatização, trabalhos em grupos para compartilhar saberes, sistematização das contribuições dos formandos, devolutivas individuais das atividades realizadas pelos formandos, etc.
P6	Busco a autoformação por meio de cursos presenciais e remotos, aperfeiçoamento em plataformas digitais com temas atuais na área da educação, social e cultural. Ressalto que faço uso da auto avaliação de meu desempenho, também busco me colocar no lugar do outro
P7	Observação, feedback, <b>escuta ativa e questionamentos</b>
P8	Uso de metodologias ativas e tecnologias digitais, trocas de vivências experienciais dos professores, relatos de boas práticas, <b>escuta ativa</b> , estudo de casos, entre outros
P9	Sou muito dinâmica, o que eu quero te falar é assim: libras é uma língua, eu faço com que seja mais leve, <b>utilizo muitas dinâmicas (brincadeiras) para eles aprenderem</b>
P10	Acredito que minha estratégia geral é buscar se conectar ao público com que falo, o que muda é a forma como tento fazê-lo. Por exemplo, para um público de 100 pessoas em que eu precise falar rapidamente sobre saúde emocional, eu procuraria trazer exemplos do cotidiano relacionados ao tema, para que as pessoas pudessem pela identificação se conectar ao tema e com sorte possibilitar a abertura para o aprendizado. Com públicos menores e em formações mais duradouras, se fosse sobre o mesmo tema, eu buscaria trazer diferentes vivências particulares e em grupo, gerais e específicas, para que as/os participantes vivessem o aprendizado

	relacionando-o com o conteúdo. Nesse caso, em meu ver a conexão poderia acontecer <b>da escuta sobre as vivências</b> e da reflexão particular/conjunta sobre a teoria e o cotidiano
--	--

**Fonte:** elaborado pela autora (2024).

A realidade da função do professor formador não se difere muito do professor que está atuando como docente no contexto escolar, ambos almejam que o produto de seu planejamento seja apreendido, demonstram interesse em utilizar metodologias que também são práticas vivenciadas pelos professores em sala de aula, buscam desenvolver a interação dos participantes ao afirmarem que usam “estratégia da interação” (P2) , “utilizo muitas dinâmicas (brincadeiras) para eles aprenderem” (P9).

Isso é um fator que demonstra uma tentativa de tornar a formação em um espaço atrativo e interativo, que abre espaço para o diálogo e as trocas de experiências.

#### 5.1.5 Categoria 5 – A diversificação do acompanhamento da prática pedagógica

Quando questionados sobre: Como você identifica se os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores no exercício da docência?

**Quadro 20** – A diversificação do acompanhamento da prática pedagógica

Professor Formador/ Identificação	Respostas
P1	Diante do curto tempo na Gerência, eu pude verificar que as práticas dos formandos na última formação não diferem muito das vivências em sala, inclusive atividades que utilizei alguns já desenvolveram
P2	<b>Ainda não temos esse instrumental de acompanhamento</b> , penso que nesse quesito nós temos falhado
P3	Através de acompanhamentos, ou seja, o pós, <b>verificar na escola se eles estão utilizando e no discurso deles</b> , quando falam das práticas
P4	<b>Por meio de acompanhamento posterior</b>
P5	Ao ler as atividades dos formandos, ao ouvir seus relatos nos compartilhamentos dos seus saberes, acompanhando as fotos e registros das formações que eles realizam, como também <b>nas leituras dos relatórios mensais</b> . Sendo que todo este material orienta as pautas de planejamentos das formações
P6	<b>Acompanho periodicamente o grupo de professores formadores</b> , pois a formação em serviço oportuniza esse processo de tríade ação-reflexão-ação, como processo de modelagem e atuação profissional

P7	Na formação de formadores, a materialização dos conhecimentos é identificada por meio de socialização das atividades formativas entre os formandos e <b>por meio de relatórios mensais</b> sobre as formações dos diretores escolares em serviço
P8	<b>Por meio dos relatos dos professores</b> em sua prática docente, aplicabilidade de estratégias formativas utilizadas nas formações, na rotina profissional, nos resultados da avaliação processual e externa
P9	<b>Eles me dão o feedback através de vídeos, fotos e realização de projetos</b> , é como se eu acendesse uma luz neles e assim eles colocam em prática projetos a partir das minhas orientações
P10	Em alguns casos, <b>acredito ser possível verificar através de atividades de estudos de caso</b> se a formação contribuiu para uma mudança ou ampliação no entendimento das/dos participantes sobre o assunto em formação. No caso, a <b>atitude diante do caso pode ser um indicativo da atuação pós-formação</b>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao analisarmos as respostas dos formadores sobre o acompanhamento da materialização da formação na prática dos professores no dia a dia percebemos que não há um instrumento estruturado e construído conjuntamente, as respostas se apresentaram variadas permitindo o entendimento que cada formador elabora o acompanhamento à medida que conseguem, “Ainda não temos esse instrumental de acompanhamento” (P4).

Chamou-nos atenção a recorrência nas respostas que apontam o acompanhamento a partir de devolutivas verbalizadas, como: “[...] no discurso deles” (P3), “eles me dão o feedback através de vídeos” (P9),” **por meio dos relatos dos professores**” (P8).

Nos preocupa tal situação, pois, se não há um instrumento de acompanhamento como é realizado o planejamento das formações futuras? Como mensurar se a formação desenvolvida foi incorporada no cotidiano dos professores? Esses questionamentos podem despertar a necessidade de a equipe rever essa situação e traçar caminhos para a construção de mecanismos que evidenciem o contributo da formação no fazer do professor no contexto escolar.

#### 5.1.6 Categoria 6 – Instrumentos diversificados de acompanhamento

Esta categoria foi criada a partir das respostas dos formadores quando questionados como você realiza o acompanhamento dos professores após as formações?

