Template

Planejamento de aula (EFAPE) como ação formativa ao docente de matemática na rede estadual paulista: Reflexões sobre a formação continuada em serviço.

Cilene Maria FONTES

Unesp- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” .

Eixo 09 - Formação e profissionalização docente

E-mail do primeiro autor: cimafom@gmail.com

Palavras-chave: Formação continuada em Matemática. EFAPE. Desenvolvimento profissional docente.

Resumo

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa teórica e teve como objetivo refletir sobre os Planejamentos de Aula desenvolvidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) como ações de formação continuada em serviço destinadas aos professores de Matemática do Ensino Médio da rede estadual paulista. A investigação foi realizada a partir da análise de documentos orientadores e dos conteúdos formativos oferecidos aos docentes durante o primeiro bimestre de 2026. O estudo fundamentou-se em autores que discutem formação continuada, desenvolvimento profissional docente e políticas públicas educacionais, como Nóvoa, Imbernón, Tardif, Gatti e Schön. Os resultados evidenciaram potencialidades da proposta, especialmente por ocorrer dentro da jornada de trabalho docente, oferecer organização curricular e apoiar o planejamento pedagógico. Entretanto, também foram identificados limites relacionados à centralização das ações, ao monitoramento institucional da participação docente, à limitação da autonomia profissional e à ausência de espaços coletivos de reflexão e diálogo entre os professores. Conclui-se que a formação em serviço precisa superar modelos prescritivos e fortalecer práticas colaborativas, reflexivas e contextualizadas à realidade escolar, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação continuada em Matemática. EFAPE. Desenvolvimento profissional docente.

1. Introdução

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm provocado mudanças significativas nos processos educacionais e ampliado as discussões sobre formação e profissionalização docente. Nesse contexto, a formação

continuada assume papel fundamental no aperfeiçoamento da prática pedagógica, na atualização profissional e na implementação das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação.

No estado de São Paulo, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) constitui-se como uma importante política pública de formação continuada destinada aos profissionais da rede estadual de ensino. Por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE (AVA-EFAPE), a instituição desenvolve cursos, orientações técnicas e ações formativas articuladas às demandas educacionais contemporâneas e às diretrizes curriculares da rede paulista.

Entre as ações implementadas, destacam-se os Planejamentos de Aula destinados aos professores de Matemática do Ensino Médio, organizados como formação em serviço realizada dentro da jornada de trabalho docente. A proposta busca articular estudo teórico, análise curricular e organização das práticas pedagógicas, oferecendo orientações para o planejamento das aulas e utilização dos materiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Nesse cenário, o planejamento de aula passa a ser compreendido não apenas como instrumento técnico ou burocrático, mas também como possibilidade de reflexão sobre objetivos de aprendizagem, metodologias, estratégias didáticas e avaliação. Entretanto, considerando as características organizacionais e estruturais dessas ações formativas, torna-se relevante discutir suas contribuições e limites para a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

A escolha pelo recorte temporal do primeiro bimestre de 2026 justifica-se por corresponder ao período inicial de implementação da proposta de Planejamento de Aula da EFAPE em seu novo formato organizacional e metodológico.

A presente comunicação oral caracteriza-se como uma pesquisa teórica, e tem como objetivo analisar os Planejamentos de Aula oferecidos pela EFAPE aos professores de Matemática da rede estadual paulista, refletindo sobre suas contribuições, limites e implicações para a formação continuada em serviço e para o desenvolvimento profissional docente no contexto do Ensino Médio.

2. Fundamentação teórica

As discussões acerca da formação docente e do desenvolvimento profissional de professores têm ocupado lugar de destaque nas pesquisas educacionais contemporâneas, especialmente diante das transformações sociais, políticas e tecnológicas que impactam diretamente o contexto escolar e o trabalho pedagógico. Nesse cenário, pensar a formação de professores implica compreender múltiplas dimensões relacionadas à constituição da identidade profissional, aos saberes

