

Políticas Públicas na Educação Brasileira

Formação Docente

Atena Editora



 **Atena** Editora
www.atenaeditora.com.br

Ano
2018

Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
FORMAÇÃO DOCENTE**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

P769 Políticas públicas na educação brasileira: formação docente /
Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2018.
225 p. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 7)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-80-6
DOI 10.22533/at.ed.806180204

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Formação. I. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins
comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

A COMPREENSÃO DO BRINCAR NA INFÂNCIA COMO CONSTITUINTE DA PRÁTICA DOCENTE

Jeorgeana Silva Barbosa, Janaina Silva Pontes de Oliveira, Kátia Marília Tavares de Moura Martiniano, João Pedro Andrade da Silva e Jalmira Linhares Damasceno 6

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Joyce Mariana Alves Barros e Fábio Wesley Marques dos Reis16

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RELAÇÃO ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

Anderson de Souza França, Clara Cristina Bezerra de Lima e Maria Aparecida dos Santos Ferreira22

CAPÍTULO IV

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Danuska Guedes de Freitas Cavalcanti e Mário Luiz Farias Cavalcanti34

CAPÍTULO V

A TRANSVERSALIDADE DO ESPORTE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Marlon Messias Santana Cruz, Pedro Alves Castro, Ana Gabriela Alves Medeiros e Sebastião Carlos dos Santos Carvalho44

CAPÍTULO VI

AS ATUAIS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS FORMADORAS?

Kardenia Almeida Moreira e Francisco das Chagas Silva Souza55

CAPÍTULO VII

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ-CAMPUS MACAPÁ

Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino, Neliane Alves de Freitas e Adriana Lucena de Sales67

CAPÍTULO VIII

AS PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES SOBRE CLIMA SOCIAL DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO ACERCA DO PROGRAMA GOLDEN

Rita Aparecida Marques da Silva e Rita de Cássia de Souza85

CAPÍTULO IX

AS PRÁTICAS DE SI E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

Fernanda Antônia Barbosa da Mota e Maria Carolina dos Santos Ferreira.....99

CAPÍTULO X

BREVE APORTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS DILEMAS DA REALIDADE EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Joseilma Ramalho Celestino, Maria de Fátima Moraes de Souza e Sílvio César Lopes da Silva..... 109

CAPÍTULO XI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: O PIBID E SEUS ENCAMINHAMENTOS

Elaine Cunha Vieira, Elis Regina de Araújo Almeida, Irecer Portela Figueiredo Santos e Raylson Rodrigues dos Santos..... 122

CAPÍTULO XII

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA OS REGISTROS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange de Abreu Moura da Silva e Edwiges Francisca dos Santos..... 137

CAPÍTULO XIII

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AO ARTIGO 26 A DA LDB

Frizete de Oliveira e Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem..... 144

CAPÍTULO XIV

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NUMA PERSPECTIVA DE ORIENTAR PESQUISAS PARA MONOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA NA FACIG

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti, Jorge Henrique Duarte e José Santos Pereira 157

CAPÍTULO XV

O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADA POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Renata da Costa Lima e Maria da Conceição Carrilho de Aguiar 167

CAPÍTULO XVI

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DA CARREIRA

Daiana Estrela Ferreira Barbosa e Pedro Lúcio Barboza..... 180

CAPÍTULO XVII

PERCEPÇÕES DE PEDAGOGOS (AS) EM RELAÇÃO ÀS SUAS QUALIFICAÇÕES
PROFISSIONAIS AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS CONSIDERADAS PÚBLICO ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ellen Rose Galvão Helal e Thelma Helena Costa Chahini..... 192

CAPÍTULO XVIII

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -
PNE (2014-2024): PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

*Saulo José Veloso de Andrade, Patrícia Cristina de Aragão Araújo e Antônio Roberto
Faustino da Costa*..... 204

Sobre os autores.....217

CAPÍTULO XV

O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADA POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

**Renata da Costa Lima
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar**

O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADA POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Renata da Costa Lima

Universidade Federal de Pernambuco
Recife – PE

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Universidade Federal de Pernambuco
Recife – PE

RESUMO: Frequentemente a formação continuada tem sido reduzida ou tratada como sinônimo de capacitação, de treinamento, de aperfeiçoamento, de atualização, de reciclagem, entre outros termos. É comum nos discursos de professores, de gestores, de coordenadores e de muitos autores a redução do processo de formação continuada a momentos pontuais de cursos e a modelos formativos como reciclagens e capacitações, por exemplo. Diante disso, buscamos compreender quais representações sociais de formação continuada são compartilhadas por professores universitários, a fim de analisar os sentidos e os significados que esse grupo atribui ao objeto investigado. Para tanto, tomamos como categoria central a formação continuada. Essa categoria foi analisada a partir da abordagem estrutural da teoria das representações sociais, mais especificamente quanto aos elementos que constituem o núcleo central. Participaram da pesquisa 84 professores universitários das diferentes áreas de conhecimento (humanas, exatas e saúde) da Universidade Federal de Pernambuco, respondendo a um teste de associação livre de palavras. A organização dos dados coletados com o teste foi feita com o auxílio da análise prototípica do *software* IRAMUTEQ e com a análise de conteúdo (análise temática) proposta por Bardin (2002). Os resultados apontaram que a representação social de formação continuada compartilhada pelos professores possui um sentido ao mesmo tempo amplo e restrito. Evidenciamos também que os elementos que constituem o núcleo central dessa representação social são majoritariamente funcionais, indicando que os professores universitários estabelecem uma relação prática com esse objeto, revelando uma preocupação dos docentes universitários em vivenciar formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, núcleo central, professores universitários, representação social.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada corriqueiramente tem sido reduzida a momentos pontuais de cursos de atualização, de capacitação, de aprimoramento, de reciclagem, entre outros termos. Não é raro encontrar nos discursos de professores, de coordenadores, de gestores e de estudiosos dessa temática certa confusão entre esses conceitos, tratando-os, muitas vezes, como sinônimos de formação continuada.