**Quadro 21** – Instrumentos diversificados de acompanhamento

Professor Formador/ Identificação	Respostas:
P1	<b>Ainda não foi possível fazer esse monitoramento</b>
P2	De fato, <b>não fazemos</b> , aí está nosso grande desafio, o de acompanhar pra ver se está dando certo algum resultado
P3	<b>Através de uma pessoa da CRE</b> que fazia esse acompanhamento, eles mandavam as dúvidas e a gente respondia e também através de documentos
P4	Conversar com os participantes da formação sobre a viabilidade de aplicação do conteúdo estudado e também <b>por meio de relatórios</b>
P5	Sim, citei na resposta da questão anterior
P6	Atuo com a formação em serviço, <b>semanalmente tenho a oportunidade de vivenciar essa etapa</b> averiguando se houve mudança de postura e modelagem na atuação por meio da ação-reflexão-ação
P7	O acompanhamento dos professores formadores das Coordenadorias Regionais de Educação – CRE <b>é realizado por meio de relatórios mensais</b> e pauta compartilhada nas formações por exemplo os professores formadores das CREs que já concluíram o curso de Tutoria Pedagógica, formação em serviço para diretores escolares dividem pauta formativa e participam de elaboração e construção e material didático formativo com a equipe formadora da Tutoria da Seduc sede
P8	<b>Realizamos acompanhamento in loco</b> , formações contínuas e socialização das ações formativas
P9	<b>Perguntando para os próprios professores como está acontecendo a evolução deles em sala de aula</b>
P10	Não realizo

**Fonte:** elaborado pela autora (2024).

Ao serem indagados sobre o acompanhamento, alguns formadores informaram não fazer, outro informou que “através de uma pessoa da Cre” (P3), “por meio de relatório” (P7), “realizamos acompanhamento *in loco*” (P8) e novamente por meio da verbalização “perguntando para os próprios professores (P9).

Embora a forma de acompanhamento seja peculiar ao fazer que cada formador desenvolve, a desconexão dessa ação se evidencia ao analisarmos as respostas, a organização da formação deve levar em conta um planejamento coletivo com decisões compartilhadas e critérios mensuráveis para se obter a materialização da ação.

### 5.1.7 Categoria 7 – Dificuldades e potencialização relacionadas a fatores internos e externos

A partir do questionamento feito aos formadores sobre quais fatores você considera que dificultam e quais potencializam a realização das formações, ficou evidenciada a insatisfação de boa parte da equipe a interferência de fatores internos e externos.

**Quadro 22** – Dificuldades e potencialização relacionadas a fatores internos e externos

Professor Formador/ Identificação	Respostas
P1	Dificultam: acho que a distância é um fator, o retorno não acontece devido a <b>burocracia</b> , muitas coisas fogem da nossa capacidade! Potencializa: Quando a formação é in loco, há uma interação, eles se envolvem, gostam das trocas de experiências e levam as ideias para aplicar na escola
P2	Dificultam: As <b>questões burocráticas</b> , às vezes as questões orçamentárias, talvez as formações não sejam tão prioritárias, deve-se haver uma política de estado e não de governo para dar continuidade. Potencializam: Quando conseguimos ir a um local mais afastado da sede, quando conseguimos executar o que foi planejado
P3	Dificultam: deixa eu pensar na nossa gerência, pelo pouco tempo é difícil pra mim, mas acho que a questão da compreensão dos professores em relação a disponibilidade do dia. Potencializa: A prática, o <b>conhecimento</b> , fazer a relação com a prática em sala de aula
P4	Dificultam: <b>a burocracia</b> , distância e falta de formação para os formadores, falta de condições para realizar as formações e ausência de prioridade. Potencializam: <b>O conhecimento</b> , políticas claras sobre a formação, segurança daquilo que se conhece e identificação como formadora
P5	<b>Dificultam:</b> sobrecarga de demandas e trabalhos aos formadores. <b>Potencializam:</b> A metodologia que utilizamos na tutoria pedagógica tem uma especificidade que influencia, os formadores estão dispostos a desenvolver esta formação, a equipe com trabalho é parceira
P6	Penso que <b>as dificuldades</b> são oriundas de fatores externos, de chefias maiores, pois planejo as formações, porém as mudanças de cenários e focos formativos no setor, dificulta boa parte das formações em serviço. Contudo, busco adequar o foco ao público alvo
P7	A falta de disponibilidade de pessoal no âmbito das Coordenadorias Regionais de Educação para participar da formação é um fator que <b>dificulta</b> a expansão da formação nos municípios de do Estado e Rondônia e a diversidade de formações e/ou atividades no setor de formação no qual a equipe de Tutoria tem que desenvolver outras atividades que não são exclusivas de Tutoria pedagógica

	<b>potencializam</b> é o interesse da gestão/SEDUC na continuidade da formação de Tutoria Pedagógica e na expansão em todo Estado de Rondônia
P8	A falta de ambiência para os formadores, capacitação e aperfeiçoamento contínuo dos formadores, desarticulação intersetorial da agenda formativa no âmbito da secretaria de educação, um grande número de professores inscritos nas formações, curto período para realização das formações. <b>Quanto à potencialização</b> temos a frequente e interesse na participação dos professores, realização e aplicabilidade das atividades e estratégias formativas propostas pelos formadores e o feedback sobre as formações aplicadas
P9	As <b>dificuldades</b> são: quando tenho várias ideias e não tenho apoio por parte da gestão <b>e o que potencializa</b> é quando o Ministério Público pede que se faça a formação
P10	Um deles é justamente o da pergunta anterior, sobre essa avaliação da aplicação dos conteúdos no cotidiano de trabalho do professor. E até mesmo acredito que <b>a única forma real de observar isso seria acompanhando o cotidiano em sala de aula, o que é praticamente inviável</b>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Observamos que quando questionados sobre os fatores que dificultam a realização das formações houve uma frequência sobre questões burocráticas que independem deles, apontaram a falta de formação para os formadores, que a formação continuada não é tida como prioridade pelos chefes maiores “ausência de prioridade” (P4).

No que tange aos fatores que potencializa, enfatizaram a importância das formações presenciais “[...]há uma interação, eles se envolvem” (P1), “quando conseguimos ir a um local mais afastado” (P2). Apontaram também o conhecimento como potencializador para a realização das formações.

Apesar das características diversas que a equipe apresenta como área de formação, área de atuação, tempo de atuação na educação básica e tempo como formador, as representações acerca dos pontos dificuldades e potencialidades coadunam.

#### 5.1.8 Categoria 8 – Formulários para Avaliação

Nesta categoria aos entrevistados foi realizada a seguinte pergunta: Você realiza avaliação para verificar o contributo das suas formações? Como é feita essa avaliação?

**Quadro 23** – Formulários para a avaliação

Professor Formador/ Identificação	Respostas:
P1	Além da verbalização, fazemos um <b>formulário com as informações</b>
P2	<b>Questionário pra responderem e dar o feedback</b> sem a necessidade de se identificarem, o que foi proveitoso e o que não foi e sugestão
P3	<b>Através dos formulários</b> e assim saber se eles compreenderam e se o que foi passado foi compreendido
P4	<b>Por meio de formulários</b> e conversas ao final dos encontros
P5	Ao final de cada formação solicitamos avaliação escrita ou verbalizada
P6	Oportunizo o diálogo aberto, o feedback, a autoavaliação, tanto por parte dos participantes quanto da minha parte
P7	Após as formações são respondidos <b>questionários avaliativos</b> pelos formadores participantes
P8	É realizada ao final de cada ação <b>formativa por meio do formulário Google docs</b>
P9	Através de formulário
P10	<b>Geralmente, por meio de formulário on-line</b> , mas também de forma escrita quando necessário. E de forma verbal, no decorrer da formação. E nas formações específicas que já realizei as/os participantes também costumam compartilhar espontaneamente seus próprios relatos autoavaliativos quanto seu olhar e postura diante de certas situações

**Fonte:** elaborado pela autora (2024).

Ao serem questionados se faziam avaliação para verificar o contributo das suas formações, todos responderam que sim e, sobre a forma como realizavam a referida avaliação, todos informaram o procedimento que é comum acontecer ao término das formações, o qual consiste em responder formulários/ questionários.