docentes, às políticas públicas educacionais e às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Ao discutir o conceito de formação, Bicudo (2020) propõe uma reflexão fundamentada na filosofia, compreendendo a ideia de “forma/ação” como um movimento articulado entre forma e ação. Para a autora, a formação não pode ser reduzida a um processo técnico ou instrumental, mas deve ser entendida como construção histórica e experiencial. Nesse sentido, a forma representa os conhecimentos, memórias e experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional, enquanto a ação corresponde ao movimento realizado pelo sujeito em sua prática. Segundo Bicudo (2020), a formação de professores de Matemática ocorre no próprio processo de ser e agir docente, sendo marcada pelas experiências vividas na escola, pelas relações de trabalho, pelas políticas educacionais e pelas condições concretas da prática pedagógica.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Nóvoa (1995), ao defender que a formação docente não deve estar centrada apenas na aquisição de técnicas e métodos, mas na construção da identidade profissional do professor. Para o autor, “a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (Nóvoa, 1995, p. 25). Dessa forma, a valorização das experiências docentes e da reflexão sobre a prática constitui elemento fundamental nos processos formativos.

Ao abordar a formação de professores, Fiorentini e Crecci (2013) destacam que o termo formação, tradicionalmente, associa-se à ideia de cursos, treinamentos e oficinas voltadas à preparação profissional. Contudo, os autores problematizam modelos formativos excessivamente externos e transmissivos, defendendo aproximações com a perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Segundo os autores, o desenvolvimento profissional ultrapassa a lógica de cursos isolados, configurando-se como um processo contínuo, construído ao longo da vida pessoal e profissional do professor.

Nessa mesma direção, Ponte (1998) diferencia os conceitos de formação e desenvolvimento profissional. Para o autor, a formação geralmente relaciona-se à participação em cursos e atividades estruturadas, enquanto o desenvolvimento profissional envolve múltiplas experiências, como trocas entre pares, leituras, reflexões e investigações sobre a prática docente. O desenvolvimento profissional considera o professor em sua integralidade, contemplando aspectos cognitivos, emocionais e relacionais.

Fiorentini e Crecci (2013), ao retomarem Fiorentini (2008), definem o Desenvolvimento Profissional Docente como um “processo contínuo que tem início

antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um" (Fiorentini; Crecci, 2013, p.13). Essa compreensão amplia a ideia de formação continuada, reconhecendo que o desenvolvimento profissional ocorre em diferentes contextos e experiências vividas pelo professor.

Nesse contexto, Schön (1992) defende a formação de professores reflexivos, capazes de analisar criticamente suas práticas e produzir conhecimentos a partir da experiência profissional. Para o autor, o professor precisa desenvolver processos de "reflexão-na-ação" e "reflexão-sobre-a-ação", construindo novos caminhos para enfrentar os desafios presentes no cotidiano escolar. Tardif (2014) também contribui para essa discussão ao compreender os saberes docentes como plurais, heterogêneos e produzidos em diferentes espaços formativos, incluindo a experiência cotidiana da profissão.

Ao discutir a formação continuada, Gatti (2008) destaca que o conceito abriga múltiplas compreensões e práticas. Segundo a autora, a formação continuada passou a constituir-se como um "grande guarda-chuva" que engloba cursos, programas, oficinas, seminários e diferentes ações voltadas ao aperfeiçoamento docente. Entretanto, a autora alerta para o risco de políticas formativas excessivamente centralizadoras e prescritivas, que limitam a autonomia dos professores e reduzem os espaços de construção coletiva da prática pedagógica.

No Brasil, as políticas de formação continuada intensificaram-se especialmente a partir da década de 1990, em um contexto de reformas educacionais influenciadas por organismos internacionais e por demandas relacionadas à melhoria dos indicadores educacionais. Conforme Dias (2012), Araujo (2016) e Silva (2015), as discussões sobre formação continuada articulam-se às metas estabelecidas para a educação básica brasileira, especialmente após a Conferência de Jomtien, que evidenciou problemas relacionados à evasão escolar, repetência e analfabetismo nos países latino-americanos.

Nesse cenário, ganha destaque a discussão sobre formação continuada em serviço, compreendida como aquela realizada no exercício da profissão e articulada ao cotidiano escolar. Assis (2014) afirma que "quando falamos em Formação Contínua em Serviço nos referimos às ações de formação profissional que ocorrem dentro da jornada de trabalho do professor" (Assis, 2014, p. 72). Dias (2012) também defende que a formação docente deve ocorrer no interior da carga horária de trabalho, conforme previsto no artigo 67 da LDB nº 9.394/96.

