

# FORMAÇÃO CONTINUADA E RESULTADOS NO IDEB: O QUE DIZEM OS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DE DIRETORES E PROFESSORES DO SAEB/2017

CONTINUING EDUCATION AND RESULTS IN IDEB: WHAT CONTEXTUAL QUESTIONNAIRES OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS IN SAEB/2017 SAY

FORMACIÓN CONTINUA Y RESULTADOS EN IDEB: LO QUE DICEN LOS CUESTIONARIOS CONTEXTUALES DE DIRECTORES Y DOCENTES DE SAEB / 2017

Francimarcos Peixoto Gomes<sup>1</sup>  
Eloisa Maia Vidal<sup>2</sup>

**Resumo:** O advento de programas e projetos de avaliação em larga escala e a perspectiva da escola como espaço de formação impulsionaram a ressignificação do papel dos profissionais da educação e como a atuação de cada um deles contribui para a implementação e melhoria dos indicadores educacionais. O estudo investiga, a partir dos questionários contextuais do Saeb 2017, iniciativas de formação continuada de diretores e professores em 20 redes escolares municipais cearenses – dez com os maiores e dez com os menores resultados no Ideb anos iniciais em 2017. As referências teóricas, além da legislação, se apoiam no entendimento da formação continuada como uma atividade complementar e direcionada aos profissionais docentes no exercício da função. Os dados revelam diferenças na oferta de formação continuada entre os municípios de maiores e menores resultados, fragilidade das iniciativas de formação tanto para diretores quanto para professores e carências de temas de interesse dos docentes.

**Palavras-Chave:** Formação continuada. Questionários contextuais. Diretores e professores.

**Abstract:** The advent of large-scale assessment programs and projects and the perspective of the school as a training space have driven the re-signification of the role of education professionals and how the performance of each of them contributes to the implementation and improvement of educational indicators. The study investigates, based on the contextual questionnaires of the Saeb 2017 (System of Assessment for Basic Education 2017), initiatives for continued training of principals and teachers in 20 municipal school networks in Ceará - ten with the highest and ten with the lowest results in the Ideb initial years in 2017. The theoretical references, in addition to the legislation, are based on the understanding of continuing education as a complementary activity and directed to professional teachers in the exercise of their function. The data reveal differences in the provision of continuing education between the municipalities with the highest and lowest results, weaknesses in the training initiatives for both principals and teachers, and lack of topics of interest to teachers.

**Keywords:** Continuing education. Contextual questionnaires. School director and teachers.

**Resumen:** El advenimiento de programas y proyectos de evaluación a gran escala y la perspectiva de la escuela como espacio de formación han impulsado la resignificación del papel de los profesionales de la educación y de cómo el desempeño de cada uno de ellos contribuye a la implementación y mejora de los indicadores educativos. El estudio investiga, a partir de los cuestionarios contextuales del Saeb 2017, las iniciativas de formación continua de directores y profesores en 20 redes escolares municipales de Ceará - diez con los resultados más altos y diez con los más bajos en los años iniciales del Ideb en 2017. Las referencias teóricas, además de la legislación, se basan en el entendimiento de la formación continua como actividad complementaria y dirigida a los profesionales docentes en el ejercicio de su función. Los datos revelan diferencias en la oferta de formación continua entre los municipios con los resultados más

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil. [francimarcos@yahoo.com.br](mailto:francimarcos@yahoo.com.br). <https://orcid.org/0000-0002-6311-7981>

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil. [eloisamvidal@yahoo.com.br](mailto:eloisamvidal@yahoo.com.br). <https://orcid.org/0000-0003-0535-7394>

altos y los más bajos, deficiencias en las iniciativas de formación tanto para los directores como para los profesores, y una falta de temas de interés para los profesores.

**Palabras Clave:** Formación Continua. Cuestionarios contextuales. Directores y profesores.

## 1. Introdução

As discussões em torno das concepções que envolvem a formação de professores, têm ganhado espaços cada vez mais relevantes nos ambientes de produção técnico-científica, caracterizando-se como um fenômeno global, “integrando praticamente todas as reformas educativas em curso, por ser concebida como um meio de transformar o ensino, a partir da mudança da prática pedagógica do professor” (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 11). Em uma busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por exemplo, a expressão apresenta 12.507 artigos, 429 livros, 277 teses<sup>3</sup>, dentre outras fontes que indicam caminhos adotados pelos sistemas de ensino na condução das políticas relacionadas ao assunto no Brasil.

Na perspectiva de compreender a temática e a sua implicação na formulação das políticas educacionais vigentes, se faz necessário rememorar os meados da década de 1990, de forma específica o ano de 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (Lei nº 9394/96). A necessidade de implementação da nova base legal e a articulação dos diversos atores na sua efetivação, impulsionaram a criação de novos programas, projetos e outras alternativas para formar o professor brasileiro, visando atender, em especial, o que preconizava o parágrafo 4º, do artigo 87 da referida lei: “Até o fim da Década da Educação somente

serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Contudo, é pertinente pontuar que o modelo de educação proposto pela LDB é fruto de uma construção histórica, retroalimentado pelos movimentos políticos organizados nas décadas que antecederam a sua proposição, sobretudo a Reforma Universitária de 1968, que ampliou o escopo do ensino superior, substituindo o sistema de cátedras por departamentos, faculdades, centros, institutos, dentre outros modelos organizacionais, inserindo-se, nesse contexto, as faculdades e centros de educação. Fruto desse período, a Reforma Universitária e a Lei nº 5692/71 (revogadas pela Lei nº 9.394/96), possibilitaram a disseminação de um modelo de formação de curta duração (licenciatura curta) de cinco semestres, cujos resultados passaram a ser objeto de preocupação na comunidade acadêmica, desde sua criação. Embora a LDB proponha a formação de nível superior, licenciatura plena, a formação de licenciatura curta só deixa de existir em 1999 (SANTOS; MORORÓ, 2019).

