

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA LOURENÇO DE SÁ

**Formação continuada no âmbito do trabalho docente e sua
(in)visibilidade em pesquisas educacionais vinculadas a
programas de pós-graduação em educação da UFPE**

Recife/2021

ANA PAULA LOURENÇO DE SÁ

**Formação continuada no âmbito do trabalho docente e sua
(in)visibilidade em pesquisas educacionais vinculadas a
programas de pós-graduação em educação da UFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Recife/2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1543

- S111f Sá, Ana Paula Lourenço de.
Formação continuada no âmbito do trabalho docente e sua (in)visibilidade em pesquisas educacionais vinculadas a programas de pós-graduação em educação da UFPE. / Ana Paula Lourenço de Sá. – Recife, 2021.
126 f.: il.
- Orientadora: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices
1. Formação Continuada. 2. Docentes – Professores - Atividades. 3. Ensino Superior – Pernambuco - Recife. 4 Formação de Professores. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2022-013)

ANA PAULA LOURENÇO DE SÁ

**Formação continuada no âmbito do trabalho docente e sua (in)visibilidade
em pesquisas educacionais vinculadas a programas de pós-graduação
em educação da UFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre/a em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 15/12/2021

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dra. Renata da Costa Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

A todas as pessoas que têm resistido, das formas como encontram, ao atual contexto de crise democrática e sanitária, no Brasil.

A profissionais da educação que seguem acreditando no poder de transformação vivenciado no cotidiano de seu exercício profissional, em especial a inumeráveis que investiram/investem a vida nesta empreitada.

A quem teve sua vida interrompida, a quem perdeu amores durante a pandemia de Covid-19.

AGRADECIMENTOS

À orientadora mais generosa que o Universo pôde colocar em meu caminho, Prof^a. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, capaz de acolher uma futura mestranda confusa entre querer e saberes, tendo a paciência necessária para me direcionar nesta etapa de um percurso formativo por vezes errático, compreendendo toda a angústia vivenciada neste trajeto.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco - FACEPE e à Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, pelo incentivo e apoio à pesquisa, por consolidarem, na prática de suas equipes de gestão e funcionamento, o respeito ao exercício da investigação científica e a confiança de que fazer ciência a serviço da dignidade humana é trabalhar por um mundo possível.

A professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE, pelas trocas realizadas, pelo aprendizado construído, pelo investimento de si em uma profissão de fé, pelos momentos valiosos para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À banca examinadora, prof^a. Dra. Renata da Costa Lima e prof. Dr. José Batista Neto, pelas contribuições à proposta inicial, no momento da qualificação do projeto, e pela paciência e generosidade no diálogo estabelecido nos momentos de finalização deste percurso formativo, intensificando o aprendizado que esta experiência me proporcionou.

À equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE e demais funcionários do Centro de Educação e de toda a Universidade Federal de Pernambuco, que encaram os desafios cotidianos de fazer funcionar uma estrutura de relevância gigantesca, apesar de todos os ataques às instituições públicas, especialmente, ao Ensino Superior Público.

A profissionais da educação que cruzaram/cruzam seus caminhos com os meus caminhos - ora como colegas de pós-graduação, ora como colegas de trabalho, ora como docentes que me deram aula ou como funcionários essenciais para que o trabalho acontecesse - sempre como

mestres que me ensinam a olhar permanentemente para a profissão e para formas de exercê-la, enquanto a construímos e nos construímos em conjunto.

Às pessoas que estiveram na condição de estudantes, em turmas por mim regidas ou assistidas, em minha jornada docente, pelos desafios que me puseram, pelas aprendizagens que me proporcionaram, contribuindo para minha formação profissional e subjetiva.

A pesquisadoras e pesquisadores que anteriormente trilharam caminhos na pesquisa educacional, debruçando-se sobre o objeto da formação docente, a partir dos quais foi possível esta análise.

A amigas, amigos e parentes, especialmente, minha mãe, que se fizeram presentes ou ausentes, incentivaram, acolheram, orientaram, compartilharam histórias e referências comigo, acreditando - mais que eu mesma - que seria possível. Sem o estímulo e a paciência de vocês, não seria possível.

Em especial, a **Simone Walcoff** e **Silvia Melo**, pelo apoio psicológico, pela escuta, pela acolhida e pela ajuda na travessia da vida. A **Andrezza Alves**, a **André Gonçalves**, a **João Maria**, a **Rivaneide Nogueira**, a **Nathali Gomes**, pessoas imprescindíveis, pelo diálogo sobre a vida, sobre a docência e sobre a formação, a quem agradeço amorosamente. Essa conquista tem a colaboração efetiva de vocês.

A João Ricardo Mendonça, amigo de outros tempos, pelo suporte técnico nos momentos finais.

O mal-estar que atinge professores ameaça tornar-se crônico. Há medidas que é urgente tomar, no exterior e no interior da profissão docente. As abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação. (Antônio Nóvoa, 1999)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar os sentidos atribuídos a processos formativos de professores expressos em pesquisas realizadas entre os anos 2000 e 2020, vinculadas a programas de Pós-Graduação em Educação ofertados pela Universidade Federal de Pernambuco. Caracterizada como pesquisa qualitativa de cunho meta-analítico, buscou evidenciar conceitos de Formação Continuada de Professores presentes nas dissertações e teses produzidas no programa de Pós-Graduação em Educação, situado no Centro de Educação (Campus Recife), e nos programas de Pós-graduação em Educação Contemporânea e Pós-graduação em Educação, Ciências e Matemática, situados no Centro Acadêmico do Agreste (Campus Caruaru). Buscou também identificar, nas pesquisas educacionais que compuseram o corpus de análise, qual o lugar de visibilidade é ofertado para a formação continuada de professores; analisando a relevância dada por tais pesquisas a práticas reflexivas vivenciadas em tais formações. Para tanto, utilizou a Análise de Conteúdo Categorical (BARDIN, 1995) para organização, tratamento e análise dos dados presentes nas pesquisas e teve como referencial teórico sobre formação de professores Nóvoa (1999), Aguiar (2010), Alarcão (2011) e Souza (2012). Os achados apontaram para o reconhecimento da formação continuada como momento importante do desenvolvimento profissional docente, com impacto sobre as práticas pedagógicas e a subjetividade docente, corroborando o que dizem teóricos da formação. Sobre a vivência de tais formações, ganha destaque o desejo por momentos de formação que considerem o cotidiano docente e os problemas reais vivenciados no exercício profissional. Apesar disso, há poucos relatos de docentes colaboradores nas pesquisas analisadas sobre práticas reflexivas como instrumental efetivamente vivenciado em seu percurso formativo, menos ainda, para práticas vivenciadas entre pares.

Palavras-chave: Formação continuada; Meta-análise; Pós-graduação em educação; Trabalho docente; UFPE.

ABSTRACT

The overall purpose of this study is to identify what are the senses given to teachers' qualification processes as expressed in research performed in 2000–2020 in the graduate studies program of the Federal University of Pernambuco. As a qualitative study using the meta-analysis model, this study sought to point out the concepts of continuing professional development in master and PhD theses presented in the program of graduate studies in Education at the Center for Education (Recife Campus), and the program of graduate studies in Education, Sciences, and Math at the Academic Center of Agreste (Caruaru Campus). The study also tried to identify, among the corpus of education research used, what is the degree of visibility awarded to qualification practices for teachers performed during a teacher's work by analyzing what relevance that research provides to reflections made during a teacher's work. For that this study used category content analysis (BARDIN, 1995) to organize, prepare, and analyze the data in the research, and used as a theoretical framework on the education for teachers Nóvoa (1999), Aguiar (2010), Alarcão (2011), and Souza (2012). Our findings suggest that continuing professional development for teachers is acknowledged as an important step in professional development, which impacts teaching practices and a teacher's subjectivity, which is aligned with what authors have written on the subject. On the issue of qualification practices for teachers, it should be noted that there is demand for more qualification activities that consider teachers' daily work and the real-world experiences they have on the job. Despite that, there are few reports from collaborating teachers on reflection practices being actually used as tools during their qualification time, and even less about practices shared among peers.

Keywords: Continuing professional development; Meta-analysis; Graduate studies in Education; Teacher work; UFPE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo de pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação da UFPE, entre 1979 e 2021	47
Quadro 2 -	Quantitativo docente por linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGEdu - CE/UFPE	49
Quadro 3 -	Quantitativo de dissertações localizadas no banco de dados do PPGEdu - CE/UFPE, a partir do termo <i>Formação</i> e derivados, período 2000 - 2020	51
Quadro 4 -	Quantitativo de teses localizadas no banco de dados do PPGEdu - CE/UFPE, a partir do termo <i>Formação</i> e derivados, período 2000 - 2020	52
Quadro 5 -	Dissertações selecionadas no banco de dados do PPGEdu - CE/UFPE para análise de conteúdo	53
Quadro 6 -	Teses selecionadas no banco de dados do PPGEdu - CE/UFPE para análise de conteúdo	56
Quadro 7 -	Quantitativo docente por linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea / PPGEduC - CAA/UFPE	59
Quadro 8 -	Quantitativo de dissertações localizadas no banco de dados do PPGEduC - CAA/UFPE, a partir do termo <i>Formação</i> e derivados, no período 2013 - 2020	60
Quadro 9 -	Dissertações selecionadas no banco de dados do PPGEduC - CAA/UFPE para análise de conteúdo	60
Quadro 10 -	Quantitativo docente por linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática / PPGECEM - CAA/UFPE	63
Quadro 11 -	Dissertações selecionadas no banco de dados do PPGECEM - CAA/UFPE para análise de conteúdo	64
Quadro 12 -	Presença de pesquisas em Formação nos programas de Pós-Graduação investigados	108

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD -	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIREME -	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CAA -	Centro Acadêmico do Agreste
CAEF -	Centro de Artes e Educação Física
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE -	Centro de Educação
CTSA -	Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente
CNE/CP -	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DCNFIFC -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Formação Continuada
GEDELP -	Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa
ENPEC -	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências
IFPE -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
FC -	Formação continuada
GT -	Grupo de trabalho
LILACS -	Literatura Latino-Americana e do Caribe de Ciências da Saúde
MDB -	Memorial Denis Bernardes
NUDOC -	Núcleo de Documentação sobre os Movimentos Sociais
NUFOPE -	Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE
PCLP -	Parâmetros Curriculares destinados ao Ensino de Língua Portuguesa

PEBPE -	Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco
PIBID -	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNFEM -	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PLND -	Programa Nacional de Livro Didático
PPGECM -	Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática
PPGEdu -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC -	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PROEJA -	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PROINFO -	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
REDE -	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
REUNI -	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TIC -	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2.	DO INÍCIO DAS NOSSAS REFLEXÕES: TECENDO O CAMINHO	29
2.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	29
2.2	DE QUE FORMAÇÃO CONTINUADA ESTAMOS FALANDO	33
2.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CONSTITUINTE DE UMA IDENTIDADE	35
2.4	CONCEITUANDO: PRÁTICAS DOCENTES E PRÁTICAS FORMATIVAS NA ESPECIFICIDADE DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS	38
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.1	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA	44
3.1.1	Programa de Pós-Graduação em Educação / Centro de Educação - Campus Recife	48
3.1.2	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea / Centro Acadêmico do Agreste - Campus Caruaru	58
3.1.3	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática / Centro Acadêmico do Agreste - Campus Caruaru	62
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
4.1	DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS RECIFE	68
4.2	TESES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS RECIFE	74
4.3	DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA / CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAMPUS CARUARU	78
4.4	DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM	

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA / CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAMPUS CARUARU	81
4.5 EVIDÊNCIAS DEPREENDIDAS DAS PESQUISAS ANALISADAS .	85
4.5.1 Conceitos de formação continuada nas pesquisas	86
4.5.1.1 Do Centro de Educação /UFPE	86
4.5.1.2 Do Centro Acadêmico do Agreste /UFPE	87
4.5.2 Práticas formativas no cotidiano do trabalho docente nas pesquisas	93
4.5.2.1 Do Centro de Educação / UFPE	93
4.5.2.2 Do Centro Acadêmico do Agreste / UFPE	97
4.5.3 Práticas reflexivas no cotidiano do trabalho docente nas pesquisas	101
4.5.3.1 Do Centro de Educação / UFPE	102
4.5.3.2 Do Centro Acadêmico do Agreste / UFPE	105
4.6 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE: PARA ONDE OS DADOS APONTAM	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere no campo dos estudos sobre formação docente e consolida a busca por maior compreensão sobre modos diversos de vivenciar a formação continuada. Para tanto, direciona a investigação para uma análise sobre a formação continuada nas pesquisas educacionais, visando compreender sobre quais formações se debruçam estudos realizados entre 2000 e 2020, em programas de pós-graduação em educação ofertados pela Universidade Federal de Pernambuco, especificamente, no Centro de Educação (Campus Recife) e no Centro Acadêmico do Agreste (Campus Caruaru).

As inquietações trazidas para este momento de formação e estudo têm a ver com nossa trajetória de vida e com os encontros realizados no nosso caminho formativo. Talvez daí derive parte da dificuldade em separar o que é curiosidade individual, constituída enquanto reflexão sobre a vida, e o que tem relevância coletiva, constituído enquanto objeto de estudo. Neste sentido, pesquisar sobre formação continuada de professores, enquanto objeto externo, é também pensar sobre nossa constituição profissional e nosso desenvolvimento na profissão.

Em nosso percurso docente, as experiências de formação que se seguiram à nossa formação inicial, introdutória e autorizadora do exercício da profissão de ensinar (CUNHA, 2006; LIMA, 2019), estiveram pautadas nas práticas cotidianas ou no desejo de compreender mais detidamente questões epistemológicas vinculadas aos conteúdos do trabalho realizado (FREIRE, 2003). Deste modo, atendiam a uma lógica pragmática ou a uma lógica teórica, e foram vivenciadas ora coletivamente, por ocasião das clássicas capacitações/formações em serviço (CUNHA, 2006), promovidas pelas instituições com as quais mantínhamos vínculo trabalhista, ora individualmente, por ocasião de leituras e investigações autônomas (CUNHA, 2006; FREIRE, 1996).

Neste sentido, nosso fazer laborativo esteve sempre pautado pela busca por novas aprendizagens e compreensões, por descobertas e posterior

aprofundamento sobre o que nos chamava atenção, em movimento contínuo e imprevisível, acompanhando o fluxo das vivências cotidianas. Inquietava-nos, neste caminhar, a quantidade de aprendizagens não contabilizadas, não reconhecidas por terceiros, não certificáveis, portanto, invisíveis em um mundo valorativo, quantificável, que demanda chancelas e títulos.

Outro movimento de aprendizagem muito frequente sempre foi o diálogo com os pares, o questionamento, o estabelecimento da pergunta, a acolhida das respostas, a ponderação sobre o visto, o ouvido, o vivido, a partir das vivências partilhadas e a partir das decorrentes reflexões solitárias. Assim, mais uma vez, estabelecendo a dinâmica entre a prática e a teoria, entre o coletivo e o individual, entre a experiência (BONDÍA, 2002) e a reflexão sobre a mesma (ISAIA, 2006; ALARCÃO, 2011).

Ou seja, a noção de que o caminho se faz caminhando marca nossa trajetória profissional, que traz intrinsecamente as dimensões coletiva, política e social do trabalho docente (NÓVOA, 1999). Foi deste lugar que germinou a curiosidade despertada para o ingresso nesse programa e a proposição desta pesquisa, que também foi se transformando no percurso.

Inicialmente, a ideia era investigar as experiências formativas de um movimento de profissionais da educação que tem como objeto de estudo as práticas cotidianas de seus integrantes, em grupos reflexivos e auto-organizados, em regime de cooperação e colaboração, situado em Portugal. Foi com este objeto que ingressamos no Programa de Pós-graduação em Educação, em movimento semelhante ao anteriormente descrito: a partir de uma curiosidade ingênua que foi ganhando corpo e tomando espaço durante alguns anos, nos quais orientamos projeto de iniciação científica com estudantes da graduação em Letras e Pedagogia, na Instituição de Ensino Superior à qual nos vinculamos profissionalmente.

Nosso interesse pelo movimento português¹ se justificava pela consolidação de um trabalho coletivo empreendido ao longo de tantas décadas, ancorado no exercício constante de reflexão sobre o fazer docente na atuação profissional. A partir deste exemplo, acreditávamos - e ainda acreditamos - ser possível pensar outras práticas de formação continuada, distintas das vivenciadas em nossa realidade profissional, vez que, nos últimos 16 anos, período de nossa trajetória docente, em poucos momentos experienciamos uma formação em serviço que não fosse pontual, fragmentada, instrumentalizadora, caracterizando o que Morosini (2006, p. 365) nomeia “modelo aplicacionista do conhecimento na formação de professores”. Neste sentido, com pouca contribuição para uma perspectiva crítica de ressignificação de nossas práticas em sala de aula.

Justificava-se, ainda, por compreender que, como professora reflexiva (ISAIA, 2006; ALARCÃO, 2011) ou como docente orientadora de pesquisa, por tantas vezes também empreendemos a autoformação em nossa trajetória profissional, sentindo falta de espaços de diálogo com nossos pares, os quais possivelmente agregariam sentidos aos nossos saberes e fazeres (NÓVOA, 1999).

E foi procurando cercar o objeto Movimento de Escola Moderna - nossa proposta inicial nesta pesquisa -, a partir da leitura de textos sobre formação docente, saberes docentes, prática pedagógica e do levantamento de estudos brasileiros, que fomos percebendo uma variedade de conceitos sobre formação continuada e ausências - ou ressignificações - de algumas terminologias com as quais vínhamos construindo nossa base de trabalho.

¹ Trata-se do Movimento de Escola Moderna, definido como “Associação Pedagógica de Professores e outros Profissionais da Educação”, criada, clandestinamente, na década de 60 do século XX, durante o período da ditadura Salazarista. Tem por objetivo a organização de formação contínua - conforme termo utilizado no país - em regime de cooperação entre associados, com atuação reconhecida junto a órgãos da gestão pública em educação, universidades e centros de pesquisa portugueses e estrangeiros. Apresenta como pilares de sua proposta de trabalho: autoformação, mecanismos de socialização (registro, comunicação e partilha) das vivências, modelos colaborativos, a partir da reflexão sobre as diversas experiências que atravessam o cotidiano de professores e demais profissionais da educação. Sugerimos uma visita à página eletrônica do MEM - escolamoderna.pt -, para melhor compreensão sobre o funcionamento, a estrutura e as ações desenvolvidas pelo Movimento.

Foi, então, a partir destes deslocamentos e silenciamentos² que redimensionamos toda a pesquisa, abandonando o objeto inicial e direcionando nossa busca para o que dizem as pesquisas educacionais, realizadas na UFPE, sobre a formação continuada de professores, constituída a partir do cotidiano e das experiências reflexivas, centro de interesse de nossas investigações. Para tanto, recortamos como lócus de investigação o programa de Pós-Graduação em Educação, situado no Centro de Educação (Campus Recife) e os programas de Pós-Graduação em Educação Contemporânea e Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática, situados no Centro Acadêmico do Agreste (Campus Caruaru).

Neste novo percurso, foi necessário compreender outros aspectos do campo de investigação. Inicialmente, a audição de docentes em nosso cotidiano de trabalho e a reflexão sobre nossas próprias experiências já sinalizavam reclamações frequentes sobre o caráter pontual das formações continuadas oferecidas por redes e instituições de ensino, atendendo a modelos prescritivos e instrumentalizadores, por meio de experiências desconectadas da realidade docente. Neste sentido, tais momentos configuram vivências pouco atrativas e com baixa relevância para uma prática mais consciente.

Comumente organizadas por especialistas com conhecimentos geralmente teóricos, algumas vezes sem nenhuma proximidade com a realidade cotidiana de instituições de ensino, práticas docentes, gestão educacional ou outras especificidades pertinentes a uma compreensão efetiva sobre o que se vivencia nos ambientes educacionais, formações continuadas neste perfil são ministradas a professores, colocando-os na posição de destinatários consumidores, e não de sujeitos ativos diante de suas experiências formativas.

² Nosso primeiro levantamento do estado do conhecimento sobre *formação continuada entre pares*, *formação colaborativa* ou *em regime de cooperação* indicou ausência de produção brasileira, nas bases de dados então elencadas para a pesquisa - BDTD CAPES, Periódicos Capes, BDTD UFPE. As produções localizadas sobre *autoformação* apresentavam uma perspectiva distinta da que nos interessava na discussão. Por tais razões, nosso objeto inicial de pesquisa precisou ser descartado, e é por semelhante justificativa que nos referimos a *ausências* - de termos, conceitos, e, conseqüentemente, de pesquisas e produção científica - e *silenciamentos* - por acreditarmos que tais práticas existem, mesmo que minoritariamente, na vivência de docentes brasileiros/as, embora não apareçam como objeto de pesquisa, prevalecendo visíveis outros modos de formação continuada, mais tradicionais e hegemônicos. Em outros momentos desta dissertação tais aspectos serão discutidos.

Não a tã, tais críticas estão presentes em boa parte da produção acadêmica que tem como objeto a formação continuada de professores, apontando dados que reiteram o que dizem os relatos informais de experiência.

Em artigo intitulado *O caráter simbólico e prático da formação permanente*³ para professores, Aguiar (2010) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada junto a docentes, cujo objetivo era compreender representações sociais dos mesmos diante da formação permanente que vivenciavam, solicitando, ainda, a explicitação de sugestões para tais ações formativas.

Os achados da pesquisadora reiteram a percepção de que as formações são insatisfatórias, desconectadas da realidade escolar, e delimitam uma posição de passividade docente diante de seu processo formativo. Opõem-se, portanto, ao desejo de docentes participantes da pesquisa, que sinalizam interesse de que as mesmas “melhorem o processo ensino aprendizagem, sejam direcionadas”, passíveis de avaliação e permitindo a “troca de experiências entre os professores” (AGUIAR, 2010, p. 313).

Também surgem como respostas a necessidade e a sugestão de que as ações formativas “atendam às questões do dia a dia e de seu [dos docentes] desenvolvimento cognitivo”, sendo compreendida a formação permanente “como uma alternativa de melhoria e desenvolvimento da sua [dos docentes] prática pedagógica e como um meio de autovalorização (pessoal)” (AGUIAR, 2010, p. 313).

A pesquisadora conclui reforçando a necessidade de formação permanente que considere docentes como sujeitos ativos e autônomos em tais processos, além de situar estes mesmos processos como oportunidade de reposicionamento dos profissionais diante de sua função, “refletindo e agindo para que, coletivamente, possam produzir mudanças significativas em suas práticas” (AGUIAR, 2010, p. 314).

Outra produção relevante para nossas reflexões iniciais é a de Andrade e Teixeira (2010), realizada a partir de recorte de dissertação de mestrado

³ Embora se refira a um conceito distinto de formação, o artigo citado contempla reflexões pertinentes à discussão realizada em nossa investigação, motivo pelo qual o citamos neste relatório de pesquisa.

defendida em 2008, vinculada à linha práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente. Nela, é sinalizada a divergência de perspectivas entre formadores a serviço das Secretarias de Educação municipal e estadual de Ponta Porã (MS) e docentes submetidos a tais formações. Ao avaliarem as ações formativas empreendidas por ambas as redes, entre os anos de 2001 e 2006, a partir dos registros documentais das secretarias e das entrevistas com sujeitos que vivenciaram as formações, as autoras pontuam que:

- a oferta foi pensada a partir da perspectiva do órgão gestor, não representando demanda docente, nem consultando previamente os interesses e as necessidades dos profissionais, que não reconheceram valor nas experiências formativas e participaram de forma compulsória, em reuniões pedagógicas, em sua maioria, fora do ambiente escolar;
- as formações atendiam a um modelo de racionalidade técnica, compreendida pelos sujeitos formadores como promotora de modificação nas práticas docentes⁴, embora planejadas por especialistas e realizadas de modo desconectado dos projetos político-pedagógicos e das realidades vivenciadas pelos sujeitos em formação.

A respeito das expectativas investigadas junto a coordenadores e gestores pedagógicos, analisando também o acompanhamento realizado junto aos docentes, após tais ações formativas, que passam a ser nomeadas no artigo como capacitações, Andrade e Teixeira (2010) apontam que:

- acreditava-se que a participação nas capacitações tinha sido suficiente para a mudança das práticas docentes, havendo relato de parte do corpo profissional sobre a assimilação de novas atitudes, enquanto outra parte mantinha práticas pregressas;
- tais mudanças eram esperadas pelas coordenações, e quando não ocorriam eram atribuídas a um desinteresse docente, embora não fosse valorizada a necessidade de encontros para reflexão e diálogo, troca entre pares, análise da realidade local e específica;

⁴ As autoras tomam como referencial para discutir esta temática o pensamento de Gómez e Sacristán.

- o acompanhamento e a avaliação sobre o efeito das formações, quando ocorria, era dado por meio da conferência dos diários de classe, analisando o cumprimento dos conteúdos curriculares, sem nenhuma reflexão mais detida sobre as práticas, e sem a oferta de retorno aos docentes sobre o que era observado pelas coordenações.

Diante destes achados, Andrade e Teixeira (2010) ponderam que também entre docentes se observa uma resistência ao trabalho em grupo, à reflexão e exposição sobre suas práticas, seja por receio da avaliação e a possibilidade de descobrir ou ter descobertas suas fragilidades no exercício da função, seja por falta de retorno à apresentação de seus programas de trabalho e planos de ensino, por exemplo. Destacam, ainda, a dificuldade também vivida por coordenadores e equipes pedagógicas, diante de número limitado de profissionais para atender à demanda que envolve o complexo cotidiano da organização escolar.