Para Passalacqua (2017), a formação em serviço precisa estar vinculada às práticas e desafios concretos enfrentados pelos professores, evitando modelos que

responsabilizem individualmente o docente por sua formação profissional. Segundo a autora, “a formação continuada, no entanto, para ser considerada em serviço, deve ser constituída dentro do exercício de trabalho dos professores” (Passalacqua, 2017, p. 48).

As discussões sobre formação em serviço também evidenciam a importância da escola como espaço privilegiado de desenvolvimento profissional docente. Feitosa (2018), apoiada em autores como Nóvoa (2021), Imbernón (2006) e Candau (2003), defende que a formação realizada no contexto escolar favorece processos colaborativos, reflexivos e contextualizados. Nesse sentido, Alarcão (2003) destaca a necessidade de construção de “escolas reflexivas”, nas quais os professores possam compartilhar experiências, problematizar práticas e construir coletivamente novos conhecimentos.

Segundo Alarcão (2003, p. 44), “o professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente”. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Nóvoa (1992), ao defender a troca de experiências e a partilha de saberes entre os professores como elementos essenciais ao desenvolvimento profissional e organizacional das instituições escolares.

Imbernón (2010) também ressalta que a formação continuada em serviço deve constituir-se como espaço de diálogo, reflexão e compartilhamento das angústias e desafios vivenciados pelos professores em sala de aula. Para o autor, os processos formativos precisam considerar as necessidades reais da escola e promover ações coletivas voltadas à melhoria das práticas pedagógicas.

Entretanto, diversos autores alertam para os limites presentes em muitas políticas de formação continuada. Lourenço (2020) critica modelos pautados na racionalidade técnica, nos quais os professores assumem papel meramente executório, restringindo sua autonomia e capacidade de produção de conhecimentos. Nessa lógica, os saberes são produzidos por especialistas externos, cabendo aos docentes apenas aplicar práticas previamente definidas.

No estado de São Paulo, a EFAPE insere-se como política pública voltada à formação continuada dos profissionais da rede estadual paulista. Criada em 2009, a instituição passou a desenvolver programas formativos presenciais e a distância, utilizando plataformas digitais e recursos tecnológicos para ampliar o acesso às ações de formação.

Entre os objetivos da EFAPE destacam-se o desenvolvimento profissional docente, a implementação das políticas curriculares e o fortalecimento das práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes educacionais do estado de São Paulo. Contudo,

refletir sobre essas políticas implica considerar tanto suas potencialidades quanto seus desafios, especialmente no que se refere à articulação entre formação, prática pedagógica, autonomia docente e desenvolvimento profissional.

3. Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo teórico, de abordagem qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica e análise documental, tendo como foco as ações de formação continuada em serviço desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da EFAPE. Para a análise, considerou-se especialmente o disposto no Documento Orientador ATPC e ATPL/APD 2026, responsável por orientar as ações formativas destinadas aos docentes da rede estadual paulista.

Como referenciais teóricos, foram utilizados autores que discutem formação continuada, profissionalização docente e políticas públicas educacionais, buscando compreender as relações entre formação em serviço, desenvolvimento profissional e constituição dos saberes docentes.

Além da revisão bibliográfica, realizou-se análise de documentos institucionais relacionados à EFAPE, incluindo materiais oficiais, orientações pedagógicas, diretrizes formativas e informações disponibilizadas em documentos públicos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Também foram analisados os vídeos formativos disponibilizados aos docentes de Matemática do Ensino Médio ao longo do primeiro bimestre de 2026, os quais apresentam propostas de planejamento pedagógico voltadas à prática docente.

A opção pela pesquisa teórica justifica-se pela intenção de compreender os fundamentos que orientam os processos de formação continuada desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e suas relações com as discussões contemporâneas sobre profissionalização docente e formação em serviço.

As análises realizadas fundamentam-se nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016), compreendida como uma metodologia qualitativa de análise que busca produzir novas compreensões a partir da desconstrução e reconstrução dos textos analisados. Conforme os autores, a ATD constitui-se em um movimento interpretativo organizado em processos de unitarização, categorização e produção de metatextos, permitindo a construção de significados e a emergência de novas interpretações sobre os fenômenos investigados.