O documento final do X Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), realizado no ano 2000, em Brasília, mostrava preocupação com os caminhos tomados pela formação de professores. Alertando sobre o desafio a ser enfrentado para o futuro da educação básica, amplia os debates sobre o tema ao vincular a formação de professores ao “futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos” (ANFOPE, 2000, p. 8). Sobre as novas políticas

<sup>3</sup> Busca realizada em 23 de fevereiro de 2020

governamentais, o documento apresenta ainda uma reflexão pertinente quanto aos problemas que poderiam relacionar-se à formação do professor

[...] por entender que as propostas mantêm as fragmentações na formação que enfatiza exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um "prático" com pretensão domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram estes problemas (ANFOPE, 2000, p. 18).

Nesse sentido, a entidade defende que a atuação docente deve estar articulada aos processos políticos vivenciados e à perspectiva crítico-reflexiva da educação, direcionando à formação do professor o papel de propulsor de transformação da escola, da educação e da sociedade (MEDEIROS; BEZERRA, 2016).

Ao propor uma discussão sobre a conjuntura nacional e as políticas de formação, valorização e profissionalização do magistério, o documento aponta ainda para a distorção na compreensão e efetivação das ações de implementação do §4º, artigo 87, da LDB (BRASIL, 1996). Na contramão da perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e garantia de profissionais qualificados para o exercício docente, foi apresentado um indicativo para um 'novo' e 'mais fácil' caminho na obtenção de um diploma de nível superior, tendo sido, à época, muitos cursos denunciados como 'fábricas de diploma', com processos coordenados por empresas de consultoria, em locais de infraestrutura precária, sem o

preparo pedagógico necessário (ANFOPE, 2000, p. 21).

O processo iniciado a partir do novo marco legal contribuiu, de forma significativa, para a estruturação de uma política de formação e disseminou junto aos profissionais docentes, a necessidade de repensar os currículos e constituir-se enquanto protagonistas da sua profissionalização.

Além da formação inicial em nível de licenciatura plena expressa no art. 62, a LDB de 1996 também introduz a necessidade de formação continuada, depois ampliada pela lei nº 12.796/2013, que inclui a garantia para que tal formação se dê no local de trabalho ou outras instituições de ensino, assim como os níveis e tipos de cursos a ser ofertados.

Vinte e cinco anos depois da publicação da LDB, os professores brasileiros que atuam na educação básica apresentam dois perfis de formação inicial: o que atendia a legislação anterior à LDB de 1996 e o que sucede à mesma. Essa dualidade de perfis, associado ao que estudos vem mostrando sobre a desarticulação entre a formação inicial e as exigências legais que orientam a educação básica (GATTI, 1998, 2013, 2017) tem sido vinculada aos baixos resultados de desempenho escolar dos estudantes brasileiros, mensurados por meio de avaliações em larga escala em nível nacional ou subnacional. Nestas avaliações, os professores são avaliados indiretamente pelos resultados dos alunos e é inegável o reconhecimento deles como os grandes responsáveis pelo desempenho escolar (PIZARRO; LOPES JUNIOR, 2017, SOUSA; FERREIRA, 2019)

Este artigo pretende investigar como vinte redes de ensino do estado do Ceará vem desenvolvendo iniciativas de formação continuada de diretores e professores. A

amostra foi selecionada a partir dos resultados obtidos pelas redes municipais nos Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental em 2017. A escolha dessa amostra se justifica pelo fato de o estado do Ceará vir, ao longo do período 2005 – 2017 apresentando crescimentos contínuos nos resultados do Ideb neste segmento do ensino fundamental, chegando em 2017 a registrar um aumento acumulado de 117%, o maior entre todos os estados da federação e o Distrito Federal.

Amparado pelas discussões teóricas realizadas em torno das questões relativas à formação de professor, o estudo proposto, fazendo uso dos dados coletados, correlaciona os resultados apresentados, a partir das escalas definidas no instrumental selecionado, categorizando as variáveis passíveis de análise, ampliando, assim, a possibilidade de estudo sobre “o que existe e como existe no ambiente social (KERLINGER, 1980, p. 170).”

Caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa de natureza quantitativa, com uso dos microdados dos questionários contextuais do Saeb 2017, que foram tratados por meio de estatística descritiva que, segundo Kerlinger (1980, p.171) “procuram determinar a incidência e distribuição das características e opiniões de populações de pessoas obtendo e estudando as características e opiniões de amostras pequenas e presumivelmente representativas de tais populações”. Os resultados são, sempre que possível, cotejados com literatura da área. Pelo fato de as bases de dados relativas aos questionários contextuais serem pouco exploradas pelos pesquisadores, se dispõe de incipiente literatura sobre análises de resultados obtidos, seja no âmbito nacional ou outro tipo de recorte amostral.

Ele está dividido em quatro seções. A primeira apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa e a contextualização do cenário em que o estudo foi realizado; a segunda aborda aspectos conceituais da formação continuada dos profissionais da educação, correlacionando o aparato legal sobre o tema e estudos realizados por pesquisadores da área; a terceira consiste na análise dos dados sobre formação continuada a partir das percepções dos diretores e professores e, finalmente, as considerações finais, que apresenta a urgência de um olhar especializado para o tema e a utilização do estudo para a ressignificação das práticas de gestão e formação.

## 2. Procedimentos Metodológicos

Este artigo apresenta e discute os dados relativos à formação continuada de diretores e professores a partir das perguntas sobre o tema apresentadas nos questionários contextuais aplicados quando da realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017. Os microdados destes questionários são disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na aba “Dados Abertos” no link [https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb\\_](https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb_) Microdados Saeb 2017, que podem ser feitos download e acessados no formato .xls ou .csv. Para tanto, utilizou-se uma amostra de vinte redes municipais do estado do Ceará, tendo sido selecionado dois grupos de dez, situados nos extremos do *ranking* de evolução do Ideb anos iniciais do ensino fundamental no período 2005 – 2017.

A Tabela 1 apresenta a relação dos dois grupos que compõem a amostra, com

algumas informações sobre a caracterização desses municípios.