Sugerem, amparadas em teóricos da formação, algumas ações que visem estabelecer outras dinâmicas formativas, dentre as quais:

- estabelecer a escola como núcleo das ações formativas, espaço privilegiado para realização de uma formação contínua e objeto de estudo das mesmas.
- integrar a equipe escolar - professores, coordenadores e gestores - para que as ações formativas deem conta de questões vinculadas às práticas e experiências cotidianas, buscando soluções para problemas reais e específicos, em seus contextos de atuação, a partir da reflexão sobre tais cotidianos, tendo os sujeitos envolvidos como investigadores e produtores de estratégias que atendam às suas demandas;

Por fim, avaliam que as ações formativas analisadas configuraram-se enquanto capacitações, tendo contribuído pouco para mudanças na atuação de professores envolvidos, para melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem. E comentam a importância dos Centros de Formação de Professores como experiência positiva na mudança de cultura formativa, tomando como exemplo a estratégia portuguesa⁵.

⁵ Para exemplificar a realidade portuguesa, a autora usa como referencial teórico os estudos de Canário.

Destacamos que, em recentes audiências da professora Carlinda Leite e do professor Antônio Nóvoa, observamos reiterados comentários sobre a importância dos Centros de Formação das Associações de Escolas enquanto espaços para práticas de formação permanente e reflexiva. Compreendemos que o Movimento de Escola Moderna se configura como uma destas ações, daí a convocação para pensarmos modelos distintos de formação continuada docente que possam contribuir para o estabelecimento de novas práticas em nosso contexto local. Também, neste aspecto, reside nosso estranhamento diante do objeto e a dificuldade em encontrar instâncias semelhantes no Brasil⁶, vez que os sindicatos e associações de classe parecem não privilegiar ações formativas neste viés e nossos centros de formação docente continuada se constituem, prioritariamente, por meio das Instituições de Ensino Superior, através dos cursos de pós-graduação.

Endossando a necessidade de que sejam pensados outros modos de fazer formação continuada, Paula (2009) destaca o esforço empreendido por alguns teóricos⁷ para propor perspectivas que valorizem os aspectos reflexivos em uma formação que posicione docentes enquanto sujeitos de seu processo formativo, contrariando a lógica da racionalidade técnica.

Pontua a repercussão obtida por epistemologias da prática, a partir da década de 80 do século XX, e pondera a dificuldade que é concretizar, pragmaticamente, este paradigma. Justifica tal dificuldade a partir da diversidade de enfoques sobre reflexão, pesquisa, papel do professor e estratégias de formação - objeto de análise minuciosa em seu texto.

Outro aspecto dificultador estaria no tempo de duração das formações iniciais docentes - as quais “somente iniciam os alunos no processo de aprender a ensinar” (PAULA, 2009, p. 83) -, exigindo comprometimento dos formadores com seu desenvolvimento profissional e aproximação das instituições de ensino superior com as escolas.

⁶ Duas pesquisas analisadas em nossa investigação indicam experiências fora do padrão hegemônico e ganham destaque no capítulo 4 desta dissertação: SILVA (2014), ao focar a relevância do trabalho desenvolvido pelo NUFOPE - Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE, em seu potencial de ressignificação da formação continuada, neste viés e para este público específico, e SILVA (2016), que visibiliza práticas de formação continuada vivenciadas em grupo de estudo organizado por professores de língua portuguesa de uma rede estadual de ensino.

⁷ Utiliza as contribuições teóricas elaboradas por Candau, Zeichner, Schön.

Amparada nas três dimensões da formação docente, explicitadas por Nóvoa (1995) - desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional -, a pesquisadora reforça o caráter dinâmico e contínuo de tais percursos formativos, e caracteriza a formação continuada⁸ como:

[...] uma fase de formação permanente, incluindo todas as atividades planejadas pelas instituições e, até mesmo, pelos próprios profissionais, de modo a permitir o desenvolvimento pessoal e o aperfeiçoamento da sua profissão. (PAULA, 2009, p. 67)

Por fim, reitera a ação reflexiva como uma estratégia importante para que o profissional se aproprie de seus saberes teóricos e experienciais, incluindo aspectos sociais e contextuais envolvidos nas suas práticas e na mobilização de tais conteúdos. Ainda, vinculando a capacidade reflexiva a uma competência profissional importante para a profissionalização.

Outro trabalho que ajuda a compreender o campo em estudo é o artigo de Caldas (2010), a partir de recorte de levantamento realizado sobre trabalho docente, do tipo estado da arte, no qual foram investigadas as tendências de pesquisas da década de 90 do século XX e da primeira década do século XXI.

Buscando a partir dos descritores *professor*, *trabalho / docente*, *identidade / docente*, a pesquisadora analisou os bancos de dados da BIREME/LILACS, CAPES, ANPEd e as revistas *Psicologia & Sociedade*, *Psicologia da Educação*, *Educação & Sociedade*, *Psicologia*, *Reflexão e Crítica*.

Entre os dados analisados, a pesquisadora aponta a presença do tema formação de professores como o terceiro mais frequente entre teses e dissertações, com maior incidência na área de Educação, aparecendo articulado a discussões sobre condições de trabalho e identidade/representação social.

A análise dos periódicos sinaliza as condições de trabalho docente como temática recorrente na década de 90 do séc. XX, e a questão da identidade e das representações sociais como temática recorrente na primeira década do séc. XXI. A formação de professores aparece com variações ao

⁸ Apesar das pertinências da discussão proposta no citado artigo, a definição apresentada conceitua a formação continuada em perspectiva fragmentada, ao situá-la como uma fase da formação permanente. A este respeito, agradecemos o destaque feito pelo professor José Batista Neto, por ocasião da defesa da presente dissertação.

longo dos anos, com percentuais entre 33% e 17% dos trabalhos selecionados, ocupando o segundo lugar no total de trabalhos. A lista é encabeçada pelo tema identidade e representação social.

No escopo dos trabalhos que destacam a formação de professores, aparecem “as propostas de cursos de formação, as estratégias de formação continuada e a relação teoria e prática buscando, em alguns casos, estabelecer relações com a prática pedagógica e o ‘desempenho’ do trabalho docente” (CALDAS, 2010, p. 362-363).

Neste sentido, o levantamento realizado dá conta de uma significativa presença da formação de professores no campo das pesquisas educacionais na década de 90 do séc. XX e na primeira década do séc. XXI. Embora não permita refinar quais sentidos são atribuídos a esta formação e em quais condições é realizada, vez que não era o recorte desejado para a investigação, sinaliza que as discussões tocam aspectos sobre os quais nossa pesquisa se debruça: cursos, estratégias, relação teoria e prática. Apesar disso, compreendemos que, passados 30 anos, o olhar para tais aspectos se apresenta diferenciado, ainda problematizando questões que permanecem como alvo de críticas, mas apontando mais elementos sugestivos de caminhos viáveis para ampliação do campo de estudo e das práticas profissionais.

Também a partir do levantamento de pesquisas realizadas ao longo de sua trajetória acadêmica, comentada em tese de doutorado com foco na formação continuada didático-pedagógica de professores universitários, Lima (2019) chama atenção para “problemas conceituais e práticos que necessitam ser aprofundados” (p. 18) nos estudos sobre o tema. Destacamos, dentre os problemas indicados pela pesquisadora, “a polissemia do termo e a redução da formação continuada a momentos de capacitações, de treinamentos, de aperfeiçoamento, de reciclagem, etc” (p. 18).

A pesquisadora relata, também, como vivências autoformativas, heteroformativas e interformativas, experienciadas por si, conduziram para o desenvolvimento de sua pesquisa e o delineio do seu objeto de estudo, corroborando nossa perspectiva de que a pesquisa docente tem impacto direto

sobre a atuação profissional do pesquisador, ao mesmo tempo que é igualmente impactada por esta atuação, em procedimento de retroalimentação.

A autora destaca, ainda, a importância de ações e programas realizados nas instituições de ensino como instâncias de apoio à formação continuada de docentes do ensino superior, citando como exemplo o NUFOPE - Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica da UFPE - o qual compreendemos como caso pertinente de análise para discutir processos formativos docentes vivenciados no percurso profissional, conforme delineado por Lima.

Amparada em pesquisas de estado do conhecimento, Lima aponta, um recente crescimento no campo de estudos sobre formação continuada, em escopo temático variado. Apesar disso, a autora considera ainda representar um percentual relativamente baixo, diante do volume de pesquisas em educação e considerando a dificuldade em localizar trabalhos a partir de descritores específicos, experiência também vivida em nosso percurso.

Feito este breve desenho do campo, convém destacar que nosso interesse pela temática da formação continuada não atende a uma procura por identificar responsáveis por fragilidades em processos educacionais, menos ainda indicar fórmulas previamente elaboradas que tragam solução para problemas de ordens variadas. Investimos na formação continuada como espaço de encontro de professores com seu campo de trabalho, momento que lhes permite compreender mais detidamente teorias e experiências relacionadas ao fazer docente, problematizando questões porventura esquecidas ou naturalizadas, e lançando luz sobre as inquietações acumuladas no percurso.

Assim, pensar uma formação continuada que proponha refletir sobre as próprias experiências do sujeito em formação gera expectativas de transformação de práticas, mas não de modo instantâneo, como uma simples aplicação de estratégias pré-moldadas e válidas em qualquer circunstância. Implica pensar a transformação deste sujeito, de suas convicções, de seus saberes anteriores, seus conhecimentos validados. Interfere na própria construção subjetiva a respeito da identidade profissional desenvolvida até então e enquadra a formação como aspecto importante da profissionalidade.

Diante, também, de ausências, e após identificarmos, em pesquisas educacionais, os silenciamentos e a pouca visibilidade, de ações formativas que cremos existir no cotidiano das instituições de ensino, de professores, configuradas enquanto formação continuada e autônoma, avaliamos a pertinência e a relevância de deslocar para tais ausências nosso olhar investigativo. Deste modo, questionando **quais sentidos são atribuídos à formação continuada de professores expressos em pesquisas realizadas entre os anos 2000 e 2020, vinculadas a programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação (Recife) e no Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru)? Qual o lugar, nas pesquisas educacionais, para experiências entre professores como mecanismos de formação continuada? Que relevância possuem, nas referidas pesquisas, as práticas reflexivas vivenciadas no cotidiano do trabalho docente?**

A partir deste alinhavo, e buscando respostas para tantos questionamentos, nossa investigação teve como objetivo geral identificar sentidos atribuídos a processos formativos de professores expressos em pesquisas realizadas entre os anos 2000 e 2020, vinculadas ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação (Campus Recife), e aos programas de Pós-Graduação em Educação Contemporânea e Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, do Centro Acadêmico do Agreste (Campus Caruaru), da Universidade Federal de Pernambuco.

Para consolidação deste objetivo geral, estabelecemos uma trajetória que nos permitisse: a) evidenciar conceitos de formação continuada presentes nas pesquisas; b) identificar qual o lugar, nas pesquisas educacionais, para as experiências entre professores, realizadas no cotidiano do trabalho docente; c) analisar a relevância dada pelas pesquisas educacionais a práticas reflexivas vivenciadas no cotidiano do trabalho docente. Estes três passos constituíram nossos objetivos específicos, que serão descritos em suas etapas de realização, conforme a sequência abaixo explicitada.

Nesta introdução, exploramos questões que antecedem a pesquisa, como nosso percurso de vida profissional, a aproximação com o campo de

investigação, a construção de um projeto de pesquisa, nossas percepções, experiências e saberes sobre a temática, bem como a apresentação do objeto de pesquisa, a exposição dos objetivos e uma breve justificativa dos porquês de realizá-la.

No capítulo 2, contextualizamos o campo da formação continuada docente dentro de uma política pública de educação, a partir de alguns documentos da legislação nacional que rege a educação. Tal inserção objetivou lançar luz sobre a historicidade da área de estudo, com vistas a delimitar legalmente a discussão do campo, ao mesmo tempo em que permite pensar sobre os limites estabelecidos pela gestão educacional pública. Embora aponte caminhos que se distanciam de nosso foco nesta investigação, consideramos pertinente tal incursão, numa tentativa de problematizar os espaços não preenchidos pelos mecanismos de controle como potenciais nichos onde a criatividade docente pode construir suas estratégias e táticas (Certeau) de reconstrução da profissão.

Também no capítulo 2, apresentamos bases conceituais a partir das quais delineamos nosso olhar sobre formação continuada docente (Aguiar, 2019; Lima, 2009), em relação com as diversas práticas que atravessam o sujeito docente (Freire, 1996; Freire, 2013; Souza, 2012) e colaboram para a compreensão deste e sobre este sujeito (Nóvoa, 1999; Pimenta, 2002; 2012; Ramos, 2010).

No capítulo 3, descrevemos os procedimentos e percursos metodológicos que permitiram a realização desta pesquisa, apresentamos a base de dados consultada e caracterizamos os programas de Pós-Graduação investigados. Juntamente com a caracterização, apontamos os índices relativos à produção dos respectivos PPGEs e enumeramos as pesquisas selecionadas para análise.

No capítulo 4, é apresentada a discussão sobre os dados coletados, a partir do tratamento do material que compôs o nosso corpus. São apresentadas as categorias analíticas e as unidades de contexto e de sentido (Bardin, 1995) identificadas nas pesquisas selecionadas para estudo. É partir destas categorias e unidades que são construídas as nossas interpretações sobre a

visibilidade ou invisibilidade da formação continuada no âmbito do trabalho docente nas pesquisas educacionais realizadas no PPGEdu - CE/UFPE, no PPGEduC - CAA/UFPE e no PPGECEM - CAA/UFPE.

Finalizando os achados deste relatório de pesquisa, ainda no capítulo 4, expomos nossas interpretações gerais sobre os achados em nossa investigação, com vistas a dialogar sobre o campo da formação continuada docente, em perspectiva, articulando os dados coletados à realidade circundante. A partir de uma análise quali-quantitativa do material levantado, lançamos um olhar sobre a contribuição das pesquisas realizadas nos 03 (três) PPGEs para o estado atual do conhecimento e construímos um perfil de investigação para os mesmos.

Na sequência, as considerações finais permitem o fechamento do ciclo de reflexão que foi esta pesquisa, em nosso percurso formativo. É nesta seção onde são reiteradas algumas de nossas percepções e compreensões sobre a formação continuada docente, agora ampliadas a partir das análises que esta investigação propôs e permitiu. Sem que seja uma contradição, diante da incompletude do sujeito, da docência e da formação docente, nas considerações finais desta dissertação também são reiteradas inquietações para as quais ainda carecemos de respostas e tempo de reflexão.

2 DO INÍCIO DAS NOSSAS REFLEXÕES: TECENDO O CAMINHO

Conforme já anunciado, o conceito de Formação é permeado por noções diversas, como se depreende do referencial teórico anteriormente comentado, fato reiterado no corpus de pesquisa desta investigação - desde a dificuldade em utilizar o termo *formação* como categoria de busca, em bancos de dados e repositórios documentais, até à análise das próprias dissertações e teses analisadas.

Conceitos de formação e algumas de suas delimitações específicas - formação continuada, autoformação/interformação, formação permanente, formação em serviço, o conceito de prática formativa - na especificidade das práticas reflexivas, e a noção de trabalho docente, além de alguma confusão entre formação docente, formação profissional, formação continuada, formação reflexiva é algo que ganhará destaque quando da análise de dados coletados.

Por ora, situaremos a formação continuada a partir de algumas perspectivas que consideramos pertinentes a esta investigação.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A formação continuada é citada na legislação educacional brasileira desde a Lei n. 5.692/71, mas é somente com a Lei n. 9.394/96 que ganha força enquanto objeto de políticas públicas, sendo reconhecida como direito de profissionais da educação, a ser garantido pelo Estado.

A Lei n. 5.692/71, promulgada em 11 de agosto de 1971, no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici, indica a necessidade de uma formação específica para professores, que habilitasse para os ensinos de 1º e 2º graus, sinalizando a progressão desejada no nível desta formação, segundo as especificidades do ensino, conforme expresso no art. 29:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às

características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Neste sentido, o artigo seguinte estabelece como padrões mínimos para o magistério, gradativamente, habilitação específica em 2º grau, habilitação específica em grau superior/licenciatura em 1º grau, habilitação específica em nível de graduação/licenciatura plena (art. 30), atendendo às especificidades dos graus e séries em que seria exercida a função de ensinar. Posicionava, portanto, a formação de nível superior em universidades, “faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei” (art. 31, parágrafo único). Assim, estabelecia as diversas instituições de ensino como instância desejada para a formação de professores e demais profissionais da educação que atuariam no âmbito da posteriormente intitulada educação básica, ao mesmo tempo em que autorizava o acesso à função também a partir de cursos específicos de curta duração, em caso de candidatos que não tivessem cumprido os estudos superiores (Art. 30).

Tal compreensão é reiterada nos Art. 77 e Art. 78, ao indicar que, na ausência de profissionais com formação adequada ao ensino, as vagas poderiam ser atendidas, “em caráter suplementar e a título precário”, por candidatos que tivessem concluído a 8ª série ou que passassem por formação específica para o ensino. Contemplava, ainda, o desempenho da função por profissionais habilitados em outros cursos superiores, desde que complementassem seus estudos com uma formação pedagógica, atendendo a critérios do Conselho Federal de Educação.

Apesar de apontar tais estratégias de contorno à ausência de profissionais com a formação ideal, determinava que os sistemas de ensino - sem especificar quais sistemas - promovessem programas que corrigissem esse déficit e atendessem gradativamente à qualificação exigida na Lei (art. 80). Orientava também o estímulo a “o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas de Educação” (Art. 38), utilizando-se, inclusive, de período do ano e semestre letivos, conforme art. 11, §1º:

1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, **bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores** e realizar cursos especiais de natureza supletiva. (grifo nosso)

Sinalizava, ainda, para a graduação e pós-graduação como percurso formativo, no caso de “administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação” (Art. 33). E apontava para a necessidade de que os sistemas de ensino estabelecessem a remuneração dos profissionais de educação “tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização” (Art. 39).

Compreendemos, em perspectiva histórica, que aquele era um incipiente momento de organização, em forma de lei, do ofício de ensinar, não sendo este o aspecto prestigiado naquela legislação, e sim questões relativas a uma organização curricular e períodos de formação que priorizassem o ingresso do estudante, de faixa etária jovem, na vida profissional. Logo, vinculado a um projeto de governo que almejava uma sociedade urbana, em desenvolvimento industrial, cujos níveis de formação bastassem para atender à demanda por mão de obra mínima e pontualmente qualificada para as funções básicas de serviço.

Apesar de bem delimitada para tais objetivos, interpretamos que a Lei da Reforma do Ensino de 1971 é marcada por fragilidades diversas, sinalizadas em ausências e também por informações pouco específicas: a não explicitação de quais instâncias compunham “os sistemas de ensino”, terminologias genéricas, dentre as quais, as contradições relativas à formação exigida ao profissional da educação.

Passados vinte e cinco anos e promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, também é possível identificar as negociações entre o marco regulatório, com seu ideal pretendido, e as realidades distanciadas e divergentes, ainda no que se refere à formação de professores. Entretanto, apesar de alguns problemas não terem sido superados, há

inegáveis avanços na Lei de 1996, estabelecendo novos patamares de conquista, sobre os quais nos deteremos em questões específicas.

A complexidade da Lei de 1996 não pode ser avaliada apenas pelo aumento na quantidade de artigos - em lugar de 88, na legislação anterior, passa a 92, na atual. É preciso observar, principalmente, o amplo delineamento de uma política nacional de educação que contempla uma diversidade de aspectos relativos à educação - sistemas e níveis de ensino, profissionais, financiamentos, entre outros - e em grau de detalhamento até então ausente. Compreendemos que a Lei n. 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, explicita alguns paradigmas epistemológicos que permitem compreendê-la como uma LDB delimitadora de um projeto de educação nacional de viés democrático, complexo e em perspectiva civilizatória⁹.

Cabe, aqui, uma ressalva de que, mediante as recentes alterações na legislação educacional, são percebidos alguns incômodos perante o pretendido com a LDB 9.394/96 e com o perfil de educação ali delineado. Esta mudança de rumos torna cada vez mais distante o que, amparado na palavra da lei, ainda vinha se consolidando enquanto prática efetiva no chão da escola, no cotidiano de profissionais da educação, na oferta real aos discentes.

Ainda no tocante ao proposto pela LDB, dentre outros aspectos, a habilitação para o ensino ganhou contornos mais refinados. Em uma seção específica sobre “Profissionais da Educação”, a Lei inclui funções laborativas, graus e modalidades de formação, sistemas e modalidades de ensino diversos, financiamento. Relaciona a autonomia docente, inclusive sobre a formação continuada, como oferta de mais uma instância actante no sistema de educação.

⁹ Por ocasião da defesa deste relatório de pesquisa, o prof. José Batista Neto, integrando a banca avaliadora sinalizou certo incômodo diante nossa parcial análise sobre a legislação, ansiando e sugerindo um aporte mais crítico sobre a Lei 9.394/96 e sobre as alterações vivenciadas desde 2016, as quais marcam uma dramática mudança de projeto de educação nacional. Compreendemos legítimo registrar os desmontes que têm sido feitos ao Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 e as alterações e substituições que marcam o período das gestões Michel Temer e Jair Bolsonaro, e optamos por fazê-lo de modo resumido, em alguns momentos desta dissertação, por não constituir o foco de nossa pesquisa. Ciente de que excelentes análises têm sido produzidas sobre este período de crise intensificada, reconhecemos nossa frágil aproximação com o campo das políticas educacionais, neste momento.

Na atual conjuntura de desmontes e desinvestimentos que caracterizaram os governos dos presidentes Michel Temer (2016-2017) e Jair Bolsonaro (2018-em andamento), esta formação continuada autônoma pode ser uma forma de fortalecer a profissão, de manutenção de trabalho criativo, problematizadora e espaço de estudo contínuo. Destaca-se o fortalecimento de práticas coletivas, reconhecendo a importância da troca entre pares e da socialização de saberes e conhecimentos, perspectiva que, adiante, será retomada, nas análises das pesquisas.

2.2 DE QUE FORMAÇÃO CONTINUADA ESTAMOS FALANDO

Conforme vimos delimitando até aqui, com base no diálogo com outras pesquisas, o campo da formação continuada é amplo e diversificado, do que resultou nossa pesquisa e um dos objetivos específicos, que se propõe a evidenciar conceitos de formação continuada presentes nas pesquisas educacionais vinculadas ao programa de Pós-Graduação em Educação, sediado no CE/UFPE, e nos programas de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Pós-Graduação em Ciências e Matemática, ambos sediado no CAA/UFPE.

Tentando elucidar uma noção estável para o termo, recorreremos, inicialmente a Lima (2019), que já alertara para a polissemia do mesmo. No dizer da autora: “Basta olharmos para as pesquisas ou para os autores que tratam deste tema para percebermos que não há um consenso sobre o que é formação continuada” (LIMA, 2019, p. 47).

Neste sentido, diante das diversas possibilidades, amparamos esta investigação numa perspectiva de formação mais larga, que extrapola a compreensão clássica que vincula a formação continuada a mecanismos de progressão de carreira, experienciada no âmbito dos estudos em pós-graduação realizados em Instituições de Ensino Superior.

Embora seja importante pensar em que espaço é realizada esta formação, e concordemos com Nóvoa (1999) sobre o fato de que as demais instituições de ensino, na Educação Básica, Técnica e Tecnológica,

constituídas enquanto ambientes de atuação profissional, também desafiem os docentes a uma aprendizagem da profissão no fazer cotidiano, sendo espaços privilegiados para uma formação continuada, de desenvolvimento e de socialização da profissão, consideramos igualmente redutor estabelecer as instituições de ensino como espaços únicos de formação continuada docente.

Então, quanto à localização dos processos formativos, não há, nesta pesquisa, um delimitador, uma vez que compreendemos que o sujeito docente se constitui e se desenvolve por meio das diversas experiências - formais e informais, planejadas ou inesperadas, satisfatórias ou não, refletidas ou reproduzidas de modo inconsciente - no tempo/espaço do trabalho docente, ou seja, multilocado e sem limites bem demarcados.

Ainda, nas vivências profissionais, mas também nas vivências pessoais, à medida que se desenvolve simultaneamente enquanto sujeito social, coletivo, marcado por subjetividades conformativas ou dissidentes, considerando sua compreensão sobre o contexto em que se dá sua atuação profissional, o espaço - físico e simbólico - onde é realizada esta função, as relações estabelecidas, a realidade conjuntural - social, política, cultural, econômica.

Formação, esta, que também é realizada em temporalidades diversas, contemplando o tempo de expediente - com calendário definido e horário limitado - e o tempo de trabalho - que não respeita dia e hora, tampouco é definido pura e simplesmente pela execução de tarefas, envolvendo também tempo de estudo, pesquisa, reflexão, preparação.

Assim, nos interessa discorrer sobre uma formação que contemple o sujeito docente, seu desenvolvimento na profissão e a construção de sua identidade profissional; as práticas cotidianas, o diálogo com os pares, a reflexão sobre as práticas, incluindo os estudos teóricos e as aprendizagens instrumentais; os variados espaços onde se dá este aprendizado/desenvolvimento; as variadas formas de vivenciar esta formação.

Diante disso, tomamos como ponto de partida teórico Aguiar (2010), que orienta perceber saberes experienciais de professores construídos no cotidiano, rumo à construção de um conceito sobre formação continuada. Segundo a autora,

é necessário saber mais sobre as informações que os professores possuem, quais os dados que eles extraem do que veem e vivenciam no cotidiano da escola [pois] [...] isto deve ser construído e transformado em conteúdos de formação (2010, p. 308).