Fazer o registro do trabalho desenvolvido nas formações é uma ação positiva e estar pode servir como feedback para corrigir impertinências e replanejar novas estratégias formativas, mas entendemos que é mais eficiente problematizarmos o que foi possível, a partir da formação que receberam, levantando situações que evidenciem o confronto e a reconstrução de possíveis mudanças.

Tal proposição fundamenta-se no Ciclo reflexivo de Smyth que postula, "uma noção de reflexão na formação de professores que seja simultaneamente activa e militante, que introduza no discurso sobre o ensino e a escola uma preocupação pelo ético, pessoal e político" (García *apud* Smiyth, 1999, p.46). Propõe-se desenvolver este conceito de reflexão através de um processo que inclui quatro fases: descrição, informação, confrontação e transformação: descrever o que faço, informar sobre o que

significa o que faço, confrontar como cheguei até aqui e reconstruir de modo a poder fazer as coisas de forma diferente (Garcia 1999).

Nesse contexto, nas fases de **descrever, informar, confrontar e reconstruir** os professores devem fazer as seguintes indagações.

**Quadro 24** – Indagações do Ciclo Reflexivo de Smith (1989) segundo Garcia (1999)

Indagações			
Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
Qual é a minha prática actual?  •Regularidades  •Contradições  •Acontecimentos significativos  •Acontecimentos não significativos, incluindo: quem, o que, quando	Que teorias são expressas na minha prática?  Descrições analisadas com o objetivo de identificar relações entre os elementos. Com base nisto, fazer uma série de declarações do tipo: parece que...	Quais são as causas? Pressupostos, valores, crenças?  Qual é a origem?  O que mantém as minhas teorias?  O que limita as minhas teorias?  •Ligações entre o pessoal e o social.  •Que interesse serve?	Como posso mudar?  O que posso fazer de forma diferente?  O que é importante pedagogicamente?  O que tenho de trabalhar como efeitos destas mudanças?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023), com base nos estudos de Garcia (1999).

Sabemos que nenhum programa será perfeito para dar conta da complexidade da formação de professores, mas esse caminho da indagação poderá ser uma alternativa a ser adotada e, nessa perspectiva, promover a ressignificação da prática pedagógica dos formadores de professores no que se refere às formações continuada em serviço que realizam.

## 5.2 Fase 2 – Nesta fase, apresentamos a Técnica de Associação Livre de Palavras

Não foi possível realizar a apresentação para a equipe, devido a dinâmica de trabalho que eles desenvolvem, tivemos que apresentar individualmente. Explicamos o passo a passo da técnica, solicitamos que ficasse relaxado e que ao fazermos a pergunta com o termo indutor que ele respondesse com o que viesse em sua mente.

Para a realização da atividade entregamos uma folha de sulfite com a seguinte questão: Se eu lhe digo Formação Continuada em Serviço, o que vem a sua mente? Dê-me três palavras, que para você, caracterizam Formação Continuada em Serviço.

**Quadro 25** – Palavras associadas pelos formadores de professores ao termo indutor  
Formação continuada em serviço

Termo indutor: Formação Continuada em Serviço			
Professor Formador/ Identificação	1ª palavra	2ª palavra	3ª palavra
P1	conhecimento	aprendizagem	experiência
P2	pedagógica	metodologia	capacitação
P3	planejamento	tema	público
P4	aperfeiçoamento	conhecimento	atualização
P5	aperfeiçoamento	aprendizado	crescimento
P6	autoformação	continuidade	processo
P7	aperfeiçoamento	experiência	atualização
P8	pesquisa	prática	reflexão
P9	trabalho	complemento	prazeroso
P10	periodicidade	organização	presencial

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Solicitamos que observassem as palavras que haviam escrito e lessem cada uma delas, na sequência, questionamos se a ordem que organizaram as palavras correspondia a relevância delas para representação de formação continuada. Em seguida, pedimos que fizessem a hierarquização da palavra da maior relevância e as demais sejam também organizadas de forma decrescente. Obtivemos o seguinte resultado:

**Quadro 26** – Hierarquização das palavras

Termo indutor: Formação Continuada em Serviço			
Professor Formador/ Identificação	1ª palavra	2ª palavra	3ª palavra
P1	experiência	aprendizagem	conhecimento
P2	pedagógica	metodologia	capacitação
P3	planejamento	público	tema
P4	aperfeiçoamento	conhecimento	atualização
P5	aprendizado	aperfeiçoamento	crescimento
P6	autoformação	processo	continuidade
P7	atualização	aperfeiçoamento	experiência
P8	reflexão	prática	pesquisa
P9	complemento	trabalho	prazeroso
P10	periodicidade	presencial	organização

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Após realizarem hierarquização perguntamos o que eles acharam da organização e como eles percebiam as palavras e se fazia mais sentido, observamos que o resultado da coluna da primeira palavra ficou dividido, metade dos formadores permaneceram com a mesma palavra, enquanto a outra metade modificou a posição,

em seguida, solicitamos que fizessem a justificativa da palavra de maior relevância, as respostas foram as seguintes:

**Quadro 27 – Palavra de maior relevância**

Professor Formador/ Identificação	Respostas:
P1	Experiência, pois além de adquirir novas, também há a <b>troca de experiências</b> com os colegas em formação
P2	Acredito que, primeiro ocorre a formação pedagógica e depois escolhe-se um método para que de fato ocorra a capacitação do professor
P3	O <b>planejamento</b> é o primeiro passo para organizar uma formação
P4	<b>Aperfeiçoamento</b> na carreira profissional é necessário melhorar o que é bom. Sempre tem algo novo a acrescentar
P5	Aprendizado, porque a partir do momento que eu aprendo acontece o <b>aperfeiçoamento</b> contribuindo para o meu crescimento
P6	Autoformação, porque atuo na educação e estamos em constantes mudanças e transformações
P7	A atualização é um fator de maior relevância em relação à formação continuada em serviço, uma vez que a experiência muitas vezes requer <b>aperfeiçoamento</b> e o aperfeiçoamento, a atualização e inovação
P8	Pela reflexão eu consigo replanejar
P9	O Complemento ajuda a dar continuidade ao nosso trabalho sem comprometer o nosso horário
P10	Periodicidade, penso na periodicidade no sentido da formação continuada necessitar ser algo contínuo

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quanto à aplicação da TALP, as representações sociais dos formadores sobre a formação continuada em serviço estão associadas a aperfeiçoamento, conhecimento, atualização e experiência, tal compreensão encontra respaldo em Garcia (1999, p.143) quando afirma que “o desenvolvimento profissional dos professores, também denominado de aperfeiçoamento, formação permanente, tem visado geralmente, o aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores”, o que denota que estes a compreendem como um continuum.

