



**Keyla Christina Almeida Portela  
Alexandre José Schumacher  
(Organizadores)**

# **Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 3**

Keyla Christina Almeida Portela  
Alexandre José Schumacher  
(Organizadores)

# Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 3

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

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

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

| <b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)<br/>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b> |  |
|---|--|
| P964  | Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Keyla Christina Almeida Portela, Alexandre José Schumacher. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira; v. 3)<br><br>Formato: PDF<br>Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader<br>Modo de acesso: World Wide Web<br>Inclui bibliografia<br>ISBN 978-85-7247-553-2<br>DOI 10.22533/at.ed.532192108<br><br>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Portela, Keyla Christina Almeida. II. Schumacher, Alexandre José. III. Série.<br><br>CDD 370.71 |
| <b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>   |  |

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Os e-books intitulados “**Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira**” apresentam 6 volumes baseados em trabalhos e pesquisas multidisciplinares de diversos estudiosos da educação. A produção científica corrobora para o conhecimento produzido e difundido, além de fazer um papel de diálogo entre os pesquisadores e o meio científico.

Estas pesquisas têm como base os estudos multidisciplinares, que apresentam desafios em seu mapeamento, pois envolvem pesquisadores com distintas áreas de atuação. Diante desse cenário, a Atena Editora aglutinou em seis volumes uma grande diversidade acadêmico científica com vistas a uma maior contribuição multidisciplinar.

No primeiro volume encontramos trabalhos relacionados as vivências, práticas pedagógicas, desafios profissionais, formação continuada, bem como propostas de novas técnicas diante do cotidiano dos pesquisadores.

No segundo volume nos deparamos com estudos realizados no âmbito da educação especial, bullying, educação inclusiva e direitos humanos, bem como com políticas educacionais. Neste capítulo, buscou-se apresentar pesquisas que demonstrem aos leitores as experiências e estudos que os pesquisadores desenvolveram sobre os direitos e experiências educacionais.

No terceiro volume temos como temas: as tecnologias e mídias digitais, recursos audiovisuais, formação de jovens e adultos, currículo escolar, avaliação da educação, mudança epistemológica e o pensamento complexo. Neste volume, é perceptível o envolvimento dos pesquisadores em mostrar as diferenças de se ensinar por meio da tecnologia, e, também, com visão não reducionista, ou seja, o ensinar recorrendo a uma rede de ações, interações e incertezas enfrentando a diversidade humana e cultural.

No quarto volume, encontra-se diferentes perspectivas e problematização em relação as políticas públicas, projetos educativos, projetos de investigação, o repensar da prática docente e o processo de ensino aprendizagem. Os artigos aqui reunidos exploram questões sobre a educação básica abordando elementos da formação na contemporaneidade.

No quinto volume, apresenta-se pesquisas baseadas em reflexões, métodos específicos, conceitos e novas técnicas educacionais visando demonstrar aos leitores contribuições para a formação dos professores e as rupturas paradigmáticas resultante das experiências dos autores.

Para finalizar, o sexto volume, traz relatos de experiências e análises de grupos específicos visando demonstrar aos leitores vários estudos realizados em diversas áreas do conhecimento, sendo que cada um representa as experiências dos autores diante de contextos cotidianos das práticas educacionais sob diferentes prospecções.

À todos os pesquisadores participantes, fica nossos agradecimentos pela

contribuição dos novos conhecimentos. E esperamos que estes e-books sirvam de leitura para promover novos questionamentos no núcleo central das organizações educacionais em prol de uma educação de qualidade.