**Tabela 1: Informações básicas sobre dos municípios pesquisados**

	Nome do Município	População Estimada 2019	Nº Escolas Anos Iniciais 2017	Ideb 2005	Ideb 2017	Ideb Anos Iniciais % Cresc 2005 - 2017
<b>Maiores Resultados Ideb 2017</b>	Ararendá	10.935	8	3,0	8,3	176,7%
	Brejo Santo	49.477	28	2,9	7,9	172,4%
	Catunda	10.342	11	3,5	8,2	134,3%
	Coreaú	23.136	14	3,0	7,9	163,3%
	Depo Irapuan Pinheiro	9.625	6	3,7	8,6	132,4%
	Frecheirinha	14.072	11	2,9	7,9	172,4%
	Jijoca de Jericoacoara	19.816	8	3,7	8,2	121,6%
	Meruoca	15.057	9	2,8	7,9	182,1%
	Milhã	13.155	7	- <sup>4</sup>	8,4	162,5%
	Sobral	208.935	57	4,0	9,1	127,5%
<b>Menores Resultados Ideb 2017</b>	Baturité	35.750	30	2,5	5,0	100,0%
	Ibaretama	13.353	18	2,9	4,8	65,5%
	Icó	68.018	69	2,4	4,5	87,5%
	Ipaumirim	12.463	6	2,3	4,2	82,6%
	Juazeiro do Norte	274.207	122	3,3	5,0	51,5%
	Lavras da Mangabeira	31.508	25	2,2	4,6	109,1%
	Milagres	27.512	20	2,6	4,8	84,6%
	Missão Velha	36.442	22	2,5	4,9	96,0%
	São Luís do Curu	13.000	12	2,7	4,8	77,8%
	Umari	7.733	11	2,3	4,3	87,0%

Fonte: IBGE, 2019 e INEP, 2019

<sup>4</sup> Neste caso, para calcular a evolução do Ideb foi tomado o ano de 2007.

Os dados mostram que no grupo dos municípios com maiores resultados no Ideb, seis deles possuem população que varia de 10 a 50 mil habitantes (IBGE, 2019), portanto, possuem redes escolares pequenas, com até 11 escolas. No caso dos municípios com os menores resultados no Ideb, são apenas três municípios na mesma faixa de população, com 6, 12 e 18 escolas. Na faixa de 20 a 50 mil habitantes, esse mesmo grupo possui quatro municípios, cuja quantidade de escolas varia entre 20 a 30. Cada grupo, por sua vez, possui um município com mais de 200.000 habitantes e um com menos de 10.000 habitantes.

Quando se observa o número de escolas que participaram do Saeb 2017, são 126 escolas (79,2%) no grupo dos municípios com maiores resultados e 169 escolas (52%) no grupo dos municípios com menores resultados. Isso acontece em decorrência dos critérios estabelecidos pela Portaria nº 447/2017 do Inep que no art. 3º informa que o “o Saeb 2017 tem como população alvo: I - escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental”. Calculando a média de crescimento do Ideb anos iniciais nos dois grupos chega-se a 154,5% e 84,2%, respectivamente. Embora se registre crescimento significativo em ambos os grupos, a diferença entre os dois é de 70,4 pontos percentuais, portanto, bastante expressiva.

A pesquisa utiliza os microdados provenientes dos questionários contextuais aplicados em 2017, e respondidos por diretores e professores que atuam nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas participantes do

Saeb. Para estruturar os dados, os questionários contextuais foram segmentados e deles, extraídas as questões que abordam, direta ou indiretamente, a formação de professores. Do questionário do diretor, foram analisadas as questões 19 a 27, que compõem a primeira parte do instrumental: informações básicas. Do questionário do professor foram utilizadas as que compõem a segunda parte do instrumental: desenvolvimento profissional e estão dispostas nas questões 21 a 37.

Ao todo, foram analisadas respostas de 295 diretores de escolas que ofertam anos iniciais do ensino fundamental, sendo 126 dos municípios com maiores resultados no Ideb anos iniciais e 169 dos municípios com os menores resultados. No caso dos professores, foram tabulados dados referentes a 2.853 questionários<sup>5</sup> dos que atuam no 5º ano do ensino fundamental nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, sendo 1.477 dos municípios com maiores resultados no Ideb e 1.376 dos municípios com os menores resultados.

Quando se analisa a localização das escolas, constata-se que no grupo dos municípios que conseguiram os maiores resultados, 79 das escolas são urbanas e 47 rurais. No grupo dos municípios que obtiveram os menores resultados, a situação corresponde a 83 escolas urbanas e 86 escolas rurais. Quanto aos professores que atuam nos municípios com maiores resultados no Ideb anos iniciais, 1.249 trabalham em localidades urbanas e 228 rurais, e nos municípios de menores resultados são 1.006 professores atuando na zona urbana e 370 nas localidades rurais.

<sup>5</sup> No caso dos professores, foram identificados 471 questionários não preenchidos, que corresponde a 16,5% do total, sendo 385 urbanos e 86 rurais.

### 3. Formação Continuada Dos Profissionais Da Educação

A formação inicial se caracteriza como um fenômeno complexo e carente de consensos quanto às dimensões mais relevantes para sua análise. O processo formativo implica uma dimensão pessoal de desenvolvimento global e humano e não deve ser confundido com outros conceitos, como educação, ensino, treinamento etc. (SOARES e CUNHA, 2010). Se considerar a dinâmica do desenvolvimento científico e tecnológico e seu impacto no contexto social, econômico e político, a profissão docente se torna ainda mais complexa e, conseqüentemente, exige processos formativos mais eficazes. Ghedin (2012, p. 18) ao defender que o ato pedagógico de ensinar exige um projeto de formação cultural e produção de conhecimento, afirma que

O ato de ensinar envolve sempre uma compreensão bem mais abrangente do que o espaço restrito do professor na sala de aula ou as atividades desenvolvidas pelos alunos. Tanto o professor quanto o aluno e a escola encontram-se em contextos mais globais que interferem no processo educativo e precisam ser levados em consideração na elaboração e execução do ensino.

Seguindo o mesmo pensamento, Gatti (1997, p. 57), constata que

Uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de

toque que acionaria uma nova postura metodológica.