Segundo Aguiar (2004), os termos treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem desenvolveram-se no Brasil com o golpe militar de 1964, no período do modelo autoritário, para atualizar os professores sobre as mudanças no sistema educacional. A utilização desses termos na educação produzia a sensação de estar em uma indústria treinando os operários para manusear máquinas. Assim, termos como treinamento e reciclagem significam preparar o indivíduo para os conhecimentos, habilidades e atitudes que irão maximizar a competência individual, com vistas a melhorar o desempenho da organização.

No que se referem à educação, tais conceitos (treinamento, capacitação, reciclagem) significam preparar os docentes para a efetivação de uma prática repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos preestabelecidos. Logo, a preocupação está reduzida ao ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

De acordo com Resende e Fortes (2005, p.05) as percepções sobre a formação continuada de professores são muitas, o que provoca a utilização de conceitos considerados análogos, porém muitas vezes ambíguos e imprecisos, como, por exemplo, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem. Para os autores acima citados existem distinções entre esses termos: *reciclagem* dá a ideia de mudanças profundas que desconsideram os saberes já existentes; *treinamento* indica destreza, exercício repetitivo e condicionante; *capacitação* sugere apenas o desenvolvimento de habilidades; *aperfeiçoamento* dá a entender completude e acabamento; já o termo *formação* implica um processo de construção inacabável.

Consoante a esse entendimento, Mendes Sobrinho (2006) acredita que medidas pontuais como reciclagens, capacitações e treinamentos, por exemplo, não dão conta da complexidade da formação continuada.

Concordamos com Freitas (2007, p.25) quando afirma que:

Muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamentos, reciclagem ou capacitação. Mesmo quando esses formatos assumem funções bem específicas em termos de objetivos, conteúdos e tempo de duração e modalidades [...] todos têm como elementos constitutivos a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar, de forma efetiva, a prática docente concreta dos professores.

Para esse autor, a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, pois os efeitos são bastante limitados. A formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, implica, além dos mecanismos de acompanhamento da prática do professor, uma avaliação sistemática das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício da docência.

A formação continuada que defendemos é compreendida como um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade em múltiplos(as) espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, mas que

estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2002).

Assim pensada e desenvolvida, a formação continuada envolve dois elementos fundamentais no processo de constituição do sujeito que é/está sendo formado: a individualidade e a coletividade. Ela não pode ser reduzida a um tempo e a um espaço convencional de formação – ou dizendo de outra maneira, a uma formação formal – muito embora a formação no coletivo seja de extrema importância para o desenvolvimento profissional do professor e, em hipótese alguma, estamos negando as contribuições que esses momentos em coletivo oferecem.

No entanto, estamos chamando a atenção para que a formação não seja reduzida só aos momentos de formação no coletivo. Entendemos que a formação continuada também acontece no nível individual, o que aqui chamaremos de autoformação. A autoformação acontece quando um profissional de uma determinada área investe, por iniciativa própria, em sua formação continuada, como por exemplo, ao estudar um livro de seu interesse.

No que se refere à formação continuada no coletivo, um importante elemento é apontado por Nóvoa (1992): o enfoque teórico. Para esse autor a formação continuada precisa estar fundamentada na experiência profissional, porém não se devem ficar apenas nos saberes da experiência, visto que é preciso um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática. Esse autor afirma que é de fundamental importância o enfoque teórico nas formações continuadas, embora seja comum que muitas reflexões estejam apenas ao nível da experiência, e as discussões teóricas sejam esquecidas, deixando a formação apenas no âmbito das experiências compartilhadas. Destacamos o valor tanto dos saberes da experiência dos professores em formação – pois a formação continuada precisa partir da realidade dos docentes e dos problemas reais de cada contexto – quanto da discussão da teoria, porquanto acreditamos que o enfoque apenas em um desses aspectos (saberes da experiência ou discussões teóricas) empobrece o processo formativo.

É nesta mesma direção que Pérez (2007) coloca a articulação entre prática-teoria-prática, dando a ideia de infinitude à formação. Ou seja, não se superpõe uma à outra, mas há uma relação espiral, na qual a formação é um acontecimento que parte da reflexão da prática (saberes da experiência), permeada pela teoria, a fim de alcançar uma nova prática. Neste entendimento, o processo de formação é contínuo.

Nóvoa (1992) ainda chama a atenção para não reduzirmos a formação continuada à acumulação, seja de conhecimentos, técnicas ou recursos. Para esse autor, a formação continuada é um processo que se dá através do trabalho de reflexão crítica sobre a prática do professor, contribuindo assim para a (re)construção da identidade profissional docente.