Keyla Christina Almeida Portela  
Alexandre José Schumacher

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....   | <b>1</b>  |
| A INSERÇÃO DA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA NO SERTÃO PARAIBANO   |           |
| Vitor Abílio Sobral Dias Afonso<br>Lilian Maria Gonçalves   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5321921081</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....   | <b>14</b> |
| A IOT NAS BASES TECNOLÓGICAS: OPORTUNIDADES DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS A JOVENS E ADULTOS   |           |
| Romeu Afecto<br>Jane Cardote Tavares<br>Adriana Aparecida de Lima Terçariol   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5321921082</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....   | <b>25</b> |
| A PRÁTICA EDUCATIVO-PROGRESSIVA AUTÔNOMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA NO ENSINO DA DISCIPLINA CONTABILIDADE GERAL E DE CUSTOS                                   |           |
| Alexandre César Batista da Silva<br>Umbelina Cravo Teixeira Lagioia<br>Elyrouse Cavalcante de Oliveira<br>Francivaldo dos Santos Albuquerque<br>Maria do Socorro Coelho Bezerra |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5321921083</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 4</b> .....   | <b>37</b> |
| AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM COMO INDICADOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL  |           |
| Ubaldo de Jesus Fonseca<br>Mário Marcos Lopes   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5321921084</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 5</b> .....   | <b>49</b> |
| AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS AGRURAS NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL   |           |
| Ivete Janice de Oliveira Brotto<br>Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes<br>Rosane Toebe Zen<br>Tatiana Marchetti  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5321921085</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 6</b> .....   | <b>60</b> |
| AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – UMA TRAMA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO  |           |
| Luciana Cordeiro Limeira  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5321921086</b>  |           |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 7</b> .....   | <b>74</b>  |
| BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- SAEB                                  |            |
| Mirian Souza da Silva<br>Cleudilanda Paula Pimenta<br>Maria Dulciléa Bezerra Chaves   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5321921087</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 8</b> .....   | <b>86</b>  |
| BASES TEÓRICAS DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA BÁSICA  |            |
| Cinthya Maduro de Lima<br>Dinair Leal da Hora   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5321921088</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 9</b> .....   | <b>98</b>  |
| CIDADANIA PLANETÁRIA: UM ESTUDO DE CASO NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO ESTADO DO CEARÁ                   |            |
| Ana Cláudia Farias Gomes<br>Brena Samyly Sampaio de Paula<br>Nery Lourdes Braz de Sousa<br>Renata Faustino dos Santos Bezerra |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.5321921089</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 10</b> .....  | <b>105</b> |
| CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA                            |            |
| Angélica Tommasini<br>Luciane Inocente<br>Ana Sara Castaman   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210810</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 11</b> .....  | <b>115</b> |
| CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS À CRÍTICA AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO  |            |
| Rodrigo Simão Camacho<br>Bernardo Mançano Fernandes   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210811</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 12</b> .....  | <b>137</b> |
| CURRÍCULO ESCOLAR FREIREANO: POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NEGRA  |            |
| Ana D'Arc Martins de Azevedo<br>Ivanilde Apoluceno de Oliveira  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210812</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 13</b> .....  | <b>149</b> |
| DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENFRENTAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES   |            |
| Dejacy de Arruda Abreu<br>Ozerina Victor de Oliveira  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210813</b>   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 14</b> .....   | <b>161</b> |
| DIFICULDADES PARA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL                    |            |
| Adonias Guimarães de Santana<br>Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti<br>José Santos Pereira                 |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210814</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 15</b> .....   | <b>174</b> |
| DISCURSO NA LITERATURA INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS  |            |
| Aguinaldo da Silva Santos  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210815</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 16</b> .....   | <b>184</b> |
| DOCÊNCIA NO BRASIL – POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDOS NA RBEP (1944 A 1946) AOS ATUAIS         |            |
| Maria Dulciléa Bezerra Chaves<br>Mirian Souza da Silva   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210816</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 17</b> .....   | <b>196</b> |
| EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UM DESAFIO PARA O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO                                      |            |
| Natanael Pereira da Silva<br>Sônia Regina Basili Amoroso   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210817</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 18</b> .....   | <b>209</b> |
| EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS   |            |
| Juliana Maria Queizi   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210818</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 19</b> .....   | <b>218</b> |
| EMPREENDEDORISMO INTERDISCIPLINAR: DA ACADEMIA AO MUNDO PROJETOS DE ENSINO E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR |            |
| Gilson Luiz Rodrigues Souza<br>Tiago Mendes de Oliveira  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210819</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 20</b> .....   | <b>227</b> |
| ESTÉTICAS TECNOLÓGICAS, PERCEPÇÕES SENSÍVEIS E ARTE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO                              |            |
| Aliana França Camargo Costa<br>Ana Lara Casagrande   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210820</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 21</b> .....   | <b>236</b> |
| ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES ADOLESCENTES   |            |
| Lisliê Lopes Vidal<br>Edna Rosa Correia Neves  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210821</b>  |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 22</b> .....  | <b>251</b> |
| ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS  |            |
| Luíza Selis Santos Santana  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210822</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 23</b> .....  | <b>263</b> |
| EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS SOBRE CONSCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA INTERVENÇÃO DA EDUCADORA MARIBEL BARRETO |            |
| Juliana Costa   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210823</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 24</b> .....  | <b>275</b> |
| FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVE RECORTE TEÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS  |            |
| Heliasmyne Asthiliem Nascimento de Almeida  |            |
| Edir Vilmar Henig   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210824</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 25</b> .....  | <b>287</b> |
| FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SALA DE AULA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS  |            |
| Luciene de Moraes Rosa  |            |
| Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci   |            |
| Marly Augusta Lopes de Magalhães  |            |
| Elídia Paula Cristino Bernardes Silva   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210825</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 26</b> .....  | <b>296</b> |
| IMPORTÂNCIA DA ARTE E DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM   |            |
| Adrielly Ferreira Silva   |            |
| Augusto Monteiro Souza  |            |
| Rivete Silva Lima   |            |
| Nadja Larice Simão Lacerda  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210826</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 27</b> .....  | <b>309</b> |
| INDICADORES DE QUALIDADE NA TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: A IDENTIDADE PROFISSIONAL EM QUESTÃO                          |            |
| Josimar de Aparecido Vieira   |            |
| Marilandi Maria Mascarello Vieira   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210827</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 28</b> .....  | <b>326</b> |
| INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DO REDUCIONISMO À MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA  |            |
| Ana Cristina Souza dos Santos   |            |
| Akiko Santos  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.53219210828</b>   |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 29</b> .....  | <b>338</b> |
| INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO   |            |
| Marilete Terezinha Marqueti de Araujo   |            |
| Taís Wojciechowski Santos   |            |
| Ricardo Antunes de Sá   |            |
| DOI 10.22533/at.ed.53219210829  |            |
| <b>CAPÍTULO 30</b> .....  | <b>349</b> |
| INTRODUZINDO O DESIGN DE INTERAÇÃO NO CURSO DE EDITORAÇÃO: CRIATIVIDADE NA CONCEPÇÃO DE PRODUTOS DIGITAIS DE ÚLTIMA GERAÇÃO |            |
| Maria Laura Martinez  |            |
| DOI 10.22533/at.ed.53219210830  |            |
| <b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b> .....   | <b>362</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....   | <b>363</b> |

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENFRENTAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**Dejacy de Arruda Abreu**