**Quadro 28 – Frequência das palavras**

Palavras associada	Frequência
Autoformação	
Processos	
Continuidade	
Aprendizado	
Aperfeiçoamento/Aperfeiçoamento/Aperfeiçoamento	3

Crescimento	
Periodicidade	
Presencial	
Organização	
Complemento	
Trabalho	
Prazeroso	
Conhecimento/Conhecimento	2
Atualização/Atualização	2
Experiência/Experiência	2
Aprendizagem	
Pedagógica	
Metodologia	
Capacitação	
Planejamento	
Público	
Tema	
Reflexão	
Prática	
Pesquisa	

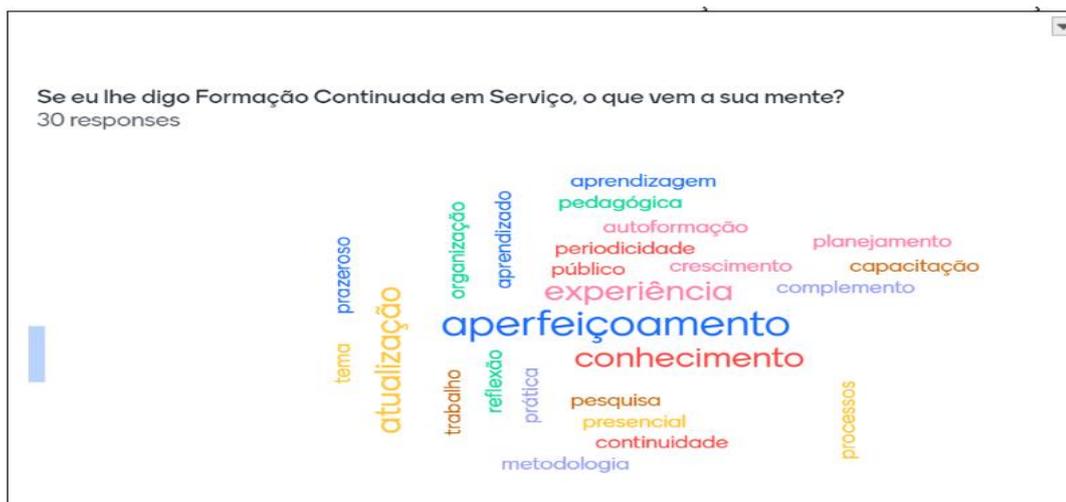
**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Com base na frequência das palavras aperfeiçoamento, conhecimento e atualização e experiência podemos inferir que os formadores valorizam muito a ideia de aprimoramento contínuo e busca por conhecimento. A alta frequência da palavra aperfeiçoamento sugere o desejo de melhorar suas habilidades e práticas profissionais. Além disso, a presença frequente da palavra conhecimento indica uma valorização da aprendizagem e da busca por informações. Já o termo atualização sugere uma preocupação em estar em sintonia com as últimas tendências e desenvolvimento em suas áreas de atuação.

Portanto, as representações sociais dos formadores indicam um compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo e a busca por melhoria em sua prática educacional.

Ao inserirmos as palavras hierarquizadas no aplicativo para apresentação de nuvem de palavras, obtivemos a seguinte imagem:

**Figura 6** – Nuvem de palavras destacadas como mais importantes pelos Formadores de Professores ao Termo indutor Formação Continuada em Serviço



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A nuvem de palavras utiliza um formato visual onde as palavras comuns aparecem em maior destaque ou tamanho, enquanto as menos frequentes são exibidas em menor destaque.

O resultado deu ênfase às palavras com maior número de frequência ficando no centro a palavra aperfeiçoamento seguida por conhecimento, atualização e experiência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este estudo retomamos a questão problematizadora, o objetivo geral e os objetivos específicos traçados para a realização da presente pesquisa: a questão problematizadora deste estudo foi: em que consistem as representações sociais dos formadores de professores quanto ao processo de formação continuada em serviço? Analisar as representações sociais dos formadores de professores na formação continuada em serviço, nas etapas de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das formações ofertadas pela Gerência de Formação Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia.

Ao averiguarmos quais ações os professores formadores destacam como necessárias para o planejamento da formação continuada em serviço, verificamos que a ênfase recaiu sobre questões relacionadas ao estudo e diagnóstico, percebemos a preocupação por parte dos formadores em estarem atualizados, demonstrando uma visão orientada para o cotidiano dos professores, o que consideramos importante para o planejamento das formações.

Além disso, demonstram interesse em compreender as necessidades dos professores, o contexto em que atuam e os conhecimentos que possuem. Isso sugere uma abordagem centrada nas demandas reais dos professores, buscando promover uma formação mais alinhada com as necessidades e realidades.

No entanto, destacamos que a falta de consenso na equipe quanto às ações necessárias ao planejamento das formações é uma questão que merece atenção. Isso sugere a existência de diferentes perspectivas e abordagens entre os formadores, o que pode afetar o resultado esperado das formações oferecidas.

Essa diversidade de opiniões pode refletir lacunas na definição de objetivos comuns e estratégias de desenvolvimento profissional.

Para promover uma formação mais consistente e alinhada com as necessidades dos professores, é essencial buscar um maior alinhamento e colaboração dentro da equipe. Isso pode envolver promoção de espaços para a discussão e tomada de decisão coletiva, visando estabelecer diretrizes claras e compartilhadas para o planejamento e implementação das formações.

No que diz respeito aos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam o desenvolvimento das formações continuada em serviços, identificamos que em uma parcela dos formadores é o uso do Referencial Curricular, outro grupo destaca a utilização de autores que consideram relevantes como arcabouço teórico,

Ao analisarmos as respostas dos formadores acerca do acompanhamento da implementação prática pedagógica da formação pelos professores no cotidiano, observamos a ausência de um instrumental estruturado e construído de forma colaborativa. As respostas se mostraram diversas, sugerindo que cada formador desenvolve o acompanhamento de maneira individual e conforme suas possibilidades.