Diante da polissemia, dos equívocos e da falta de consenso presente nos discursos circulantes sobre o que significa formação continuada, objetivamos compreender como professores universitários representam esse objeto. Para tanto, a teoria das representações sociais serviu como suporte teórico para a compreensão

do objeto social formação continuada. Justificamos a escolha dessa teoria, pois permite entender os sentidos e os significados atribuídos por um grupo a um determinado objeto social – no caso deste estudo, os sentidos e os significados que os professores universitários atribuem à formação continuada.

Conforme Moscovici (2012, p. 39), pioneiro da teoria, as **representações sociais são teorias de senso comum, “entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”**.

Dentre as abordagens que se originaram da grande teoria proposta por Moscovici (2012), optamos pela estrutural de Abric (1998), pois ela nos permite identificar o conteúdo e a estrutura de uma representação social. Para esse autor, as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu ambiente físico e social, guiando seus comportamentos e suas práticas. Dizendo de outro modo, uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes, constituindo-se um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central e um sistema periférico (ABRIC, 1998; 2003).

O sistema periférico, que é menos estável e mais flexível que o central, “é a parte mais acessível e mais viva da representação” (ABRIC, 1998, p. 3). Já o sistema central é a parte mais estável da representação. É ele que irá opor-se à mudança, pois toda alteração no núcleo central acarretará em uma mudança completa da representação. Abric (1994, p. 31), afirma que o sistema central é definido, “de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”.

Para o autor acima citado, o sistema central, ou o núcleo central, é constituído de um ou mais elementos e assegura três funções essenciais: a *função geradora*, que diz respeito à significação da representação; a *função organizadora*, que diz respeito à organização interna dos elementos do núcleo; a *função estabilizadora*, que garante a estabilidade do núcleo.

Dessa forma, para que duas representações sociais sejam consideradas diferentes, é necessário que apresentem núcleos diferentes. Por isso, Abric (1998) alerta que a apreensão do conteúdo de uma representação social não é suficiente para conhecê-la e defini-la, uma vez que, duas representações sociais podem ter o mesmo conteúdo e serem diferentes devido a sua organização.

Abric (1998) ainda destaca que no sistema central coexistem dois grandes tipos de elementos: os *elementos normativos*, que são oriundos diretamente do sistema de valores dos indivíduos e que constituem a dimensão fundamentalmente social do núcleo, ligada à história do grupo e a sua ideologia, determinando os julgamentos e as tomadas de posição relativas ao objeto; os *elementos funcionais*, que estão associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias, orientando as condutas em relação ao objeto.

Assim, por meio desses elementos normativos e funcionais, o núcleo central desempenha um duplo papel: um avaliativo, que justifica os julgamentos de valor, e um pragmático, que implica em práticas específicas. Logo, podemos afirmar que, os elementos normativos e funcionais de um núcleo central serão ativados em função do tipo de relação que um grupo estabelece com o objeto de representação (ABRIC, 1998). Ou seja, um grupo que não apresente uma relação prática com determinado objeto de representação ativarão majoritariamente elementos normativos, enquanto que um grupo em contato direto com o objeto ativarão elementos funcionais. Por esse motivo, a distância ou relação do sujeito/grupo com um determinado objeto precisa ser considerada quando se trata de um estudo de representações sociais, uma vez que “os aspectos normativos e o julgamento são tão mais ativados na representação quanto mais distantes estiver o pessoal do terreno da ação concreta” (ABRIC, 1998, p. 12).

Dizendo ainda de outro modo, as cognições centrais correspondem a um pólo descritivo – campo das definições –, ou seja, às características que definem um objeto de representação, e também correspondem a um pólo avaliativo – campo das normas –, ou seja, aos critérios para avaliação dos objetos (SÁ, 2002).

Diante de tudo o que foi exposto sobre a teoria das representações sociais, e especificamente quanto ao sistema central, buscamos, no decorrer do texto, analisar os elementos que constituem o núcleo central da representação social de formação continuada compartilhada por professores universitários e, dessa maneira, compreender os sentidos e os significados que esse grupo atribui a essa formação.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha de uma metodologia com certeza está determinada por considerações empíricas – natureza do objeto, sujeitos, etc. –, mas também se apoia no sistema teórico que justifica uma pesquisa (ABRIC, 1994).

Durante o estudo das representações sociais, torna-se necessária a utilização de métodos, visando, de um lado, encontrar e fazer emergir os elementos constituintes das representações e, de outro, conhecer a organização desses elementos e encontrar o núcleo central. Por isso, Abric (1994, p. 60) destaca três objetivos que implicam uma abordagem multimetodológica das representações, organizadas em três tempos sucessivos: o encontro do conteúdo da representação; o estudo das relações entre os elementos, de sua importância relativa e de sua hierarquia; a determinação do controle do núcleo central.

Em consonância a tal postulado e as especificidades do objeto de estudo aplicamos um teste de associação livre de palavras a 84 professores universitários das diferentes áreas de conhecimento (humanas, exatas e saúde) da Universidade Federal de Pernambuco.

O teste de associação livre (figura 1) consiste em apresentar ao participante da pesquisa, uma ou mais palavras/expressões indutoras – no caso deste estudo a expressão foi *formação continuada* – para que escreva, o mais rapidamente

possível, as 5 (cinco) primeiras palavras/expressões que lhe vem a mente quando lê ou ouve tais termos e, em seguida, escolher duas que considera principais e justificar brevemente sua escolha.