(PPGE/IE/UFMT) dejacy@gmail.com

**Ozerina Victor de Oliveira**

(PPGE/IE/UFMT) ozerina@ufmt.br

**RESUMO:** Este artigo analisa duas pesquisas na área de educação. Uma delas focalizou professores experientes na carreira que fizeram a formação inicial em serviço e outra de professores iniciantes em seu processo de socialização na docência, mas em ambas, os professores atuam na rede básica de ensino de Mato Grosso. Essas pesquisas assumiram a formação inicial em serviço e continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Relacionando as análises das pesquisadoras Monteiro (2003) e Santana (2017), e as percepções nas narrativas das colaboradoras das pesquisas, buscamos compreender como é percebido, vivido e ressignificado o tempo formativo desses professores, frente às implicações e enfrentamentos das novas exigências que regulam o trabalho docente e a vida social desses profissionais. Ensaíamos um breve diálogo com Ball e Bowe (1992), considerando a abordagem do ciclo de políticas; com Ball (2002; 2001), o que tange aos desafios no campo de formação frente à conduta da performatividade; em Garcia (2009) e Day (2001) discutimos a

formação e o desenvolvimento profissional docente. As pesquisas sinalizam que há necessidade de se considerar para a formação docente, as experiências, as aprendizagens e as subjetividades dos professores em vista do desenvolvimento profissional. Além disso, assinalam quanto à necessidade de haver maior articulação entre teoria e prática. Ainda, é percebido o entrecruzamento nos processos de formação, por meio de suas ações e reflexões junto à prática, uma postura e conduta de resistência; e busca de reorganização do trabalho, para a atuação profissional, de modo mais inter-relacionado com a realidade dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento profissional. Formação de professores. Regulação social. Performatividade. Resignificações.

### 1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação docente foi sendo escrita e reescrita no cenário nacional e mundial acompanhada por inúmeras lutas e posições dentro e fora da área de educação. Ela sempre esteve atrelada às transformações sociais, políticas e culturais. No atual momento, estamos em um tempo social e mercadológico em que o professor convive com exigências

frenéticas de uma constante busca de qualificação profissional e, ao mesmo tempo, precisa lidar com o excesso da jornada de trabalho que, muitas vezes, inviabiliza essa formação.

Nesse frenesi de buscas por formações, a atenção e preocupação voltadas para ao desenvolvimento profissional nem sempre ocorrem de modo a considerar as reais necessidades das dimensões mais específicas do ser docente, enquanto sua própria ontologia pessoal e suas exigências profissionais.

Para a construção desse entendimento de desenvolvimento profissional, mediante os cenários e contextos de formação inicial e continuada, elegemos duas pesquisas concluídas, a tese de Monteiro, defendida em (2003), na Universidade Federal de São Carlos e a dissertação de Santana (2017), apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso, ambas do campo da educação.

Essas pesquisas foram eleitas tendo presente a formação de professores em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. A escolha dos estudos não se baseou em um recorte temporal de pesquisas que versam sobre o desenvolvimento profissional, com intenção de verificar ou analisar o contexto educacional e político de um determinado período. Muito menos é nossa intenção realizar uma comparação entre a investigação de Monteiro (2003), tendo presente o que autora encontrou em sua análise, para confrontar com a pesquisa de Santana (2017). O que uniu estas duas pesquisas para a composição deste artigo, entre outros fatores, foi que ambas ocorreram no contexto social, político e educacional de Mato Grosso envolvendo professores que atuam nos anos iniciais e a escola pública, considerando a atuação de professores em seu contexto de estudo e trabalho.

Os 14 anos que separam uma pesquisa da outra ajudam a observar, por meio da pesquisa de Santana (2017), alicerçada em seu referencial teórico em diálogo com o atual cenário educacional, quão complexo e desafiador é o campo de formação e da atuação dos professores, considerando as influências que sofrem o ensino escolar, pois o mesmo acontece vinculado às questões sociais e culturais locais, regionais, nacionais e globais.

Desse modo, a nossa preocupação se filia à construção e à reconstrução dos processos formativos dessas professoras, então, sujeitas e colaboradoras dessas duas pesquisas, com suas percepções de si, de seus ambientes de trabalho e das formações. Assim, observamos como foram tecendo seu desenvolvimento profissional docente em seus tempos e espaços pessoais e profissionais. Em suas reflexões e percepções pessoais e coletivas.

No que se refere ao ciclo de políticas, o concebemos no texto de modo inicial, como um olhar crítico reflexivo junto ao contexto das políticas de formação de professores que orientam tanto a formação inicial, como a continuada. Ocorre que nesses cenários formativos, nos deparamos com arenas de disputas, de novas escritas e reescritas, tanto das políticas educacionais mais amplas que orientam formulações de resoluções, como de diretrizes que ditam as reformulações dos

projetos dos cursos de formação de professores, de modo particular, da Licenciatura em Pedagogia.

Nessa seara, precisamos observar também a tensão e os enfrentamentos que envolvem projetos de formação continuada, seja da e na escola, como ofertado no sistema público de ensino.

Assim, compreendemos que a formação de professores constantemente sofre enfrentamentos dentro e fora da escola, nas universidades, nos espaços de discussões sindicais e em pauta em eventos nacionais e internacionais, ainda em plenários com representatividades em agendas públicas de educação do país. Realidades que exigem do campo de formação de professores, novos posicionamentos, tanto pedagógicos, epistemológicos como políticos.