4. Discussão

A análise dos documentos orientadores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e dos Planejamentos de Aula disponibilizados no AVA-EFAPE para os

docentes de Matemática do Ensino Médio no primeiro bimestre de 2026 permite identificar que a proposta formativa apresentada pela EFAPE busca articular planejamento pedagógico, formação continuada em serviço e alinhamento curricular.

Quadro 1 – Conteúdos dos Planejamentos de Aula disponibilizados pela EFAPE aos professores de Matemática do Ensino Médio no primeiro bimestre de 2026

	Conteúdos abordados nos Planejamentos de Aula
1ª série	Potenciação com números racionais; Radiciação e resultados não racionais; Teorema de Pitágoras e raízes quadradas; Relações entre grandezas; Conceito de função; Números irracionais e localização na reta numérica; Foco: Prova Paulista.
2ª série	Medidas e notação científica; Estratégias de resolução de equações do 1º e 2º grau; Crescimento exponencial; Equações exponenciais; Foco: Prova Paulista.
3ª série	Problemas envolvendo equações completas do 2º grau; Sistemas lineares com duas e três incógnitas; Interpretação geométrica e classificação de sistemas lineares; Edição Especial Prova Paulista.
1ª,2ª,3ª série	Estrutura 2026 do Planejamento de Aula; Escopo-Sequência e Guia do Currículo Priorizado; Plataforma Khan Academy; Orientações para planejamento pedagógico alinhado ao Currículo Paulista.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Planejamentos de Aula disponibilizados no AVA-EFAPE durante o período analisado (2026).

Os conteúdos apresentados no Quadro 1 constituíram o corpus documental da pesquisa. A seleção contemplou todos os Planejamentos de Aula disponibilizados aos professores de Matemática do Ensino Médio no primeiro bimestre de 2026.

Os documentos analisados evidenciam que a ação “Planejamento de Aula” foi institucionalizada como parte integrante das atividades formativas realizadas nos momentos de ATPL e APD, sendo compreendida pela rede estadual como estratégia de apoio à preparação das aulas e ao acompanhamento pedagógico dos professores. Conforme o Documento Orientador ATPC e ATPL/APD 2026, os docentes deveriam realizar semanalmente a quantidade de Planejamentos de Aula definida pela Secretaria, sendo obrigatória ao menos uma atividade relacionada ao componente curricular de atribuição.

Observa-se que a proposta apresenta uma estrutura organizada e sistematizada, composta por diferentes etapas formativas: “Para começar: Insight Central”, “Foco na Aula”, “Compartilhando estratégias e insights”, “Sala de edição” e “Planejamento de Aula”. Essa organização revela uma tentativa de promover uma formação articulada entre aspectos conceituais, análise de situações didáticas, reflexão sobre estratégias metodológicas e elaboração prática do plano de aula.

Ao analisar os conteúdos e a dinâmica proposta, percebe-se aproximação com discussões defendidas por autores como Schön (1992), Nóvoa (1995) e Imbernón (2011), especialmente no que se refere à valorização da reflexão sobre a prática docente. Em diversos momentos, os professores são convidados a analisar dificuldades apresentadas pelas turmas, selecionar estratégias didáticas e refletir

sobre possibilidades metodológicas relacionadas aos conteúdos matemáticos abordados.

Nesse sentido, destaca-se a presença de elementos que favorecem a reflexão pedagógica, como a atividade “Diagnóstico da turma”, na qual o docente precisa identificar dificuldades conceituais observadas em sala de aula. Essa proposta aproxima-se da perspectiva de professor reflexivo defendida por Schön (1992), ao considerar que o desenvolvimento profissional ocorre também pela análise crítica das situações concretas da prática educativa.

Outro aspecto relevante identificado nos materiais analisados refere-se à tentativa de tornar o planejamento mais objetivo, prático e alinhado aos materiais curriculares da rede estadual paulista. Os documentos ressaltam que a proposta busca “ajudar o professor a planejar aulas com mais clareza”, “facilitar o uso dos materiais da SEDUC-SP no dia a dia” e “tornar o planejamento mais rápido, personalizado e útil”. Tais elementos demonstram preocupação institucional com a organização do trabalho pedagógico e com a padronização curricular da rede.