Figura 1 – Modelo do teste de associação livre de palavras

<p>Escreva as 05 (cinco) primeiras palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você lê “FORMAÇÃO CONTINUADA”:</p> <p>1- _____</p> <p>2- _____</p> <p>3- _____</p> <p>4- _____</p> <p>5- _____</p> <p>Das 05 (cinco) palavras que você escreveu quando leu a expressão “<i>formação continuada</i>”, escolha as 02 (duas) que você considera principais.</p> <p>1- _____</p> <p>2- _____</p> <p>Justifique a sua escolha:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Fonte: produção de nossa autoria

Para nos auxiliar na organização dos dados do teste de associação livre utilizamos a análise prototípica do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) na sua versão 0.7 *alpha 2*, bem como da análise temática proposta por Bardin (2002).

A análise do tipo prototípica, conforme Wachelke e Wolter (2011), é uma técnica simples e eficiente para o estudo da estrutura das representações sociais, pois parte do pressuposto de que os elementos de uma representação social com mais importância em sua estrutura são mais prototípicos, ou seja, mais conscientes à consciência. Esse tipo de análise utiliza critérios de frequência e ordem de evocações das palavras provenientes de testes de associações livres.

O resultado obtido pela análise prototípica do *software* IRAMUTEQ é apresentado em quatro quadrantes que cruzam a *fréquences* x *rangs*. O quadro 1 apresenta os eixos dos quadrantes. A vertical refere-se à *fréquence* e o horizontal ao *rang*.

Quadro 1 – Resultado obtido pelo IRAMUTEQ para análise das evocações hierarquizadas

		RANG	
		Zone du noyau	Première périphérie
F	R	(palavras com frequência forte e grande importância)	(palavras com frequência forte e fraca importância)
	É		

Q U E N C E	Elements Contrastés	Seconde périphérie
	(palavras com frequência fraca e grande importância)	(palavras com frequência fraca e fraca importância)

Fonte - Produção de nossa autoria a partir das considerações de Abric (1998; 2003).

Neste texto, como objetivamos a análise dos elementos do núcleo central, nos deteremos ao primeiro quadrante (*zone du noyau*). Nesse quadrante são agrupados os elementos mais frequentes e mais importantes, formando a zona do núcleo central. Esses elementos possivelmente constituem o núcleo central, pois eventualmente estão acompanhados de outros elementos sem grande valor significativo, sendo sinônimos ou protótipos associados ao objeto. “Nem tudo o que se encontra nesta casa é, portanto, central, porém o núcleo central está nesta casa” (ABRIC, 2003, p. 4).

Adiante, apresentamos os resultados e as discussões dos dados coletados com o teste de associação livre de palavras e organizados com o auxílio do *software* IRAMUTEQ e análise temática de Bardin (2002).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise prototípica, utilizamos a frequência indicada pelo IRAMUTEQ (frequência 2). Das 410 palavras/expressões associadas ao termo indutor formação continuada, 214 palavras/expressões foram diferentes e, desse total, 09 (nove) foram os termos apontados pelo *software* como constituintes do sistema central da representação social de formação continuada: *aperfeiçoamento, aprendizagem, necessária, capacitação, compromisso, estudo, reciclagem, pesquisa e continuidade*.

Advertimos que o número indicado ao lado das palavras no quadro 2 abaixo refere-se à frequência com que essa palavra foi evocada pelos professores participantes da pesquisa, como por exemplo, *aperfeiçoamento* foi evocada 19 vezes (*aperfeiçoamento* - 19).

Quadro 02 - Resultado da análise prototípica da expressão indutora “formação continuada” gerada pelo IRAMUTEQ

< = 1.44 Rangs > 1.44		
^	Zone du noyau	Première périphérie
< 5.55 F r é q u ê n c i a s	Aperfeiçoamento - 19 (1.4)	
	Aprendizagem - 17 (1.4)	
	Necessária - 15 (1.2)	
	Capacitação - 15 (1.3)	
	Compromisso - 8 (1.0)	
	Estudo - 8 (1.3)	

Reciclagem – 7 (1.0)
Pesquisa – 7 (1.0)
Continuidade – 6 (1.0)

Elements contraste

Seconde périphérie

Fonte: produção de nossa autoria, gerada a partir do resultado da análise prototípica do software IRAMUTEQ.

Para aprofundar a análise dos elementos que constituem o núcleo central da representação social de formação continuada, categorizamos, com auxílio da análise temática de Bardin (2002), as palavras que constituem o sistema central. Para essa autora, a **análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado.**

Quadro 03 – Categorização das palavras que constituem o núcleo central da representação social de formação continuada

FORMAÇÃO CONTINUADA (FC)			
SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA		CONSEQUÊNCIAS DA FC	EXIGÊNCIA PARA O SUJEITO
Restrito	Amplio	Aprendizagem;	Compromisso;
Aperfeiçoamento; Capacitação; Reciclagem; Pesquisa;	Necessária; Estudo; Continuidade;		

Fonte: produção de nossa autoria

Destacamos que essas subcategorias emergiram das palavras/expressões do teste de associação e das justificativas dos professores para as escolhas das palavras/expressões principais.

Na subcategoria intitulada sentidos da formação continuada, podemos perceber a equivalência de um sentido mais restrito e de um sentido mais amplo atribuído a essa formação.