Mediante a isso, compreender o ciclo de políticas nos ajuda a entender o movimento da política de formação de professores nos contextos de influência, do texto e da prática, conforme orientam os estudos de Ball e Bowe (1992). No momento da análise reflexiva, esse movimento e tensionamento da política educacional, ajuda a perceber o que e como os professores estão compreendendo. Ademais, auxilia a entender o conteúdo que emerge de suas narrativas, pois tais informações suscitam que há negociações pessoais, institucionais e profissionais em confronto. Esse foi o nosso olhar ao tomar essas duas pesquisas, as quais ajudam a entender como os professores estão compreendendo seu desenvolvimento profissional. Além disso, traz indícios a respeito dos enfrentamentos que travam para assegurarem esse direito de continuidade e escolhas formativas.

Compreendemos que o triplo movimento que permite entender o ciclo de política, está posto nas negociações, nos enfrentamentos e na resistência, em uma outra reescrita das concepções do que venha a ser o campo da formação docente. Contudo, não está posto diretamente nas linhas, mas elas ecoam nas vozes dos professores, os quais lidam com todos esses contextos em graus diferentes de proximidade e complexidade, pois eles estão imbricados social, cultural e politicamente.

Assim, nos enveredamos nos percursos de tempos históricos e sociais dos sujeitos partícipes dos trabalhos analisados para puxarmos ganchos de interlocuções. Buscamos compreender esses processos formativos dos professores como momentos que vão constituindo, contribuindo e construindo o desenvolvimento profissional, seja dos professores iniciantes como dos experientes na atuação docente considerando, que há múltiplos tempos, nos quais, esses mesmos professores vão construindo significados novos para si e para sua atuação profissional.

## **2 | TESSITURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

O trabalho apresenta um estudo de abordagem qualitativa, originado por uma revisão bibliográfica de natureza exploratória. Ocorre que, no caminho dos nossos

estudos e levantamentos exploratórios bibliográficos, nos deparamos com duas pesquisas, uma de Monteiro (2003) e outra de Santana (2017), que são do contexto de professores da escola pública de Mato Grosso (MT).

As pesquisas vinculam-se, às experiências de formação docente de egressos de Pedagogia, sendo um grupo de professores iniciantes à docência e outro de experientes que fizeram sua formação inicial em serviço. Então, esse universo atraiu nossa atenção. Assim, as elegemos a partir da observação de um universo de mais de 25 trabalhos de Doutorado e de Mestrado que pesquisaram “desenvolvimento profissional de egressos de Pedagogia”.

Analisamos essas duas pesquisas da área de formação de professores com a intenção de saber, a partir de seus objetivos de pesquisa e das narrativas das colaboradoras, como é assumido e entendido o desenvolvimento profissional docente pelas professoras que atuam nos anos iniciais da educação básica.

Mediante a análise, conseguimos compreender aspectos mais recorrentes das narrativas dos professores, com relatos da percepção de si mesmo, da sua inserção profissional, tanto como professores iniciantes na docência, como àqueles que, há vários anos atuavam com o magistério e mediante a formação inicial em serviço, conseguiram realizar novas leituras, ressignificações e compreensões nos aspectos pessoais, no tocante à carreira e à atuação profissional.

Para esse diálogo plural, seguimos fazendo um ensaio teórico-reflexivo considerando as contribuições das pesquisas de Ball e Bowe (1992), as quais discutem e analisam os estudos das políticas sociais e educacionais utilizando a abordagem do ciclo de política dentro de um triplo movimento de contextos que denominaram de (influência, texto e prática).

Para este trabalho, olhamos alguns movimentos da política educacional, tanto no que se refere a formação inicial, como a continuada. Essa reflexão crítica nasce da observação e análise das duas pesquisas que tratam da formação de professores considerando seu desenvolvimento profissional docente dentro de seus contextos de trabalho e estudo. Ao usar esse referencial teórico analítico, salientamos que são construídos por movimentos pluri-dependentes que se imbricam. Dentro de cada um dos contextos, podemos encontrar o tensionamento dos três movimentos, pois conforme Ball (2001, p. 102), ele considera que:

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Ao observar as afirmações do autor, entendemos que são esses acordos existentes em cada um dos contextos e uma espécie de bricolagem ou sendo mais radical, de gambiarras em forma de negociações e acertos, que fragilizam a força de transformação da política, a qual já nasce cheia de concessões e temporizações, que por fim, acabam atendendo a um jogo de interesses particulares de grupos

minoritários em detrimento de um coletivo legal e democraticamente constituído.

No que concerne à formação e desenvolvimento profissional, dialogamos com Garcia (2009) e Day (2001), para entendermos a extensão da formação profissional que se mistura com a vida que é inter cruzada por tempos humanos e sociais, como assim compreende Norbert Elias (1998).

Frente à conduta de performatividade, buscamos compreensões em Ball (2002), em que o referido autor nos apresenta a preocupação que temos em legitimar o saber para o atual contexto social, soando em um tom de ameaça para sermos aceitos ou não para esse modelo de mercado, de qualificação e promoção. A partir desses entendimentos, é que seguimos na construção de um ensaio à análise reflexiva dessas duas pesquisas.

### 3 | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A pesquisa de Doutorado intitulada “Desenvolvimento profissional: uma experiência em um curso de Licenciatura em Pedagogia”, de autoria de Monteiro, apresentada à Universidade Federal de São Carlos, em 2003, teve o curso de Pedagogia numa proposta pedagógica específica para professores da rede pública de ensino de Mato Grosso como *locus* de pesquisa.