Entretanto, embora a proposta apresente potencialidades relacionadas ao apoio pedagógico e à organização das práticas docentes, as análises também evidenciam tensões e limites presentes nesse modelo formativo. Um dos aspectos observados refere-se ao caráter centralizado e prescritivo das ações propostas. Os conteúdos, estratégias e percursos formativos são previamente definidos pela Secretaria, cabendo ao professor cumprir semanalmente as atividades previstas e registrar sua participação em plataformas de acompanhamento institucional, como o Painel Escola Total.

Essa característica aproxima-se das críticas apresentadas por Gatti (2008) e Lourenço (2020), ao discutirem políticas de formação pautadas na racionalidade técnica, nas quais os professores assumem posição predominantemente executora de orientações previamente estabelecidas. Embora os materiais incentivem momentos de reflexão, percebe-se que os percursos formativos já apresentam respostas, estratégias e encaminhamentos didáticos previamente estruturados.

Além disso, a análise dos Planejamentos de Aula evidencia forte alinhamento às políticas curriculares e avaliativas da rede estadual paulista, especialmente à Prova Paulista e ao Currículo Priorizado. Observa-se que os conteúdos disponibilizados semanalmente acompanham a organização curricular oficial e priorizam habilidades e competências consideradas estratégicas para os indicadores educacionais da rede.

Ao mesmo tempo, percebe-se que a utilização de vídeos interativos, pop-ups reflexivos, atividades diagnósticas e espaços de edição do plano de aula representa uma tentativa de tornar a formação mais dinâmica e próxima das demandas do

cotidiano escolar. O modelo digital adotado pela EFAPE amplia o acesso às ações formativas e possibilita que os professores realizem as atividades dentro da própria jornada de trabalho, aspecto defendido por Dias (2012), Assis (2014) e Passalacqua (2017) como condição fundamental para a efetivação da formação em serviço.

Contudo, as análises também apontam desafios relacionados ao tempo disponível para reflexão mais aprofundada, à autonomia docente e à construção coletiva dos percursos formativos. Embora os materiais proponham momentos individuais de análise e tomada de decisão, observa-se pouca abertura para elaboração colaborativa entre os professores ou para adaptação mais ampla dos percursos às especificidades de cada realidade escolar.

Nesse contexto, a formação continuada proposta pela EFAPE revela-se marcada por uma dualidade: ao mesmo tempo em que oferece suporte pedagógico, organização curricular e acesso sistemático à formação em serviço, também evidencia elementos de padronização e centralização das práticas docentes. Tal cenário reforça a necessidade de ampliar espaços de diálogo, participação coletiva e valorização dos saberes construídos pelos professores em suas experiências cotidianas.

Dessa forma, compreende-se que os Planejamentos de Aula disponibilizados pela EFAPE constituem importantes instrumentos de apoio à prática pedagógica e à formação continuada dos professores de Matemática da rede estadual paulista. Entretanto, para que contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional docente, torna-se necessário fortalecer dimensões relacionadas à autonomia, à reflexão crítica, à colaboração entre pares e à valorização das experiências produzidas no contexto real das escolas.

5. Conclusões

As análises realizadas nesta pesquisa teórica permitiram compreender que os Planejamentos de Aula desenvolvidos pela EFAPE constituem uma importante política pública de formação continuada em serviço voltada aos professores de Matemática da rede estadual paulista. Inseridos nos momentos de ATPL/APD e realizados dentro da jornada de trabalho docente, os planejamentos representam um avanço significativo em relação a modelos formativos que historicamente transferiam ao professor a responsabilidade de buscar formação em horários externos ao trabalho escolar.

Nesse sentido, observa-se como aspecto positivo o reconhecimento institucional da formação continuada como parte integrante do exercício profissional docente. A organização dos conteúdos por temas semanais, alinhados ao currículo oficial e às demandas pedagógicas do Ensino Médio, evidencia uma tentativa de oferecer suporte ao planejamento das aulas, contribuindo para a sistematização do

trabalho pedagógico e para a articulação entre currículo, prática docente e avaliação educacional.

Outro elemento relevante identificado refere-se à possibilidade de o professor acessar modelos estruturados de planejamento, realizar adaptações, registrar reflexões e salvar os planos de aula produzidos ao longo do percurso formativo. Os recursos tecnológicos disponibilizados pela plataforma AVA-EFAPE, como vídeos interativos, espaços de edição e materiais organizados por componente curricular, ampliam o acesso às ações formativas e favorecem certa praticidade na organização das atividades pedagógicas.