No sentido restrito estão termos que apontam um entendimento reducionista da formação continuada: *aperfeiçoamento*, *capacitação*, *reciclagem* e *pesquisa*. As justificativas dadas pelos professores participantes da pesquisa para a escolha das palavras que consideram principais indicam esse sentido restrito.

“(…) acredito que isso envolve *pesquisa* e atualização sobre o conhecimento do objeto do qual se ensina (...)” (Professor 18);

“A formação continuada são cursos de *aperfeiçoamento* que permitem a aquisição de novos conhecimentos e *atualização*” (Professor 47);

“Acredito que é importante o docente se submeter a *capacitações* ao longo da sua carreira” (Professor 65);

“A formação continuada é uma *reciclagem* que nos mantém atentas ao novo e a aplicabilidade dos clássicos ao novo” (Professor 72).

Como já afirmamos, autores como Christov (2002), Aguiar (2004), Resendes e Fortes (2005), Mendes Sobrinho (2006) e Freitas (2007) ressaltam que é comum denominar ou reduzir a formação continuada a momentos pontuais, a cursos e a modelos formativos como *reciclagem*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*, etc. Na visão desses autores, a formação continuada precisa ser entendida como um processo contínuo que se estende além de cursos específicos, mas que envolve tanto uma dimensão coletiva quanto individual, articulando teoria e prática.

Já no sentido mais amplo atribuído a formação continuada os professores destacaram as palavras *necessária*, *estudo* e *continuidade*.

“A formação continuada é um processo, pois a *continuidade* da formação do professor deve ser um *processo contínuo* e sistemático” (Professor 20);
“A formação, enquanto *processo contínuo*, precisa ser considerada como um modo do professor se reinventar. (...) é um processo de encontro com *estudo*, leituras (...) (Professor 34);
“*Necessidade*, porque não há saber estável e é necessário *continuar* se formando” (Professor 71).

Esses termos, diferentemente do sentido restrito, indicam uma compreensão da formação continuada como processo contínuo, sistemático e complexo que se efetiva em diversos espaços e atividades.

Na subcategoria denominada consequências da formação continuada encontra-se o termo *aprendizagem* que sugere o efeito e resultado dessa formação para o professor universitário.

“A docência universitária, como outras profissões, requer constante busca de novos conhecimentos e *aprendizagens* (...)” (Professor 14);
“A formação continuada está diretamente ligada ao nosso direito de continuar *aprendendo* ao longo da vida” (Professor 59).

Por fim, na subcategoria intitulada de exigência para o sujeito, destaca-se a palavra *compromisso* que denota uma característica que o profissional professor precisaria ter para estar em formação continuada:

“A formação continuada, em minha opinião, evidencia o *compromisso* do professor e a sua preocupação com os futuros profissionais (Professor 5);
“Eu entendo que meu primeiro *compromisso* é comigo mesmo e que a formação continuada para mim significa alimentação cognitiva, logo me dá prazer” (...) (Professor 17).

Voltando para o quadro 03, nota-se que os elementos que compõem o núcleo central concentram-se com maior destaque na subcategoria sentidos da formação continuada. Inferimos a partir disso que o núcleo central é formado essencialmente por elementos que buscam definir, dar sentido (restrito e/ou amplo), a formação continuada – é um aperfeiçoamento, é um processo, é uma reciclagem, etc. Logo, podemos dizer que o núcleo central dessa representação social revela

características descritivas, nos levando ao entendimento de que dizem respeito a elementos funcionais (ABRIC, 1998). Ou seja, esse dado indica, a partir das considerações do autor citado, que o grupo *professores universitários* possui uma relação prática com o objeto de representação social *formação continuada*, uma vez que os elementos que constituem o núcleo central em análise são majoritariamente funcionais. Diante disso, podemos dizer que a formação continuada é algo de interesse dos professores universitários e que possivelmente faz parte da prática profissional desse grupo, mesmo que a representação social desse objeto revele uma visão reducionista da formação continuada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Capacitação, aprimoramento, aperfeiçoamento, atualização, reciclagem ou formação continuada? Todos esses termos, em um primeiro momento, parecem se referir à mesma coisa. Corriqueiramente são tratados como sinônimos. Diante desse cenário, objetivamos entender como professores universitários representam formação continuada.

Os achados revelaram que os professores universitários atribuem à formação continuada um sentido ao mesmo tempo amplo – continuidade, necessária, estudo, – e restrito – capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, etc. Percebemos também que os elementos que constituem o núcleo central dessa representação são majoritariamente funcionais, indicando que os professores estabelecem uma relação prática com esse objeto. Ou seja, há uma preocupação dos professores universitários em vivenciar formação continuada.

Defendemos, como base nos autores aqui citados, que haja uma superação da formação continuada como apenas momentos de cursos, capacitação, treinamentos, reciclagem, etc. Concordamos com Imbernón (2010) quando afirma que a formação continuada, mais do que atualizar, capacitar, treinar, reciclar, precisa ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. “Les représentations sociales: aspects théoriques.” In: Abric J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 12-35.

_____. “A abordagem estrutural das representações sociais”. In: Moreira, A. S. P.; Oliveira, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A B editora, 1998.

_____. La recherche du noyau central et la zone muotte des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Org). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2003.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2002.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. “Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico!”. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. et all. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5ª edição. Ed. Loyola. São Paulo, 2002. p. 72-84.