O objetivo se concentrou em “desvelar as contribuições da formação inicial/continuada para o desenvolvimento profissional das professoras que já atuavam nas escolas da rede de ensino público”. O estudo trouxe como problema central a indagação: “como a formação inicial/continuada contribui para os processos de desenvolvimento profissional das professoras<sup>1</sup> de séries iniciais que atuavam nas escolas da rede de ensino público e cursavam a Licenciatura Plena em Pedagogia da UFMT?

Para tanto, a pesquisadora tomou como produção e fontes de dados: dossiês<sup>2</sup>, trabalho conclusivo do curso, entrevistas e avaliações reflexivas estruturantes com intenção de sistematização do processo reflexivo vivido pelas professoras de séries iniciais. Na ocasião da pesquisa, essas professoras da rede de ensino público cursavam Pedagogia, curso ofertado via convênio com três municípios de MT e o Instituto de Educação, *campus* Cuiabá, da UFMT.

Nas narrativas dessas professoras percebemos seu tempo de formação pessoal, familiar e profissional dentro de um contexto de rígidas disciplinas, algumas sendo provenientes de comunidades camponesas, onde o ensino não passava da

1. Participaram do primeiro momento da pesquisa (a partir do 2º ano letivo do curso entre os anos de 1996 a 1999) como interlocutoras, seis (6) professoras que atuavam no magistério público em séries iniciais com um tempo de profissão entre 12 a 23 anos (MONTEIRO, 2003). Posteriormente das seis, ficaram para o segundo momento (um ano depois), quatro (4) professoras.

2. A proposta e produção dos seis dossiês como espaço/momento formativo acompanhados pessoalmente pela pesquisadora, o qual se constituiu em forma de narrativas.

antiga 4ª série do então ensino primário, a ponto de cursarem mais de uma vez a mesma série para não parar de estudar.

Outros relatos trazem à tona a reprovação sofrida, a sensação de humilhação e incompreensões vividas. Em outro momento, por diversos motivos pessoais e familiares, ficavam vários anos sem dar continuidade aos estudos, sendo, muitas vezes, marginalizadas por serem mulheres e pobres. Elas nem sempre optavam pelo magistério, mas eram conduzidas a ele pelas circunstâncias da vida, pelo lugar onde moravam e por serem mulheres. Conforme ressaltou Monteiro (2003, p. 95):

[...] tais relações e práticas sociais não somente interferem na constituição da subjetividade dos indivíduos, como também são responsáveis pela uniformização de ideias e ações presentes na estrutura e organização de diferentes instituições, escolas, família, etc.

São essas professoras que, em suas lutas e tempos sociais e pessoais, chegaram ao magistério e, anos depois, à academia, tendo como corolário uma extensa experiência de prática da docência.

A pesquisa em pauta, por intermédio das narrativas consideradas de natureza reflexão-investigação, permitiu que a pesquisadora percebesse, na organização dos dados, os modos segundo os quais professores de séries iniciais concebem e vivem os seus processos de desenvolvimento profissional, tanto na trajetória pessoal, na formação inicial, como na formação continuada.

Diante disso, as narrativas das colaboradoras nos indicaram a necessidade de valorizar e levar em consideração no processo de formação, as experiências e as aprendizagens pessoais, bem como suas crenças e concepções. Tal entendimento que, segundo as professoras, estava fora da escola e da proposta epistemológica dos currículos de formação inicial. Sendo que isso exigia melhor articulação entre teoria-prática-e-vida, pois não havia preocupação com a reflexão ou investigação dos saberes docentes, o que possibilitaria conceber a formação inicial e continuada como um entrelaçamento de um processo contínuo de desenvolvimento profissional da docência. Esse viés de percepção ajudaria a construção e reconstrução da profissionalidade, bem como o redesenhar da política de formação inicial e continuada.

Em suas falas, as professoras consideraram que o curso contribuiu com a própria organização e atuação profissional, pois fizeram novas reflexões sobre sua própria prática ao expressar: “[...] do segundo ano do curso é que eu posso dizer que comecei a mudar, a gente vê de outra forma, vê como a gente era antes [...]” (Colaboradora ‘E’ s/d apud MONTEIRO, 2003, p. 146). Portanto, já não eram mais “mulheres somente do lar”, a maturidade de mulheres adultas e os aprendizados na solidão da prática ajudaram a se perceberem, a se potencializarem com os novos conhecimentos advindos dos confrontos da teoria com a prática e dos múltiplos diálogos entre seus pares.

Desse modo, conforme a pesquisa, tanto a formação inicial, quanto a pesquisa em si, deu-se dentro de um contexto reflexivo, o qual contribuiu para mudanças

pessoais e na atuação desses profissionais. O que podemos entender, de acordo com Garcia (2009), é que o desenvolvimento profissional docente está imbricado em diversos contextos, tanto biográfico, espacial e temporal, quanto no que tange às condições efetivas de atuação. Nesse sentido conforme o mesmo autor, há uma necessidade intrínseca de um tecimento colaborativo entre os diversos percursos formativos, pois são esses múltiplos processos que ajudam o professor a tornar-se professor.

A pesquisa de Mestrado em educação, nomeada de “Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência”, de autoria de Santana, defendida em 2017, na UFMT, traçou como objetivo “compreender como professores iniciantes experienciam o trabalho docente frente aos desafios do processo de socialização”. E teve como questão norteadora: “Quais os desafios que professoras iniciantes encontram no processo de socialização profissional?”

A pesquisa foi realizada com três professoras iniciantes que atuavam no primeiro ciclo da Educação Básica no município de Cuiabá, MT. O levantamento dos dados serviu-se das notas de campo da pesquisadora e de narrativas escritas e orais das colaboradoras.