Ainda sobre os conteúdos e as vivências práticas, Aguiar (2010, p. 305) afirma que “é preciso integrar os conteúdos em situações da prática que coloquem problemas aos professores e lhes possibilitem experimentar soluções”, uma vez que esta ação lhes possibilitaria “ter a prática como referente direto para contrastar com os estudos teóricos e formar seus próprios conhecimentos e convicções”. Destacamos que tais propostas reforçam a necessidade de desenvolver a autonomia docente diante de sua realidade cotidiana e convoca a um exercício de reflexão sobre a prática e na prática.

Neste sentido, a formação continuada é caracterizada pela autora como “um espaço de criação e incentivo às trocas de experiências entre os professores e professoras e estudantes, de modo que se implante uma cultura colaborativa” (AGUIAR, 2010, p. 305). Formação, esta, que “precisa articular-se com o desempenho profissional do professor [...] [tomando] as escolas como lugares de referência” (AGUIAR, 2010, p. 306).

Destacamos, ainda, a afirmação de que “o apoio às práticas de formação continuada deve estimular a apropriação pelos professores, individual e coletivamente, dos seus próprios processos de formação”. Tais processos, na perspectiva defendida por Aguiar, incluem “diálogo entre os professores”, “experimentação”, “ensaio de novos modos de trabalho pedagógico”, “reflexão crítica” e “processos de investigação” que transitam de “uma investigação sobre os professores para uma investigação com e pelos professores” (AGUIAR, 2010, p. 306).

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CONSTITUINTE DE UMA IDENTIDADE

Compreendendo que a docência não se constitui apenas como função laborativa, mas também como marcador de uma identidade social e subjetiva,

consideramos oportuno tecer breves considerações sobre esta identidade e seu vínculo com a formação continuada. Ainda mais importante considerar esse fator, quando pensamos o exercício da docência por sujeitos que iniciaram sua formação profissional em outras áreas, agregando-a, posteriormente, como fazer secundário, progressão na carreira ou oportunidade subsequente à titulação de mestrado ou doutorado.

Em pesquisa realizada na Universidade do Porto, com foco na profissionalidade docente universitária, Ramos (2010) investigou ações de atualização pedagógico-didática vivenciadas por docentes de áreas diversas. A experiência é relatada no livro *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática*.

Por configurar um estudo com especificidades distintas das quais pautamos nossa pesquisa, destacamos de seu objeto o questionamento aos sujeitos em formação sobre suas motivações para buscar atualização pedagógico-didática - interesse presente em algumas pesquisas de nosso corpus de análise, a ser apresentado adiante. As respostas dão conta de “uma necessidade de superar uma *profissionalidade intuitiva*; exercitar uma profissionalidade investigativa, crítica e reflexiva (Ramalho *et al.*, 2004) e partilhar saberes e fazeres” (RAMOS, 2010, p. 180-181, grifo da autora).

Da diversidade de conteúdos analisados a partir das respostas obtidas, recortamos o que toca à superação da profissionalidade intuitiva, à medida que, no relato da pesquisadora, alguns sujeitos relacionaram a atualização à “partilha de experiências, denotando o sentido de *formação* no contexto de uma troca” (RAMOS, 2010, p. 181, grifo da autora).

Ainda, sobre a necessidade de exercitar uma profissionalidade investigativa, crítica e reflexiva, Ramos pontua que “alguns depoimentos [...] focaram a necessidade de um conhecimento que referenciasse as experiências, tanto na nomeação do fazer como na fundamentação do saber” (2010, p. 182), como o depoimento transcrito a seguir:

Porque há uma série de experiências que eu faço com meus alunos e que eu tenho consciência de que dão resultado, mas eu não sei bem porque dão resultado e não sei muito bem como é que se chamam as coisas. É o tal dar nome às coisas. Eu precisava de dar um nome às

coisas que eu fazia, para depois conseguir refletir sobre elas, porque elas não tinham nome. E, realmente, foi isso o que eu encontrei no curso (...) finalmente tenho alguma terminologia. (RAMOS, 2010, p. 182)

Este depoimento - não identificado pela autora - e o enunciado de que o antecede nos levam a inferir que muitas experiências formativas - independente de como sejam nomeadas - lançam luz sobre saberes ainda não elaborados pelos sujeitos que os detém, embora sejam mobilizados nas práticas cotidianas desses sujeitos. É a partir da oportunidade de lançar um olhar analítico para as práticas que tais docentes-formandos se dão conta de que, ao acolher o anúncio de uma experiência alheia, o sujeito que acolhe também pode atribuir sentidos às suas próprias experiências. Assim, o espaço de partilha é também redefinidor das identidades e da profissionalidade, e problematizador das práticas, ampliando saberes.

A partir do conjunto de depoimentos expostos pela autora para ilustrar as respostas obtidas sobre as motivações de buscar atualização pedagógico-didática, apresentamos aqui apenas um recorte pertinente a nosso objeto. Nele, Ramos afirma que:

*fica patente uma necessidade de atualização para o desenvolvimento de uma *profissionalidade* docente que fundamente o saber e justifique o fazer, a partir do reconhecimento da especificidade de um conhecimento que dê suporte ao saber-fazer, tanto no processo de reflexão como de efetivação da docência. Neste sentido, a assunção da necessidade de uma reflexão contínua sobre o exercício docente revela que o conhecimento profissional docente está em constante processo de (re)construção.* (2010, p. 182-183, grifo da autora)

A propósito desta percepção, Ramos indica que, conjugando a coordenação de tais ações de atualização, em paralelo à função de investigar a profissionalidade dos sujeitos de pesquisa, experienciou também a ressignificação de sua própria profissionalidade. Tal percepção nos sinaliza, ainda, como nossos objetos de pesquisa podem estar imbricados com nossos objetos de trabalho, e como os achados sobre sujeitos outros também podem ser válidos para nossas reflexões sobre nós mesmos.

Neste sentido, compreendemos que os achados de Ramos, os relatos de sujeitos em formação e os postulados freireanos reforçam a noção de que o

exercício da docência é uma função em permanente (re)fazer-se - tanto do objeto quanto dos sujeitos que a assumem. Ainda mais dinâmica por ser vivência relacional, que se constitui com a participação de outros sujeitos.

2.4 CONCEITUANDO: PRÁTICAS DOCENTES E PRÁTICAS FORMATIVAS NA ESPECIFICIDADE DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS

Uma vez que as práticas docentes e as práticas formativas se vinculam influenciando-se mutuamente, compreendemos importante trazer alguns conceitos relativos às práticas docentes.

Iniciamos, portanto, pela perspectiva freireana, que aponta a íntima relação entre saberes e fazeres docentes, entre atuação docente e reflexão sobre a mesma. Em *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática docente*, Freire (1996) comenta a capacidade de refletir sobre a própria prática e afirma que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (1996, p. 38).

E continua: “O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1996, p. 38).

Em outra obra - *Cartas Cristina* -, ao comentar uma experiência de gestão compartilhada que implantou no Sesi Pernambuco, no final da década de 1940, o autor expõe a importância da reflexão sobre a própria prática e a de seus pares, o que explica o título dado à carta *Sesi: a prática de pensar teoricamente a prática para praticar melhor*:

Uma das vantagens que creio ter, em face de intelectuais intelectualistas, é que este saber a que me venho referindo jamais foi uma *aderência* a mim, algo que viesse de fora e periféricamente a mim fosse justaposto. Pelo contrário, este saber veio sendo produzido em minha prática e na reflexão crítica sobre ela, como na análise prática dos outros. O pensar sobre minha própria prática e a prática dos outros me conduzia, por ter sido um pensar crítico, profundamente curioso, a leituras teóricas que iam, pela iluminação da prática em análise, explicando ou confirmando o acerto ou erro cometido nela. (FREIRE, 2003, p. 120, grifo do autor)

Desta forma, Freire destaca que o desenvolvimento de novas práticas se dá a partir da reflexão crítica sobre as práticas atuais, que não atende a um apelo externo, mas a uma necessidade legítima de fazer ou praticar melhor. Primeiramente sozinho, e posteriormente entre os pares, a discussão que supre esta necessidade proporciona a progressão do pensar sobre e realizar no cotidiano.

A partir destes fragmentos, mas não apenas destes, avaliamos que as compreensões do pedagogo brasileiro são pertinentes à leitura das práticas formativas de cunho reflexivo, apesar dos diferentes contextos experienciais.

Voltando a discussão para práticas escolares, consideramos oportunas também as reflexões de Souza, ao comentar o pensamento de Freire sobre a vocação para ser mais e a inconclusão do ser humano, afirmando que “a práxis pedagógica está desafiada a buscar cotidianamente sua própria renovação, sua fundamentação, sua reinvenção” (2012, p. 183). Reinvenção esta que “exige, do sujeito que reinventa, uma abordagem crítica da prática e da experiência a ser reinventada” (SOUZA, 2012, p. 185). E explica: “Crítica, para Freire, significa sempre interpretar a própria interpretação, repensar os contextos, desenvolver múltiplas definições e tolerar as ambiguidades, de modo que se possa aprender a partir da tentativa de resolvê-las” (SOUZA, 2012, p. 185).

Para Souza, esta reinvenção está vinculada a uma ressocialização e uma recongnição. A ressocialização sendo definida como múltiplos processos oriundos de confrontos entre “conheceres, fazeres e sentires” (2012, p. 182) de uma pessoa ou grupo com os de outra pessoa ou grupo, gerando novos conhecimentos, emoções e ações. A recongnição sendo mudança na forma de pensar, compreender a si, ao outro, à natureza, à cultura e às instituições sociais. Neste caso, tanto os discentes quanto os docentes passam por tais processos ao vivenciar práxis pedagógicas comprometidas com “a construção da humanidade do ser humano” (SOUZA, 2012, p. 181).

No caso da ressocialização docente, afirma ainda que não é suficiente a formação inicial, havendo necessidade de aprofundar os processos de

ressocialização através da formação continuada. Logo, parece-nos claro que Souza (2012) também é um teórico adequado para embasar nossa análise sobre os sentidos atribuídos às experiências de formação continuada, nesta investigação.

Ainda, em um olhar para o macrocosmo das instituições escolares, onde os diversos agentes convivem com a multiculturalidade e a interculturalidade, Souza destaca:

Os processos educativos por meio da práxis pedagógica têm que se tornar um espaço privilegiado de ressocialização, portanto de experiências de reencontro consigo mesmos, com os outros, com sua profissão, ressignificadas. Trata-se, portanto, de processos e experiências de intercomunicação e interação que possam garantir a recuperação, a valorização, a produção e a apropriação de valores e conhecimentos: reconhecimento e reinvenção. Constituir-se-á como um exercício emancipatório e intercultural do poder-conhecer-emocionar-ter para ser, por meio do desenvolvimento das habilidades linguísticas, argumentativas, decisórias, éticas, políticas e técnicas. Isso nos situa no seio da cultura em construção na história. (2012, p. 187)

Com este olhar sobre a amplitude dos processos educativos, o autor pontua questões relevantes a uma prática emancipatória: o espaço de encontro e construção coletiva, a interação multi e intercultural, que promove a reconhecimento e reinvenção. Compreendemos que tais fatores devem ser priorizados em uma formação continuada que se pretenda transformadora.

Ao mesmo tempo, essa reinvenção também se manifesta, e interfere, na elaboração da identidade profissional, compreendida por Pimenta como “processo de construção do sujeito historicamente situado” (2002, p. 18), realizado “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão [...] do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 2002, p. 19).

E segue afirmando, sobre a identidade profissional, que a mesma:

constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, **do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores,**

nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.
(PIMENTA, 2012, p. 19, grifo nosso)

Neste artigo, Pimenta problematiza a formação de professores, mais especificamente a formação inicial, mas sempre destacando a construção dos saberes docentes a partir da experiência, a qual constitui a efetiva formação docente. Ainda, em vários momentos destaca e valoriza a formação continuada e reforça a necessidade de dar às práticas pedagógicas um estatuto epistemológico, constituindo como matéria do saber o próprio fazer, originando práticas viáveis de saber-fazer.

Mais adiante, cita Nóvoa (1992, apud PIMENTA, 2002, p. 29), quando o mesmo sugere, já na formação inicial, que aos professores seja proposta uma perspectiva crítico-reflexiva e o acesso a formações autoparticipadas, ou seja, que priorizem o poder de decisão, organização e gestão docente diante das ações formativas.

Acreditamos, portanto, que a noção de práxis pedagógica (SOUZA, 2012), ou a movimentação dos saberes docentes (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002), que compreendemos ilustradas em práticas autoformativas, de interformação ou de formação continuada são indícios de que profissionais que as vivenciam têm consciência de seu inacabamento como sujeitos (FREIRE, 1996), e de que a reflexão sobre seu agir e estar no mundo é condição para o aprimoramento desta presença e ação.

Até aqui, mobilizamos conceitos e perspectivas variados que sinalizam a necessidade de uma prática docente crítica, reflexiva, comprometida com o próprio ser mais, consciente de seu inacabamento. Também, conceitos e perspectivas que sinalizam o caráter relacional e transitório do trabalho docente, em constante mudança, ressignificação, reelaboração, convocando à transformação a partir das experiências cotidianas e das novas aprendizagens. Ainda, conceitos e perspectivas que apontam para a compreensão de si enquanto objeto de elaboração de uma identidade profissional igualmente afetada pelas variáveis anteriormente descritas.

Diante disso, por ora, compreendemos haver nestas teorias aqui recortadas uma base epistemológica a partir da qual serão observadas as

produções que compõem nosso corpus de análise. Foi a partir deste cruzamento de referências e conceitos que iniciamos a discussão teórica da pesquisa ora defendida.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa teve por objetivo identificar sentidos atribuídos à formação continuada de professores expressos em pesquisas realizadas entre os anos 2000 e 2020, vinculadas a programas de pós-graduação em Educação ofertados pela Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação (Recife) e no Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru), caracterizando-se enquanto pesquisa de cunho meta-analítico.

Para tanto, buscamos evidenciar os conceitos de formação continuada presentes nas pesquisas educacionais que compuseram o corpus de análise, identificando qual o lugar de visibilidade para as experiências formativas entre professores, vivenciadas no cotidiano do trabalho docente. Ainda, analisar que relevância possuem, nas referidas pesquisas, as práticas reflexivas vivenciadas no cotidiano do trabalho docente.

Investimos neste percurso, por meio de uma abordagem qualitativa, buscando “melhor compreender o comportamento e experiência humanos [...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Com um viés descritivo, é uma pesquisa de cunho documental e metanalítica, que toma como corpus de análise teses e dissertações, selecionadas a partir do foco formação continuada, no recorte anteriormente indicado. Os dados coletados foram analisados de modo indutivo, sob a ótica da Análise categorial de conteúdo (BARDIN, 1995).

Na etapa de pré-análise, realizamos a coleta de dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE, hospedada no Attena - Repositório digital da UFPE, utilizando a regra de exaustividade para localização de documentos pertinentes para análise.

Após a pesquisa a partir do termo indutor **formação**, realizamos seleção decorrente da leitura dos títulos e resumos, buscando evidências de que o conteúdo abordado tinha por foco nosso escopo de interesse - conceitos de formação continuada, práticas formativas no cotidiano do trabalho docente;

práticas reflexivas no cotidiano do trabalho docente. Quando este procedimento não garantia segurança sobre a pertinência ou não do material, realizávamos a leitura flutuante do sumário, que também levava à leitura flutuante da pesquisa. Assim, foram selecionadas pesquisas que se aproximam do campo de interesse temático desta pesquisa - o campo da formação continuada de professores e das práticas formativas vivenciadas no âmbito do trabalho docente

Na sequência, procedemos a exploração do material, com análise e sistematização dos dados coletados, a partir dos seguintes critérios: a) tipologia da pesquisa e procedimentos metodológicos empreendidos; b) referencial teórico predominante; c) diversidade de conceitos sobre formação e processos formativos; d) espaços formativos investigados; e) sujeitos colaboradores.

3.1 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Com finalidade de identificar como tem se dado a discussão sobre o campo de estudo e sobre as temáticas contempladas nesta investigação, recorreremos à base de pesquisa ATTENA - Repositório Digital da UFPE, onde está armazenado e divulgado o Banco de Teses e Dissertações da UFPE, bem como outros materiais decorrentes da produção científica e acadêmica da referida instituição.

O Repositório Institucional fora criado em 2014, com objetivo de “reunir, armazenar, preservar, divulgar e garantir acesso confiável e permanente à produção acadêmica e científica da Universidade, em um único ambiente digital” (ATTENA, 2021). É renomeado em 2019, passando à forma ora referida, e permite livre acesso a documentos diversos, desde que não classificados como sigilosos. Está organizado no formato de Comunidades, Subcomunidades e Coleções.

As Comunidades estão divididas da seguinte forma: Acessibilidade, Centros Acadêmicos, Memória Institucional, Propriedade Intelectual, Recursos

Educacionais Abertos, Teses e Dissertações. Por sua vez, estas permitem acesso a Subcomunidades, também organizadas em partes menores.

Na organização das subcomunidades, destacam-se os Centros Acadêmicos, nos quais estão contemplados os núcleos, departamentos e bibliotecas de Centros, com acesso disponível a seus respectivos acervos. Compõem o acervo dos Centros: Trabalhos de Conclusão de Curso, em nível de Graduação e Especialização, artigos publicados, trabalhos apresentados em eventos, além de coleções específicas de cada setor, num total de 2.968 documentos, datados desde 1852 a 2021 (ATTENA, 2021).

A Memória Institucional contempla as seguintes subcomunidades, organizadas de modo independente ao organograma da Universidade: o MDB / Memorial Denis Bernardes - que reúne material institucional relevante para o registro de uma memória institucional, juntamente com acervos que permitem constituir uma memória da cultura local, apresentando 11.769 documentos, datados desde 1932; a Memória Covid 19 - que objetiva reunir o registro de ações da Universidade com foco na pandemia de Covid-19 e apresenta 1 cartilha produzida em 2020; e o NUDOC / Núcleo de Documentação sobre os Movimentos Sociais, núcleo de extensão vinculado aos departamentos de História e Comunicação, criado em 2005, com objetivo de preservar a memória de movimentos coletivos desde a Ditadura Militar, com 73 documentos arquivados sem marcação temporal.

Duas outras comunidades igualmente relevantes são: a intitulada Propriedade Intelectual, que disponibiliza os registros de patentes, produzidos entre os anos de 2004 e 2019, num total de 119 documentos; a comunidade Recursos Educacionais Abertos, onde podem ser divulgados materiais diversos, produzidos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, e que visem promover melhoria acadêmica. Nesta, constam 17 cartilhas, 5 manuais e 1 e-book, produzidos entre 2020 e 2021, licenciados em formato Creative Commons, com conteúdo predominantemente relacionado à pandemia de Covid-19.

Embora não seja uma exclusividade da comunidade Centros Acadêmicos, é possível identificar que nem todas as subcomunidades

alimentam o banco de dados com informações relativas às suas respectivas produções científicas e acadêmicas. A comunidade Acessibilidade, por exemplo, é a única com ausência integral de documento disponibilizado. Em comparação, o Centro Acadêmico do Agreste e o Centro Acadêmico de Vitória se destacam pelo maior número de itens disponibilizados: respectivamente, 1095 documentos, datados de 2010 a 2019, e 1040 documentos, produzidos entre 2013 e 2020.

Apesar de não ser possível identificar, somente pela consulta ao repositório, os motivos que geram tais distinções, fica perceptível uma variação na forma de vivenciar uma cultura institucional de disponibilização de informações de interesse público. Também é possível verificar maior engajamento para a atualização online e a completude dos dados no cadastramento dos itens entre os Centros Acadêmicos criados na segunda década do século XXI, ou no tocante a conteúdos relacionados à pandemia de Covid-19.

Tais percepções sinalizam possíveis campos de investigação futura, com focos nos processos de modernização da Universidade, tanto no nível da tecnologização de processos, da atualização de uma cultura organizacional analógica que migra para a digital; ainda, com destaque para o importante papel desempenhado pelas Universidades Públicas no contexto da pandemia de Covid-19.

Por fim, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco - BDTD/UFPE - completa o Repositório Digital aqui descrito. Com um total de 24.874¹⁰ documentos da UFPE, produzidos entre 1979 e 2021, a Biblioteca permite perceber a ampliação, a cada década, do número de pesquisas viabilizadas pelos diversos programas de pós-graduação (quadro 1).

O quadro 1, apresentado a seguir, aponta o quantitativo de pesquisas realizadas em diversos programas de pós-graduação da UFPE, no período de 1979 a 2021, tendo sido elaborado a partir de dados coletados no Repositório Digital da referida Universidade. Os números devem ser considerados uma

¹⁰ Quantitativo em 1º de outubro de 2021.

aproximação, vez que o cruzamento de dados obtidos na BDTD divergem de outras fontes apresentadas na página da Universidade.

Quadro 1 - Quantitativo de pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação da UFPE, entre 1979 e 2021

PERÍODO	NÚMERO DE PESQUISAS REALIZADAS
1979	2
1980/1989	18
1990/1999	81
2000/2009	7 052
2010/2019	15 834
2020/2021	1 883
TOTAL (out/2021)	24.870

Fonte: ATTENA, 2021; elaborado pela autora.

De início, fomos elencando os programas de pós-graduação contemplados nos números acima, identificando individualmente, a partir das entradas de cada trabalho, vez que, ao selecionar as décadas como filtro de pesquisa, não é possível refinar os dados por Programa de Pós-graduação. Entretanto, interrompemos essa identificação, ao percebermos que, na filtragem por período, na década 1980/1989 não consta a presença de pesquisas realizadas no PPGEdu, embora, neste mesmo período, a lista de egressos e trabalhos concluídos disponibilizada na página do Programa indique a defesa de 24 dissertações, concluídas entre 1982 e 1989.

Sobre os dados indicados para o último biênio - 2020/2021, observamos que, proporcionalmente, indicam diminuição na produção anual, se comparados à média ponderada da década anterior. Embora esta informação demande análise mais aprofundada, com o devido critério e necessário afastamento temporal do fenômeno, presumimos que tal variação resulte dos impactos gerados pela pandemia sobre a produção acadêmica e subjetividade

de discentes pesquisadores. Também, supomos como dano colateral da redução de investimentos em educação, vivenciado de modo mais intenso desde 2016, a partir da concretização de projetos políticos de congelamento de gastos públicos, contingenciamento e redução de verbas, que instabilizam o funcionamento das Universidades e demais instituições públicas vinculadas à área de educação e pesquisa.

Não sendo nosso foco no presente trabalho, acreditamos, por fim, que não faltarão pesquisas que registrem e analisem o recente cenário político brasileiro, a atual crise sanitária mundial e os impactos de ambos sobre as políticas públicas de educação e pesquisa.

Foi no ambiente virtual ora descrito que coletamos nosso material de investigação: as pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação oferecidos pela UFPE¹¹, especificamente, 01 programa sediado no Centro de Educação / Recife e 02 programas sediados no Centro Acadêmico do Agreste / Caruaru, as quais serão organizadas na sequência.

3.1.1 Programa de Pós-Graduação em Educação / Centro de Educação - Campus Recife

Criado em 1978, a partir da oferta do Mestrado em educação, e ampliado em 2002, com a oferta de Doutorado em educação, o programa tem suas diretrizes apresentadas no site da Universidade. Dentre elas, a finalidade de

contribuir para o entendimento e melhora da educação brasileira, a partir da realização de estudos, pesquisas e abordagens teóricas que influenciam no debate acadêmico e nas práticas educativas nas escolas e nos demais espaços educativos. (UFPE, 2021)

¹¹ Apenas a produção acadêmica da Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica - EDUMATEC / CE - UFPE ficou de fora de nosso corpus, por vislumbrarmos a impossibilidade de proceder tal levantamento e análise, considerando o reduzido tempo disponível para realização de uma pesquisa em nível de mestrado. Inicialmente, a proposta era contemplar os 4 (quatro) Programas, mas, no decorrer da pesquisa, com todas as dificuldades enfrentadas em tempos pandêmicos, percebemos que a proposta ultrapassava nossas reais condições, considerando que o EDUMATEC é o segundo programa com maior tempo de criação e conseqüente volume de produção, dentre os PPGes da UFPE. Fica, portanto, sinalizado este campo como espaço para futuras investigações que tenham por foco a formação continuada de professores.

Ainda, objetiva “proporcionar a formação de pessoal de alto nível acadêmico”, “direcionada a uma atuação crítica na sociedade [...] com vistas ao fortalecimento do processo de democratização da educação e da sociedade brasileira”. Assim, percebe-se nos objetivos e fundamentos do programa o compromisso com um olhar crítico sobre a realidade educacional brasileira, em seu aspecto mais amplo. Para tanto, contempla como objetos de estudo distintos espaços de vivência da educação, variadas práticas e a diversidade de sujeitos e experiências. Tal diversidade está expressa nas 8 (oito) linhas de pesquisa e no quantitativo de 67 (sessenta e sete) docentes vinculados ao Programa (quadro 2).

O quadro 2, apresentado abaixo, aponta as linhas de pesquisa do PPGEdu - CE/UFPE, indicando a quantidade de docentes vinculados a cada linha.

Quadro 2 - Quantitativo docente por linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGEdu - CE/UFPE

LINHA DE PESQUISA	Nº DE DOCENTES
Formação de professores e prática pedagógica	12
Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	14
Educação e linguagem	14
Educação e espiritualidade	6
Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular	5
Educação e ciências	5
Identidades e memórias	4
Filosofia e História da Educação	4
TOTAL	67

Fonte: ATTENA, 2021; elaborado pela autora.

De acordo com dados disponíveis na página do programa, em cruzamento com os dados disponíveis no Attena - Repositório Digital, desde sua criação até o presente ano, o Programa de Pós-graduação em Educação / CE-UFPE entregou à sociedade o número de 1.230 pesquisas concluídas. Deste quantitativo, 988 pesquisas estão acessíveis, de modo integral e gratuitamente, em um banco de dados que pode ser consultado sem necessidade de vinculação institucional.