Considerando as lacunas deixadas pela formação inicial, o processo de formação complementar ou continuada dos profissionais da educação assume papel imprescindível na condução de uma aprendizagem significativa e de práticas educativas eficazes, aliando o fazer pedagógico, a compreensão do desenvolvimento integral e o ato de ensinar, que, segundo Libâneo (1982, p. 48), “é uma prática social de modificações profundas, nos sujeitos envolvidos, a partir de aprendizagens de saberes existentes na cultura, conduzidas de tal forma a preencher necessidades e exigências da transformação da sociedade”.

Corroborando com este pensamento e considerando que os estudos realizados acerca das práticas pedagógicas indicam para a superação da condição tradicional do ensino, em que o professor era um transmissor de conhecimento, Lüdke (2001, p. 5), aproximando-se da temática relativa à formação de professores, afirma que

O desenvolvimento profissional só poderá acontecer no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto.

Esta perspectiva aponta para o papel do professor como ser ativo, prático e reflexivo, engajado em sua atuação didática o que, conseqüentemente, impulsiona-o a buscar elementos para a melhoria de sua prática. Nesse espaço, se destaca a formação e a utilização do ambiente coletivo da escola para realizar a articulação entre a teoria e a

prática, constituindo-se como formação continuada, termo bastante conhecido no universo educacional, sobretudo junto aos profissionais docentes.

As instituições que compõem o sistema de ensino trazem para o chão da escola a perspectiva e a percepção de que a educação é um processo dinâmico e, por isso, necessita de ações contínuas de aperfeiçoamento. Neste sentido, a trajetória histórica em que se insere os processos de formação apontam para o dinamismo da prática e para sua característica de maleabilidade, ao buscar atender as concepções político-educacionais vivenciadas nos períodos em que se realizam sua implementação.

Independente do contexto em que se insere e os caminhos adotados pela prática formativa na condução das atividades, a formação continuada é, sem dúvida, um importante elemento na constituição do papel do professor e no fortalecimento de sua ação docente. Assim, diversos autores buscam conceituar a formação continuada e definir, ao menos minimamente, características que auxiliem na identificação e parametrização das práticas. Inicialmente, à luz das reflexões propostas por Canário (2013), é preciso considerar a 'flutuação terminológica' (p. 32) identificada na literatura e nos programas de políticas públicas, empregando, indistintamente, os termos 'educação continuada' e 'formação continuada'.

A própria LDB, referindo-se aos profissionais da educação (Título VI), utiliza as duas terminologias. No Art. 62, §1º, preconiza o dever dos entes federados em "[...] promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (BRASIL, 1996). No §2º do mesmo artigo pontua que a "formação continuada e a capacitação dos profissionais

de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância" (BRASIL, 1996). O termo também ocorre no Art. 62-A, parágrafo único (BRASIL, 1996).

Já no Art. 63, apontando as responsabilidades dos institutos superiores de educação, o termo "educação continuada" surge ao dispor, no inciso III, que eles deverão manter "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". Nas Disposições Gerais, Art. 80, também apresenta a responsabilidade do Poder Público em incentivar "o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (BRASIL, 1996).

Em um olhar generalizado e de cunho mais lexical, é possível perceber o emprego das duas terminologias definindo perfis bem distintos de processos formativos. Ao expressar 'formação continuada', entende-se como processos subsequentes à formação inicial, levando a considerar que o profissional da educação já detém a habilitação necessária para a atuação no sistema de ensino e a formação continuada volta-se para processos auxiliares de formação profissional em momento posterior à formação inicial. Em contraponto, a expressão "educação continuada" surge na perspectiva de nominar um dever ou responsabilidade das instituições de educação superior, órgãos responsáveis pela oferta de um processo formal, sistematizado e regulamentado de ensino.

Além dos dois termos já elencados, a LDB também apresenta a palavra 'capacitação' e até 2013, antes de sua revogação, o parágrafo 4º do Art. 87 trazia a expressão 'treinamento' (BRASIL, 1996). Tal variação de nomenclatura leva a relacionar o

uso de terminologias diversas para o atendimento às concepções, anseios e objetivos dos momentos políticos e sociais em que a norma se insere, bem como as concepções acerca dos processos formativos e das finalidades de cada atividade profissional.

Considerando o objetivo do presente estudo, adotar-se-á, para fins de orientação da análise e reflexão crítica, a perspectiva da formação como uma atividade complementar, continuada e direcionada aos profissionais docentes no exercício da função. De forma a garantir-lhes caminhos para o aperfeiçoamento profissional e melhoria da qualidade de ensino, desafios que se mostram atuais e complexos, uma vez que à escola pública, além da sua função social de mediar o processo de ensino-aprendizagem, são direcionadas diversas outras políticas e programas que competem com a atividade docente e podem, de alguma forma, interferir na qualidade do ensino ou no desenvolvimento profissional.

O dinamismo em que os processos de ensino-aprendizagem são imersos, sobretudo os processos sistematizados e mediados no âmbito dos sistemas de ensino, são indicativos de que a escola e, conseqüentemente, os professores, desenvolvem e/ou estão inseridos em processos contínuos de ressignificação de práticas, de aquisição de novos conhecimentos e de habilidades para responder, a contento, as demandas apresentadas pelo cotidiano escolar no contexto da aprendizagem.

A legislação educacional brasileira reconhece e garante processos continuados de formação, inclusive em serviço, como forma de assegurar o aperfeiçoamento profissional. Contudo, a formação em serviço assume diversas perspectivas e cenários,

considerando que as redes de ensino enfrentam realidades distintas e nem sempre é possível a padronização e a execução de processos universalizados.

Esta realidade acaba por atribuir à escola a função de promover a formação necessária aos seus profissionais, ressignificando o seu papel como *locus* de produção de saberes. Neste sentido, ainda que estejam disponibilizados por editoras, instituições de ensino, órgãos que fazem a gestão educacional como secretarias municipais ou estaduais de educação e outros órgãos, é preciso voltar o olhar para o viés qualitativo e dos contributos trazidos pelo processo formativo às práticas educativas e repensar a representação que a formação e a escola assumem no processo emancipatório da educação (CHAVES, 2014).