O estudo apontou, frente observações e narrativas, que há desafios no processo de socialização voltados para as relações interpessoais existentes no contexto escolar (entre seus pares, alunos e pais). Verificou-se que essas relações são imprescindíveis para o processo de socialização do professor iniciante, em fase de aprendizagem da docência, que necessita do outro para compreender seu trabalho (SANTANA, 2017).

Nessas relações podem ocorrer graus de competitividade, pouco diálogo e nem sempre há uma entreaajuda entre os mesmos. Quando a professora iniciante é jovem, há dificuldade na relação com os pais de seus alunos, pois vinculam a pouca idade à experiência quanto à dinâmica de sala de aula. O estudo sinaliza, ainda, que o local de trabalho se constitui como um lugar oportuno de formação e de acompanhamento profissional. Todavia, essa construção nesse espaço-tempo de atuação dos professores, ambas as autoras trouxeram nos resultados das duas pesquisas, como sendo um desafio a ser enfrentado no coletivo entre seus pares e o próprio sistema de ensino.

Nesse aspecto formativo, mesmo estando dentro da mesma etapa de formação, há níveis de desenvolvimentos diferentes no que diz respeito à docência. Por fim, o que sobressai é a urgência necessária de formulação de uma política pública que vise o acompanhamento profissional de professores iniciantes e que esteja centrado na escola. E que o espaço escolar e formativo possibilite um maior convívio entre os professores para criar possibilidades de trocas de experiências e fortalecimento de uma parceria que vise um projeto comum de ensino, escola e formação.

## 4 | ALGUMAS PERCEPÇÕES E REFLEXÕES

Assumindo um olhar crítico-reflexivo, tomamos a primeira pesquisa. Nela, a formação inicial estava vinculada à prática, mediante uma formação *a priori*, construída no magistério, dentro de um contexto histórico e político de lutas e reivindicações sociais e educacionais, em que a racionalidade técnica era determinante para uma transposição de conhecimento. Frente a esse cenário, recorreremos à Ball e Bowe (1995), quando abordam o contexto social como determinante de construção de políticas no que se refere ao contexto de influência. Assim, Ball (2001, p. 100) nos alerta quanto ao discurso e à concepção de conceitos baseados em economia do conhecimento, indicando que são posicionamentos que “servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”.

Nesse sentido apontado pelo autor, e voltando nosso olhar para educação e formação de professores, os direcionamentos observados e assumidos, tanto na formação inicial de professores, como na profissional acenam para o cenário social, econômico e político que nas últimas décadas vem sofrendo grandes transformações oriundas dos processos de globalizações de aspectos macros e micros. No entendimento dos estudiosos das políticas públicas educacionais, os efeitos dessa globalização geram também processos de desenvolvimento de novas tecnologias, as quais, por sua vez, produzem e reproduzem transformações, sejam elas de ordem econômica e ou social. Entretanto, essas transformações incidem para além do macro espaço interno e externo de mercado, uma vez que elas alcançam diretamente os espaços-tempos pessoais.

Em razão disso, os professores são afetados em sua atuação e em seu desenvolvimento profissional, pois estão imersos em uma aceleração de produção de resultados com diversas informações que chegam de toda natureza, e que são disseminadas, muitas vezes, com baixa qualidade e sem consistência científica. Assim, acaba havendo um consumo indiscriminado de uma cultura midiática de influências socioculturais e alterações no mundo do trabalho que exige conhecimentos múltiplos do professor com competências e habilidades mais desenvolvidas.

Dessa forma, pode haver uma busca solitária por formações diversas, em que as necessidades pessoais de ascensão e aceitação de mercado negam ou sobrepõem as relações coletivas, gerando, por conseguinte, concorrências e disputas de territórios. Assim, esse crescimento em busca de conhecimento descontextualizado do espaço de trabalho acaba ocasionando perturbações no lugar de estabilidades, pois, frequentemente, esse conhecimento é artificial, o qual acaba comprometendo o desenvolvimento profissional docente em seus múltiplos processos.

Nesse contexto, há uma modernização do chamado mercado de trabalho e, conseqüentemente, do convívio social e do cotidiano pessoal. Observamos nas narrativas dos professores que no entendimento delas, devido às demandas, há

pouco “tempo disponível” para se aprimorarem profissionalmente, e até para prepararem suas aulas e dialogarem com seus pares.

Aqui tomamos o contexto da prática vinculado à formação básica, as experiências e a atuação profissional desses colaboradores que assumem vários papéis imbricados, como professores-acadêmicos-egressos. Esse processo nos ajuda a entender as compreensões dos envolvidos com sua formação, e como eles foram ressignificando-as à medida em que foram refletindo, investigando, ora no curso, ora na escola, sem separar da vida. Esse movimento reflexivo investigativo do próprio modo de ser e conduzir suas ações de trabalho foram potencializando suas narrativas que construíam força de mudança pessoal e profissional.

Nesse processo de desenvolvimento profissional, não podemos deixar de considerar o tempo objetivo e social, que Elias (1998) compreende como essa construção social histórica e pessoal, que vai sincronizando o que entendemos como tempo objetivo e subjetivo. E nesse sincronizar com os demarcadores, tais como: agendas, calendários, relógios, cursos, dentre outros, corremos o risco de sermos sucumbidos pela tecnologia de regulação que é a performatividade no controle de *habitus*, os quais, no dizer de Elias (1998), modificam as experiências passadas, presentes e futuras conforme a evolução da própria sociedade, mediante aquilo que ela coloca como emergencial e válido.