Do total de pesquisas concluídas, 933 documentos constituem o número de dissertações defendidas, cujo cadastro na Biblioteca contempla o período de 1982 a 2020. Destas dissertações, 705 estão disponibilizadas para acesso no Attena - Repositório digital, contemplando as pesquisas defendidas a partir de 2001.

No âmbito da produção acadêmica em nível de Doutorado, são 288 teses defendidas entre 2006 e 2020, das quais 283 constam disponíveis para acesso no Attena - Repositório digital.

O recurso de filtragem de dados oferecido pela plataforma inclui registros relativos à data do documento, à autoria, ao título, ao assunto, ao tipo do documento e ao direito de acesso. Informações relativas às linhas de pesquisa ou docente orientador/a não ganham destaque no cadastramento das obras, o que dificulta a identificação a partir destes dados, exceto pela análise individual de cada documento.

Neste sentido, por mais que o trabalho artesanal de conferência seja necessário por parte de quem pesquisa, considerando erro ou incompletude nas informações cadastradas, compreendemos que estabelecer este filtro de pesquisa auxiliaria a visibilidade de pesquisas segundo as linhas em que estão inseridas, permitindo compreender mais detalhadamente o perfil de investigação de cada uma delas, os temas ou menos mais recorrentes, o entrecruzamento de perspectivas.

Diante deste cenário, realizamos a seleção dos documentos a analisar a partir do termo indutor mais genérico – *Formação* –, do qual surgiram os refinamentos apresentados nos quadros 3 e 4.

O quadro 3, apresentado a seguir, aponta a quantidade de dissertações disponibilizadas na BDTD, organizadas segundo os termos que classificam as respectivas pesquisas, no banco de dados

Quadro 3 - Quantitativo de dissertações localizadas no banco de dados do PPGEduc - CE/UFPE, a partir do termo *Formação* e derivados, no período 2000 - 2020

Termo(s) indutor(es)	Quantidade
Formação	3
Formação continuada	12
Formação continuada de professores	1
Formação continuada de professores e professoras	1
Formação continuada de professores e TIC	1
Formação continuada de professores ouvintes	1
Formação continuada didático-pedagógica	1
Formação de arte/educadores	1
Formação de professor	2
Formação de professores	16
Formação de professores(as)	2
Formação de professores de música	2
Formação de professor para uso de TICs	1
Formação docente	3
Formação do professor	1
Total	48

Fonte: ATTENA, 2021; elaborado pela autora.

Após leitura dos resumos, por identificarmos não existir relação com nossos objeto de pesquisa, desconsideramos os trabalhos vinculados às

categorias: formação cidadã, formação de leitores, formação de professores - geografia, formação de trabalhadores, formação de tutores, formação do cidadão letrado, formação educacional, formação em psicologia, formação humana, formação humana integral, formação inicial, formação inicial de professores, formação inicial em pedagogia, formação integrada, formação médica, formação moral, formação policial, formação profissional, formação profissional em educação física e idoso, formação técnica de nível médio, formador, formandos em licenciatura.

O quadro 4, apresentado a seguir, aponta a quantidade de teses disponibilizadas na BDTD, organizadas segundo os termos que classificam as respectivas pesquisas, no banco de dados.

Quadro 4 - Quantitativo de teses localizadas no banco de dados do PPGEdU - CE/UFPE, a partir do termo *Formação* e derivados, no período 2000 - 2020

Termo(s) indutor(es)	Quantidade
Formação acadêmica	2
Formação continuada	3
Formação continuada docente	1
Formação continuada de professores	1
Formação continuada do professor	1
Formação de professores	14
Formação de professores/as	1
Formação de professores de biologia	1
Formação de professores de português	1
Formação do arte/educador	1
Formação do educador	1
Formação docente	1
Total	28

Fonte: ATTENA, 2021; elaborado pela autora.

Desconsideramos as categorias formação de estudantes de pedagogia, formação humana, formação inicial, formação inicial de professores, formação integral, formação para educação infantil, formação pedagógica, formação profissional, por reconhecermos nos termos especificidades que direcionam para a formação inicial e para a formação de futuros profissionais, não contemplando especificidades da formação continuada, objeto de nosso interesse.

Os termos elencados como palavras-chave nas pesquisas reforçam nossa percepção inicial de que as pesquisas priorizam a categoria formação continuada, a partir de uma perspectiva mais generalista: a formação que sucede uma formação inicial, sem trazer como destaque refinamentos que caracterizem de que modo essa formação se dá, em quais espaços, envolvendo quais práticas. Após a leitura dos títulos e resumos dos 76 trabalhos identificados na base Attena - Repositório Digital, selecionamos 32 pesquisas, para analisar que tipo de formação e quais práticas formativas contemplam, bem como, identificar sentidos atribuídos aos/às mesmos/as (quadros 5 e 6).

O quadro 5, apresentado a seguir, apresenta as dissertações que compuseram nosso corpus para análise de conteúdo, segundo nosso objeto de pesquisa, organizadas a partir dos termos que as classificam, no banco de dados.

Quadro 5 - Dissertações selecionadas no banco de dados do PPGEduc - CE/UFPE para análise de conteúdo

Termo(s) indutor(es) ¹² • autoria / título	Ano de defesa
Formação continuada <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="312 1697 1043 1796">• CUNHA, Kátia Silva. A formação continuada Stricto Sensu: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais <li data-bbox="312 1841 1043 1908">• OLIVEIRA FILHO, Renato Cabral de. A Formação continuada como prática em serviço numa Instituição 	<p style="text-align: center;">2005</p> <p style="text-align: center;">2006</p>

¹² Buscando uma fidelidade com o modo de organização das pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE, mantivemos as categorizações pelas quais as pesquisas estão classificadas no repositório, optando por não criar categorias mais amplas.

de Ensino Superior Privada: um estudo na Faculdade de Odontologia de Caruaru.	
<ul style="list-style-type: none"> ● SANTOS, Roberta Rodrigues dos. Formação continuada de professores sobre estruturas multiplicativas a partir de sequências didáticas 	2006
<ul style="list-style-type: none"> ● SANTOS, Laécio dos. Formação continuada dos professores de educação de jovens da rede estadual do sertão do Moxotó-Ipanema/Arcoverde-PE. 	2007
<ul style="list-style-type: none"> ● COSTA, Simone Oliveira Menezes. Políticas/programas de formação continuada de professores de matemática: implicações para a prática docente. 	2008
<ul style="list-style-type: none"> ● CONRADO, Silvana de Souza. A formação continuada do professor de arte nos museus de Recife. 	2009
<ul style="list-style-type: none"> ● TABOSA, Eliana Wanessa Lima. Prática de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em início de carreira 	2009
<ul style="list-style-type: none"> ● LIMA, Renata da Costa. A formação continuada nas representações sociais de seus formadores. 	2012
<ul style="list-style-type: none"> ● LIMA, Danielly Rolim. Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Camaragibe- PE sobre contributos da formação continuada 	2013
<ul style="list-style-type: none"> ● ROCHA, Auristela. A constituição de propostas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino para o atendimento à diversidade do alunado: concepções, limites e possibilidades. 	2013
<ul style="list-style-type: none"> ● SOUSA, Gabrielle Barbosa de. Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente. 	2013
<ul style="list-style-type: none"> ● RODRIGUES, Suzaní dos Santos. Formação em rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos. 	2015
<ul style="list-style-type: none"> ● SILVA, Maria das Graças Gonçalves da. Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo 	2015

<p>Formação continuada de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ALMEIDA, Cristina Alves de. A formação continuada dos professores para uso da tecnologia da informação na prática pedagógica: hoje tem espetáculo? 	2002
<p>Formação continuada de professores e professoras</p> <ul style="list-style-type: none"> ● CAMPELLO, Lúcia Bahia Barreto. As representações sociais de diversidade sexual por professores e professoras da rede municipal de ensino do Recife e suas relações com a formação continuada. 	2015
<p>Formação continuada de professores ouvintes</p> <ul style="list-style-type: none"> ● FONTE, Zélia Maria Luna Freire da. A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes: análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos 	2005
<p>Formação continuada de professores e TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> ● BRASILIANO, Sandra Sales. Política de formação de professores em tecnologias de informação e comunicação (TIC): uma análise da experiência da rede municipal de ensino do Recife 	2013
<p>Formação continuada didático-pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> ● SILVA, Kaline Valéria Pereira. Contributos do NUFOPE no processo de reconfiguração de um lugar para a formação didático-pedagógica 	2014
<p>Formação de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ● PEIXOTO FILHO, José Paulino. Pós-Graduação Lato Sensu como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE. ● SÁ, Edna Maria Alencar de. A formação continuada dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio: Um estudo sobre os parâmetros curriculares nacionais PCNS. ● CABRAL, Maria Lúcia da Silva. Programa Pró-Letramento: interface entre formação continuada, prática docente e ensino da leitura ● BRITO, Maria Cleoneide Adolfo. Políticas de valorização do magistério e as tecnologias da 	2004 2005 2009 2013

<p>informação e comunicação: um estudo do programa professor.com</p> <ul style="list-style-type: none"> ● FALCÃO, Gabriela Lins. O professor pesquisador em Pernambuco: concepções e experiências de professores de português das escolas de referência em ensino médio 	2013
<p>Formação do professor</p> <ul style="list-style-type: none"> ● BARBOSA, Maria Aparecida Gomes. De comunicador social a professor de comunicação: a construção dos saberes docentes 	2006
<p>Total</p>	24

Fonte: ATTENA, 2021; elaborado pela autora.

O quadro 6, apresentado a seguir, indica as teses que compuseram nosso corpus para análise de conteúdo, segundo nosso objeto de pesquisa, organizadas a partir dos termos que as classificam, no banco de dados.

Quadro 6 - Teses selecionadas no banco de dados do PPGEdU - CE/UFPE para análise de conteúdo.

<p>Termo(s) indutor(es)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● autoria / título 	Ano de defesa
<p>Formação continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> ● SANTOS, Edlamar Oliveira dos. A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção. ● FREITAS, Marlene Burégio. O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. ● SILVA, Jorge Luís Lira da. O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula: reflexões sobre concepções e prática de professoras integrantes do grupo de estudos didáticos para o ensino de língua portuguesa (GEDELP / SEDUC/PE) 	<p>2010</p> <p>2014</p> <p>2016</p>
<p>Formação continuada docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ● AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. A 	2004

formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade	
Formação continuada de professores <ul style="list-style-type: none"> GAMA, Ywanoska Maria Santos. Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula 	2014
Formação continuada do professor <ul style="list-style-type: none"> COSTA, Maria das Graças Soares da. Formação continuada de professores em instituições de ensino superior confessionais de Pernambuco: concepções e práticas 	2020
Formação de professores <ul style="list-style-type: none"> GOUVEIA, Karla Reis. A política educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica. 	2011
Formação docente <ul style="list-style-type: none"> CAMPELO, Arandi Maciel. Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE 	2011
Total	8

Fonte: ATTENA, 2021; elaborado pela autora.

Consideramos oportuna uma observação sobre o quadro 6. Por ocasião da defesa desta dissertação de mestrado, foi destacada a ausência da pesquisa de doutoramento produzida pela profa. Renata da Costa Lima, realizada neste mesmo programa, no ano 2019, sob o título *Formação continuada didático-pedagógica do professor universitário: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente*. Tal ausência se deve às já mencionadas dificuldades relacionadas ao modo como as pesquisas são cadastradas nos repositórios digitais, podendo resultar na não localização das mesmas, uma vez que indicadas a partir de termos indutores diversos dos selecionados para coleta.

No caso em destaque, apesar de estar enquadrada nos critérios temático e temporal para constituição do nosso corpus de análise, a referida tese não apareceu no levantamento procedido, constando cadastrada no repositório

digital a partir do descritor *Professores universitários - Formação*. Diante disso, fica reiterada a necessidade de exaustão no cruzamento de descritores, bem como, reconhecido o caráter provisório das pesquisas, sempre passíveis de acréscimos, correções, confrontos.

Após esse primeiro levantamento, direcionamos nosso foco para as pesquisas que se referem ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste - Campus Caruaru, para selecionar o material que iria compor nosso corpus de análise.

3.1.2 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea / Centro Acadêmico do Agreste - Campus Caruaru

Criado em 2011, o programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea está situado no Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste - *Campus Caruaru* da Universidade Federal de Pernambuco. Em 2020, obteve autorização da Capes para o funcionamento do curso de doutorado, com primeira turma iniciada em 2021, consolidando a relevância do trabalho desenvolvido e ampliando as possibilidades para a formação docente continuada naquela região.

Em sua página virtual, o Programa é apresentado como “pioneiro no interior de estado, na área de Educação” (UFPE, 2021), fato que convida a pensar no desenvolvimento estratégico da unidade federativa e da macrorregião onde está situado. Neste sentido, o PPGEduC - CAA/UFPE atende não apenas a uma demanda por formação docente continuada que contemple a população habitante do Agreste Central do estado de Pernambuco, como também é responsável por deslocamentos¹³ de docentes moradores de outras regiões - inclusive oriundo da capital do estado - com

¹³ Nossa experiência como estudante de Pós-Graduação em Educação promoveu contato com outros sujeitos docentes e pesquisadores em trânsito geográfico, tanto no perfil de pessoas naturais de outros estados e regiões temporariamente vinculadas aos programas da UFPE, em Recife e em Caruaru, como no perfil de pessoas vinculadas a outras instituições e em trânsito temporário na UFPE, para formações de curta e média duração. Tais fluxos são pertinentes de análise, para melhor compreensão do alcance regional destes programas e da relevância em suas respectivas áreas de pesquisa.

interesse em temáticas educacionais características de nosso tempo histórico. Isso porque o Programa tem por foco

os fenômenos educativos contemporâneos, analisando questões locais, nacionais e globais das diferentes experiências educativas. Incluem-se, nessas questões, a diversidade étnica e cultural (educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação do campo, educação, gênero e sexualidade), assim como os múltiplos aspectos relacionados à docência e aos processos de ensino e aprendizagem, em contextos escolares e não escolares. (UFPE, 2021)

Assim, constitui-se como espaço de formação docente continuada, mas também como espaço de “qualificação de gestores públicos e dirigentes de organizações com projetos educativos no panorama da diversidade e das políticas públicas de educação e equidade social” (UFPE, 2021). Em sua prática e em seu perfil de identidade, o PPGEduC se propõe dialógico com as diversidades que caracterizam nossa contemporaneidade.

Sendo um programa que acaba de completar 10 anos de existência, apresenta o seguinte perfil de organização e distribuição docente nas 02 linhas de pesquisa que o constituem (quadro 7):

Quadro 7 - Quantitativo docente por linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea / PPGEduC - CAA/UFPE

LINHA DE PESQUISA	Nº DE DOCENTES
Educação e diversidade	7
Docência, Ensino e Aprendizagem	10
TOTAL	17

Fonte: UFPE, 2021; elaborado pela autora.

Investigada a sua produção acadêmica, de um total de 90 publicações disponíveis no repositório do PPGEduC, na ocasião do levantamento, com procedimento de busca semelhante ao já descrito - consultando a base de Dissertações, a partir do termo Formação e seus derivados -, chegamos aos seguintes índices:

Quadro 8 - Quantitativo de dissertações localizadas no banco de dados do PPGEduc - CAA/UFPE, a partir do termo *Formação* e derivados, no período 2013 - 2020

Termo(s) indutor(es)	Quantidade
Formação	2
Formação de pedagogas(os)	1
Formação de professores	1
Formação de professores - Pernambuco	1
Formação Inicial de professores	1
Total	6

Fonte: ATTENA, 2021; elaborado pela autora.

Após a leitura dos resumos das 6 dissertações constantes do índice anterior, seguido de eventuais leituras dos sumários das respectivas obras, nos casos em que restavam dúvidas sobre a aproximação com a temática da formação continuada, verificamos que apenas 1 dos trabalhos indicados no quantitativo anterior dialogava com nosso objeto de interesse.

Procedemos, então, à leitura dos títulos e resumos de todas as dissertações incluídas no banco de dados relativo à produção científica do PPGEduc - CAA/UFPE, identificando quais se aproximavam do nosso objeto de estudo, repetindo o procedimento de averiguar a pertinência, nos casos de incerteza, a partir da leitura do sumário e da leitura flutuante dos trabalhos.

O quadro 9, a seguir, indica as dissertações relacionadas à temática da formação continuada de professores que foram selecionadas para análise de conteúdo, em nossa investigação.

Quadro 9 - Dissertações selecionadas no banco de dados do PPGEduc - CAA/UFPE, para análise de conteúdo

Palavras-chave cadastradas ● autoria / título	Ano de defesa
Modelos e tipos de formação ● SILVA, José Félix da. A formação continuada para	2013

professores dos anos iniciais em redes de ensino no agreste pernambucano: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de matemática.	
<p>Professores – Formação; Variações: Professores – Formação - Belo Jardim (PE); Professores – Formação (Brasil); Formação de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ● SANTOS, Daniel Silva. Uso pedagógico de tecnologias educativas: uma análise da formação continuada do ProInfo no município de Garanhuns - Pernambuco. ● BRAZ, Glicínia Raquel Feitoza. Experiência: noção potente para pensar formação de professores ● CAVALCANTI, Carmen Aparecida Guimarães Peixoto. A formação continuada no PNFEM e sua interface com a prática docente: aspectos e desafios revelados numa escola de referência em Belo Jardim-PE 	<p>2014</p> <p>2018</p> <p>2018</p>
<p>Sentidos da formação continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> ● DURVAL, Ana Clara Ramalho. Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino médio 	2016
TOTAL	5

Fonte: ATTENA, 2021; elaborado pela autora.

A diferença percebida entre as pesquisas listadas a partir da leitura de toda a produção do Programa e os dados encontrados a partir do refinamento de pesquisa ofertado pelo sistema de busca disponibilizado no repositório ATTENA reitera a dificuldade em localizar informações fidedignas sem que seja necessário o olhar crítico de quem pesquisa.

Na sequência, finalizando o perfil das pesquisas realizadas, em nível de Mestrado, no PPGEduc, apresentamos os dados correspondentes às dissertações produzidas no mais recente Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

3.1.3 Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática / Centro Acadêmico do Agreste - Campus Caruaru

Criado em 2015, o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática se caracteriza por ser o mais recente Programa de Pós-Graduação em Educação instituído na Universidade Federal de PE. Situado no Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste - *Campus* Caruaru da referida instituição, por ora, funciona apenas no nível de Mestrado.

Em sua página de internet, apresenta poucas informações sobre o histórico do programa e o perfil de egresso pretendido pelo curso. Entretanto, a partir do Regimento disponibilizado no mesmo endereço, é possível identificar como um dos objetivos específicos o interesse em “formar profissionais que atendam, quantitativa e qualitativamente, **à expansão do ensino superior na área de Educação em Ciências e Matemática**” (BOLETIM, 2015, p. 1, grifo nosso).

Explicitamente, o Programa assume compromisso com as políticas de expansão do ensino superior e com a formação continuada docente em áreas que apresentam histórico déficit de profissionais. Ainda, dá destaque para as pesquisas focadas em temáticas que relacionem a “formação de professores e a construção do currículo nos diversos níveis de ensino e das metodologias e práticas do ensino de ciências e da matemática” (BOLETIM, 2015, p. 1), ao mesmo tempo em que pretende “colocar o mestrando em contato com novas tendências do ensino de ciências e matemática” (BOLETIM, 2015, p. 1).

Tendo, ainda, por objetivo “desenvolver reflexão e propor caminhos que auxiliem o enfrentamento das grandes questões e desafios colocados pelo ensino de ciências e matemática” (BOLETIM, 2015, p. 1), o PPGECM propõe a formação qualificada de professores e pesquisadores, em diálogo com as práticas contemporâneas, visando promover melhoria no ensino e superação dos problemas cotidianos das práticas docentes. cremos que tais objetivos são efetivamente alcançados, à medida que as pesquisas que analisamos ilustram a íntima relação entre a investigação científica encampada por mestrandos e as

práticas docentes dos sujeitos colaboradores nas respectivas investigações. Tais aspectos serão detalhados na seção das análises.

A distribuição docente no Programa é exposta no quadro 10, apresentado abaixo, segundo o vínculo de cada sujeito com a linha correspondente, definido pelas categorias docente permanente, docente colaborador e docente visitante, diferenciando-se um pouco dos demais programas investigados na presente pesquisa.

Quadro 10 - Quantitativo docente por linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática / PPGECM - CAA/UFPE

LINHA DE PESQUISA	Nº DE DOCENTES
Currículo e Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Matemática	9 permanentes 2 colaboradores
Metodologias e Práticas de Ensino de Ciências e Matemática	10 permanentes 3 colaboradores 2 visitantes
TOTAL	25

Fonte: ATTENA, 2021; elaborado pela autora.

Considerando o quantitativo de 91 pesquisas concluídas no Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, defendidos entre 2017 e 2020, a busca a partir do termo indutor **formação** apontou apenas 1 trabalho cadastrado. Trata-se da dissertação Formação inicial de professores de química: um estudo acerca das condicionantes da prática avaliativa (SALES, 2017), que apresenta como termo indutor a expressão **formação de professores**.

Passamos, então, à conferência dos títulos e resumos das outras 90 dissertações, visando identificar a aproximação à nossa temática de interesse, cientes de que, conforme tinha acontecido na consulta aos outros dois programas, nem todos os trabalhos indicam o termo formação como palavra-chave - mesmo quando contemplam a temática - ou não apresentam o termo em seu título - ainda que tenham a formação como objeto prioritário.

Na leitura dos resumos, identificamos 30 pesquisas relacionadas a formação, dentre as quais: 25 contemplam a **formação** inicial como objeto de pesquisa; 18 indicam o termo **formação** ou termos derivados no título do documento; 4 apresentam o termo **formação continuada** no título.

O quadro 11, abaixo apresentado, indica as dissertações do PPGECM selecionadas para análise de conteúdo, em nossa investigação.

Quadro 11 - Dissertações selecionadas no banco de dados do PPGECM - CAA/UFPE para análise de conteúdo

Palavras-chave cadastradas • autoria / título	Ano de defesa
Ensino - metodologia; Aprendizagem ativa - Caruaru (PE); Prática de ensino – Caruaru (PE); Química (Ensino médio) • CALDAS, Luiz Henrique Menezes Ensino por investigação: uma proposta metodológica para atividades formativas de professores de Química em uma escola de Caruaru - PE	2018
Professores de educação especial - Formação - Santa Cruz do Capibaribe (PE) • FARIAS, Mônica Lilian de Reflexões acerca da formação de professores(as) do AEE voltada à complementação do ensino da matemática ao (à) aluno(a) com deficiência intelectual na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe	2020
Professores - Formação • PEREIRA, Atinaê Joice da Silva A formação dos professores de Química: pressupostos e tendências nos anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino das Ciências (ENPEC)	2020
Professores – Formação – Caruaru (PE) • SILVA, Andréia Severina da Investigação de práticas experimentais na formação inicial e continuada de professores de Química no agreste pernambucano • MONTEIRO, Inês Girlene dos Santos CTSA e ensino de Química: (re) construindo práticas	2017 2018

<p>metodológicas para a Formação Inicial e Continuada do Professor</p> <ul style="list-style-type: none"> SILVA, Marcos Aurélio Alves e Profissionalização, formação e saberes docentes: o desafio da escolha dos livros didáticos pelos professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental 	2018
<p>Professores - Formação - Pernambuco</p> <ul style="list-style-type: none"> SILVA, Fernando Cleyton Henrique de Mendonça Formação continuada de professores de Química à luz da Teoria dos Construtos Pessoais 	2020
<p>Professores - Formação - Santa Cruz do Capibaribe (PE)</p> <ul style="list-style-type: none"> ARRUDA, Lucielma Bernardino Coelho de Políticas de currículo e a formação continuada dos professores de Biologia da rede estadual no município de Santa Cruz do Capibaribe – PE 	2019
TOTAL	8

Fonte: ATTENA (2021); elaborado pela autora.

Explicitados o percurso metodológico e os procedimentos de coleta realizados para a composição do corpus de análise, a exposição e interpretação dos dados serão apresentadas no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste estudo foi identificar sentidos atribuídos à formação continuada de professores expressos em pesquisas realizadas entre os anos 2000 e 2020, vinculadas ao programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (Campus Recife), e aos programas de Pós-graduação em Educação Contemporânea e Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, do Centro Acadêmico do Agreste (Campus Caruaru), da Universidade Federal de Pernambuco.

Para isso, foi necessário, primeiro, evidenciar conceitos de formação continuada docente, presentes nas pesquisas, como também identificar qual o lugar, nas pesquisas educacionais, para as práticas formativas entre professores realizadas no cotidiano do trabalho docente. Além disso, tivemos a intenção de analisar a relevância dada pelas pesquisas educacionais a práticas reflexivas vivenciadas no cotidiano do trabalho docente.

Neste sentido, após a coleta de dados e os procedimentos de organização, tratamento e análise dos dados presentes nas pesquisas, elencamos como elementos centrais da análise, as seguintes categorias: ***conceitos de formação continuada; práticas formativas e cotidiano do trabalho docente; práticas reflexivas no trabalho docente.***

Apesar de não compor a lista de obras para análise, julgamos oportuna uma menção à tese de Guimarães (2015), intitulada *O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência*, embora seja uma pesquisa que aponte como campo de investigação o curso de Pedagogia do CAA - UFPE e tenha como palavra-chave a expressão “formação de professores/as”.

No momento de coleta e seleção de obras para análise, percebemos que a formação contemplada pela referida pesquisa está marcada por certo hibridismo, uma vez que trata da formação inicial, ofertada na graduação, mas também de uma profissionalidade já em curso, à medida que o corpo discente é formado por sujeitos já em exercício profissional.