FREITAS, Alexandre Simão de. “Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade”. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MENDES SOBRINHO, José Augusto de C. **A pesquisa mediando práticas colaborativas**. In: IV Encontro de Pesquisa da UFPI (A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas). Teresina, Piauí, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, Antonio. “Formação de professores e profissão docente”, In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-33.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 19-n.1, p. 127-144, jan./jun. 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Sousa da. “A formação do professor: reflexões, desafios, perspectiva”. In: Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R.; Christov, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. “Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada docente”. In: ANPEd. **40 anos de pós-graduação em educação no Brasil: mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes**. caxambu: 2005. p.1-16.

SÁ, Celso Pereira de. **O núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Prática**. vol.27 no.4 Brasília Dec. 2011.

ABSTRACT: Continuing education has frequently been reduced or treated as a synonym of training, improvement, updating, recycling, among other terms. It is common in the discourses of professors, managers, coordinators and many authors that continuing education process is restricted to very specific moments of courses and other trainings and recycling moments, for example. Therefore, this paper aims to comprehend which social representations in continuing education are shared by university teachers with the objective of analyzing the meanings that this group assign to the researched object. For that, continuing education is taken as a main category. This category was analyzed from the structural approach of the theory of social representations, but specifically regarding the elements that constitutes the central core. Eighty-four university professors of different knowledge areas (human, exact and health sciences) from the Federal University of Pernambuco participated in the research by answering a free association word test. The organization of the collected data was made with the aid of the prototypical analysis performed by the software IRAMUTEQ and with the content analysis (thematic analysis) proposed by Bardin (2002). The findings highlight that the social representation of continuing education shared by professors have a meaning which is wide and restricted at the same time. It is also highlighted that the elements that compose the central core of this social representation are mainly functional indicating that the university teachers establish a practical relation with this object revealing a concern of university professors in experiencing continuing education.

KEYWORDS: Continuing education, central core, university teachers, social representation.

Sobre os autores

Adriana Lucena de Sales Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de pesquisa Qui-Educa. Coordenadora de área do Pibid pela Capes. adriana.sales@ifap.edu.br

Ana Gabriela Alves Medeiros Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XII; Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Doutoranda em Ciências do Esporte pela Universidade do Porto (UP) - Portugal; Grupo de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – AGENTE; E-mail: gabimedeirosef@gmail.com

Anderson de Souza França Graduação em Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail para contato: andersonfranca956@gmail.com

Antônio Roberto Faustino da Costa Professor da Universidade Estadual da Paraíba; Membro do corpo docente do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores e de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba; Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba; Mestrado em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Paraíba; Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba

Clara Cristina Bezerra de Lima Graduação em Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail para contato: clara95_@outlook.com

Daiana Estrela Ferreira Barbosa Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (2017). Tem experiência nas áreas de Matemática e Educação Matemática. E-mail para contato: daiana.estrela@hotmail.com.

Danuska Guedes de Freitas Cavalcanti Bacharela em Arte e Mídia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Licenciada em Letras - Língua Inglesa - pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atua como Professora de Língua Inglesa no Instituto de Idiomas Yázigi e no Colégio Motiva, ambos em Campina Grande-PB. E-mail: danuskagfreitas@gmail.com.

Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá. Graduação em Formação Pedagógica para Formadores da Educação Profissional pela Universidade do Sul de Santa Catarina.

Especialização em Gestão Escolar, Gestão Ambiental. Mestre em Ciências da Educação. Líder do Grupo de pesquisa Qui-Educa.

Edwiges Francisca dos Santos Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (1999). Especialista em Administração Escolar e Planejamento Educacional UFPE (2002) e Especialista em Docência na Educação Infantil UFPE (2016). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Igarassu e Professora da Secretaria de Educação de Itapissuma.

Elaine Cunha Vieira Graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (GRUPEGEO) do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA); Grupo de Estudos e Pesquisa em Edafologia e Pedologia (GEPEPE/UFMA); E-mail para contato: elai.cv@hotmail.com

Elis Regina de Araujo Almeida Graduanda do curso de Geografia Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Grupo de Estudos e Pesquisa em Edafologia e Pedologia (GEPEPE/UFMA); E-mail para contato: elisgeoufma2015@gmail.com

Ellen Rose Galvão Helal Professora da Rede Pública Municipal de São Luís (MA); Graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Fé; Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Pós-graduada em Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé; E-mail para contato: ellenhelal@gmail.com

Fábio Wesley Marques dos Reis Graduação em Educação Física, em andamento, pelo Centro Universitário Facex- UNIFACEX; Bolsista PROIC (2017-2018) do Centro Universitário Facex – UNIFACEX.

Fernanda Antônia Barbosa da Mota Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Pedagogia (UFPI) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: fabmota13@yahoo.com.br

Francisco das Chagas Silva Souza Possui graduação em História (UFPB), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UERN) e doutorado em Educação (UFRN). É professor titular do IFRN, Campus de Mossoró, e líder do Grupo de Estudos em Ensino e Práticas Educativas (GENPE/IFRN) É professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional), Polo IFRN/Mossoró. Foi professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (IFRN/Natal) no período de 2013 a 2017. Desenvolve pesquisas nas áreas de História oral e memória, narrativas autobiográficas, história de vida e

autoformação, Educação Profissional, saberes docentes, formação e desenvolvimento docente, saberes escolares, história da educação, ensino de História.