Com isso, há um controle que leva a uma aparente “ordem social”, que ajusta heterogeneidades, convergindo-as para uma *presentificação* do agudo, do “agora”, não somente das coisas materiais com sua superficialidade flutuante, mas também dos corpos e mentes, que gera uma violência simbólica, pois ocorre a negação das necessidades, vontades e decisões internas/subjetivas.

Nessa mesma direção, Ball (2002, p. 03), ao se referir à essa regulação mediada pelo tempo e pelas exigências de sistemas de educação vigentes, diz que:

[...] servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

Isso tudo atua como um imperativo do controle de produção do conhecimento e no que ele possa resultar. Assim, as singularidades e temporalidades em suas heterogeneidades, são comprimidas no curso das mudanças “[...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 04). Inculcando o que Elias (1998) diria de uma “consciência moral” assim, caminharíamos para uma autorregulação.

Diante disso, há um imperativo que visa disciplinar o “eu”. Para Ball (2002) “novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade”. Há uma corrida para certificação e diplomação em um “tempo recorde”, em que “menos

é mais”.

Tomando as narrativas dos professores das duas pesquisas, percebemos que mesmo dentro de um contexto desafiador, de um aprender fazendo, com pouco ou nada de orientação e acompanhamento institucional, eles conseguem se autoperceberem em suas múltiplas temporalidades, avaliam sua vida pessoal e sua atuação profissional, e tomam decisões capazes de ressignificar sua leitura de mundo e suas práticas. Eles percebem também a necessidade da coerência entre o seu pensar e agir, e ainda de ter autonomia para sua atuação em sala de aula, no espaço escolar, e em suas novas escolhas quanto à formação continuada.

Daí compreendemos que não há uma política de formação inicial para o quadro de professores iniciantes na docência. Estes, de alguma forma, ficam vulneráveis às políticas de regulação que visam resultados de curto prazo, o que parece ocorrer que ao assumirem os concursos, são tragados pelas exigências da plataforma do sistema de ensino com o preenchimento de intermináveis relatórios, planejamentos e avaliações, das exigências da sala de aula e por um cansaço físico e mental. O que é mais sério, ainda: eles carregam nos ombros a responsabilidade da elevação da qualidade da educação pública e a culpa dos baixos níveis de colocação em *ranking* das avaliações nacionais e internacionais. Há uma política de responsabilização e de inversão de responsabilidades

Mesmo assim, tanto os professores experientes, como iniciantes, diante dos processos de controle, conquistam e criam brechas que se constituem espaço/tempo de debates, como “rodas de conversas” ou “sala do educador” no caso de MT. Tais lugares resultam de lutas sindicais de professores em prol de uma política de formação continuada na e pela rede de ensino. Nesses espaços, eles estudam, se manifestam sobre como estão em sua profissão, dialogam sobre as reais necessidades formativas, a precariedade das estruturas das condições de trabalho. Esses lugares são como arenas de manifestações, cruzamentos de opiniões divergentes e confluentes, onde, muitas vezes, suscitam outros modos de intervenções pedagógicas, de relacionar com o conhecimento e com seus estudantes fora dos moldes do sistema instituído.

São esses entendimentos e percepções que as pesquisas analisadas suscitam em nós. Nelas observamos releitura, ou releituras das políticas educacionais na prática, bem como suas implicações na realidade da escola e na realidade do profissional docente. Esse jeito de ver, sentir a política possibilita, muitas vezes, espaços oportunos de discussões, novos posicionamentos e preposições são construídos para novos enfrentamentos em busca de uma reescrita de resoluções e diretrizes mais condizentes com a realidade escolar.

Assim sendo, algumas formações são decorrentes de arenas de disputas de autoafirmações do professor diante da realidade da escola e dos contextos em que ele e seus estudantes estão inseridos. Nesse entendimento, mediando às margens das imposições da performatividade, conseguem escapar de uma lógica de controle civilizatório educacional e pessoal, em que o tempo, para esses professores, aparece

como instrumento de potencialização de suas capacidades humanas e profissionais. No entanto, se não há uma política de formação para o docente iniciante, para os graus de *lato* e *stricto sensu*, esta formação se transforma em um sonho que cada professor terá que enfrentar solitariamente, com pouco ou quase nenhum apoio da instituição pública na qual está vinculado. Como se a qualificação do professor fosse uma luta a ser travada no escuro e na solidão de suas temporalidades pessoais e profissionais dentro da carreira.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo bibliográfico exploratório, foi possível compreender como cada professora colaboradora, a partir da formação inicial no curso de Pedagogia, considerando suas narrativas de experiências, com a contribuição do curso e os diálogos construídos nas duas pesquisas, percebe e reelabora seu processo de aprendizagem de docência frente à prática. As professoras compreendem que o desenvolvimento profissional abarca diversos processos dos quais fazem parte, seja das suas experiências pessoais, culturais e sociais, do cotidiano da escola e de outros momentos formativos formais e informais. Esses processos são cruzados e intercruzados por tempos humanos e sociais diversos. Assim, em conjunto com seus pares, esses professores, conforme pontuaram, vão adquirindo maior autonomia pedagógica, tanto em sala de aula, nas propostas de formação continuada, como em relação ao projeto de ensino de modo mais global.