Entretanto, embora a proposta apresente potencialidades, as análises também evidenciam importantes limitações e tensões presentes nesse modelo de formação continuada. Observa-se que os Planejamentos de Aula são organizados de forma centralizada, estruturados previamente por especialistas e acompanhados por mecanismos institucionais de monitoramento e controle da participação docente. Nesse contexto, a formação assume características próximas a modelos empresariais de gestão, nos quais a participação do professor passa a ser monitorada por plataformas digitais e painéis de acompanhamento, como o BI e o Painel Escola Total.

Tal configuração pode limitar a autonomia docente e reduzir os espaços de construção coletiva do conhecimento pedagógico, uma vez que o professor ocupa, muitas vezes, posição predominantemente executora de orientações previamente definidas. Embora os materiais proponham momentos de reflexão individual, percebe-se ausência de espaços efetivos de diálogo entre os docentes, troca de experiências, problematização coletiva da prática e construção colaborativa dos percursos formativos.

Além disso, os resultados indicam que as atividades analisadas tendem a ocorrer em um cenário pedagógico previamente organizado, distante das múltiplas realidades vivenciadas pelos professores em sala de aula. Em muitos momentos, o docente não é levado a analisar profundamente as especificidades de sua turma, suas condições concretas de ensino ou os desafios cotidianos da aprendizagem matemática, limitando os processos reflexivos sobre sua própria prática profissional.

Nesse aspecto, as análises aproximam-se das críticas apresentadas por autores como Gatti (2008), Imbernón (2011), Schön (1992) e Nóvoa (1995), que defendem uma formação continuada pautada na reflexão crítica, na valorização dos saberes docentes e na construção coletiva do desenvolvimento profissional. A formação não pode restringir-se à contabilização de horas de cursos assistidos ou ao cumprimento burocrático de tarefas institucionais, mas precisa constituir-se como

espaço de diálogo, investigação da prática, autonomia e produção de conhecimentos pedagógicos pelos próprios professores.

Compreende-se, portanto, que os Planejamentos de Aula da EFAPE revelam uma dualidade importante: ao mesmo tempo em que representam uma ampliação das políticas de formação em serviço dentro da jornada de trabalho docente, também evidenciam processos de padronização curricular, racionalidade técnica e controle institucional sobre o trabalho pedagógico.

Ressalta-se, contudo, que esta pesquisa constitui um recorte inicial e limitado de análise sobre a formação continuada desenvolvida no âmbito da EFAPE. As reflexões aqui apresentadas não pretendem esgotar as discussões sobre o tema, mas contribuir para o aprofundamento do debate acerca das políticas públicas de formação docente em serviço na rede estadual paulista.

Dessa forma, entende-se que esta investigação poderá ser ampliada futuramente, incorporando análises mais aprofundadas sobre os impactos dessas formações no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos professores de Matemática. Espera-se, ainda, que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a reflexão crítica e para o aprimoramento das políticas públicas de formação continuada em serviço, fortalecendo propostas que valorizem a autonomia docente, a colaboração entre pares, a reflexão sobre a prática e a construção coletiva do conhecimento pedagógico no interior das escolas públicas.

6. Principais referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ARAUJO, Denise Silva. **Formação continuada de professores e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2016.

ASSIS, Ana Paula Rodrigues de. **Formação continuada em serviço: reflexões sobre a prática docente**. Campinas: Papirus, 2014.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de professores de Matemática: realidade e perspectivas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Formação continuada de professores: políticas e práticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FEITOSA, Maria Clara. **Formação em serviço e desenvolvimento profissional docente**. São Paulo: Cortez, 2018.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza. **Formação continuada de professores e racionalidade técnica.** São Paulo: Cortez, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PASSALACQUA, Flávia. **Formação continuada em serviço e desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: CRV, 2017.

PONTE, João Pedro da. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **ACTAS DO PROFMAT.** Lisboa: APM, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Escola de Formação e aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”. **Documento orientador ATPC e ATPL/APD 2026**. São Paulo: SEDUC-SP/EFAPE,2026. Disponível em: < https://efape.educacao.sp.gov.br >. Acesso em: 30 abril 2026.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.