Novóia (2003), refletindo sobre as novas disposições dos professores e a escola como lugar de formação, afirma que na atualidade se convive numa sociedade que fomenta o espetáculo, a competição, o consumo e o conhecimento. Segundo o autor essas características sociais exercem forte influência no espaço educativo e, de forma particular, impulsiona a reconfiguração do trabalho docente, tornando necessário, ao professor, o desenvolvimento de habilidades e competência para assumir novas disposições relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas. Neste aspecto, sendo a escola o universo em que o professor atua e exerce a sua função social, o espaço, para além do campo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem na relação aluno x professor, assume-se, também, como local de ressignificação dos saberes docentes, tendo o trabalho coletivo orientado pela própria prática como aporte principal (IMBERNÓN, 2011).

Lück (2015), em sua reflexão sobre as questões paradigmáticas que envolvem a gestão educacional, reafirma a concepção de que a melhoria dos processos educativos é, indiscutivelmente, ferramenta essencial para a garantia de desenvolvimento e transformação social. A autora, ao relacionar as questões referentes ao desenvolvimento integral do país e suas comunidades a um processo que eleve a qualidade na educação, afirma ser necessário mudanças urgentes e que ultrapassem os limites das práticas pedagógicas, abrangendo formas de superação do “ensino conteudista e livresco” (p. 21). Tais mudanças devem estar dirigidas para os processos de aquisição de conhecimentos direcionados à promoção do desenvolvimento do potencial humano e de competências, caracterizado pelo que Delors et al. (1998) chamou de pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Tendo como base esta visão de educação, os saberes produzidos e/ou mediados pela escola, para além do atendimento à garantia da instrução formal, retroalimentam a função formadora da escola, constituindo-se como um espaço dinâmico e que se constrói para este fim, como assevera Imbernón (2011, p. 80) ao afirmar que

[...] a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas [...] não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças [...] trata-se de um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

Ao assumir essa postura, o autor reforça o sentido da escola como “um nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação. O professor é sujeito e não objeto de formação” (IMBERNÓN, 2011, p. 81). Garcia (1999, p. 171), por sua vez, ao refletir sobre a formação docente centrada na escola, direciona seus apontamentos para a compreensão da instituição escolar como um

[...] lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino”, reforçando a importância que a cultura organizacional exerce nos processos formativos da escola, considerando-a como fator decisivo ao afirmar que “o desenvolvimento profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham (p. 137).

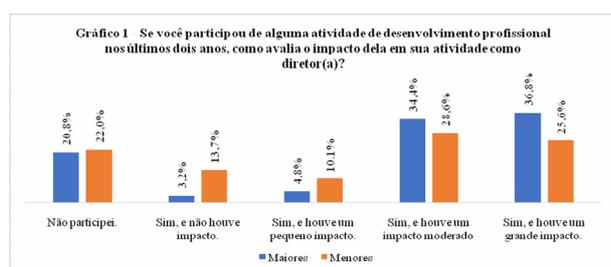
A partir do início do século XXI, o Brasil tem adentrado na cultura de avaliação em larga escala, por influência de processos globais pautados na perspectiva neoliberal, em que uma Nova Gestão Pública passa a orientar as políticas governamentais e criar o *éthos* de um Estado-Avaliador (CÓSSIO, 2018; MARCELINO; SANTOS; AZEVEDO; SILVA, 2019). Estas propostas contam com a forte influência de organismos multilaterais a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que procuram construir um padrão global para a educação. A capilarização desse novo modelo gerencial chega às escolas e afeta de maneira marcante a gestão e os docentes, alterando a dinâmica em relação à formação continuada. Ocorre uma reformulação dos temas que historicamente compunham as propostas de formação continuada, e as matrizes das

avaliações em larga escala e as disciplinas objeto dos exames passam a ser as prioridades para os gestores e professores.

#### 4. A Formação Continuada Dos Diretores E Professores

Libâneo (2001, p. 87) na perspectiva da construção de uma escola para novos tempos, apresenta a exigência de reestruturação dos seus sistemas internos, cabendo ao diretor zelar pelo funcionamento administrativo e pedagógico da instituição escolar. Neste sentido, torna-se evidente e necessário que a este profissional sejam oferecidas possibilidade de aquisição de novos conhecimentos para suprir as demandas apresentadas.

Na amostra selecionada dos sujeitos para a elaboração deste artigo, quando perguntados se participou de algum tipo de atividade profissional nos últimos dois anos que antecede a aplicação do Saeb 2017 (Q.19), 80% dos diretores dos municípios com maiores resultados no Ideb, e 76,8% dos diretores dos municípios com os menores resultados afirmam que sim, o que representa uma diferença pequena. No entanto, quando os diretores são indagados sobre o impacto da participação na sua atividade como gestores (Q.20), os dados apresentados no Gráfico 1 apontam algumas peculiaridades.



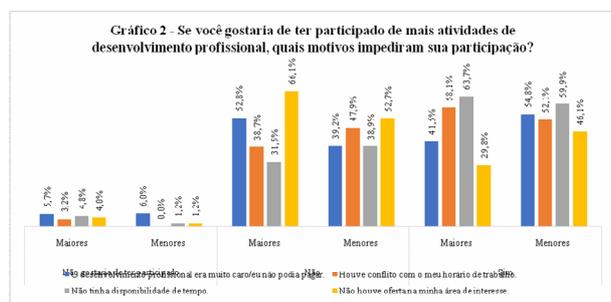
Fonte: Questionário do Diretor, Saeb 2017

No caso dos municípios que obtiveram os menores resultados no Ideb, 23,8% dos diretores afirma que embora tenham participado, não houve impacto ou ele foi muito pequeno na sua atividade como gestor, situação observada em apenas 8% dos diretores das escolas dos municípios que possuem os maiores resultados. Se observar aqueles que responderam que a participação teve impacto moderado ou grande na atividade como gestor, são 54,2% e 71,2%, respectivamente, dos diretores dos municípios com menores e maiores resultados.

As diferenças apontadas pelas percepções dos diretores chamam a atenção sobre os conteúdos das formações ministradas e suas articulações com as demandas efetivas que estes gestores enfrentam nas suas escolas. Enquanto os diretores das escolas dos municípios com maiores resultados do Ideb recebem uma formação, que na visão deles, tem impacto positivo sobre seus problemas cotidianos, significa que essa formação é concebida a partir de demandas reais e previamente identificadas. No caso dos municípios com menores resultados do Ideb essa articulação não é tão efetiva, podendo ser explicada a partir de dois aspectos: a qualidade da formação ou a falta de levantamento de demandas que deem subsídios à elaboração da formação.