Esse movimento que vai constituindo o desenvolvimento profissional, em diálogo com o cotidiano escolar, seja do professor que realizou sua formação inicial em serviço, como para os professores iniciantes, ajuda a entenderem que, nem todas as experiências formativas são aprendizagens significativas. E revela que a formação continuada nem sempre é pensada e proposta considerando o desenvolvimento profissional docente que é oriundo de múltiplos processos permeado por várias etapas formativas, que vão se intensificando nos percursos. Nesse sentido, a formação continuada precisa ser assumida com um vínculo com a realidade ou as realidades em que o professor está inserido, considerando suas necessidades formativas profissionais e respeitando seus tempos sociais e pessoais.

É nesse sentido que Day (2001) chama atenção sobre as chamadas “redes de aprendizagens”, que são oportunidades colaborativas entre os professores que estão na prática e os investigadores do conhecimento que estão nas universidades. Assim, há possibilidade de haver um projeto contínuo de parcerias. À vista disso, nem os práticos, nem os investigadores estariam em polos diferentes, mas juntos. Essa busca e interesse foram observadas nas narrativas das professoras quando sentem a necessidade de formação continuada, trocas de experiências entre seus pares e comunidade externa.

Day (2001, p. 270) reconhece que existem: “[...] vantagens entre este

conhecimento e aquele que é gerado, a partir da experiência”. Isso suscitou em nós a indagação para futuras pesquisas: como criar redes de aprendizagens significativas e contínuas em vista do desenvolvimento profissional docente entre as escolas e as universidades?

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 15, n. 02. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002, p. 03-23.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001, p. 99-116.

\_\_\_\_\_. **Education reform-a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2001.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MARCELO GARCIA, C. **Revista brasileira de formação de professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 43-70, maio, 2009.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia. 2003**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, SP, 2003.

SANTANA, M. S. **Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, MT, 2017.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**KEYLA CHRISTINA ALMEIDA PORTELA** - Secretária Executiva formada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Licenciada em Língua Inglesa e Espanhola pelo Centro Universitário de Varzea Grande – UNIVAG. Especialista em Linguística Aplicada pela Unioeste, Especialista em Gestão de Processos e qualidade pela Uninter, Especialista em Recursos Humanos pela Uninter, Especialista em Gestão de projetos pela Uninter, Especialista em Gestão e Docência em Ead pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Didática do Ensino Superior pela Unipan, Especialista em Formação de professores pela UTFPR. Especialista em MBS – Master Business Secretaries pela Uninter. Mestre em Educação pela Universidade de Lisboa e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCSP). Desenvolve trabalhos nas áreas de educação, ensino e gestão. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: keylaportela@bol.com.br

**ALEXANDRE JOSÉ SCHUMACHER** – Secretário Executivo formado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Bacharel em Administração de Empresas com Habilitação Administração Hospitalar; Tecnólogo em Comércio Exterior; Doutor com menção internacional em Economia e Direção de Empresas; Tese resultante do processo de doutoramento foi premiado internacionalmente no prêmio “Adalberto Viesca Sada” pela Universidade de Monterrey no México no ano de 2015; possui Mestrado em Administração de Empresas; Especializações Lato Sensu em: Comércio Exterior para Empresas de Pequeno Porte; Docência no Ensino Superior; Administração e Marketing; MBA em Planejamento e Gestão Estratégica; MBA em Administração e Gerência de Cidades; Gestão Escolar; Administração em Agronegócios.. Já atuou como consultor em grupos empresariais em setores específicos; realiza palestras em conferências em temas específicos relacionados a sua área de formação e de desenvolvimento de pesquisas. É Pesquisador de temáticas relacionadas com as empresas familiares e suas dinâmicas. É Practitioner em PNL e Hipnose Moderna. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: alexandre.jose.schumacher@gmail.com

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise do Discurso 174, 175, 182

Avaliação contínua 37, 42

Avaliação da Educação Básica 49, 51, 52, 58, 59, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 191, 258, 262

Avaliação institucional 47, 73

### B

Bases Tecnológicas 14

### C

Cidadania Planetária 98, 99

Conectivismo 86, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 97

Construcionismo 86, 87, 88, 89, 91, 93, 96

Currículo Escolar 137

### D

Debate Paradigmático 115, 116

Desenvolvimento profissional 149, 153, 155, 160

### E

Educação de Jovens e Adultos 14, 107, 209, 210, 214, 217

Educação Domiciliar 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207

Educação Profissional e Tecnológica 105, 106, 109, 113, 114, 362

Estado neoliberal 49, 57

Estratégias de ensino-aprendizagem 105

### F

Formação continuada 114, 338, 343

Formação de professores 13, 36, 135, 149, 362

Formação omnilateral 105

### G

Graduação presencial 37

### I

Identidade Cultural Negra 137

Informática Educativa (IE) 86  
Informática na Educação 1, 13, 87  
Inovação Pedagógica 161, 167  
Instrucionismo 86, 87, 88, 89  
Internet das Coisas 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24

## **L**

Literatura infantil 174

## **M**

Meritocracia 49, 58

## **P**

Paulo Freire 17, 93, 119, 123, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 148, 210, 220, 234, 307, 324, 330  
Pensamento Complexo 329, 338, 339, 340, 341, 342, 346, 347  
Perfil Computacional 1  
Performatividade 149  
Políticas públicas de avaliação 49, 73  
Prática docente 25  
Projeto de Vida 98, 101, 102  
Projeto político-pedagógico 73

## **R**

Regulação social 149  
Resignificações 149

## **S**

Saúde Comunitária 98, 102, 104  
Saúde Ecológica 98, 101, 102, 103, 104  
Socialização 199

## **T**

Tecnologias e Mídias digitais 338, 343, 347  
Transdisciplinaridade 263, 267, 272, 274, 326, 327, 329, 332, 337, 348

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-553-2



9 788572 475532