Diante disso, ganha destaque o olhar da academia para a valorização da

experiência e dos saberes nela produzidos, do que depreendemos o cruzamento entre os saberes docentes e profissionais e o processo formativo docente realizado no cotidiano, no exercício profissional. Nisto reside um fenômeno que nos convoca particularmente a posterior aprofundamento teórico, pois não temos convicção de que as distintas nomenclaturas se referem a práticas desvinculadas.

Dialogando com nossas dúvidas, verificamos que Guimarães (2015) também propõe críticas a tal desvinculação, apontando que é recorrente, na docência em Pedagogia, alguma inquietação relativa aos saberes da experiência. Prossegue, afirmando que, a esta inquietação “é acrescida a preocupação na relação destes saberes com a formação profissional e com o processo de profissionalização, tanto em função do próprio exercício da docência, como através dos estudos realizados” (2015, p. 16).

A pesquisadora relata que as estudantes/professoras - sujeitos de sua pesquisa - justificavam “os saberes da experiência construídos como resultantes da própria prática, sem quaisquer articulações teóricas” (2015, p. 16), diante do que Guimarães destaca que “apenas a partir de questionamentos é que percebiam a influência da formação na construção de suas ações” (2015, p. 16). E conclui que tal discurso

indica a recorrência em justificar um distanciamento entre teoria e prática, entre formação e atuação profissional como um consenso docente, configurando-se como senso comum que compromete a percepção de ser a atuação profissional alicerçada por uma base de conhecimentos (2015, p. 16).

Diante do exposto, interpretamos haver na análise de Guimarães (2015) relação com problemática levantada por nossa pesquisa, no que se refere à valorização das ações formativas no ambiente e na vivência do trabalho docente.

Na sequência, apresentamos o tratamento, interpretações e inferências realizadas sobre os dados organizados. Para Bardin (1995), é nesse momento que os resultados brutos são tratados, de forma a serem significativos e válidos.

4.1 DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS RECIFE

O tratamento qualitativo realizado sobre as dissertações produzidas no PPGEd - CE/UFPE sinaliza a relevância da discussão sobre formação continuada de professores, com recortes temáticos predominantes em determinados momentos históricos. Indicam o estudo das políticas de formação docente, em seu escopo legal e regulatório, como base para a discussão sobre as práticas em diferentes instâncias formativas institucionalizadas. Apontam, também, a diversidade de abordagens ao tema, no que tange às metodologias de pesquisa e instrumentais utilizados.

Do corpus que constitui nosso material de análise, percebe-se, dentre as 13 (trezes) pesquisas produzidas durante a primeira década do nosso recorte temporal (2002-2009), a prevalência sobre as práticas de formação continuada vivenciadas por sujeitos docentes, em cruzamento com especificidades identitárias no recorte de sujeitos de pesquisa - professores de matemática (COSTA, 2008), professores em início de carreira (TABOSA, 2009), professores de artes (CONRADO, 2009), outros profissionais vivenciando a docência no ensino superior (BARBOSA, 2006; OLIVEIRA FILHO, 2006).

Também ganham visibilidade temática as políticas de formação continuada, em investigações que analisam programas, projetos e legislações específicas sobre a temática: Cabral (2009) aborda o programa Pró-letramento; Sá (2005) aborda os PCNs na orientação ao ensino de Língua Inglesa; Peixoto Filho (2004) aborda a pós-graduação *lato sensu*; Fonte (2005) aborda o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos; Santos (2007) aborda a política estadual de formação especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, em um recorte também territorial - o Sertão do Moxotó.

Por fim, estratégias de ensino, práticas pedagógicas e uso de recursos tecnológicos aparecem como terceiro eixo de interesse nas pesquisas realizadas entre 2002 e 2009, no PPGEd - CE/UFPE. Santos (2006) contempla sequências didáticas para ensino de estruturas multiplicativas; Almeida (2002) contempla as tecnologias da informação enquanto recurso de

apoio.

Destacamos, neste período, a pesquisa de Cunha (2005), que, a partir de metodologia de análise do discurso, investiga os sentidos da formação continuada expressos no discurso de 15 (quinze) professores que exerciam docência em uma IES privada.

Discutindo profissionalização e identidade profissional vinculadas a esta formação, predominam como sujeitos colaboradores desta pesquisa docentes que, concomitantemente ao exercício profissional, realizavam formação continuada *stricto sensu*. Também colaboram sujeitos docentes desinteressados pela formação continuada, identificados no campo e que se disponibilizaram a participar.

Dentre os achados de Cunha (2005), surge a formação continuada como: possibilidade de aperfeiçoamento e superação de carências da formação inicial; exigência legal para acesso à docência superior; atendimento a pressões institucionais e mecanismo de enfrentamento ao desemprego; item de distinção entre os pares e de poder simbólico. Quanto ao desinvestimento na formação continuada, aparece: a ausência de identificação dos sujeitos enquanto docentes, vez que exercem outras profissões e a docência é uma função extra; impossibilidade financeira para tais vivências; suficiente experiência acumulada no exercício profissional, paralela a descrença sobre formação *stricto sensu*; frustração com a profissão.

Em diálogo com tais achados, identificamos em Oliveira Filho (2006) situação semelhante no recorte de sujeitos docentes - profissionais de outras áreas, que passam a exercer a docência superior, com frequência, sem o antecedente de uma formação pedagógica que lhes permita um desempenho mais tranquilo das funções de ensino. Neste contexto, a formação continuada se constitui como preponderante para uma atuação segura - embora alguns discursos como os coletados por Cunha (2005) atribuam aos saberes experienciais e aos conhecimentos específicos do campo profissional de origem o desejado conforto para vivenciar as atribuições do ensino.

Na pesquisa de Oliveira Filho (2006), os sujeitos colaboradores reconhecem a importância e expressam a necessidade de formação

continuada, principalmente por virem de formação inicial em outra área - são profissionais da Odontologia. No que se refere à formação pedagógica, o lócus prioritário de suas vivências é na pós-graduação *stricto sensu*, por ocasião da disciplina Didática do Ensino Superior, conforme dados coletados pelo pesquisador. Diante desta ausência ou insuficiência, os sujeitos docentes encontram, nos saberes experienciais e na partilha entre pares, o respaldo necessário para a atuação em sala de aula.

Aqui, ressaltamos que Oliveira Filho (2006) se respalda em referencial teórico que considera o caráter coletivo, contínuo e reflexivo da formação e da docência - Nóvoa, Zeichner, Tardif e Lessard, Bolzán, Vygotsky, Zalbaza, Sacristán, entre outros. É a partir desta perspectiva que o pesquisador abarca seu objeto de análise e valoriza ações reflexivas no cotidiano docente - conscientes e criticamente implicadas para um desenvolvimento profissional. Fazemos tal destaque, para evitar uma compreensão simplista - e equivocada - de que a simples reflexão e partilha de saberes experienciais são suficientes para um melhor desempenho das funções docentes. Não é neste sentido que Oliveira Filho argumenta, ao sinalizar que, em um contexto de formações fragmentadas, pontuais, esporádicas, ofertadas para um quadro profissional carente de formação pedagógica, é na aprendizagem realizada com os pares que professores ampliam seus repertórios.

As 11 (onze) pesquisas produzidas na segunda década do recorte temporal definido em nossa investigação se concentram entre os anos 2012 e 2015, com recorte temático prevalecte sobre a formação continuada em redes de ensino: Brasiliano (2013) aborda a formação em tecnologia da informação e comunicação - TIC, na rede municipal de Recife; Falcão (2013) aborda a formação do professor pesquisador na rede estadual de ensino, em Pernambuco, com especificidade para docentes de Escolas de Referência em Ensino Médio; Rocha (2013) e Campello (2015) abordam a temática da diversidade como objeto de formação continuada docente em redes municipais - em Campello (2015), diversidade sexual, especificamente.

O segundo recorte temático mais frequente na abordagem da formação continuada docente se refere a programas de formação continuada: Brito (2013)

investiga a formação em TIC por meio do programa Professor.com; Rodrigues (2015) e Silva (2015) abordam o PNAIC - Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa.

Ampliam a discussão, as pesquisas de Lima (2013) e Sousa (2013) abordam a formação continuada de professores em cruzamento com a (re)construção da identidade profissional e da profissionalidade docente. Por sua vez, Lima (2012) aborda as representações sociais de professores formadores sobre o tema em destaque.

Diante do descrito, percebe-se, em tal período, a permanência de interesse por analisar os programas institucionais e as propostas de formação efetivamente vivenciadas nas redes de ensino. Ou seja, nos primeiros 20 anos do século XXI as pesquisas em educação se voltam para registrar e compreender a efetiva vivência das políticas destinadas à formação continuada de professores, com foco nas práticas e em suas ausências, estabelecendo docentes como sujeitos investigados, em sua maioria.

Assim, compreendemos que, se as políticas de formação não têm garantido a docentes o lugar de escuta e decisão - embora garantam na palavra da lei essa instância de sujeitos ativos diante de seus processos formativos -, as pesquisas em educação subvertem o lugar de poder, destacando como centrais os discursos docentes, em seus relatos, em suas denúncias, em seus anseios e em suas estratégias.

É deste lugar que destacamos, dentre as pesquisas produzidas neste segundo período do marco temporal definido para esta investigação, a pesquisa de Silva (2014), que investigou as contribuições do NUFOPE - Núcleo de Formação Didático-pedagógica da UFPE - para a “reconfiguração de um lugar/sentido para a formação didático-pedagógica” (SILVA, 2014, p. 13). Tendo por sujeitos colaboradores docentes que tinham vivenciado a formação no Núcleo e docentes formadores no NUFOPE, a pesquisadora buscou identificar a importância da formação continuada didático-pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, junto a sujeitos cuja valorização de conhecimentos e saberes é marcada, prioritariamente, pelos conhecimentos disciplinares.

Ao descrever as ações desenvolvidas na UFPE para a formação continuada de seu quadro docente, Silva (2014) contextualiza a formação do Núcleo a partir de experiências formativas que o antecedem, delineando o que podemos identificar como uma política de formação continuada institucional, em desenvolvimento na primeira década do século XXI. Visibiliza o Curso de Atualização Didático-pedagógica para Professores da UFPE, realizado entre os anos 2000 e 2005; o Ciclo de Debates para Professores da UFPE, em 2005; além de outras colaborações específicas junto a Centros Acadêmicos, a partir da identificação de problemas que necessitavam uma intervenção junto a docentes.

Organizado pela PROACAD - Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e com proposta elaborada por docentes do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) do Centro de Educação - CE, o Curso de Atualização Didático-pedagógica para professores da UFPE propunha “rever os conceitos e as práticas na perspectiva de considerar, entre outros aspectos, “a importância dos avanços tecnológicos, mas que, ao mesmo tempo, contribuam na superação da lógica da racionalidade técnica” (UFPE, 2000, p. 3)” (SILVA, 2014, p. 55).

Destacamos a compreensão de que a proposta de curso sinalizava uma perspectiva não mecanicista, incluindo uma discussão de conteúdos sociopolíticos, além dos conteúdos didáticos, e objetivando, dentre outras ações, “Estimular um processo permanente de exercício crítico de revisão da prática docente” (UFPE, 2000, p. 5 apud SILVA, 2014, p. 55).

Apesar disso, Silva (2014) analisa que a curta duração - 20h - e a capacidade de atendimento a apenas 20 docentes por turma expressavam uma prática limitada, contraposta ao caráter ousado dos objetivos. Ao mesmo tempo, compreendidas enquanto estratégicas para atração do corpo docente e contorno a possíveis resistências. Durante o período de realização, o curso contemplou 120 docentes. A avaliação dos cursistas sobre a experiência formativa indicava “a necessidade da ampliação das atividades e de condições que possibilitassem um acompanhamento mais sistemático (UFPE, 2008)” (SILVA, 2014, p. 57).

A pesquisa de Silva (2014) relata que a atuação desta equipe formadora foi ganhando reconhecimento dentro da Universidade, ampliando a área de atuação, a dimensão das ações desenvolvidas e integrando o Programa de Formação Continuada institucional. Neste sentido, paralelamente ao desenvolvimento do curso, houve colaboração para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico - no caso de novos centros em implantação - e intervenções junto a centros específicos, com vistas ao enfrentamento da evasão e retenção de estudantes, em virtude de altos índices de reprovação estudantil.

Diante do exposto, nos interessa destacar a dinâmica da formação continuada em serviço, aqui, expressa em uma proposta de construção conjunta, oriunda de problemas reais e buscando soluções para a comunidade acadêmica. Realizada com sujeitos docentes e atenta ao cotidiano da instituição, em exercício de reflexão e problematização das próprias práticas, em sintonia com a avaliação do desenvolvimento de suas ações - formativas ou não.

Voltando à pesquisa de Silva (2014), é descrita a ampliação e reconfiguração do Curso de Atualização, na qual é potencializada a dinâmica de escuta docente, atendimento de demanda por objetos de interesse para estudo, atividades reflexivas sobre as próprias práticas e socialização do percurso de aprendizagem.

Compreendemos, portanto, que o referido Curso consolida, em ação, o que tantas teorias sugerem como aspectos relevantes para uma formação satisfatória. Ainda, verificamos aproximação com os Centros Formativos que constituíram nosso objeto inicial de interesse, nesta investigação. Por fim, a pesquisa de Silva (2014), ao analisar a efetiva política de formação continuada da UFPE - mesmo quando não constituída enquanto documento orientador das ações, considerando que, por vezes, as ações antecedem as documentações - dá visibilidade àquelas experiências formativas cuja existência intuíamos, a partir de nossos saberes experienciais. Mais uma vez, reiteramos o entusiasmo por este modo de vivenciar a formação continuada docente e o desejo de que ganhem mais visibilidade, registro e legitimação, multiplicando-se em

experiências de fôlego, como a relatada por Silva (2014).

4.2 TESES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS RECIFE

Diante dos dados coletados, apenas 7 teses defendidas no PPGEdu - CE/UFPE contemplam nosso objeto de investigação - a visibilidade ou invisibilidade da formação continuada no âmbito do trabalho docente. As teses estão organizadas a partir dos seguintes termos indutores: formação continuada - Santos (2010), Freitas (2014), Silva (2016); formação continuada docente - Aguiar (2004); formação continuada de professores - Gama (2014); formação de professores - Gouveia (2011); formação docente - Campelo (2011).

A pesquisa de Santos (2010) estabelece como objeto de estudo a política de formação continuada docente destinada aos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal do Recife. Com recorte específico para o período 2001-2008, a pesquisadora analisou as concepções de formação continuada que ensejaram as práticas formativas estabelecidas e as condições de produção de tais experiências. Constituída como pesquisa de viés etnográfico, contou com a colaboração de 8 (oito) sujeitos vinculados à rede investigada, sendo 3 (três) gestores, 5 (cinco) professores e 1 (uma) coordenadora pedagógica. Os achados apontam para: uma proposta de política formativa pautada numa perspectiva de reflexão sobre a prática, vivenciada de modos variados - ora em encontros semestrais, dificultando uma atuação sistemática, ora criando estratégias para consolidar as práticas reflexivas no cotidiano escolar, por meio de encontros coletivos, em formatos variados, cujo foco era a sala de aula; a importância de ofertar condições de tempo e espaço para a formação continuada, sob o risco de tais ausência resultarem na culpabilização do sujeito docente pela falta de desenvolvimento profissional; o caráter limitante de práticas aligeiradas e planejadas sem a participação docente.

A pesquisa de Freitas (2014) tem como objeto de estudo a ludicidade e o brincar na educação infantil, compreendidos como integrantes de saberes da

profissionalidade docente. Tem por objetivo compreender como a formação continuada na escola permite tal apropriação, identificando fatores potencializadores e limitantes da formação continuada. Configurada como pesquisa de campo, os dados foram coletados por meio de análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada com 8 (oito) sujeitos colaboradores, sendo 6 professoras e 2 supervisoras, vinculadas à rede municipal de Jaboatão dos Guararapes - PE. Os achados apontam para uma formação continuada que autoriza a acolhida do brincar e da ludicidade no cotidiano dos ambientes observados, apesar de contradições no modo como este brincar é gerenciado pelas docentes e aceito pelas famílias; os processos formativos se configuraram como socialização de organizações didáticas a seguir, marcando um processo com pouca reflexão e problematização do cotidiano.

A pesquisa de Silva (2016) contempla a formação continuada experienciada em grupo de estudos, analisando os saberes teóricos e práticos de professoras de língua portuguesa vinculadas à rede estadual de ensino em Pernambuco. Teve como objetivo refletir sobre o tratamento dado à análise linguística e à gramática nas práticas docentes cotidianas de transposição didática de conteúdos presentes em livros do PNLD. Para tanto, realizou um estudo de caso, utilizando procedimentos de observação participante, análise documental e entrevista. Contando com a colaboração de duas docentes em atuação e integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa - GEDELP. Os achados apontam: a formação continuada proposta em documentos oficiais de orientação às práticas formativas na rede estadual de Pernambuco se caracteriza por um discurso contrário a um modelo compreendido como de racionalidade técnica, defendendo uma perspectiva mais afinada ao paradigma de uma formação reflexiva; de forma ambígua, os documentos que orientam as práticas formativas e pedagógicas, apesar de um discurso vinculado a teorias contemporâneas - inclusive linguísticas - que rompem com um caráter normatizador, prescreve práticas que ignoram a diversidade das salas de aula, com seus igualmente diversos e ainda mais complexos sujeitos constituintes. No que se refere ao GEDELP, o grupo de

estudos, surgido à revelia das esferas de poder, foi identificado como tática (Certeau, 2008) docente para responder a demandas formativas não atendidas pela política institucionalizada, promovendo novos espaços formativos e permitindo a (re)apropriação de saberes mais relevantes - no dizer das docentes investigadas - que os saberes mobilizados nas formações oficiais.

A pesquisa de Aguiar (2004) tem como objeto de estudo a repercussão da formação continuada sobre a carreira docente, a partir de um recorte identitário. Objetivou analisar a relação entre a formação e a transformação das práticas docentes e compreender a influência da formação continuada para a construção de uma identidade profissional docente. Para tanto, coletou dados junto a 62 (sessenta e dois) sujeitos docentes que vivenciavam aprimoramento profissional, utilizando questionário, seguido de entrevista. Os dados apontam que a formação continuada é valorizada por docentes, que reconhecem a influência da mesma para a construção de uma identidade profissional. Apesar disso, foi percebida diferença na participação em ações formativas - com maior interesse e satisfação em atividades escolhidas por docentes, como os cursos de especialização, e sentimento de insatisfação e descompromisso diante de atividades obrigatórias, oferecidas no âmbito do trabalho em redes de ensino públicas. Também foi identificada predominância de sentido nas atividades, de acordo com os conteúdos abordados, o tempo destinado e a relevância para as práticas docentes.

A pesquisa de Gama (2014) investiga a relação entre formação continuada de alfabetizadoras e suas práticas pedagógicas cotidianas, em 1 (uma) escola da rede municipal de Camaragibe. Teve como sujeitos colaboradores duas professoras alfabetizadoras, reconhecidas como boas professoras e com práticas validadas por pares e gestores. Os instrumentos utilizados foram entrevistas, observação etnográfica e entrevista de autoconfrontação. Os achados apontam: a fabricação e ressignificação (Certeau, 2008) das práticas docentes, a partir de saberes e experiências construídos em suas trajetórias pessoais e profissionais; a utilização de procedimentos didáticos justificados nos saberes partilhados e construídos nas experiências formativas e em diálogo com os pares, na vivência da formação

continuada.

A pesquisa de Costa (2020) tem por foco a formação continuada de professores, desde sua concepção à vivência efetiva, no contexto de 3 (três) IES confessionais localizadas em Pernambuco. Foram coletadas informações junto ao quadro de docentes e gestores das respectivas instituições, através de questionário e entrevista semiestruturada. Também foi realizada análise em documentos institucionais e observação participante em ações formativas. Os dados foram interpretados à luz da análise de conteúdo (Bardin). Entre os achados, a pesquisadora aponta a diversidade que marca as concepções sobre formação continuada, expressas nos documentos institucionais analisados e nas ações formativas identificadas, fatos que marcam distinções entre as IES participantes.

A pesquisa de Gouveia (2011) investiga a prática pedagógica de docentes de 1 campus do IFPE atuantes no PROEJA, em relação com a formação continuada docente e o currículo proposto. Objetivando identificar as práticas formativas vivenciadas e suas repercussões para a prática pedagógica, a pesquisadora procedeu com análise documental, observação participante, aplicação de questionários e realização de entrevistas. A pesquisa contou com a colaboração de 20 docentes e 1 pedagoga, e apresentou os seguintes resultados: a formação continuada é oferecida em formatos curtos e pontuais, configurando-se como capacitação para a prática docente; há ausência de participação docente nas atividades formativas do PROEJA; foi percebida certa falta de reconhecimento docente sobre a importância de aspectos pedagógicos na atuação com estudantes desta modalidade de ensino; não foi observada ressignificação das práticas, como também não foi identificada a efetivação do projeto de formação multicultural previsto na política de formação continuada, o que configura o insucesso da política educacional do PROEJA, expresso no fracasso estudantil e conseqüente evasão.

A pesquisa de Campelo (2011) investiga os saberes docentes construídos e as práticas de ensino vivenciadas por professores do curso de Administração de uma universidade pública estadual, em Pernambuco. Objetivou compreender o processo de construção e de mobilização destes

saberes, realizando, para tanto, observação participante em aulas de 6 (seis) professores, que também responderam a entrevistas semiestruturadas. Os achados apontam que os professores construíram seus saberes docentes nas diversas experiências e dimensões de vida - no âmbito pessoal, social, acadêmico e profissional -, sendo os saberes experienciais os que mais afetaram as práticas pedagógicas; há certo desequilíbrio para a formação discente, em virtude desta predominância de saberes experienciais dos professores, uma vez que saberes teóricos e científicos foram menos valorizados que os saberes práticos, fenômeno apresentado como consequência da falta de uma formação pedagógica específica para a o magistério superior.

4.3 DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA / CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAMPUS CARUARU

Diante dos dados coletados, apenas 5 dissertações defendidas no PPGEduc - CAA/UFPE contemplam nosso objeto de investigação - a formação continuada no âmbito do trabalho docente. São elas: Silva (2013), abordando os modelos e tipos de formação; Braz (2018), Cavalcanti (2018) e Santos (2014), tratando a formação de professores em contextos específicos de trabalho; Durval (2016), enfocando os sentidos da formação continuada expressos por docentes.

A pesquisa de Silva (2013) objetiva identificar o perfil das formações continuadas vivenciadas por docentes integrantes de oito redes municipais de ensino localizadas na mesorregião do agreste pernambucano. Participam da pesquisa 10 gestores de ensino, em virtude de suas responsabilidades perante o estabelecimento das referidas ações formativas. Os achados revelam que: as ações formativas são decididas pela equipe gestora, contemplando a escolha de coordenadores, supervisores e diretores, a partir de estudos diagnósticos, sem que docentes tenham alguma gerência; prevalece um viés prescritivo nas formações de professores, ministrada por gestores ou técnicos educacionais;

há predominância de ações formativa primárias - vinculadas a programas e projetos externos às redes municipais de ensino, tanto em nível governamental, quanto relativos a institutos privados e organizações não governamentais; há pouca oferta de formação específica para a área de matemática; as ações formativas secundárias - pontuais, de curta duração e organizadas localmente - são realizadas em formatos de cursos, palestras, seminários, encontros quinzenais, em menor quantidades que as ações primárias.

A pesquisa de Santos (2014) teve por objetivo avaliar a eficácia da formação de professores oferecida pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO para o uso das tecnologias educativas por docentes, no município de Garanhuns - PE. O pesquisador fez uso da observação direta, de questionários abertos e entrevistas semiestruturadas respondidos/as por 7 professores cursistas e 3 professores formadores. Os achados apontam que: os cursistas reconhecem valor nas Tecnologias de Informação e Comunicação, enquanto promotoras de inovação nas aprendizagens, embora não saibam como integrá-las às suas práticas habituais, por não compreenderem possíveis finalidades didático-metodológicas em seu uso; as práticas formativas empreendidas se configuraram reprodutivistas, inspiradas no padrão da racionalidade técnica, sem espaço para consideração de saberes prévios dos docentes cursistas, tampouco para atitudes colaborativas e desenvolvimento de autonomia, também desconectadas das realidades dos participantes; a proposta de formação se mostrou ineficaz enquanto acesso a recursos possíveis de viabilizar novas ou melhores práticas no cotidiano docente.

A pesquisa de Braz (2018) propõe pensar a formação de professores em diálogo com a noção de experiência, tendo por objetivo identificar as abordagens teóricas sobre formação de professores e quais noções de experiência são mais recorrentes nas publicações de 04 Grupos de Trabalho da ANPEd, entre 2013 e 2017. Para tanto, a pesquisadora empreendeu uma análise hermenêutica, cujos dados permitem identificar: a presença da autoformação, na perspectiva de Josso, e dos saberes experienciais, na perspectiva de Gaüthier e Tardif, nos trabalhos do GT 08 - Formação de professores; uma maior frequência de políticas e pesquisas em formação

docente que incentivam a reflexão, a pesquisa e a experiência prática por sujeitos docentes.

A pesquisa de Cavalcanti (2018) tem por objeto a formação continuada vivida por docentes de uma escola estadual de ensino médio e ofertada no âmbito das ações do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio. Com objetivo de identificar quais aspectos trabalhados na formação se efetivaram na prática cotidiana dos docentes investigados, a pesquisadora recorreu à análise documental em 11 cadernos de estudos que compõem o material da formação, juntamente com a observação das práticas de 2 sujeitos colaboradores, e da escuta aos mesmos, por meio de entrevista. Os achados apontam a efetivação de aspectos relacionados à humanização, interdisciplinaridade e avaliação dos estudantes. Entretanto, indicam entrave para consolidação de mais conteúdo decorrente das formações, em virtude do excesso de trabalho a desenvolver e do desinteresse estudantil.