Frizete de Oliveira Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília com especialização em "Fundamentos Educativos para Formação de Professores da Educação Básica" e "Docência na Educação Infantil" oferecidos pela FE/UnB. É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE/DF atuando na Educação Infantil e professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás - UEG, onde ministra aulas na licenciatura em Matemática. Orientou vários Trabalhos de Conclusão de Curso. Tem experiência na área de Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e cursos de formação continuada para professores na área de Alfabetização e Letramento e gestão. Foi Formadora do programa do Governo Federal (PNAIC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2602819688875864>. E-mail: frizete_de_oliveira@hotmail.com

Irecer Portela Figueirêdo Santos Professora Assistente do Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrado em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (GRUPEGEO) do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA); Experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia nos seguintes temas: educação geográfica, educação inclusiva em geografia, ensino de geografia, educação ambiental; E-mail para contato: irecerpfs@gmail.com

Jalmira Linhares Damasceno Professora da Universidade Federal da Paraíba –UFPB Campus III; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Currículo e práticas educativas. Linha de pesquisa: Currículo e estudos da infância. E-mail para contato: jalmira@gmail.com;

Janaina Silva Pontes de Oliveira Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB Campus III ; Grupo de pesquisa: Currículo e práticas educativas. Linha de pesquisa: Currículo e estudos da infância. E-mail para contato: oliveirajanny@gmail.com

Jeorgeana Silva Barbosa Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB Campus III; Grupo de pesquisa: Currículo e práticas educativas. Linha de pesquisa: Currículo e estudos da infância. E-mail para contato: jeorgeanasb@hotmail.com

João Pedro Andrade da Silva Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB; E-mail para contato: peudeandrade@gmail.com;

Jorge Henrique Duarte Professor da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (FACIG). Graduado em LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS COM HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (1985). Especialista em Ensino de Matemática pela UFPE (1996). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2002), na linha de Pesquisas em Didática de Conteúdos Específicos; E-mail: duartejhd@yahoo.com.br

José Santos Pereira Professor da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (FACIG). Graduado em Curso de Formação de Professores em Crédito e Finanças (UFPE); Graduado em Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar e Magistério(FUNESO). Mestrado Profissional em Teologia com Área de Concentração em Ciências Religiosas (FATSCIRE)/Seminário Teológico da Arquidiocese Metropolitana de Olinda e Recife. Doutorado em Ciências da Educação com Área de Investigação em Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira-Funçal/Portugal, com revalidação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Grupo de Pesquisa Paulo Freire (O lugar da Interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire). e-mail: jsp55@terra.com.br

Joseilma Ramalho Celestino É graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. É psicóloga Clínica, atuando no próprio consultório e dando consultorias a prefeituras e empresas. É especialista em Recursos Humanos pela Universidade Estadual da Paraíba e especialista em Desenvolvimento e Políticas Educativas pelo CINTEP-Faculdade Nossa Senhora de Lourdes/ BA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Lisboa - Portugal. Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias /Lisboa -PT. Atuou e atua como professora e coordenadora de pós graduação/CINTEP-FNSL na cidade de Campina Grande - PB. Nos últimos desenvolve projetos que envolvem a formação e qualificação de professores no Estado da Paraíba.

Joyce Mariana Alves Barros Professora do Centro Universitário Facex - UNIFACEX; Professora de Educação Física do sistema público de ensino de Parnamirim- RN. Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Grupo de pesquisa: Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – GEPEC. E-mail para contato: joycembarros@yahoo.com.br.

Kardenia Almeida Moreira Possui graduação em Pedagogia (UERN), especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem (FIP-PB), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Atuou como professora dos anos iniciais do ensino Fundamental (2007-2009) e como coordenadora pedagógica de um projeto de extensão da UERN (2009-2011), o Programa de Criança Petrobras. Desempenhou atividades de assessoria pedagógica no Programa de Criança Petrobras (2013) e de

docência no ensino superior na UERN (2010-2017), como professora colaboradora. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação docente, atuação do pedagogo em diferentes contextos, gestão de processos educativos, educação escolar e não escolar, educação profissional.

Kátia Marília Tavares de Moura Martiniano Graduação em Pedagogia pela Universidade UNAVIDA-UVA; Grupo de pesquisa: Currículo e práticas educativas. Linha de pesquisa: Currículo e estudos da infância. E-mail para contato: katiahta10@hotmail.com

Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem Graduada em Letras Português pela Universidade Católica de Brasília (2000). Graduação em Letras Português/Espanhol pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira Pernambuco (2013). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela FINOM (2009). Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED) em 2015. Concluiu (2011) o Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UNB), com foco em Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. É Doutoranda na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília (UNB), tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo. Atualmente é professora da Secretaria de Estado e Educação do DF. Foi Formadora do programa do Governo Federal (PNAIC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2676819525352515>. E-mail: Keila.nubia@hotmail.com

Maria Aparecida dos Santos Ferreira Professora do Curso de Licenciatura em Biologia. Membro do corpo docente do Programa e coordenadora da Pós Graduação Lato Sensu - Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Macau. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Grupo de pesquisa: Política e Gestão da Educação, Na UFRN, Políticas de Educação Profissional Técnica e Tecnológica no IFRN.