Preocupa-nos a presente situação, uma vez que, na ausência de um instrumento estruturado de acompanhamento, surge a indagação sobre como planejar as formações futuras. Além disso, a mensuração da efetiva incorporação da formação no cotidiano dos professores torna-se desafiadora.

Esses questionamentos ressaltam a necessidade de a equipe revisitar essa dinâmica e delinear estratégias para a construção de mecanismos que evidenciem o impacto da formação na prática dos professores dentro do contexto escolar.

Quando questionados a respeito dos fatores que dificultam e os que potencializam a realização das formações continuada em serviço houve uma frequência de respostas relacionadas a questões burocráticas que vão além do

controle dos formadores. Por conseguinte, apontaram a falta de formação para os próprios formadores, indicando que a formação continuada não é tratada como prioridade pelas lideranças superiores.

É preocupante observar que as formações continuadas em serviço enfrentam obstáculos burocráticos e a falta de prioridade por parte das lideranças. Essas dificuldades podem impactar negativamente nas formações oferecidas impossibilitando que os professores tenham acesso às oportunidades necessárias para atualização e aprimoramento profissional. Além disso, a falta de formação para os próprios formadores é uma situação contraditória, uma vez que esses profissionais são responsáveis por promover e defender a importância da formação continuada para os demais colegas. Como podem eles advogar pela relevância desse tipo de formação sem sequer terem tido acesso a ela própria?

Portanto, acreditamos que é fundamental que as instituições e autoridades responsáveis reconheçam a importância da formação continuada e busquem superar os desafios impostos. Investir em políticas e recursos que promovam o desenvolvimento profissional dos formadores de professores. Além disso, é essencial que os próprios formadores busquem oportunidades de formação e atualização. A colaboração entre todos os envolvidos é essencial para garantir que a formação continuada seja uma prioridade e contribua significativamente para a melhoria do ensino e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

No que diz respeito aos fatores potencializadores, destacaram as formações presenciais, como um ponto positivo para a interação e maior envolvimento com os participantes. Além disso, apontaram que a realização de formações in loco é destacada como uma abordagem mais produtiva, permitindo uma conexão mais direta com a realidade dos profissionais.

Ao reconhecerem que o conhecimento é um fator potencializador demonstram a importância de uma base teórica sólida para terem êxito nas formações. Em suma, esses pontos destacam a importância de ações presenciais e contextualizadas, bem como a valorização do conhecimento prévio dos participantes.

Quando questionados se faziam avaliação para verificar o contributo das suas formações, todos responderam que sim e, sobre a forma como realizavam a referida avaliação, todos informaram que é comum acontecer ao término das formações, o qual consiste em responder formulários/ questionários.

Registrar o trabalho realizado durante as formações é uma prática positiva, podendo servir como um feedback para corrigir eventuais impertinências e replanejar estratégias formativas. Contudo, reconhecemos que é mais eficiente problematizar o que foi absorvido a partir das formações, levando a situações que evidenciem o confronto e a reconstrução de possíveis mudanças.

Concluimos, portanto que não existe uma abordagem única para a formação continuada de professores. À medida que essa área se desenvolve e se expande, novos estudos surgem, abrindo caminho para novas tendências e possibilidades de aprimoramento. A formação continuada deve ser um processo dinâmico, constantemente repensado e reconstruído para acompanhar as mudanças necessárias tanto do ponto de vista pedagógico quanto social.

Frente a essa constatação destacamos a relevância desta pesquisa nos âmbitos social, profissional e intelectual/científico. No cenário social fornecemos indicadores para se pensar o desenvolvimento e aprimoramento de políticas de formação de professores, o que poderá gerar impacto positivo na qualidade da educação oferecida. No aspecto profissional, a pesquisa identifica práticas formativas que têm o potencial de melhorar o desempenho dos formadores e, por consequência, dos professores e estudantes. Além desses benefícios práticos, a pesquisa também se destaca no âmbito intelectual e científico, ao agregar conhecimentos ao campo da formação de professores a outros estudos já realizados.

Para além desses benefícios práticos, a pesquisa se distingue na esfera intelectual e científica ao somar conhecimentos ao campo da formação de professores a estudos existentes.

Por fim, entendemos que essa pesquisa, em sua proposição, alcançou o seu objetivo geral e respondeu à questão problematizadora enunciada.

Considerando que nenhum estudo dá conta de abarcar todas as questões atinentes a uma determinada pesquisa apresentamos como proposta para futuras investigações as seguintes questões: Como as formações continuadas em serviço podem ser adaptadas para superar os obstáculos burocráticos identificados? Qual o impacto das formações presenciais em comparação com as formações remotas na qualidade da aprendizagem dos professores? Como os líderes educacionais podem ser capacitados para priorizar a formação continuada dos professores? Como as experiências prévias dos professores influenciam sua participação e engajamento nas formações continuadas? Quais estratégias eficazes podem ser implementadas para

garantir que as formações continuadas atendam às necessidades específicas dos professores de diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino? Como as representações sociais dos professores sobre a formação continuada impactam sua disposição para participar dessas atividades? Quais as melhores práticas para avaliar o impacto das formações continuadas na prática pedagógica dos professores?

## REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Maria Isabel Esteves. **Formação Docente: Representações Sociais dos Professores do Curso de Direito em IES do Alto Parnaíba**. 2020. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Marcelo dos Santos. **As representações sociais da robótica educacional para professores do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade do Natal-RN**. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29451>

BORGES, Célio José. **PROFESSORES LEIGOS EM RONDÔNIA: Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP**. 2011. 417 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. 2011. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2265.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2265.pdf).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)

BRILHANTE, Philipe Olímpio. **O professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e as representações sociais do saber pedagógico**. 2020. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

CATANI, Denice Bárbara. A Participação das mulheres no movimento dos professores e a imprensa periódica educacional (1902-1919). **Proj. História**, São Paulo, v. 11. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11427/8325>. Acesso em: 16 set. 2022.