A pesquisa de Durval (2016) teve por objetivo identificar os sentidos atribuídos por docentes do ensino médio à formação continuada. Para tanto, a pesquisadora ouviu, por meio de questionário e entrevista semiestruturada, 05 docentes vinculados à rede pública de ensino, na mesorregião da Zona da Mata do estado de Pernambuco. Os achados revelaram que a formação continuada é compreendida pelos docentes colaboradores como espaço de reflexão e partilha de experiências, funcionando como suporte e apoio para as práticas docentes; é instância de valorização profissional, promovendo ressignificações de saberes experienciais. A pesquisa reforça a importância de uma prática emancipadora, em diálogo com o contexto no quais os sujeitos docentes estão inseridos.

A análise sobre formação continuada nas Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea / Centro Acadêmico do Agreste - Campus Caruaru aponta atitudes de buscar reformular o processo de formação continuada dos professores. Contudo, segundo Canário (1997, p. 10)

[...]as aprendizagens construídas pelos professores nas formações, correspondem a um percurso pessoal e profissional, de cada professor, no qual se articulam, de

maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Esta configuração subjetiva e pessoal da formação continuada docente aparece com frequência nas pesquisas analisadas em nossa investigação e será retomada no momento de análise das evidências e interpretação dos dados levantados.

4.4 DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA / CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAMPUS CARUARU

Diante dos dados coletados, apenas 8 dissertações defendidas no PPGEduC - CAA/UFPE contemplam a formação continuada no âmbito do trabalho docente: Caldas (2018), Farias (2020), Pereira (2020), Silva (2017), Monteiro (2018), Silva (2018), Silva (2020), Arruda (2019).

A pesquisa de Caldas (2018) traz como objeto de pesquisa práticas alternativas para o ensino de Química que visem à ampliação de interesse e participação de estudantes, enfocando o ensino por investigação¹⁴ e seu uso por docentes. Através de um estudo de caso exploratório, em uma escola pública de Caruaru-PE, objetivou analisar a contribuição desta abordagem metodológica para a prática docente. Para tanto, o pesquisador realizou entrevistas gravadas e propôs como intervenção uma atividade formativa com duração de 20h, com 4 docentes de Química no Ensino Médio. No que se refere à formação e às práticas docentes, os achados apontam a prevalência de práticas tradicionalistas, apesar de lampejos de práticas crítico-reflexivas, destacando a importância de formação inicial e continuada que permita o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à prática do ensino por investigação.

¹⁴ Para tal conceito, o pesquisador utiliza Kelly; Chen (1999); Capecchi (2004); Tamir (1990); Moraes (1998); Hoffmann (2000); Brooks (1997).

A pesquisa de Farias (2020) se diferencia das demais pesquisas por ter como objeto um recorte de formação muito específico: a formação pedagógica de professores vinculados ao Atendimento Educacional Especializado. Por meio de análise documental de legislação relativa à educação especial e entrevista a 7 docentes - profissionais vinculados à rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe, atuantes nas salas de recursos pedagógicos, objetivou identificar os processos de formação em curso, a contribuição dos mesmos para as práticas pedagógicas e o discurso das docentes participantes, no que se referia aos conceitos implicados na formação. Os achados apontam para a importância da formação continuada para a inovação no atendimento a estudantes; o caráter episódico das formações - realizadas na Semana da Pessoa com Deficiência ou no início dos semestres; a ausência, na rede municipal com a qual as docentes mantêm vínculo, de formação específica para o ensino da matemática a estudantes com deficiência intelectual; a necessidade de uma formação específica que habilite para o trabalho com a educação especial, em nível inicial ou continuado.

A pesquisa de Pereira (2020) tem como objeto de análise a produção acadêmica sobre formação de professores de Química veiculada no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC. Com o objetivo de compreender a contribuição das pesquisas em análise para a formação docente e a melhoria em sua atuação, a autora contemplou os trabalhos publicados no período de 2007 a 2017, categorizando-os em: 1) formação docente inicial e vivências no curso, 2) contribuições da formação continuada, 3) ferramentas metodológicas, 4) fatores diversos na formação docente. Os achados apontam para: a formação inicial como tema mais frequente nas comunicações, contemplando práticas formativas, currículo, defasagem na formação, dentre outros aspectos; a formação continuada como tema menos frequente nos trabalhos publicados, prioritariamente caracterizada como meio de progressão na carreira docente e solução às lacunas da formação inicial; a caracterização docente como sujeito reflexivo e pesquisador e certa diversidade em temáticas pontuais relacionadas à formação, como a importância do PIBID, os saberes docentes, dentre outros aspectos.

A pesquisa de Silva (2017), ao investigar as práticas experimentais vivenciadas nos percursos formativos - iniciais e continuados - de docentes de Química, tem foco na formação profissional docente, com olhar especial para as atividades práticas desenvolvidas no cotidiano do trabalho de professores e seu impacto sobre a formação destes profissionais e sobre a aprendizagem de seus respectivos discentes. Realizada no município de Caruaru - PE, a pesquisa teve como sujeitos colaboradores licenciandos em Química, vinculados à Licenciatura em Química do Centro Acadêmico do Agreste - CAA/UFPE, e professores supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Química, vinculados a uma escola pública no município. Os achados: situam o PIBID como um programa que colabora para a construção de um perfil reflexivo e pesquisador em futuros docentes, além de permitir “o desenvolvimento de estratégias didáticas de caráter inovador; [...] a transposição didática; a participação de discussões acadêmicas, ações e experiências didáticas articuladas com a realidade local da escola” (SILVA, 2017, p. 36).

A pesquisa de Monteiro (2018) contempla a prática de docentes e licenciandos em Química diante da abordagem intitulada Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA). Embora traga a formação inicial e continuada no título da dissertação e como palavras-chave, tal pesquisa não se detém muito nestes objetos, uma vez que tem por foco o ensino de Química segundo a referida metodologia e seus resultados práticos. Também não consta entre os objetivos - geral e específicos - nenhum recorte relativo à formação docente, que ganha um capítulo específico, constituído por 6 páginas, divididas equitativamente entre formação inicial e formação continuada. Deste trabalho, apenas o conceito de formação continuada será oportunamente sinalizado, na sequência de nossa análise.

A pesquisa de Silva (2018) tem como objeto de análise os saberes docentes mobilizados por professores de matemática no momento de escolha de livro didático integrante do Programa Nacional de Livro Didático - PNLD. Configurada como pesquisa de campo, utiliza como instrumentos a observação não participante e a entrevista semi-estruturada, para compreender as práticas

de 4 docentes colaboradores, vinculados a uma escola pública do município de Caruaru - PE. Está relacionada com o campo da formação, no discurso de Silva (2018), à medida que o pesquisador delinea os saberes docentes como parte integrante de uma formação docente contextualizada, tanto a inicial quanto a continuada. Ainda, ao afirmar que a capacidade docente para escolher os instrumentos didáticos também tem relação com os processos formativos vivenciados. Os achados revelaram: insatisfação docente diante dos procedimentos de escolha dos livros didáticos; incômodo com práticas formativas com objetivo de diagnosticar o ensino, sem foco nas dificuldades docentes e sem permitir reflexão sobre as práticas.

A pesquisa de Silva (2020) indica a formação continuada no título e nas palavras-chave da sua dissertação, embora tenha como foco de estudo um procedimento metodológico específico para o ensino de ciências. Neste caso, a Sequência de Ensino Investigativa é tomada como objeto central, para investigar sua contribuição à formação docente em serviço, através de uma pesquisa-ação com dois docentes colaboradores. Entretanto, ao longo da dissertação não é realizada nenhuma definição sobre formação, nem explorada reflexão alguma sobre formação em serviço, apesar do objetivo proposto. A única referência feita à formação é quando o pesquisador contextualiza a realidade das licenciaturas em Química, no que toca ao currículo estabelecido e aos procedimentos metodológicos comumente presentes nesta formação inicial - caracterizada como tradicional.

A pesquisa de Arruda (2019) prioriza a formação continuada e investiga a construção de sentidos para políticas de currículos de formação e sua efetivação na formação continuada de professores de Biologia. A pesquisa recorta como campo de investigação o ensino ofertado na rede pública estadual e conta com a colaboração de 7 docentes da disciplina com atuação na rede. Além de análise de discurso a partir das entrevistas com os sujeitos, a autora também enfoca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Formação Continuada, além das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas e os Parâmetros de Formação Docente do Estado de Pernambuco. Os achados da pesquisa apontam para um discurso oficial

pautado na meritocracia e na performatividade, que resultam na responsabilização docente pelo (in)sucesso das práticas cotidianas. Nesta conjuntura, os documentos, ao privilegiarem os resultados e ignorarem processos, contrariam o desejo de docentes, que expressam anseios por uma formação colaborativa, solidária e humanizada.

A partir desses achados, ressalta-se que as contribuições apresentadas e os estudos feitos pelos pesquisadores acima, admitem que o caminho da formação é exigência da atualidade, assinalando para formação e os professores como sujeitos ativos desse processo de construção e de desenvolvimento pessoal e profissional, pensando e atuando para que, coletivamente, possam produzir mudanças significativas, embora, ainda, persista o discurso da meritocracia e práticas tradicionais.

Na sequência, apresentamos as evidências depreendidas das pesquisas analisadas nos três Programas de Pós-Graduação em Educação, organizadas em categorias que correspondiam ao nosso campo de interesse e aos nossos objetivos de pesquisa. As categorias contemplam *conceitos de formação continuada, práticas formativas no cotidiano do trabalho docente, e práticas reflexivas no cotidiano do trabalho docente*.

4.5 EVIDÊNCIAS DEPREENDIDAS DAS PESQUISAS ANALISADAS

A análise do material coletado permitiu identificar situações recorrentes no campo de investigação da formação continuada docente, expressas nas pesquisas que compuseram nosso corpus, sobre as quais propusemos, a partir das categorias já sinalizadas, a sistematização que se segue. Para tanto, apresentamos as unidades de sentido (Bardin, 1995) identificadas durante a investigação, visibilizando os discursos produzidos sobre a temática da formação docente. Ganham especial destaque as pesquisas que se distanciam de um discurso padrão sobre a área investigada.

4.5.1 Conceitos de formação continuada nas pesquisas

No que se refere aos conceitos sobre formação continuada, foi confirmada uma diversidade de perspectivas e conceitos - não apenas em nossa interpretação e análise, mas, por vezes, sinalizada nas pesquisas. Compreendemos que esta característica ilustra a complexidade e amplitude desta área de estudo, o que aparece nas unidades de sentido que apontam variadas perspectivas, apresentadas a seguir.

4.5.1.1 Do Centro de Educação /UFPE

Ao definir formação continuada, Cunha (2005), sintetiza outros dois parâmetros que elencamos como objeto de interesse em nossa análise - a reflexão e a relação com os pares - propondo um conceito que legitima a íntima relação destas características:

Compreendemos a Formação Continuada como um **processo de reflexão crítica sobre a ação docente, um trabalho de natureza cooperativa, de troca de experiências e de formação com os pares**, que não se pode confundir com troca de receitas [...] mas que se constitui em um debate de natureza reflexiva sobre a prática, sendo este franco e aberto, [...] transformando-a através de uma ação sistematizada e fundamentada teórica e metodologicamente, dando ao professor maior domínio e controle dos saberes que utiliza. (CUNHA, 2005, p. 127, grifos nossos)

A pesquisadora caracteriza, portanto, uma formação continuada ampla, processual, (auto)reflexiva, crítica e relacional, constituída entre sujeitos docentes, pautada nas vivências efetivas do exercício profissional, tomando-as como ponto de partida e de retorno nas reflexões.

A formação continuada à qual Freitas (2014) se refere em sua pesquisa diz respeito a práticas formativas oferecidas no âmbito do projeto Paralápraca, assumido pela Secretaria de Educação do município investigado. O referido projeto tem foco em temáticas do brincar e da ludicidade na educação infantil, sendo desenvolvido pelo Instituto C&A, com fornecimento de materiais para uso na escola. Neste sentido, está delineada na mesma perspectiva de treinamento

e capacitação docente, que apareceu com frequência nas pesquisas que analisamos.

Aguiar, citando Pacheco (1996), apresenta uma definição de formação mais ampla, que contempla a construção da subjetividade:

A formação não é um modelo de atividades que devem ser reproduzidas pelo sujeito em formação e, sim, um processo de construção pessoal a partir da apropriação do conhecimento, passando pelo exercício de entender o outro nas suas semelhanças e diferenças e nos seus saberes de experiências diversas. (AGUIAR, 2004, p. 29)

Assim, segundo Aguiar e o referencial teórico considerado pela pesquisadora, os processos de formação estão relacionados à história de vida dos sujeitos, o que demanda “a inclusão da voz do professor, de sua história pessoal, da formação e do trabalho como elementos que contribuem para o enriquecimento de seu saber-fazer” (p. 31).

Perspectiva semelhante à de Aguiar é apresentada por Campelo (2011), vinculando a formação continuada docente ao percurso de vida e “socialização profissional” (FERENC; SARAIVA, 2010 apud CAMPELO, 2011, p. 58), uma vez que “tal formação envolve uma série de distintas e complexas vivências em ambientes distintos, com pessoas distintas, em contextos igualmente distintos” (CAMPELO, 2011, p. 58). O pesquisador utiliza, ainda, como referencial teórico sobre formação e saberes docentes constituintes de uma profissionalidade docente, Mizukami (2008), Gil (2006), Ducros (1986), Placco (2006), Veiga (2006), Abraham *et al.* (1986), Melo (2000), Donato (2008), Tardif (2005), Cunha (2005; 2006; 2008), Benedito e Ferrer (1995), Rocha (2008), Vidal (2010), Pimenta e Anastasiou (2005), Pimenta (1999), Chartier (2007).

4.5.1.2 Nas pesquisas do Centro Acadêmico do Agreste /UFPE

Por se tratar de um Centro no qual estão localizados dois programas investigados em nossa pesquisa, a exposição das evidências apreendidas serão realizadas, inicialmente, a partir das pesquisas do Programa de

Pós-Graduação em Educação Contemporânea, considerando ser o mais longo.

Nesta seção, daremos destaque para a particularidade das pesquisas, em sua individualidade. A análise do conjunto, que permite delinear as especificidades do perfil de investigações que constituem o programa e sua produção científica, será comentada no capítulo 5 e nas considerações finais desta dissertação.

A pesquisa de Durval (2016), com foco nos sentidos atribuídos por docentes do ensino médio à formação continuada, realizou amplo levantamento teórico sobre o tema, expondo a diversidade de conceituações para o termo, a partir de Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2009, 2010, 2011), Nóvoa (2009), Garcia (2009), Marin (1995), Falsarella (2004), Santiago (2008), Lima (2012), Franco (2012). Considera, ainda, os dispositivos legais que regulamentam esta etapa formativa.

Também na pesquisa de Caldas (2018) ganha destaque a legislação que regulamenta e prescreve políticas de formação docente, especificamente a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada”.

Diante da diversidade de compreensões sobre o que configura formação continuada de professores, a pesquisa de Silva (2013) mobiliza como referencial teórico Imbernón (2006; 2010), Nóvoa (1991; 1992; 1995), Gatti (2008); Candau (2008; 2010), Keunzer (2000), a partir dos quais o pesquisador apresenta sua própria definição:

Compreendemos, assim, que a formação continuada de professores é toda ação permanente, de caráter educativo e pedagógico que possibilita aos professores uma formação (re)construída cotidianamente no espaço escolar junto aos seus alunos e aos seus pares. (SILVA, 2013, p. 16)

Em diálogo com esta definição, o pesquisador destaca dois aspectos da formação continuada: a possibilidade de ser entendida como instância de aperfeiçoamento profissional e “como espaço de reflexão e planejamento da

prática docente” (SILVA, 2013, p. 18). E pontua a importância de, contemporaneamente, situar a escola como espaço privilegiado para as formações, tendo as práticas docentes como um dos elementos estruturantes.

Delineando a diversidade de processos e modelos formativos, Silva (2013) distingue: a) formação clássica, a partir de Candau (1997, 2008), Franco (2009) e Jacobucci (2006) - caracterizada pela figura do “professor multiplicador”, realizada fora da escola, com objetivo de qualificar, reciclar, especializar docentes em exercício, com perfil institucionalizado, integrando Instituições de Ensino Superior, Universidades, órgãos públicos e empresas privadas; b) formação interativa-reflexiva, a partir de Demailly (1992), Nascimento (2008), Schön (1995), Jacobucci (2006), Rockwell e Mercado (1998) - caracterizada por uma formação com foco no trabalho docente efetivamente desenvolvido, podendo estar situada na escola, realizada em colaboração com os pares e os discentes, a partir da mobilização dos próprios conhecimentos e refletindo sobre as práticas.

Tomando como ponto de partida a formação interativa-reflexiva, o autor indica o que seria uma “formação ‘mais recente’”: que toma a escola como locus privilegiado de formação continuada de professores, valorizando os saberes docentes, demandando reflexão sobre as práticas e em construção com os diversos “atores educativos” - “supervisores, coordenadores pedagógicos e gestores” (SILVA, 2013, p. 50).

Apresentamos, na sequência, as evidências depreendidas das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, as quais apresentam maior especificidade no recorte que constitui o programa e sua produção científica, fator que será comentado nos capítulos 5 e 6 desta dissertação.

A pesquisa de Caldas (2018) teoriza a formação continuada como instância de “mudança das práticas” e “experimentação do novo”, numa “troca de informações” que é contínua e intervém na realidade em que se insere. Promove valorização do trabalho docente, a partir da possibilidade de autoanálise e aprofundamento de conhecimentos sobre a própria práxis.

Perspectiva semelhante é coletada a partir das entrevistas realizadas junto aos docentes colaboradores em sua pesquisa: “os sujeitos da pesquisa concordaram e consideraram que a formação continuada é extremamente importante para repensar suas práticas docentes” (CALDAS, 2018, p. 78). E prossegue, afirmando: “Todos os participantes trouxeram nas suas falas que as formações serviriam como uma forma de aperfeiçoamento, atualização, contato com novas metodologias, dando a possibilidade para reflexões e mudanças de atitudes” (CALDAS, 2018, p. 78).

Cita Hargreaves, 2002; Santos, 2003; Zabala, 1998; Maldaner, 2003; Nóvoa, 2009; Schnetzler, 2002 - sobre formação continuada de professores de Química.

A pesquisa de Farias (2020), tomando como teoria e metodologia de pesquisa a Análise do Discurso, na perspectiva de Eni Orlandi, se debruça sobre documentos do Ministério da Educação relativos à política de educação especial. Destes, a pesquisadora já depura a referência à necessidade de uma formação específica que habilite para o trabalho com a educação especial, em nível inicial ou continuado. Porém, por ser uma recomendação genérica à formação, a pesquisadora questiona quais sentidos são dados a este momento de preparação do profissional docente, indicando, inclusive, lacunas na legislação, ao silenciar sobre subjetividades docentes e implicações emocionais da atuação laboral.

Por ser uma recomendação genérica à formação, a pesquisadora questiona quais sentidos são dados a este momento de preparação do profissional docente, indicando, inclusive, lacunas na legislação, ao silenciar sobre subjetividades docentes e implicações emocionais da atuação laboral. Diante destas lacunas, Farias (2020) caracteriza a formação continuada a partir de Cunha (2016, p. 139), citada literalmente:

A Formação Continuada é um percurso do sujeito que se forma com outros sujeitos, refletindo cooperativamente com seus pares, e esta pertence aos sujeitos em processo e trajetória formativos; ganha sentido na história pessoal de cada um. (apud FARIAS, 2020, p. 76)

Paralelamente, Farias chama atenção para o esvaziamento do sentido de continuidade da formação em serviço relatada pelas colaboradoras em sua pesquisa, uma vez que é realizada de modo esporádico e contingente. Diante disso, a pesquisadora reforça o viés permanente da formação docente para a efetiva vivência profissional.

A pesquisa de Silva (2017) caracteriza a formação docente a partir de Nóvoa (1995; 1997), com a perspectiva de que esta se constrói para além de cursos realizados, por meio de uma reflexividade crítica sobre a identidade subjetiva e as práticas profissionais e pessoais deste sujeito em formação. Também vincula a perspectiva de Veiga (1998), para quem

A formação docente constitui-se na articulação entre formação inicial e continuada e o exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1998, p. 78 apud SILVA, 2017, p. 36)

Finalizando sua definição, a pesquisadora acrescenta a importância dos saberes experienciais (TARDIF, 2002) e as próprias vivências estudantis (ARAÚJO et al., 2016) como partes integrantes da formação docente.

Cita, ainda, Gil-Pérez e Carvalho (1993), Schön (1997), Maldaner (2006), além de referencial específico sobre formação de professores de química, destacando a necessidade de formação crítico-reflexiva, de incentivo a um perfil docente pesquisador, e de valorização da formação continuada.

Utiliza Maldaner (2006, p. 110) para conceituar esta etapa formativa, para quem “a formação continuada é uma necessidade intrínseca à prática pedagógica, sempre mais complexa e de nível crescente de exigência de conhecimentos da qual a formação inicial não pode dar conta” (apud SILVA, 2017, p. 37). A esta definição, a pesquisadora acrescenta como característica da formação continuada “o propósito de melhoria do trabalho docente e, por consequência, do ensino oferecido nas escolas aos alunos” (SILVA, 2017, p. 37), devendo visar ao “aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (SILVA, 2017, p. 38).

A pesquisa de Monteiro (2018), a formação continuada é apresentada em diálogo com Imbernón (2011), na perspectiva da reflexão sobre as práticas e a constante autoavaliação docente; com Nóvoa (1999), tendo a escola como espaço privilegiado para tais vivências; em cruzamento com os saberes docentes classificados por Tardif (2011).

Numa perspectiva mais complexa, a pesquisa de Silva (2018) articula o conceito de saberes docentes à noção de formação, que, em conjunto, constituiriam a profissionalização docente. O pesquisador também demarca o viés identitário da formação continuada diante da profissionalização, marcada por uma perspectiva reflexiva do sujeito docente. Para tanto, utiliza como referenciais teóricos: Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier (1998); Tardif (2002); Tardif e Lessard (2011); Pimenta (2008); Cunha (2009); Alarcão (2011); Nóvoa (1992; 2011), Zeichner (2008), Brzezinsk (2002).

A pesquisa de Arruda (2019) aborda a formação de professores a partir de uma perspectiva histórica, cujo marco inicial a autora situa da década de 1970, a partir da Lei n. 5692/71, transitando pelas transformações que marcaram a noção de docência e formação docente, até chegar à promulgação do Plano Nacional de Educação (2015). Considera, em nível nacional, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Formação Continuada, além das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Em nível estadual, contempla os Parâmetros de Formação Docente do Estado de Pernambuco, vez que recorta como campo de investigação o ensino ofertado na rede pública estadual.

A partir da análise de 7 documentos (entre teses, dissertações e artigos) oriundos do seu levantamento de estado da arte, a Arruda (2019) dialoga com Alice Cassemiro Lopes e Verônica Borges (2015), que delineiam a formação docente como um trabalho impossível de ser concluído, necessário para a transformação do mundo, a partir de pequenas práticas cotidianas, e responsabilidade do profissional docente.

Outro aporte teórico identificado em suas leituras e endossado pela autora dá conta da necessidade de mudança de paradigma na formação

docente, transitando de uma racionalidade técnica para uma racionalidade prática, perspectiva amparada em Nóvoa (1992), Schon (1992), entre outros não nomeados.

Arruda (2019) se vale do aporte teórico de Freire (1996), Alarcão (1996, 2001), Schön (2000), Pimenta (2002), Zeichner (2008), Nóvoa (2009), Lopes e Borges (2015) e Cunha (2017), para abordar a formação docente.

4.5.2 Práticas formativas no cotidiano do trabalho docente nas pesquisas

A presença de práticas formativas vinculadas ao âmbito do trabalho docente consta nas pesquisas também de modo diversificado: através de relatos que atestam a predominância de ações, projetos e programas de treinamento e capacitação docente de cunho didático-pedagógico e privilegiando o paradigma da racionalidade técnica; através de recomendações para práticas formativas que considerem a realidade docente e foquem as questões relevantes para o desenvolvimento profissional.

Aspectos mais frequentes nas pesquisas, que permitem delinear um perfil de investigação para cada programa selecionado para análise serão interpretados na seção 4.6 deste relatório. Por ora, apresentamos os destaques específicos das pesquisas analisadas.

4.5.2.1 Do Centro de Educação /UFPE

A pesquisa de Silva (2014), ao contemplar as atividades de formação continuada proposta pela UFPE a seu quadro de professores, apresenta uma realidade em que a formação em serviço está intimamente ligada aos problemas do cotidiano - seja o cotidiano da instituição, diante de reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico, as atualizações tecnológicas vivenciadas pela comunidade acadêmica, o contexto da expansão universitária, problemas de evasão e retenção estudantil, seja o cotidiano docente, diante destes mesmos desafios e de outros, como dificuldades didático-pedagógicas.

A criação no NUFOPÉ, enquanto centro de formação continuada, além de consolidar uma compreensão mais ampla da política institucional para a

área, dá vida a o que de melhor a Universidade pode fazer - materializar o ciclo de estudo e investigação, com vistas a interferir na realidade, por meio de atividades de ensino. Em processo de retroalimentação, constitui-se, portanto, como “espaço de investigação e de intervenção sobre a docência do Ensino Superior” (SILVA, 2014, p. 67), especificamente, com seu quadro funcional.