Maria Carolina dos Santos Ferreira Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar Professora da Universidade Federal de Pernambuco; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto; Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto; E-mail para contato: carrilho1513@gmail.com

Maria de Fátima Moraes de Souza Mestre em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa –PT. Especialista em Formação do

Educador pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiências com mídias e educação, voltada para a formação de professores da educação básica. Atualmente é Gestora Escolar - Secretária Estadual da Educação, Esporte e Cultura e rede municipal da Prefeitura Municipal de Campina Grande -PB. Atua nas seguintes áreas: educação e tecnologias, ensino aprendizagem e internet, educação ambiental, sustentabilidade, meio ambiente, educação de jovens e adultos, comunidade escolar e etc.

Mário Luiz Farias Cavalcanti Professor e pesquisador do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba, mestre e doutor em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: mariolfcavalcanti@yahoo.com.br.

Marlon Messias Santana Cruz Professor da Universidade do Estado da Bahia – Campus XII; Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Especialização em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer Pela Universidade Federal da Bahia - UFBA Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia; Grupo de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – AGENTE; E-mail: mmscruz@uneb.br

Neliane Alves de Freitas Graduação em Licenciatura em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP. Especialização em Educação Especial e Inclusiva cursado na Faculdade de Teologia e Ciências Humanas-FATECH

Patrícia Cristina de Aragão Araújo Professora da Universidade Estadual da Paraíba; Membro do Corpo Docente dos Programas de Pós Graduação em Formação de Professores e de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba; Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba e em História pela Universidade Federal da Paraíba; Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba; Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena – Neabi-UEPB, membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos Comunitários da Infância e Juventude (NUPECIJ), sócia da ANPED, ANPUH e da Sociedade Brasileira de História da Educação.

Pedro Alves Castro Licenciado em Educação Física (UNEB- Campus XII); Especialista em Educação Física escolar (Uninter); Mestrando em Educação (UESB); Grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente; E-mail: palvesdemolay@gmail.com

Pedro Lucio Barboza Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências - UFBA. Mestre em Educação – UFPB. Professor Pesquisador da Universidade Estadual da

Paraíba – UEPB no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Educação Matemática. E-mail para contato: plbcg@yahoo.com.br

Raylson Rodrigues dos Santos Graduando do curso de Geografia Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2016-2017); Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (GRUPEGEO) do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no cargo de Agente de Pesquisa e Mapeamento; E-mail para contato: raylsonrodrigues36@gmail.com

Renata da Costa Lima Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Bolsista de Pós-Graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); E-mail para contato: renata.ufpe@hotmail.com

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti Professor da Universidade: FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DE IGARASSU. Graduação em PEDAGOGIA pela Universidade CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP. Especialização em GESTÃO EDUCACIONAL pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO -UFPE. Doutorado em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA LINHA DE INVESTIGAÇÃO EM INOVAÇÃO PEDAGÓGICA pela Universidade DA MADEIRA – UMa – EM FUNCHAL – PORTUGAL com revalidação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Grupo de pesquisa: O LUGAR DA INTERDISCIPLINARIDADE NO DISCURSO DE PAULO FREIRE. E-mail para contato: rjpuc@terra.com.br

Rita Aparecida Marques da Silva Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2013), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Viçosa (2016), mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente participa do Grupo de Pesquisa Cotidianos em Devir e do Grupo de Estudos em Neurociências e Educação (GENE), ambos na Universidade Federal de Viçosa.

Rita de Cássia de Souza Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia, educação, história da educação, escola nova e indisciplina escolar.

Saulo José Veloso de Andrade Professor da Prefeitura Municipal de João Pessoa; Graduado em Comunicação Social pela Universidade Estadual da Paraíba e em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestre em Formação de

Professores pela Universidade Estadual da Paraíba; Avaliador ad hoc da revista Educação e Cultura Contemporânea

Sebastião Carlos dos Santos Carvalho Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XII; Licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL); Especialização em Educação Especial pela UNEB - Especialização em Gestão Cultural pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA); Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Grupo de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – AGENTE; E-mail: tiaocarvalho72@gmail.com

Sílvio César Lopes da Silva Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba e graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção; Mestrado Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Especialista em Educação e em Linguística Aplicada. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em tecnologias, estudos etnográficos e redes sociais. Atua nas Linhas de pesquisa: Estudos etnográficos e formação docente (OPEM - Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares - Pesquisador); e Processos Socioculturais e de Significação (GEMINI - Grupo de Estudos de Mídia - Análises e Pesquisas em Cultura, Processos e Produtos Midiáticos - estudante). Atualmente é professor da Educação Básica III no Estado da Paraíba.

Solange de Abreu Moura da Silva Pedagoga pela Universidade de Pernambuco - UPE (2007). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (2008). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2016). Professora da Educação Infantil e do ensino fundamental. Foi Coordenadora Pedagógica do Centro Infantil Arthur Carlos de Melo (Igarassu) e atualmente exerce a função de Coordenadora da Educação Infantil do Município de Igarassu. Faz parte do Conselho de Educação de Igarassu e membro do Fórum Municipal de Educação no mesmo município. Exerce a função de Analista em Gestão Educacional no Estado de Pernambuco.

Thelma Helena Costa Chahini Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Membro do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Mestrado em Cultura e Sociedade PGCULT da UFMA; Graduação em Pedagogia pela Universidade UNAMA de Belém-PA; Doutorado em Educação pela UNESP de Marília; Pós Doutorado em Educação Especial pela UFSCar; E-mail para contato: thelmachahini@hotmail.com

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-80-6