CATANI, Denice Bárbara. Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902- 1918). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson, 2006.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente.** Tradutora: Maria Assunção Flores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, Francisca Elizangela. **Representações sociais de professores sobre formação continuada acerca da inovação no ensino.** 2023. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54723/1/Representacoessociaisprofesores\\_Duarte\\_2023.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54723/1/Representacoessociaisprofesores_Duarte_2023.pdf)

FERREIRA, Lucimar Gracia. **Trajetórias de professoras alfabetizadoras: (des)encontros e (des) encantos no processo de formação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

FORMOSINHO, João (coord). **Formação de Professores Aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira. **Representações Sociais de Professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB Sobre Formação Docente.** 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

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

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GONCALVES, Naiana Marinho. **Crianças na Universidade: Representações Sociais de Gestores e Professores da Universidade Federal de Mato Grosso no**

Âmbito da Extensão Universitária. 2019. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Desktop/NAIANA%20MARINHO%20GON%C3%87ALVES.pdf>

GONÇALVES, Hortência Abrel. **Manual de Metodologia da Pesquisa**. Editora Avercamp, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-80.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva. **Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica**. 2010. 363f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-18112010-200456/publico/TESE\\_IZILDINHA\\_MUNHOZ.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-18112010-200456/publico/TESE_IZILDINHA_MUNHOZ.pdf)

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; NUNES, João Batista Carvalho. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. **Série – Estudos**, Campo Grande. n. 37, p. 167-185, jan. /jun. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/n37/1414-5138-sest-37-00167.pdf>

OLIVEIRA, Mariana Antunes Medeiros de. **As Representações Sociais dos Pedagogas/Professoras sobre ensinar matemática**. 2020.158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em:

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IOMS-RQJAN/1/disserta\\_\\_o\\_completa\\_vers\\_o\\_final\\_aprovada\\_pela\\_banca.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IOMS-RQJAN/1/disserta__o_completa_vers_o_final_aprovada_pela_banca.pdf)

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores - pesquisa, representação e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RONDÔNIA. **Decreto nº 23.444, de 18 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a estrutura básica, estabelece as competências da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Porto Velho: Casa Civil, 2018. Disponível em: <http://cotel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/livros/Files/D23444.pdf>

RONDÔNIA. **Lei Complementar nº 867, de 12 de abril de 2016**. Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012, que “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências”. Porto Velho: Diário Oficial do Estado de Rondônia, 2016. Disponível em: [https://diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/04/DOE-12\\_04\\_2016.pdf](https://diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/04/DOE-12_04_2016.pdf)

RONDÔNIA. **Lei nº 3.565 de 3 de junho de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação de Rondônia. Porto Velho: Palácio do Governo, 2015. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3565.pdf>

RONDÔNIA. **Portaria nº 2724/2016-GAB/SEDUC**. Regulamenta o conceito, os requisitos e atribuições do professor formador de acordo com Lei Complementar n. 867/2016, de 12 de abril de 2016. Porto Velho: Diário Oficial do Estado de Rondônia, 2016. Disponível em: <https://diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/09/Doe-05-09-20161.pdf>

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia: Educação Infantil**. Porto Velho: SEDUCRO, 2020. Disponível em: [https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/REFERENCIAL\\_INFANTIL\\_OFICIAL-para-o-PRESIDENTE-VILSON.pdf](https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/REFERENCIAL_INFANTIL_OFICIAL-para-o-PRESIDENTE-VILSON.pdf)

SANTOS, Camila Rodrigues Dos. **Representações Sociais sobre ser docente: a formação continuada como vetor de mudanças no fazer docente nos contextos do Brasil e da Espanha**. 2023, 325f, Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54524/1/Representacoessociaisserdocente\\_Santos\\_2023.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54524/1/Representacoessociaisserdocente_Santos_2023.pdf)

SILVA, Jônia Garcia Gomes. **Formação Continuada: reflexões sobre a construção da prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira De Educação**, n. 14, 61-88. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

# APÊNDICES

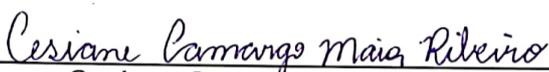
**APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, Cesiane Camargo Maia Ribeiro, pesquisador(a) responsável pelo projeto intitulado "FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE AS ETAPAS DO PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO", comprometo-me em anexar os resultados e relatórios da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo a identidade dos participantes e de que estes tenham acesso aos resultados do estudo, bem como que desfrutem, ainda que indiretamente, dos benefícios decorrentes dos resultados da pesquisa.

Porto Velho, 20 de julho de 2023.

  
\_\_\_\_\_  
Cesiane Camargo Maia Ribeiro

## APÊNDICE B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.

28/06/2023, 10:39

SEI - Documento para Assinatura

Processo:

23118.009291/2023-84

Documento:

1396855

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

PROGRAMA ou PLATAFORMA: MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

1. Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SEVIÇO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE AS ETAPAS DO PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 18			
3. Área Temática: Educação			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>			
5. Nome: CESIANE CAMARGO MAIA RIBEIRO			
6. CPF: 572.875.972-68	7. Endereço (Rua, n.º): THALES BENEVIDES, 5734, RIO MADEIRA ,Residencial jardins, casa 47, PORTO VELHO- RONDONIA CEP: 76821-348		
8. Nacionalidade: BRASILEIRA	9. Telefone: (69)98461-3183	10. Outro Telefone:	11. E-mail: cesianecmaia@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 30/06/2023			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal de Rondônia - UNIR	13. CNPJ: 04.418.943/0001-90	14. Unidade/Órgão: Núcleo de Ciências Humanas-NCH/UNIR	
15. Telefone: (69) 2182-2143	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição ): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Juracy Machado Pacífico		CPF: 348.580.402-91	
Cargo/Função: Diretora do Núcleo de Ciências Humanas-NCH/UNIR			
Data: 30/06/2023			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			



Documento assinado eletronicamente por **Cesiane Camargo Maia Ribeiro, Usuário Externo**, em 28/06/2023, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



### TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Docentes) De acordo com o que estabelece as resoluções (466/2012 e 510/2016 do CNE)

Eu, Cesiane Camargo Maia Ribeiro, RG 506411 SSP/RO, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores estou desenvolvendo o projeto de pesquisa “Formação Continuada em Serviço: As Representações Sociais dos Formadores de Professores Sobre as Etapas do Planejamento, Execução, Acompanhamento e Avaliação” para a obtenção do título de Mestre em Educação. No desenvolvimento deste projeto sou a pesquisadora responsável, tendo como orientadora ROSÂNGELA DE FÁTIMA CAVALCANTE FRANÇA, docente desse mesmo Programa. Venho convidá-lo (a) a participar dessa pesquisa que busca investigar de que forma os professores formadores compreendem o processo de formação continuada em serviço, nas etapas do planejamento, execução, acompanhamento e avaliação da formação ofertada. Tal proposta visa analisar as representações sociais dos formadores de professores no que concerne ao processo de formação continuada de professores em serviço, nas etapas do planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das formações ofertadas pela Gerência de Formação da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Como objetivos específicos, buscamos: a) Averiguar quais ações os professores formadores destacam como necessárias para o planejamento da formação continuada dos professores em serviço; b) Identificar os pressupostos teóricos-metodológicos que orientam o desenvolvimento das formações continuada em serviço dos professores; c) Verificar se os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores; d) Conhecer as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores após as formações; e) Especificar os fatores que dificultam e os que potencializam a realização das formações continuada em serviço dos professores; f) Caracterizar o tipo de avaliação realizada para verificar o contributo das formações continuadas em serviço de professores. **Sua participação será no sentido de permitir:** responder aos instrumentos de coleta de dados como o questionário e a entrevista. Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa poderão ser de constrangimento o que pode ser definido como “**risco mínimo**”, pois serão coletados dados sobre a prática de formação dos participantes, no entanto, não apresenta complicações legais, visto que, os procedimentos seguem os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos definidos pela Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde de 2016. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora buscará estabelecer um diálogo aberto com os entrevistados de modo a garantir transparência em relação aos objetivos da pesquisa e aos resultados que serão compartilhados com o grupo. Com relação ao roteiro de entrevistas será elaborado de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro íntimo. Caso autorize, as entrevistas serão gravadas em áudio por meio de gravador. Em caso de suspensão do uso do gravador e por quaisquer outras eventualidades com os recursos audiovisuais, as informações serão anotadas em caderno de campo. Ambos serão realizados em clima amistoso e de respeito aos participantes. No que se refere aos documentos só será utilizado o que você permitir. No que tange à análise dos dados, esta será efetuada de modo a respeitar a sua opinião, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Da mesma forma também se torna fundamental registrar que está assegurada a sua liberdade de desistência ou continuidade na pesquisa, bem como o direito de solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a mesma ou encerrar a sua participação, sem nenhuma penalidade. Além disso, se você se sentir constrangido (a) ou incomodado (a) com alguma questão terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