Novamente parafraseando a pesquisadora:

o NUFOPE vem se colocando “como elemento articulador, organizador e sistematizador de discussões realizadas pelo conjunto de professores do CE, acerca da prática pedagógica docente no contexto da Universidade” (UFPE, 2013, p. 5). E ainda acrescenta-se um **diferencial** referente à organização do NUFOPE, em termos das **suas ações serem encaminhadas de forma colegiada pelos docentes formadores, com uma estreita relação com um ambiente institucional propício em termos de incentivo, acompanhamento e reavaliação das ações**, que desde início tem contribuído para que o Núcleo se legitime como **espaço institucional de formação**. (SILVA, 2014, p. 68, grifos nossos)

Concordamos que o empreendimento é diferenciado no modo como promove e oferta formação continuada em serviço, para o que não faltam relatos e pesquisas sinalizando vivências muito diferentes da que Silva (2014) registra. Também destacamos o caráter colaborativo da proposta, não apenas pela gestão colegiada, mas também pelos procedimentos de organização do que é ofertado pelo Núcleo, já comentados na seção 4.1. Sobre os aspectos relacionados à reflexão nas práticas formativas, trataremos na seção 4.5.3, enquanto categoria específica prevalecte em Silva (2014).

Sobre a formação continuada no cotidiano do trabalho docente, também merece destaque a tese de Silva (2016), que, ao visibilizar a experiência do GEDELP - Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa, analisa ações formativas fora do padrão. O pesquisador relata o surgimento do grupo dentro de um Gerência Regional de Educação - esfera gestora na rede estadual de educação, em Pernambuco -, por meio de mobilização entre servidores - técnico educacional e docentes. Tinha por objetivo propor reflexões sobre as políticas de formação continuada que chegavam prontas e ignoravam aspectos importantes do cotidiano docente, recentemente integradas como

ação contínua. Neste sentido, o GEDELP organizava-se enquanto espaço de discussão e proposição, a partir de uma agência docente, com vistas a redimensionar as possibilidades da formação continuada vivenciada na rede, a qual, naquele momento, era reconhecida como uma formação voltada à política de resultados.

Destinando-se a discutir estratégias para a área de língua portuguesa, as docentes que integravam o GEDELP se debruçaram sobre a legislação correspondente à área de conhecimento e, em diálogo com as demandas reais oriundas da atuação docente nas salas de aulas, organizaram fóruns de formação continuada a docentes da rede estadual. Tais ações constituíam momentos reflexivos e de partilha de experiências entre sujeitos que se transitavam entre as funções de ouvintes/participantes e sujeitos colaboradores.

Silva (2016) aponta a ambiguidade na legitimação do Grupo junto à Secretaria de Educação, vez que era compreendido como ação docente autônoma, e não como ação institucional, ao mesmo tempo em que os eventos eram divulgados na página eletrônica da Secretaria e que era ofertada ajuda de custo para participação nos mesmos - configurando o reconhecimento de tais práticas como atividades de formação continuada.

Dados coletados a partir da avaliação de sujeitos colaboradores na pesquisa e que integraram ou participaram de tais ações formativas apontam para a efetividade das mesmas para o desenvolvimento de melhores práticas docentes e a superação de dificuldades do cotidiano, em contraponto às vivências promovidas nas atividades formativas institucionais. É apontado também o abandono da função de mediador, na qual docentes participantes das formações ficavam responsáveis pelo repasse a outros sujeitos docentes. Neste formato, ao participar espontaneamente das atividades, por afinidade com a área e com os conteúdos mobilizados em tais momentos, quem participa da formação exercita maior autonomia e apropriação sobre seu percurso formativo.

Em sua pesquisa, Costa (2020) contempla variadas definições sobre formação continuada e acrescenta uma crítica a ações formativas vivenciadas institucionalmente que, por vezes, recebem o nome de formação continuada

mas se configuram como “informações gerais sobre atividades realizadas ou em realização no espaço institucional”. Para a pesquisadora, esta “prática não avança, pois perde o real significado da formação, entendido como um fazer que vai se dando ao longo da carreira docente, um fazer contínuo e emancipatório” (COSTA, 2020, p. 46).

Apesar disso, compreende que, nas IES investigadas, a oferta de formação continuada acontece de modo regular, constituindo uma política de formação que contempla vivências em formatos diversos, inseridas no planejamento e no calendário institucional. Tal política, não é identificada como mero cumprimento de determinações legais, e sim como instância dialógica institucional, como espaço de escuta e acolhimento de demandas da equipe, entre si, e também como esfera de socialização e reflexão sobre as práticas.

As demandas e expectativas sobre a formação continuada identificadas pela pesquisadora, a partir das coletas e observações realizadas, apontam para “atualização e ampliação do conhecimento, a reflexão sobre a prática docente e melhoria em sala de aula, a troca de experiências assim com a renovação, enriquecimento e inserção das novas tecnologias, as práticas inovadoras e a evolução como profissional” (COSTA, 2020, p. 163).

Na pesquisa de Campelo (2011) as práticas formativas no cotidiano do trabalho docente aparece no relato de professores que, no decorrer da vida profissional, vivenciaram momentos de formação didático-metodológicas, de curta duração. Diante disso, Campelo (2011) considera que as mesmas, apesar de pontuais e insuficientes, promoveram algum aprendizado efetivamente útil aos docentes investigados, considerando que os mesmos não possuem formação específica para a docência.

Consideramos pertinente lembrar que um dos dados identificados por esta pesquisa sinaliza a predominância de saberes experienciais de administradores transformados em saberes docentes presentes na atuação de professores da Graduação em Administração. Portanto, neste caso, a formação continuada docente e o cotidiano de trabalho se configuram como instâncias mobilizadoras de conhecimentos e saberes não necessariamente pedagógicos.

4.5.2.2 Do Centro Acadêmico do Agreste /UFPE

Na pesquisa de Silva (2013), os dados apresentados apontam que dentre os programas e projetos vivenciados nas redes municipais analisadas - compreendidos como práticas de formação continuada no cotidiano docente - apenas o Pró-letramento e o Mais Educação, programas vinculados ao Ministério da Educação, caracterizam-se por um acompanhamento docente, por instâncias de diálogo e de modo propositivo, diante dos desafios do cotidiano escolar. Os demais projetos e programas oferecem treinamentos para que docentes executem as ações que integram os respectivos planos de trabalho, previamente planejados, com vistas ao atendimento das metas também previamente estabelecidas.

A pesquisa de Caldas (2018) aponta que há um tratamento diferenciado por disciplinas, quando o tema é garantia de formação continuada no cotidiano do trabalho docente: “segundo os entrevistados P1 e P3, as formações são ofertadas com frequência apenas para os professores das disciplinas de Português e Matemática” (CALDAS, 2018, p. 78), com a justificativa de “que existem avaliações internas e externas que abarcam apenas essas disciplinas” (CALDAS, 2018, p. 78). Tal realidade ignora a prescrição e as garantias legais para a formação docente continuada, ao mesmo tempo em que é indiferente à valorização que tais profissionais expressam sobre esta formação interferir para um melhor desenvolvimento do trabalho docente.

A pesquisa de Silva (2017), ao dar voz aos professores da educação básica que atuaram como supervisores no PIBID - Química, desenvolvido em parceria com a Licenciatura em Química do CAA/UFPE, sinaliza práticas formativas realizadas no cotidiano do trabalho docente. Tais práticas são compreendidas pela pesquisadora como experiências de formação continuada destes profissionais, perspectiva que também consta no discurso produzido pelos mesmos para a pesquisa. Os relatos dos professores colaboradores apontam a possibilidade de aprenderem novas estratégias e abordagens com os licenciandos pibidianos, no que se refere à vivência de práticas

experimentais nas aulas de Química, à medida que atuam como supervisores do estágio.

Diante disso, Silva (2017) destaca este contato, proporcionado pelo PIBID, entre professores em atuação e licenciandos estagiários como possibilidade de suprir lacunas na oferta de formação continuada para docentes de Química inseridos na educação básica. Isso porque, quando as redes de ensino promovem atividades formativas, estas não são específicas para tal disciplina, segundo relatos dos colaboradores da pesquisa. Em contrapartida, a proximidade dos licenciandos a recursos e teorias atualizadas e com caráter inovador do ensino, bem como o acesso mais provável a pesquisas, em virtude de estarem na Universidade, facilita a troca e atualização de recursos didáticos por parte dos docentes vinculados à educação básica.

Neste sentido, a pesquisadora afirma que:

Na visão dos professores, as estratégias didáticas utilizadas pelos bolsistas, em especial as atividades experimentais, são de grande importância tanto para o ensino da química quanto para os próprios professores supervisores que viram neles a oportunidade de continuar em formação. (SILVA, 2017, p. 87)

A partir deste relato sobre a troca promovida entre supervisores e estagiários, compreendemos que a pesquisadora descreve uma experiência de interformação, caracterizando uma aprendizagem em conjunto, no cotidiano do trabalho docente. Neste caso, aprendizagem realizada por meio de experiência prática, em relativa convivência horizontal, pois, apesar hierarquia entre licenciandos/estagiários e professores/supervisores, temporariamente, no momento da supervisão, há uma troca entre pares - aqui, reconhecendo que os estagiários também estão exercendo a função de ensinar, ainda que a título precário. Neste sentido, a experiência de supervisão se aproximaria de um momento de formação permanente do professor em exercício, e não de uma formação continuada.

Ainda sobre as práticas formativas, Silva (2017) reitera a compreensão de que as mesmas precisam ser significativas para a prática docente, devendo ser objeto de interesse dos estudos universitários, de modo articulado à

realidade das escolas, o que facilitaria a eficácia da formação profissional docente. Isso porque “Situações diárias vivenciadas pelos professores em suas salas de aula carregam grande potencial formativo, o que torna necessária a integração teoria prática entre universidade e escolas” (SILVA, 2017, p. 38), apontando para a necessidade de refletir sobre o cotidiano das salas de aula.

Um recorte particular sobre as práticas formativas no cotidiano é apresentado por Silva (2018), vez que os relatos de docentes colaboradores focam a realidade da formação para o IQE, no município de Caruaru. Descrito como “um programa que já vem pronto, em cima de uma análise que o município todo teve dificuldade” (SILVA, 2018, p. 74), o IQE - Instituto Qualifica Educação apresenta as sequências didáticas para áreas de conhecimento em que são mais recorrentes as dificuldades de aprendizagem. Neste contexto, os discursos docentes dão conta de uma formação voltada para trabalhar as dificuldades dos alunos diante das avaliações externas, a partir do diagnóstico das temáticas com piores resultados.

Dentre os relatos dos 4 sujeitos colaboradores, é reiterada a formação continuada que acontece com regularidade no início do semestre letivo, em formato de palestras, além do acompanhamento do supervisor, com disponibilização de eventuais recursos para suporte didático. Também aparecem memórias relativas à participação em congressos. Entretanto, o destaque é para a pouca relevância destas ações no que toca às práticas cotidianas, para a superação de dificuldades no exercício da docência e o desenvolvimento de novas habilidades.

Diante disso, a fala de um dos sujeitos colaboradores explicita a fragilidade destes processos formativos:

Não acredito que essas formações sejam de formação continuada porque esse é um projeto voltado exclusivamente para fins, uma formação continuada é aquela que se preocupa em arrumar estratégias pra você trabalhar alguns assuntos e outras metodologias de ensino dentro da sala de aula. (SILVA, 2018, p. 75)

Compreendemos este discurso como uma consequência da expropriação do espaço e tempo que deveriam ser garantidos para a formação

em serviço, que, no dizer e no desejo docente, teria como foco a solução de problemas relativos ao trabalho deste sujeito. Aqui, pela caracterização exposta em Silva (2018), tal instância formativa é utilizada como mero treinamento docente, com foco em uma aprendizagem estudantil que resulte em índices satisfatórios nas avaliações externas. Tal relato coaduna com o expresso por outro sujeito colaborador, de que, diante de 11 anos de docência, pela primeira vez estava sendo verdadeiramente acompanhando em sua prática cotidiana, o que, para si, configurava formação continuada.

Uma das dissertações comentada por Arruda (2019), a partir de seu levantamento de estado da arte, chama atenção por investigar uma prática específica e diferenciada de formação, vivenciada e articulada por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - REDE. Trata-se de um estudo de caso sobre centros de formação continuada para professores da educação básica, realizado por Verdum (2010), a partir de uma experiência do Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Nesta, Arruda (2019, p. 32) identifica “aspectos considerados imprescindíveis para o bom andamento de um processo de FC”:

a inserção efetiva dos professores; a avaliação das ações; a profissionalização dos formadores; o comprometimento por parte dos responsáveis; o perfil dos formadores; a orientação das ações para a prática e as considerações das necessidades dos professores e, por fim, o estabelecimento de parcerias entre os centros e a própria universidade (ARRUDA, 2019, p. 31-32).

Destacamos, além da especificidade desta prática formativa, também comentada por Arruda (2019), ao tratar os documentos selecionados para análise, o diferencial que tal prática explicita. Por se tratar de uma articulação em rede, estabelecida a partir de centros de formação, configuração que compreendemos como pouco usual nas práticas formativas cotidianas vivenciadas por docentes. Também caracterizada pela pouca presença nas pesquisas sobre formação docente, como atestamos em nossa primeira busca de dados para esta investigação.

4.5.3 Práticas reflexivas no cotidiano do trabalho docente nas pesquisas

Inicialmente, destacamos que esta foi a categoria temática menos frequente nas pesquisas que compuseram nosso corpus de análise. Por este motivo, daremos destaque apenas ao que de relevante apareceu no material analisado. Foram considerados relevantes os discursos que sinalizaram uma experiência prática ou a demanda pela mesma, oriunda dos relatos de sujeitos participantes nas pesquisas analisadas.

A parte as práticas reflexivas no cotidiano do trabalho docente estarem presentes enquanto recomendação entre teóricos, pesquisadores e mesmo em falas corriqueiras produzidas por profissionais da educação, prevíamos sua baixa frequência enquanto dado sistematizado em pesquisas educacionais. Tal ausência consta mesmo no título que propusemos a nosso relatório de pesquisa, uma vez que já havíamos observado indícios de que o campo da formação continuada docente visibiliza diversos modos de formação, dentre os quais as práticas reflexivas efetivamente vivenciadas no cotidiano do trabalho docente não aparece como predominante.

Para nós, era perceptível que esta categoria - embora aponte nosso interesse maior de pesquisa - sinalizava mais um anseio docente, uma perspectiva teórica, um discurso prescritivo sobre modos dinâmicos de vivenciar a formação continuada docente do que uma realidade acessível, efetivamente vivenciada, objeto de sistematização e registro. Afirmamos isso, a partir: de nossas leituras prévias sobre o campo de investigação; de nossas buscas e experiências docentes vivenciadas em nosso percurso formativo e de trabalho, cujo ingresso na pós-graduação é apenas etapa de desenvolvimento, não de início; da dificuldade em encontrar dados, na ocasião do primeiro levantamento realizado para esta pesquisa, expresso na introdução desta dissertação.

4.5.3.1 Do Centro de Educação / UFPE

A dissertação de Oliveira Filho (2006) não apenas dá ênfase à necessidade da reflexão, como expõe, a partir do discurso de colaboradores na pesquisa, a efetiva contribuição do diálogo entre pares, nas experiências cotidianas, enquanto instância formativa - conforme comentado no item 4.1. O pesquisador destaca “A importância de o docente mais experiente funcionar como mediador e facilitador juntos (sic) aos menos experientes” (OLIVEIRA FILHO, 2006, p. 109) e sugere que sejam consolidados espaços - temporais e físicos - para o desenvolvimento de tais atividades, vez que “Esse aprendizado, onde existe o compartilhamento dos saberes dos mais experientes com os menos experientes, ocorre inclusive em espaços não institucionalizados, fora do ambiente acadêmico” (OLIVEIRA FILHO, 2006, p. 108), segundo relatos de colaboradores.

Apesar disso, os dados coletados junto aos participantes da pesquisa também apontam uma ambiguidade: a reflexão surge nos discursos enquanto “preocupação de todos os docentes. No entanto, trata-se mais de reflexão enquanto prática individual e solitária” (OLIVEIRA FILHO, 2006, p. 101). E prossegue o autor: “A reflexão coletiva não parece ser preocupação dos sujeitos da pesquisa. A discussão reflexiva praticamente não existe e não é estimulada pela IES e nem é oferecido espaço institucional para o mister” (OLIVEIRA FILHO, 2006, p. 101).

Ao mesmo tempo, estes mesmos sujeitos colaboradores sinalizaram “A troca de experiência entre os pares [...] como importante na formação pedagógica, na conscientização e na profissionalização” (OLIVEIRA FILHO, 2006, p. 95) e relataram situações em que recorrem a colegas mais experientes, em busca de orientação. Tanto em conteúdos disciplinares, quanto em recursos e procedimentos pedagógicos esta busca surge como demanda por aprendizagem, perante os desafios do trabalho, nos relatos coletados por Oliveira Filho (2006). A reunião de professores, embora pouco frequente, as atividades práticas em que mais de um docente atua, o momento de

planejamento de aulas e de correção de atividades aparecem como espaços de experienciar a partilha de saberes.

Reafirmamos, portanto, que o contexto exposto por Oliveira Filho (2006) apresenta uma realidade de formação continuada insuficiente e ineficaz, e de um cotidiano que precariza a atuação docente - vide, além do já exposto, serem professores horistas, cujas poucas ações destinadas à formação em serviço sequer são remuneradas. Diante disso, reiteramos a reflexão e a partilha entre pares como estratégia de enfrentamento docente a um cotidiano que demanda mais habilidade do que o sujeito possui.

A dissertação de Silva (2014) é expressiva no que se refere à prática da reflexão no cotidiano e nas atividades formativas, ao analisar o NUFOPe e a política de formação continuada da UFPE. Reflexão esta que aparece no discurso de docentes cursistas, à medida que as atividades formativas vivenciadas demandam do sujeito cursista um olhar para suas práticas cotidianas, no exercício profissional, solicitando uma análise de si e de sua atuação - tanto nas ações de escolha por conteúdos de interesse, quanto na realização das atividades do curso e na socialização de seu percurso formativo.

Também entre docentes formadores aparece a reflexão sobre a formação continuada desenvolvida no cotidiano do trabalho, à medida que as ações passam por avaliação, junto aos cursistas, tratada pelo colegiado de gestão do Núcleo. Ainda, na proposição de atividades formativas, junto a instâncias gestoras da Universidade ou em atendimento a demandas específicas identificadas por centros e departamentos acadêmicos. Neste sentido, reiteramos a reflexão como movimento intrínseco à prática da formação continuada de docentes da UFPE, no que se refere à atuação do NUFOPe.

Outra pesquisa que também investiga modos diversos de propor e vivenciar a formação continuada em serviço é a tese de Silva (2016), com foco no GEDELP. O pesquisador analisa que

A opção teórica do GEDELP, ao trazer as práticas de sala de aula para a reflexão e, conseqüentemente, a teorização das mesmas coletivamente, apostou em dispositivos de formação continuada, apontando para uma orientação de tendência crítico-reflexiva, que abrange “a vida cotidiana da escola e o

saber derivado da experiência docente” (SILVA, 2007, p. 100). (SILVA, 2016, p. 149).

Reconhece a atuação do Grupo como outros modos de promover e vivenciar formação continuada, tendo por eixos estratégias de “estudo e coletivização do saber”, “análise das situações didáticas”, “planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas” (SILVA, 2014, p. 149). Por fim, tais estratégias culminam em atividades de socialização: “o GEDELP, dentre seus dispositivos metodológicos de formação continuada, realizou, ao final de cada ano, o Fórum sobre o Ensino de Língua Portuguesa (FELP), ponto de culminância das reflexões anuais realizadas pelo grupo”. Assim, o ciclo de ação do Grupo é marcado pela investigação, pelo registro e sistematização e socialização das experiências formativas.

O pesquisador ressalta a ambiguidade no reconhecimento da atuação do GEDELP pela Secretaria de Educação, por não se tratar de ação institucional. Embora as discussões e proposições delineadas a partir da atuação do Grupo apontassem para outros formatos, estratégias e dispositivos de formação continuada validada por docentes da rede, atendendo a seus anseios e produzindo efetivas transformações, tais elaborações não foram integradas à política institucional de formação continuada. Contraditoriamente, o Fórum realizado pelo grupo ganhou visibilidade na página eletrônica da Secretaria e foi disponibilizada ajuda de custo - recurso institucional - para docentes que participassem do evento, o que configura a compreensão de atividade formativa desempenhada, mesmo que autônoma.

A esta tensão, soma-se a discrepância entre o proposto como marco regulatório da política de formação continuada da rede estadual, em Pernambuco - afinada a teorias sobre professor pesquisador, professor reflexivo, saberes e profissionalidade docentes, formação participativa -, e o instituído nas práticas - formações pontuais, geralmente realizadas no começo dos semestres letivos, aligeiradas, generalistas, com foco em uma política de geração de resultados para avaliações de desempenho, demandantes de uma subjetividade docente conformada e acrítica.

A tese de Campelo (2011) propõe uma discussão sobre a prática reflexiva como um caminho de autoformação que seria pertinente ao desenvolvimento profissional de sujeitos que se constituem professores sem terem vivenciado uma formação pedagógica em suas formações iniciais. Vale lembrar que esta discussão está situada numa investigação que toma como campo de análise a formação de professores do curso de Administração.

Neste sentido, Campelo mobiliza como referencial teórico Bolzan (2002), Chartier (2007) e Tardif (2005), para ponderar sobre a necessidade de articular saberes científicos, produzidos por pesquisadores, no âmbito das investigações acadêmicas, e saberes práticos, produzido por professores, a partir de sua atuação em sala de aula. A estes, o pesquisador articula, ainda, Schön (1990) e Zeichner (1993). Entretanto, para além da reflexão sobre a importância de uma prática reflexiva para a formação continuada docente, os relatos dos sujeitos colaboradores não tais experiências em seus percursos de desenvolvimento profissional.

4.5.3.2 Do Centro Acadêmico do Agreste / UFPE

A pesquisa de Durval (2016) destaca a baixa frequência com que programas e políticas educacionais promovem ações formativas de viés colaborativo, citando duas experiências nacionais vinculadas a Secretarias Estaduais de Educação, catalogadas pela Fundação Carlos Chagas. Nestas, foi estimulada a criação de redes de comunicação e partilha de saberes docentes, situadas nas escolas e em Centros de Formação criados para esta finalidade.

Os referidos casos localizam-se nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do Brasil e configuram a prática da formação entre pares, objeto inicial de nosso interesse investigativo, temática que carece de pesquisas acadêmicas que descrevam e analisem tais ações formativas.

Em sentido mais comum para caracterizar as práticas reflexivas necessárias ao desenvolvimento docente, a pesquisadora utiliza como

referencial teórico Pimenta e Ghedin (2006), Alarcão (2007), Tardif (2013), Zeichner (1993; 2002).

Embora algumas pesquisas apontem para a necessidade de uma formação continuada pautada na reflexão sobre as práticas docentes, sobre a realidade cotidiana, nos níveis social e escolar, problemas vivenciados nas experiências de ensino e de aprendizagem, o que se depreende da análise das pesquisas educacionais vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática é uma baixa presença de relatos que atestem a vivência de práticas formativas caracterizadas neste perfil.

Estas práticas formativas de cunho reflexivo, quando não aparecem como recomendações de pesquisadores, demandas de docentes colaboradores nas pesquisas ou sugestão presente no referencial teórico utilizado, ganham espaço no discurso das referidas pesquisas por meio da percepção de sua ausência - seja no estado da arte/do conhecimento levantado por tais pesquisadores, seja no discurso coletado junto a colaboradores, ou ainda, nas críticas apresentadas por autores utilizados como referencial teórico.

Corroborando uma percepção reiterada por teóricos e investigações diversas sobre formação continuada, a dissertação de Arruda (2019) dá destaque para a ausência de práticas reflexivas como material, procedimento ou experiência de formação, uma vez que o estado da arte apresentado em sua pesquisa aponta para propostas de formação continuada desarticuladas das práticas docentes, desvalorizando saberes construídos antes destas experiências pontuais. As mesmas se caracterizam por desconsiderar a diversidade dos/nos processos formativos, “utilizando-se quase que exclusivamente de modelos tradicionais de formação, que veem o professor como agente passivo do processo, ou seja, como um mero receptor do processo formativo” (ARRUDA, 2019, p. 31).

Em Silva (2017, p. 32), esta presença também aparece como recomendação: “Valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente, pode despertar nos professores, a vontade de refletir sobre os suas ações profissionais”. Ao que a pesquisadora justifica, afirmando que:

tal formação deve contemplar inúmeros aspectos inerentes à formação do professor, tais como conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico sobre a disciplina escolar Química, a construção do conhecimento científico, especificidades sobre o ensino e aprendizagem da ciência Química, possibilitando que, aos poucos, possam construir sua identidade docente através dessas experiências. (SILVA, 2017, p. 32)

Embora prescreva a necessidade de uma formação pautada no cotidiano, observamos que, ao elencar os conteúdos pertinentes, não há destaque para o cotidiano da sala de aula, das práticas pedagógicas vivenciadas entre sujeitos do ensino e da aprendizagem. O foco está numa suposta reflexão sobre os conhecimentos, e não sobre as práticas ou experiências, apesar deste último termo servir para retomar os itens enumerados como inerentes à formação docente.

Ainda sobre formação reflexiva e cotidiano, a pesquisadora se ampara em Alarcão (1998, p. 128), quando este afirma a necessidade de “uma formação que transforme a experiência profissional adquirida e valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho” (apud SILVA, 2017, p. 87), para identificar no depoimento dos supervisores do PIBID - Química uma prática reflexiva no cotidiano, uma vez que se forma “um contexto contínuo acerca da ação, da reflexão e da aprendizagem de todos os envolvidos neste processo” (SILVA, 2017, p. 87).