Quando indagados sobre se gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional (Q.21), 91,2% e 95,8% dos diretores dos municípios com maiores e menores resultados, respectivamente, informaram que sim, evidenciando a existência de carência de formação continuada para esses profissionais.

As Q.22 a Q.25 procuram investigar sobre os motivos que impediram a participação nas atividades de desenvolvimento profissional e o Gráfico 2 mostra os resultados para os dois grupos de municípios.



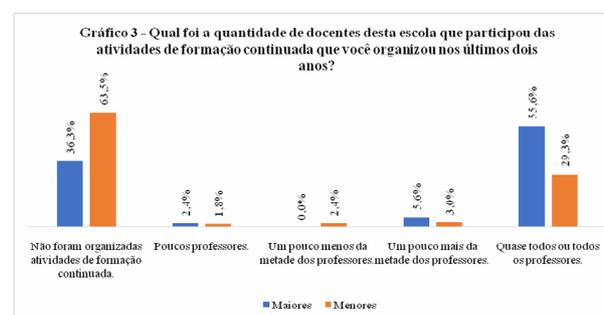
Fonte: Questionário do Diretor, Saeb 2017

O argumento dominante tanto nos municípios que apresentam menores e maiores resultados é que os diretores não dispunham de tempo para participar (63,7% x 59,9%), seguido de que houve conflito com o horário de trabalho (58,1% x 52,1%), apontando para uma sobrecarga de tarefas no âmbito da gestão escolar. Chama a atenção também a justificativa por parte de 41,5% e 54,8% dos diretores dos municípios que apresentam menores e maiores resultados de que o desenvolvimento profissional era “muito caro/eu não podia pagar”. Considerando que são profissionais que atuam em redes públicas, causa estranhamento os cursos oferecidos exigirem pagamentos, uma vez que entre as atribuições das gestões municipais de educação está prevista a formação continuada dos seus profissionais (BRASIL, 1996, 2014).

Quando perguntados se nos últimos dois anos organizaram alguma atividade de formação continuada na escola (Q.26), 53,2% dos diretores dos municípios com maiores resultados informaram que sim, enquanto apenas 33,5% dos diretores dos municípios

com menores resultados fizeram o mesmo. A promoção de formação continuada pelos gestores escolares, mesmo nos municípios com maiores resultados no Ideb pode ser considerada baixa, o que remete à hipótese de ser a gestão educacional do município que planeja e executa as ações de formação continuada dos professores da sua rede. Assim, a autonomia pedagógica da escola, conforme preconiza a própria LDB de 1996, apresenta limitações no que se refere a esse aspecto, cabendo uma investigação mais acurada sobre esse fato.

No que se refere à quantidade de docentes da escola que participou das atividades de formação continuada (Q.27), os dados do Gráfico 3 mostram que em 63,5% das escolas dos municípios com menores resultados não foram organizadas atividades de formação continuada, enquanto nas escolas dos municípios de maiores resultados em apenas 36,3% das escolas tal fato aconteceu.



Fonte: Questionário do Diretor, Saeb 2017

Nas situações em que ocorreram, 55,6% dos diretores das escolas dos municípios que possuem maiores resultados informam que “quase todos ou todos os professores” participaram das atividades de formação, enquanto apenas 29,3% dos diretores das escolas dos municípios com menores resultados afirmam o mesmo. A capacidade de liderança dos diretores ou o grau de exigência por envolvimento e

participação em atividades de formação nos dois grupos de municípios mostra ser bastante distinto.

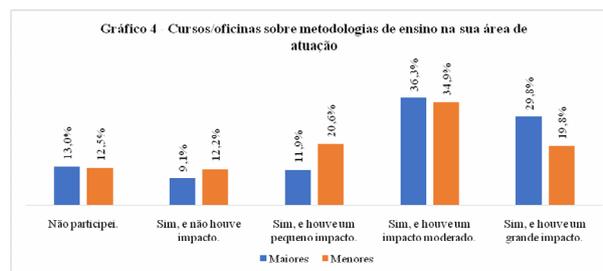
Os dados relativos ao desenvolvimento profissional dos diretores mostram que nos municípios que possuem menores resultados os gestores participam menos das atividades de formação continuada e elas têm menos impacto no exercício das atividades de gestão. Embora afirmem que gostariam de ter participado mais, a falta de tempo, conflito com horário de trabalho e valor cobrado são fatores impeditivos para mais de 50% dos diretores de ambos os grupos.

Sobre a oferta de iniciativas de formação continuada para os professores da escola, quase 2/3 dos diretores das escolas dos municípios com menores resultados e cerca de 1/3 dos diretores das escolas dos municípios com maiores resultados não organizaram nenhuma oferta. Isso não significa, necessariamente, que eles não receberam formação continuada, uma vez que elas podem ser concebidas e ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

#### 4.1 Formação continuada dos professores

No questionário do Professor foram analisadas as Q.21 a Q.37 e todas se referem ao tema desenvolvimento profissional. As questões 21 a 24 dizem respeito à participação em atividades de desenvolvimento profissional nos dois anos que antecedem ao Saeb 2017 e qual foi o impacto na sua prática docente.

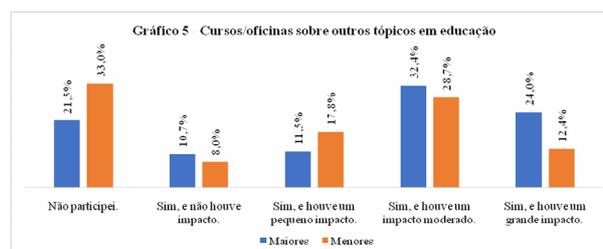
No caso de cursos/oficinas sobre metodologias de ensino na área de atuação docente (Q.21), o Gráfico 4 mostra os percentuais de respostas dos docentes.