penalidade. Em relação aos benefícios desta pesquisa, ela pode contribuir para subsidiar políticas públicas, aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número/letra/sigla. Os dados serão divulgados, inicialmente por meio da dissertação de mestrado e, posteriormente, em periódicos e eventos científicos. Você terá garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa, por meio do contato com o pesquisador (telefones para contato estão transcritos abaixo) ou ainda, junto ao COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CEP, por meio do telefone (69) 2182-2116. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Se você estiver suficientemente esclarecido (a), convido-o (a) a assinar esse Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra ficará com você. Título do Projeto: “ FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE AS ETAPAS DO PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO ”. Pesquisador Responsável: CESIANE CAMARGO MAIA RIBEIRO Cargo/função: Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha: Formação de Professores. Instituição: Universidade Federal de Rondônia – Depto. de Educação. Endereço: BR 364, Km 9,5, Sala 110C, Bloco 4A - Campus UNIR José Ribeiro Filho – Porto Velho/RO Dados para Contato: fone (69) 98461-3183 / e-mail: [cesianecmaia@gmail.com](mailto:cesianecmaia@gmail.com).

Orientadora: ROSÂNGELA DE FÁTIMA CAVALCANTE FRANÇA Cargo/função: Professora do Depto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Departamento de Educação. Endereço: BR 364, Km 9,5, Sala 110C, Bloco 4A - Campus UNIR José Ribeiro Filho – Porto Velho/RO Dados para Contato: e-mail: [rosangela.franca@unir.br](mailto:rosangela.franca@unir.br).

Dados do participante da pesquisa: Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Fone: e-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Cesiane Camargo Maia Ribeiro*

Cesiane Camargo Maia Ribeiro  
Pesquisador responsável

*Rosângela de F. Cavalcante França*

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França  
Orientadora

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Universidade Federal de Rondônia  
Programa de Pós -Graduação em Educação - PPGE  
Mestrado Acadêmico em Educação

**Roteiro de Entrevista****1) Na atuação como professor formador:**

a) Quais ações você destaca como necessárias para o planejamento das formações?

---

---

---

---

---

b) Quais os pressupostos teóricos-metodológicos que orientam as formações que você desenvolve?

---

---

---

---

---

c) Qual modelo de formador (a) você entende que desempenha?

---

---

---

---

---

d) Quais estratégias formativas você utiliza no seu desempenho como formador?

---

---

---

---

---

e) Como você identifica se os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores no exercício da docência?

---

---

---

---

---

f) Como você realiza o acompanhamento dos professores após as formações?

---

---

---

---

---

g) Quais fatores você considera que dificultam e quais potencializam a realização das formações?

---

---

---

---

---

h) Você realiza avaliação para verificar o contributo das suas formações?

---

---

---

---

---

i) Se sim, como é feita essa avaliação?

---

---

---

---

---

**APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA**

Governo do Estado de

**RONDÔNIA****GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA**  
**Secretaria de Estado da Educação - SEDUC****TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE AS ETAPAS DO PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO”, sob a responsabilidade do Orientador Profª. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França e Mestranda Cesiane Camargo Maia Ribeiro. Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras 466/2012 CNS e 510/2016 CNS. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta de dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia - CEP.

Atenciosamente,

Porto Velho, 23 de maio de 2023.

**Silvânia Gregório Carlos**  
Gerente de Formação Pedagógica-GFORM  
Decreto de 05 de abril de 2023  
Mat. 300037817

# ANEXOS

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA - UNIR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA EM SEVIÇO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE AS ETAPAS DO PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

**Pesquisador:** CESIANE CAMARGO MAIA RIBEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 74357523.7.0000.5300

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Rondônia - UNIR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.410.522

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se da pesquisa intitulada " FORMAÇÃO CONTINUADA EM SEVIÇO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE AS ETAPAS DO PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO" de CESIANE CAMARGO MAIA RIBEIRO

A pesquisa se terá uma abordagem qualitativa e descritiva realizada com os professores formadores da Gerência de Formação Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. A priori será feita um a pesquisa bibliográfica e documental e após a aprovação pelo Comitê de Ética será realizada a pesquisa empírica com as seguintes fases: 1) apresentação da pesquisa na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, especificamente à Gerente de Formação Pedagógica; 2) questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas por meio de formulário do google forms e entrevistas 3) Os dados serão analisados utilizando o software de análise qualitativa e a codificação por meio da análise de conteúdo de Bardin

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Analisar as representações sociais dos formadores de professores no que concerne ao processo de formação continuada de professores em serviço, nas etapas do planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das formações ofertadas pela Gerência de Formação Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia.