Também em Farias (2020) a formação reflexiva no cotidiano aparece como sugestão na fala de uma das docentes colaboradoras da pesquisa: “[...] se os professores pudessem se reunir para trocar experiências, seria interessante. Formações com a nossa coordenação...” (FARIAS, 2020, p. 75). A análise da pesquisadora é de que

encontros de professores(as) do AEE para trocas de experiências, ideias e práticas se constituiriam não somente em momentos para compartilhar a solidão, incertezas, receios e adversidades, mas, sobretudo, como espaços de construção de linhas de fuga para novos sentidos, saberes e poderes (FARIAS, 2020, p. 76)

A pesquisadora ainda destaca que a recorrência discursiva sobre encontros com os pares permitiu perceber “ a valorização das trocas de experiências entre professores(as), a consciência política e histórica sobre a construção coletiva de conhecimentos” (FARIAS, 2020, p. 76).

4.6 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE: PARA ONDE OS DADOS APONTAM

Após interpretação dos dados relativos às publicações sobre formação docente que compuseram nosso material de pré-análise, podemos afirmar, em linhas gerais, que a formação docente continuada constitui um campo de investigação em crescimento nos programas investigados. Diante da totalidade de pesquisas publicadas entre 2000 e 2020, verificamos intervalos significativos e peculiaridades entre os programas, que serão detalhadas a seguir.

O quadro 12, abaixo apresentado, sistematiza os números relacionados às pesquisas sobre formação docente continuada, em comparação com os números relacionados às pesquisas sobre formação docente, dentre a totalidade de pesquisas realizadas nos respectivos programas de pós-graduação.

Quadro 12 - Presença de pesquisas em Formação nos programas de Pós-Graduação investigados

Programa de Pós-graduação	Total pesquisas 2000 - 2020	Pesquisas em Formação docente	Pesquisa em Formação continuada
PPGE - CE/UFPE Dissertações	689	46	20
PPGE - CE/UFPE Teses	279	35	5
PPGEduC - CAA/UFPE	116	6	5
PPGECM - CAA/UFPE	91	30	8

TOTAL GERAL	1.175	117	38
--------------------	--------------	------------	-----------

Fonte: ATTENA, 2021; elaborado pela autora.

Para interpretação dos dados acima, vale relembrar a variedade de categorias relacionadas a formação, dentre as pesquisas do PPGE - CE/UFPE (cf. quadros 3 e 4) e o recorte estabelecido em nossa investigação - a formação continuada docente. Deste modo, o total de 46 dissertações relacionadas a formação docente, ora apresentado (quadro 12), engloba categorias anteriormente descartadas - formação inicial / de professores / em pedagogia, formação médica, formação policial e formandos em licenciatura.

Consideramos oportuno incluir no quadro 12 o quantitativo de pesquisas sobre formação docente, com o objetivo de explicitar a representatividade do campo no quantitativo geral de pesquisas de cada programa. Também, para visibilizar o espaço dado à temática da formação continuada neste universo.

Sobre as dissertações defendidas no PPGE - CE / UFPE, os dados apontam que a temática da formação continuada docente tem presença relevante diante do total de pesquisas sobre formação docente, no período investigado, representando 43,47% das dissertações sobre formação docente. Já em relação ao número total da produção acadêmica do PPGE - CE/UFPE, apenas em nível de mestrado, a presença da formação continuada docente como temática representa apenas 2,9% das 689 dissertações produzidas no período estudado. Por sua vez, a formação docente representa 6,67% das pesquisas, no mesmo período.

Analisando as datas das publicações (cf. quadro 5), as dissertações sobre formação continuada docente tiveram maior frequência entre 2000 e 2009, período que contempla 13 das 24 dissertações identificadas em nossa pesquisa. A primeira pesquisa data de 2002. Na sequência, excetuando o ano de 2003, o número de publicações alternou entre 1 ou 3 pesquisas a cada ano.

Sobre as teses defendidas no PPGE - CE/UFPE, os dados apontam que a temática da formação continuada docente tem presença mediana diante do total de pesquisas sobre formação docente, no período investigado, representando 14,28% das teses sobre formação docente. Já em relação ao

número total da produção acadêmica do PPGE - CE/UFPE, apenas em nível de doutorado, a presença da formação continuada docente como temática é bastante reduzida, representando apenas 1,79% das 279 teses produzidas.

Analisando as datas das publicações (cf. quadro 6), as teses sobre formação continuada docente tiveram maior frequência entre 2010 e 2020, período que contempla 6 das 7 teses identificadas em nossa pesquisa. Apenas 1 pesquisa foi realizada na primeira década, sendo publicada em 2004. No intervalo 2010 - 2020, o número de teses variou entre 1 ou 2 pesquisas em cada ano de publicação, estando a produção concentrada apenas nos anos 2010, 2011, 2014, 2016 e 2020.

A maior prevalência de pesquisas concentradas na segunda década, no Doutorado em Educação, aponta aumento considerável do número de investigações sobre a temática, e sinaliza movimento inverso ao percebido nas pesquisas de Mestrado. Apesar deste aumento, compreendemos que o interesse por pesquisas com foco temático na formação continuada docente encontra-se, neste momento, em estado de latência, vez que há um intervalo relevante com ausência de novas produções. As mais recentes pesquisas foram apresentadas no ano de 2015, em nível de mestrado, e em 2016, em nível de doutorado. A identificação de motivos que expliquem tal intervalo demanda investigações mais apuradas sobre o fenômeno e sinaliza uma possível lacuna sobre a qual pesquisas posteriores podem se debruçar.

Divirgindo deste panorama, os dados relativos aos dois Programas de Pós-graduação em Educação situados no Centro Acadêmico do Agreste permitem interpretações mais alvissareiras sobre o campo de investigação sobre a formação continuada docente. Isso porque, ao considerar que os dois programas estão em sua primeira década de criação, compreendemos que, mais importante que os percentuais diante do total de publicações, é a frequência com que as mesmas têm sido realizadas e o aumento destes números, pois expressam a relevância da temática para docentes pesquisadores que ingressam nos respectivos programas.

Sobre as dissertações defendidas no PPGEduC - CAA/UFPE, os dados apontam que a temática da formação continuada docente tem presença

relevante diante do total de pesquisas sobre formação docente, no período investigado, representando 83,33% das dissertações sobre formação docente. Já em relação ao número total da produção acadêmica do PPGEduC - CAA/UFPE, a presença da formação continuada docente como temática representa apenas 4,31% das 116 dissertações produzidas no período estudado. Por sua vez, a formação docente representa 5,17% das pesquisas, no mesmo período.

Analisando as datas das publicações (cf. quadro 9), as dissertações sobre formação continuada docente estão presentes desde a primeira turma do programa, alternando entre 1 ou 2 pesquisas a cada ano em que a temática aparece. Concentram-se em 2013, 2014, 2016 e 2018.

Sobre as dissertações defendidas no PPGECM - CAA/UFPE, os dados apontam que a temática da formação continuada docente tem presença relevante diante do total de pesquisas sobre formação docente, no período investigado, representando 26,66% das dissertações sobre formação docente. Já em relação ao número total da produção acadêmica do PPGECM - CAA/UFPE, a presença da formação continuada docente como temática representa apenas 8,79% das 91 dissertações produzidas no período estudado. Por sua vez, a formação docente representa 32,96% das pesquisas, no mesmo período.

Analisando as datas das publicações (cf. quadro 11), as dissertações sobre formação continuada docente estão presentes desde a primeira turma do programa, com frequência ininterrupta, progredindo no número a cada ano. De 1 pesquisa realizada na primeira turma concluinte, em 2017, os dados apontam o aumento para 3 pesquisas em 2018, número mantido em 2020. Apenas em 2019 houve o retorno à quantidade de 1 pesquisa.

Compreendemos que a prevalência da temática da formação continuada docente nos cursos do CAA/UFPE tem relação com o perfil dos discentes pesquisadores integrados aos programas - no caso do PPGECM, professores de áreas específicas, marcadas por reconhecida defasagem na oferta de formação inicial e continuada, vivenciando seus respectivos percursos de desenvolvimento profissional docente. Também tem relação com os recortes

temáticos escolhidos para as investigações - vinculadas a problemas do cotidiano e à necessidade de oferta de formação continuada significativa para as práticas docentes. Por fim, relaciona-se à oferta de formação qualificada, por meio dos respectivos cursos e investigações, em uma região do estado onde tais problemas se intensificam. Não à toa o recorte geográfico das pesquisas do PPGEduC e a presença reiterada dos programas e projetos vivenciados nas redes municipais como exemplos de única formação continuada disponível.

Neste sentido, a pós-graduação se configura - conforme referencial teórico amplamente explorado pelos pesquisadores - como momento de desenvolvimento profissional e reflexão também significativa sobre a própria atuação docente deste sujeito pesquisador.

Na sequência, apresentamos nossas considerações finais, nas quais realizamos um balanço do que foi produzido nesse percurso de investigação e projetamos desdobramentos possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta investigação confirmou nossa compreensão sobre o caráter eminentemente pesquisador da docência, quando exercida com interesse genuíno para o desenvolvimento da pessoa que a exerce e dos sujeitos caracterizados como público-alvo deste trabalho. A própria trajetória de investigação sobre conteúdos pertinentes ao ensino ou a demais esferas do exercício profissional consolida a inquietação do sujeito docente, seja no nível do autoconhecimento, seja no aprendizado do mundo.

Neste sentido, sendo a presente pesquisa um desdobramento de curiosidades há muito alimentadas no nosso fazer pessoal e profissional, representa um olhar mais detido sobre nossas crenças, inquietações e práticas. O trabalho de burilar perguntas, pôr em questão a validade de nossas perspectivas pessoais, à luz de teorias consolidadas e em diálogo com pesquisas recentes aponta a confirmação de algumas hipóteses trazidas já no começo da caminhada, reitera questões de interesse e indica potenciais espaços de investigação.

A inicial dificuldade em encontrar dados sobre formações dialógicas e não tradicionais, decorrentes da escuta de sujeitos docentes, vivenciadas nos seus ambientes de trabalho, ou ainda, frutos da partilha de experiências, realizada entre pares, foi mantida ao longo do período de realização desta pesquisa. Esta ausência também surge como dado nas teses e dissertações analisadas e nos discursos de sujeitos colaboradores nas mesmas. Daí indicarmos alguma invisibilidade nas pesquisas educacionais no que se refere a práticas formativas diversificadas, que rompam um padrão heteroformativo de cunho positivista, cartesiano, mecanicista.

Apesar disso, identificamos, na análise das pesquisas educacionais que serviram de corpus para nossa investigação, a presença de diversas noções de formação que configuram o contexto do trabalho docente. Formação docente, formação profissional, formação continuada, formação reflexiva são nomenclaturas frequentes, consolidando o que indicavam nossas leituras iniciais sobre uma variedade de conceitos vinculados à profissão docente, ora

contribuindo para uma delimitação mais precisa, ora mesclando noções difusas sobre o percurso deste sujeito que vive a docência como atividade profissional.

Esta variedade na caracterização e delimitação de conceitos sobre formação também foi expressa na dificuldade em coletar as produções acadêmicas, por meio dos serviços de busca nos bancos de dados. Isso porque a atribuição de termos mais amplos - como formação - direciona para trabalhos os mais diversos, e que nem sempre têm como foco o âmbito da formação docente. Outra experiência frequente é a ausência destes termos em títulos, ou como palavras-chave atribuídas, em trabalhos integralmente vinculados à temática da formação docente.

Vivência semelhante é relatada de modo corriqueiro por pesquisadores e teóricos, o que contempla, além das variações semânticas, um entrave metodológico, presente: na atribuição de palavras-chave a um relatório de pesquisa, inclusive com a ausência de termos centrais; na seleção de termos indutores para busca de pesquisas; nos recursos de filtragem disponibilizados em plataformas eletrônicas; na atribuição de termos categorizadores, por ocasião do cadastramento e disponibilização das pesquisas nos repositórios digitais.

Do material submetido à análise, é pacífica a compreensão de que a docência é uma função exercida em continuado percurso de aprendizagem e transformação, necessitando disponibilidade, reflexão sobre as práticas e contextos em que se insere o sujeito docente. Diante disso, é reconhecida a relevância dos processos formativos para o desenvolvimento profissional de professores, vivenciados nas instituições de formação - inicial e continuada - e no ambiente de trabalho docente.

Assim, as experiências de formação docente são compreendidas de forma ampla, contemplando cursos realizados - graduação / pós-graduação / aperfeiçoamento - e experiências pessoais e profissionais - anteriores, simultâneas e posteriores às atividades formativas. Conseqüentemente, as aprendizagens se consolidam no cotidiano do trabalho e do estudo de professoras e professores, em contato com estudantes e colegas de função, mas também em contato com futuros profissionais, em momentos de supervisão

e orientação de estágio, por exemplo, como indicaram as pesquisas analisadas.

Tais pesquisas reiteram as críticas anteriormente identificadas e denunciadas por teóricos e demais pesquisadores da educação, no que toca à ausência de políticas de formação continuada em determinadas áreas de conhecimento e que atendam a demandas vinculadas às dificuldades reais de docentes em exercício. Neste sentido, as pesquisas do PPGECM - CAA/UFPE trazem com frequência estas questões no discurso dos sujeitos docentes colaboradores. Os relatos dão conta de que a ausência de formação efetiva afeta a qualidade do ensino ofertado, além de interferir no ingresso e manutenção de quadro profissional, em virtude da dificuldade que os docentes enfrentam para realizar um trabalho satisfatório.

Completando o cenário, a maioria das formações continuadas ofertadas, segundo relatos de colaboradores nas pesquisas analisadas, configuram-se como pontuais, fragmentadas, de cunho teórico ou alheias ao cotidiano docente, gerando pouca identificação com os sujeitos que as vivenciam. Em casos mais extremos, as práticas de treinamento para manuseio de softwares adotados como sistemas de ensino, especialmente nos municípios do interior do estado, passam a constituir as únicas experiências formativas de sujeitos docentes em exercício.

Diante de tais realidades, a sensação de desamparo, abandono e responsabilização por seu próprio desenvolvimento é relatada por alguns sujeitos colaboradores nas pesquisas analisadas, especialmente na área de Ciências e Matemática, o que também reforça a importância de Programas como a Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática.

Destacamos que, a médio e longo prazo, tais sentimentos de desamparo e responsabilização individual vivenciado no exercício da profissão docente colaboram para adoecimentos físicos e psíquicos, impactando a vida de tais profissionais, gerando desestímulo para o desenvolvimento de suas funções - quando não, o abandono da profissão (CORREIA; MATOS, 2001) - e, conseqüentemente, afetando a qualidade do trabalho desenvolvido e os resultados possíveis. Aqui, considerando como resultado o potencial

transformador da vida de estudantes com os quais este sujeito docente se relaciona, tanto no nível cognitivo, quanto no nível afetivo e político.

Neste sentido, compreendemos que o estabelecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Centro Acadêmico do Agreste, no perfil que os mesmos estão delineados, representa uma ação política bastante relevante no campo da formação continuada docente, consolidando o atendimento de demandas estruturais históricas, conforme anteriormente comentado.

É recorrente também nas pesquisas a caracterização das formações como momentos pontuais, que priorizam a aprendizagem de métodos e técnicas, em vivências aligeiradas, sem espaço para escuta, para partilha de experiências exitosas, geralmente ofertadas de modo padronizado, ignorando os contextos e especificidades dos sujeitos em formação. Diante disso, percebe-se que as práticas entre professores não ganham destaque como possibilidades formativas, tampouco um olhar reflexivo sobre as próprias práticas e os próprios ambientes e experiências cotidianas.

Complementando a análise, as práticas reflexivas surgem nas pesquisas como desejo docente e prática individualizada, também estando presente enquanto recomendação teórica e caminho sugerido como possibilidade de melhoria nas práticas formativas e para o desempenho profissional. Entretanto, a ausência de relatos efetivos sobre as mesmas, aspecto que já havíamos identificado no início desta pesquisa, ao nos depararmos com uma dificuldade em levantar pesquisas que relatassem experiências autoformativas cotidianas, reitera certo traço solitário no percurso do desenvolvimento profissional docente, apesar do caráter relacional da profissão.

Sobre tal aspecto, permanece pulsante nosso interesse pela investigação de experiências de formação continuada docente pouco evidenciadas no padrão geral contemplado por pesquisas educacionais, explicitado no que ora relatamos, mais próximas das ações desenvolvidas pelo NUFOPE e pelo GEDELP. Desta inquietação, resultam hipóteses e questionamentos com potencial para incitar novas investigações que se debrucem sobre nossa pouca tradição, registro e interesse por práticas

colaborativas, autogeridas, reflexivas e cotidianas - curiosamente, características intrínsecas a um exitoso trabalho docente.

Para tanto, novos momentos de pesquisa serão delineados em nosso horizonte de atuação profissional, seja enquanto objeto de trabalho, seja enquanto experiência formativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade. 2004. 367 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, Porto, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4060> Acesso em: 10 set 2020.

AGUIAR, M. C. C. de. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010, p. 301-316.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, C. A.. A formação continuada dos professores para uso da tecnologia da informação na prática pedagógica: hoje tem espetáculo? 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4735> Acesso: 26 out 2021

ANDRADE, M. B.; TEIXEIRA, L. R. M. A escola: a grande ausente da formação continuada. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010, p. 267-283.

ARRUDA, L. B. C. Políticas de currículo e a formação continuada dos professores de Biologia da rede estadual no município de Santa Cruz do Capibaribe – PE. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLETIM Oficial da Universidade Federal de Pernambuco. V. 50, nº 7 esp, jan., 2015. Recife, Departamento Administrativo da Reitoria. Disponível em <file:///media/fuse/drivefs-0f5fc412cc4499each35948c284c0fd9/root/Regimento%20Interno.pdf> Acesso em 20 out. 2021.

BOLZAN, D. Aprendizagem docente reflexiva. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 378.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. de Educ. [online]**, n. 19, jan./abr. 2020, p. 20-28. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 13 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em 07 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: AMARAL, A. V. (org). **Legislação sobre educação**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

BRASILIANO, S. S. Política de formação de professores em tecnologias de informação e comunicação (TIC): uma análise da experiência da rede municipal de ensino do Recife. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13308> Acesso em: 26 out 2021

BRAZ, G. R. F. Experiência: noção potente para pensar formação de professores. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33012> Acesso em: 29 out 2021.

BRITO, Maria Cleoneide Adolfo. Políticas de valorização do magistério e as tecnologias da informação e comunicação: um estudo do programa professor.com. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13111> Acesso em: 24 out 2021.

CABRAL, Maria Lúcia da Silva. Programa Pró-Letramento: interface entre formação continuada, prática docente e ensino da leitura. 2009. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3889> Acesso em: 25 out 2021

CALDAS, L. H. M. Ensino por investigação: uma proposta metodológica para atividades formativas de professores de Química em uma escola de Caruaru - PE. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31776> Acesso em: 28 out 2021.

CAMPELO, A. M. Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE. 2011. 291 f. Teses (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3837> Acesso em 01 nov 2021.

CAMPELLO, L. B. B. As representações sociais de diversidade sexual por professores e professoras da rede municipal de ensino do Recife e suas relações com a formação continuada. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17202> Acesso em 10 nov 2021.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Aveiro. Conferência proferida na Universidade de Aveiro, set, 1997, p. 9-27.

CAVALCANTI, C. A. G. P. A formação continuada no PNFEM e sua interface com a prática docente: aspectos e desafios revelados numa escola de referência em Belo Jardim-PE. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33611> Acesso em: 30 out 2021.

CONRADO, S. S. A formação continuada do professor de arte nos museus de Recife. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. 128 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4901> Acesso em: 22 out 2021

CORREIA, J. A.; MATOS, M. Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. Porto: ed. Asa, 2001.

COSTA, S. O. M. Políticas/programas de formação continuada de professores de matemática: implicações para a prática docente. 2008. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4351> Acesso em: 21 out 2021.

CUNHA, K. S. A formação continuada Stricto Sensu: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4214> Acesso em: 19 out 2021

CUNHA, K. S. Desafios da formação continuada no processo de construção da identidade profissional. **Lumen**, Recife, v. 18, n. 2, p. 61-75, jul./dez. 2009.

CUNHA, M. I. Cotidiano e docência. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 362-363.

CUNHA, M. I. Formação continuada. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 354.

CUNHA, M. I. Formação em serviço. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 354.

CUNHA, M. I. Processo formativo docente. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 351.

CUNHA, M. I. Professor reflexivo. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 359-360.

DURVAL, A. C. R. Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino médio. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/21131> Acesso em: 30 out 2021.

FALCÃO, G. L. O professor pesquisador em Pernambuco: concepções e experiências de professores de português das escolas de referência em ensino médio. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13054> Acesso em: 23 out. 2021

FARIAS, M. L. Reflexões acerca da formação de professores(as) do AEE voltada à complementação do ensino da matemática ao (à) aluno(a) com deficiência intelectual na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38989> Acesso em: 28 out 2021.

FONTE, Zélia Maria Luna Freire da. A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes: análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4722> Acesso em: 27 out 2021.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha práxis. Direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2 ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. B. O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13005> Acesso em: 02 nov 2021.

GAMA, Y. M. S. Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco,

Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13033> Acesso em: 03 nov 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOUVEIA, K. R. Política educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4151> Acesso em: 27 out 2021.

GUIMARÃES, O. M. de. O currículo do curso de Pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência. 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15781> Acesso: 19 out 2021.

ISAIA, S. Professor reflexivo. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 359-360.

ISAIA, S. Desenvolvimento profissional docente. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 375-376.

LIMA, D. R. Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Camaragibe- PE sobre contributos da formação continuada. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12869> Acesso em: 15 out. 2021

LIMA, R. C. Formação continuada didático-pedagógica do professor universitário: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33923>. Acesso em: 11 out. 2020.

MACIEL, S. Comunidade de aprendizagem colaborativa. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 379-380.

MONTEIRO, I. G. S. CTSA e ensino de Química: (re) construindo práticas metodológicas para a Formação Inicial e Continuada do Professor. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31775> Acesso em: 29 out 2021.

MOROSINI, M. C. Modelo aplicacionista do conhecimento na formação de professores. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 364-365.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org) [et. al]. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

OLIVEIRA, V. Processos formativos. In: MOROSINI, M. C. et al (orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP / RIES, 2006. V. 2, p. 352-353.

OLIVEIRA FILHO, R. C. A formação continuada como prática em serviço numa Instituição de Ensino Superior Privada: um estudo na Faculdade de Odontologia de Caruaru. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4506> Acesso em: 11 out 2021

PAULA, S. G. de. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Paidéia: rev. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec**, Belo Horizonte, ano 6, n. 6, jan./jun. 2009, pe. 65-86.

PEIXOTO FILHO, J. P. Pós-Graduação Lato Sensu como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4618> Acesso em: 23 out 2021.

PEREIRA, A. J. S. A formação dos professores de Química: pressupostos e tendências nos anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino das Ciências (ENPEC). 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38267> Acesso em: 30 out 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org) [et.al]. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

RAMOS, K. M. da C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária**: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: U.Porto Editorial, 2010.

ROCHA, A. A constituição de propostas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino para o atendimento à diversidade do alunado: concepções, limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12822> Acesso em: 10 out 2021

RODRIGUES, S. S. Formação em Rede do PNAIC: Concepções e Práticas dos Formadores e Orientadores de Estudos. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17366> Acesso em: 20 out 2021.

SÁ, Edna Maria Alencar de. A formação continuada dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio: Um estudo sobre os parâmetros curriculares nacionais PCNS. 2005.

156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4899> Acesso em: 24 out 2021.

SALES, E. de S. Formação inicial de professores de química: um estudo acerca das condicionantes da prática avaliativa. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25528> Acesso: 10 out 2021.

SANTOS, D. S. Uso pedagógico de tecnologias educativas: uma análise da formação continuada do ProInfo no município de Garanhuns - Pernambuco. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11281> Acesso em: 01 nov 2021.

SANTOS, E. O. A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção. 2010. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3778> Acesso em: 03 nov 2021.

SANTOS, L. Formação continuada dos professores de educação de jovens da rede estadual do sertão do Moxotó-Ipanema/Arcoverde-PE. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4555> Acesso em: 20 out 2021.

SANTOS, R. R. Formação continuada de professores sobre estruturas multiplicativas a partir de sequências didáticas. 2006. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4501> Acesso em: 12 out 2021

SILVA, A. S. Investigação de práticas experimentais na formação inicial e continuada de professores de Química no agreste pernambucano. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28390> Acesso em: 28 out 2021.

SILVA, F. C. H. M. Formação continuada de professores de Química à luz da Teoria dos Construtos Pessoais. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40931> Acesso em: 29 out 2021.

SILVA, J. F. A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no agreste pernambucano: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de matemática. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11229> Acesso em: 01 nov 2021.

SILVA, J. L. L. O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula: reflexões sobre concepções e prática de professoras integrantes do grupo de estudos didáticos para o ensino de língua portuguesa (GEDELP / SEDUC/PE). 2016. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22196> Acesso em: 12 out 2021.

SILVA, K. V. P. Contributos do NUFOPÉ no processo de reconfiguração de um lugar para a formação didático-pedagógica. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12862> Acesso em: 25 out 2021

SILVA, M. A. A. Profissionalização, formação e saberes docentes: o desafio da escolha dos livros didáticos pelos professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30631> Acesso em: 28 out 2021.

SILVA, M. G. G. Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17199> Acesso em: 11 out 2021

SOUSA, G. B. Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13058> Acesso em: 10 out 2021

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Organizadora: Inez Maria Fornari de Souza. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TABOSA, E. W. L. Prática de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em início de carreira. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4889> Acesso em: 17 out 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.