Fonte: Questionário do Professor, Saeb 2017

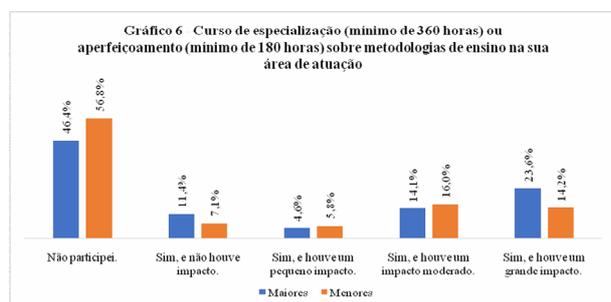
No grupo de municípios com maiores resultados no Ideb, 66% dos professores das escolas afirma que participaram e o impacto variou de moderado a grande, valor que cai para 54,7% entre os docentes das escolas dos municípios com menores resultados. Nos dois grupos de municípios, cerca de 12,5% dos professores não participaram de cursos/oficinas sobre metodologias de ensino na sua área de formação e para 9,1% e 12,2% dos professores dos municípios com maiores e menores resultados no Ideb, embora tenham participado deste tipo de curso, não houve impacto no seu exercício profissional.

Já no que se refere aos cursos/oficinas sobre outros tópicos de educação (Q.22), são como mostra o Gráfico 5, 56,4% x 41,1% dos docentes dos municípios com maiores e menores resultados que afirmam terem participado e que o impacto variou entre moderado e grande. Nesse caso, 21,5% dos docentes dos municípios com maiores resultados e 33% dos municípios com menores resultados não participaram e para 10,7% e 8,0% deles, a participação não causou impacto na sua prática docente.



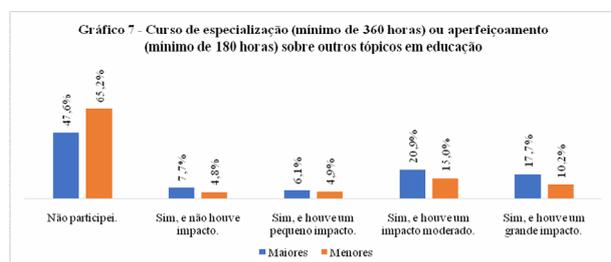
Fonte: Questionário do Professor, Saeb 2017

Quando a questão se refere a cursos de especialização ou aperfeiçoamento sobre metodologias de ensino na área de atuação (Q.23, Gráfico 6), cerca da metade dos docentes de ambos os grupos não participaram (46,4% e 56,8%), enquanto 37,3% dos docentes dos municípios com maiores resultados e 30,3% dos professores dos municípios com menores resultados afirmam que o impacto variou de moderado a grande.



Fonte: Questionário do Professor, Saeb 2017

No caso de cursos de especialização ou aperfeiçoamento em outros tópicos de educação (Q.24, Gráfico 7), são 47,6% dos professores dos municípios com maiores resultados e 65,2% dos docentes dos municípios com menores resultados que não participaram; enquanto 38,6% e 25,2% deles afirmam que a participação teve impacto entre moderado e grande.



Fonte: Questionário do Professor, Saeb 2017

Quando indagados sobre o pagamento às atividades de desenvolvimento profissional (Q.25), 50,2% dos docentes dos municípios com maiores resultados e 70%

dos docentes dos municípios com menores resultados afirmam não ter havido pagamento, enquanto 41,1% e 21,5% dos mesmos informam ter pagado algumas vezes.

Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2017) abrangendo uma revisão de literatura sobre iniciativas de formação continuada eficazes para professores, mostra que elas possuem cinco características comuns: a) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; b) métodos ativos de aprendizagem; c) participação coletiva; d) duração prolongada e; e) coerência. No caso dos cursos de formação continuada para professores realizados nos vinte municípios da amostra, não é possível identificar a natureza das ofertas e nem em que medida eles apresentam algumas das características citadas. Sobre uma possível associação das ações de formação continuada com os resultados de aprendizagem dos alunos dos dois grupos de municípios, é prematuro estabelecer alguma relação direta, embora alguns estudos associem a eficácia das formações continuadas com a melhoria da aprendizagem dos alunos em avaliações em larga escala (FCC, 2017, p. 16).

No que diz respeito aos temas mais demandados para aperfeiçoamento profissional (Q.26 a Q.32), a Tabela 2 apresenta dados obtidos no questionário do professor nos vinte municípios da amostra.

**Tabela 2: Temas demandados para aperfeiçoamento profissional**

Considerando os temas a seguir, indique sua necessidade de aperfeiçoamento profissional	Não há necessidade		Baixo nível de necessidade		Nível moderado de necessidade		Alto nível de necessidade	
	Maior	Menor	Maior	Menor	Maior	Menor	Maior	Menor
Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	9,9%	12,6%	23,2%	25,2%	55,7%	48,3%	11,1%	13,8%
Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.	20,6%	21,7%	31,3%	26,7%	35,8%	36,5%	12,3%	15,1%
Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	13,2%	20,4%	35,0%	24,8%	36,2%	40,5%	15,5%	14,3%
Gestão e organização das atividades em sala de aula.	20,4%	30,2%	36,4%	30,3%	30,8%	29,9%	12,4%	9,5%
Metodologias de avaliação dos alunos.	18,7%	22,3%	33,2%	28,1%	34,1%	37,6%	14,1%	12,0%
Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	11,9%	9,4%	28,0%	22,4%	41,3%	40,4%	18,9%	27,8%
Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais	4,8%	4,3%	9,1%	5,7%	26,6%	14,0%	59,5%	76,0%

Fonte: Questionário do Professor, Saeb 2017

Em relação aos temas citados destacam-se nos dois grupos de municípios a necessidade moderada ou alta de formação em a) parâmetros e diretrizes curriculares em sua área de atuação; b) uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação; e c) formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência. Para esses temas, a demanda nos dois grupos de municípios é superior a 60%.

No que se refere aos temas relacionados à prática docente na disciplina que atua – conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação, práticas de ensino na minha disciplina principal de atuação, gestão e organização das atividades em sala de aula e metodologias de avaliação dos alunos – cerca de 50% ou mais dos docentes dos dois grupos de municípios consideram que não há necessidade ou há um baixo nível de necessidade em termos de aperfeiçoamento profissional. É o caso, por

exemplo, da gestão e organização das atividades em sala de aula, em que 56,8% dos docentes dos municípios com maiores resultados no Ideb e 60,5% dos professores dos municípios com menores resultados, afirma que não há necessidade ou há um baixo nível de necessidade de formação continuada.