**Endereço:** Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C  
**Bairro:** Zona Rural **CEP:** 76.801-059  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br

Continuação do Parecer: 6.410.522

Objetivo Secundário: Averiguar quais ações os professores formadores destacam como necessárias para o planejamento da formação continuada em serviço;- Identificar os pressupostos teóricos-metodológicos que orientam o desenvolvimento das formações continuada em serviços;- Verificar se os conhecimentos adquiridos nas formações são materializados na prática pedagógica dos professores no exercício da docência;- Conhecer as estratégias de acompanhamento da prática pedagógica dos professores após as formações;- Especificar os fatores que dificultam e os que potencializam a realização das formações continuada em serviço;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No projeto consta o texto:" A presente investigação conta com a participação de seres humanos sendo necessário a utilização de questionário e entrevista, o que pode apresentar riscos de constrangimento o que pode ser definido como "risco mínimo", pois serão coletados dados sobre a prática de formação dos participantes, no entanto, não apresenta complicações legais, visto que, os procedimentos seguem os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos definidos pela Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde de 2016. No entanto, é importante que o pesquisador estabeleça um diálogo aberto com os entrevistados de modo a garantir a transparência em relação aos objetivos da pesquisa e aos resultados que serão compartilhados com o grupo, demonstrando que os procedimentos usados não trarão risco a dignidade. Além disso, é necessário que seja respeitada a vontade dos participantes em contribuir com a coleta de dados, assegurando que não haja nenhum tipo de coerção. Para minimizar os riscos, pode-se estabelecer um momento coletivo para explicar os procedimentos da pesquisa e esclarecer possíveis dúvidas. As informações coletadas serão tratadas com sigilo sendo acessadas somente pela pesquisadora e orientadora."

NO TCLE consta o texto: " Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa poderão ser de constrangimento o que pode ser definido como "risco mínimo", pois serão coletados dados sobre a prática de formação dos participantes, no entanto, não apresenta complicações legais, visto que, os procedimentos seguem os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos definidos pela Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde de 2016. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora buscará estabelecer um diálogo aberto com os entrevistados de modo a garantir transparência em relação aos objetivos da pesquisa e aos resultados que serão compartilhados com o grupo. Com relação ao roteiro de entrevistas será elaborado de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro íntimo. Caso autorize, as entrevistas serão gravadas em áudio por meio de gravador. Em caso de suspensão do uso do gravador e por

**Endereço:** Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C  
**Bairro:** Zona Rural **CEP:** 76.801-059  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 6.410.522

quaisquer outras eventualidades com os recursos audiovisuais, as informações serão anotadas em caderno de campo. Ambos serão realizados em clima amistoso e de respeito aos participantes. No que se refere aos documentos só será utilizado o que você permitir. No que tange à análise dos dados, esta será efetuada de modo a respeitar a sua opinião, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Da mesma forma também se torna fundamental registrar que está assegurada a sua liberdade de desistência ou continuidade na pesquisa, bem como o direito de solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a mesma ou encerrar a sua participação, sem nenhuma penalidade. Além disso, se você se sentir constrangido (a) ou incomodado (a) com alguma questão terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade."

No projeto consta o texto:" Benefícios: A pesquisa não proporcionará benefício financeiro aos participantes, por outro lado, poderá oferecer benefícios indiretos, tendo em vista que a pesquisa almeja contribuir para o aperfeiçoamento da formação oferecida pelos professores formadores a médio e a longo prazo, na medida em que a formação de professores é um dos fatores que impactam diretamente no desempenho dos profissionais. A partir dos resultados obtidos, poderão ser identificadas lacunas na formação dos professores e, assim, serem propostas ações de formação específicas para suprir essas necessidades. Dessa forma, a pesquisa pode contribuir para subsidiar políticas públicas, aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino e a aprendizagem dos estudantes"

NO TCLE consta o texto: "Em relação aos benefícios desta pesquisa, ela pode contribuir para subsidiar políticas públicas, aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UNIR MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO Sala 110C, Bloco 4A - Campus - BR 364, Km 9,5 - CEP: 76801-059 - Porto Velho -RO [www.ppge.unir.br](http://www.ppge.unir.br) | [mestradoeducacao@unir.br](mailto:mestradoeducacao@unir.br) | (69) 2182-2172 e a aprendizagem dos estudantes. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número/letra/sigla. Os dados serão divulgados, inicialmente por meio da dissertação de mestrado e, posteriormente, em periódicos e eventos científicos."

**Endereço:** Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C  
**Bairro:** Zona Rural **CEP:** 76.801-059  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-2116 **E-mail:** [cep@unir.br](mailto:cep@unir.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 6.410.522

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os objetivos estão definidos e são exequíveis considerando metodologia e cronograma propostos.

Estruturação do projeto em relação aos aspectos éticos:

(X) Permite análise adequada das questões éticas Outras observações -

(As informações elencadas aqui foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado):

Cronograma - coleta de dados: início previsto para novembro de 2023 Amostra/participantes: 18

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- a) Folha de rosto – Presente e adequada.
- b) Projeto de pesquisa completo e detalhado – Presente e adequado.
- c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes – presente e adequado.
- d) TCUD - n/a
- e) Termo de concordância da Orientadora – presente.
- f) Termo de Autorização Institucional – Presente e Adequado.
- g) Declaração de compromisso da pesquisadora – Presente e adequado.
- h) Declaração de financiamento próprio da pesquisadora – Presente e adequado

**Recomendações:**

Observar que o texto sobre os riscos e benefícios no TCLE esta melhor construído do que o texto no projeto o texto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram observados óbices éticos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

OBSERVAÇÃO: Todos os projetos submetidos ao CEP/NUSAU/UNIR são avaliados com base na Resolução 466/12, Resolução 510/16 (quando pertinente) e nas Normas Operacionais emanadas da CONEP.

PROTOCOLO APROVADO

**Endereço:** Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C  
**Bairro:** Zona Rural **CEP:** 76.801-059  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 6.410.522

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao CEP acompanhar o desenvolvimento do projeto. Esses relatórios devem conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: conselho.saude.gov.br/web\_comissoes/conep/index.htm, bem como deve haver menção ao período a que se referem. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. MODELO NO SITE DO CEP/UNIR: <http://www.cep.unir.br/>

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).

3. Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº466/2012, X.3- 4

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2160000.pdf	21/09/2023 09:03:56		Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.pdf	21/09/2023 09:02:53	CESIANE CAMARGO MAIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_PROJETO_Investigador.pdf	17/09/2023 18:07:04	CESIANE CAMARGO MAIA RIBEIRO	Aceito
Declaração de concordância	COMPROMISSO.pdf	21/07/2023 12:54:01	CESIANE CAMARGO MAIA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_PROJETO.pdf	21/07/2023 12:42:56	CESIANE CAMARGO MAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	21/07/2023 12:41:30	CESIANE CAMARGO MAIA RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	10/07/2023 19:33:22	CESIANE CAMARGO MAIA	Aceito

**Endereço:** Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C  
**Bairro:** Zona Rural **CEP:** 76.801-059  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 6.410.522

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Instituicao_declaracao.pdf	27/06/2023 14:12:20	CESIANE CAMARGO MAIA RIBEIRO	Aceito
--	----------------------------	------------------------	------------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO VELHO, 06 de Outubro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Elen Petean Parmejiani**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C  
**Bairro:** Zona Rural **CEP:** 76.801-059  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br