Cerca de 90% dos professores de cada grupo gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional nos dois anos considerados (Q.33). Quando indagados sobre os motivos que impediram sua participação (Q.34 a Q.37, Tabela 3), mais de 60% justificam a ausência devido a conflito de horário de trabalho e a falta de tempo.

**Tabela 3: Participação em atividades de desenvolvimento profissional**

Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação?	Maiores		Menores	
	Não gostaria de ter participado	Não Sim	Não gostaria de ter participado	Não Sim
O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	4,1%	47,1% 48,8%	5,1%	39,5% 55,4%
Houve conflito com o meu horário de trabalho.	3,6%	28,2% 68,2%	1,8%	39,9% 58,3%
Não tinha disponibilidade de tempo.	3,4%	25,6% 71,0%	2,1%	35,5% 62,5%
Não houve oferta em minha área de interesse.	3,0%	57,1% 39,9%	4,3%	55,8% 39,9%

Fonte: Questionário do Professor, Saeb 2017

A justificativa da não participação associada ao valor a ser pago pela atividade chama a atenção pelo fato de, no setor público, as formações continuadas serem usualmente ofertadas gratuitamente para os docentes vinculados a uma determinada rede de ensino. A inexistência de oferta na área de interesse, em que 39,9% dos professores dos dois grupos afirmaram ter sido um impeditivo para participar das iniciativas de formação revela a necessidade de redimensionamento do que está sendo ofertado em direção a um maior alinhamento entre demanda e oferta.

## 5. Considerações Finais

O estudo aqui apresentado, ainda que retrate um caráter amostral, aponta, de forma geral, para as lacunas que se mantêm no desenvolvimento das políticas formativas

no Brasil e como esse cenário impacta nos indicadores educacionais. Considerando que a formação inicial não responde, em sua totalidade, pelo desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a atuação na sala de aula, processos formativos complementares tornam-se cada dia mais urgentes para o fortalecimento e melhoria da qualidade da educação pública e sinalizam a existência de problemas estruturais em aspectos basilares da política educacional, de ordem política, econômica, social e cultural.

A perspectiva da formação em serviço como instrumentos de ressignificação da atuação dos profissionais da educação, apresenta-se como elemento que ainda carece, sobretudo nos sistemas educacionais mais complexos, de consensos sobre a responsabilidade de sua execução e efetiva implementação, mesmo em se tratando de um princípio legal, garantido nas diretrizes e bases da educação no Brasil.

Aliada à complexidade que envolve o fazer educativo, os profissionais da educação necessitam conduzir no espaço escolar a dinâmica das avaliações em larga escala, o cumprimento do currículo básico, as programações advindas da relação escola e comunidade, dentre outras atribuições que lhes são imputadas no cotidiano. Essa realidade configura-se como elemento propulsor da busca por novas aprendizagens que, nem sempre, acontecem de forma qualitativa e sistematizada ou geradoras de impacto na atividade profissional, como nos apresentam os dados deste estudo.

Por fim, espera-se que as informações aqui dispostas possam contribuir para que os órgãos gestores das políticas educacionais, sobretudo nos municípios, utilizem as informações contidas nos instrumentais de avaliação e acompanhamento do ensino para

ressignificarem suas práticas e proporem, inovações que corroborem efetivamente para o protagonismo da escola como *locus* de formação. Importante também que se leve em consideração o que a literatura sobre formação continuada eficaz vem mostrando, especialmente em momento de implementação da nova Base Nacional Comum Curricular.

## Referências

- ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional**. Brasília. 2000. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.
- BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 03 jan. de 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/1996. Brasília, DF, 20/12/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1994.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1994.htm). Acesso em: 03 jan. 2020.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 03 jan. 2020.
- BRASIL. Lei n 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 03. jan. 2020.
- CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.
- CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, Maria Izaura.; MELLO, Suely Amaral.; SILVA, Vandei Pinto da. (Org). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem Histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73, 29 maio 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 18 set. 2020.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. Relatório de Pesquisa. São Paulo, 2017.
- GARCIA, C. Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p. (Coleção Ciências da Educação: século XXI).
- GATTI, Bernardete Angelina. Curso de Pedagogia em questão ou a questão da formação dos educadores. **Nuances**: estudos sobre Educação, [S.L.], v. 4, n. 4, p. 1-4, 15 set. 1998. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/66>. Acesso em: 15 set. 2020.

- GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, dez. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 12 set. 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 12 set. 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.
- GHEDIN, Evandro. **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem**. Boa Vista: UERR. Editora, 2012.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Estatísticas Sociais**: População. Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação – 2019. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2019/estimativa\\_dou\\_2019.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2019/estimativa_dou_2019.pdf). Acesso em: 12. out. 2020.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**: um tratamento conceitual / Fred N. Kerlinger; [tradução Helena Mendes Rotundo; revisão técnica José Roberto Malufe]. São Paulo: EPU: EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 1980.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p
- LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista Ande n°. 6, p.11 - 9. 1982.
- LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. (Cadernos de Gestão).
- MARCELINO, Fabiana Teixeira; SANTOS, Shilton Roque dos; AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares. Estado-avaliador e a reforma do Ensino Médio no Brasil: influências e confluências. **Revista do Serviço Público**, [S.L.], v. 70, n. 1, p. 103-124, 9 abr. 2019. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1805>. Acesso em: 12 out. 2020.
- MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, Robson Pequeno de., et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 17-37
- NÓVOA, Antonio. **Novas disposições dos professores**: a escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em julho de 2003.
- PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; LOPES JUNIOR, Jair. OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

EM LARGA ESCALA E SEUS RESULTADOS: O PISA E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 19, e2776, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172017000100216&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172017000100216&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 out. 2020.

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **A formação continuada sob análise do professor escolar.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. ISBN 9788539304196 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/113712>.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8652339. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 10 out. 2020.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 out. 2020.