UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NEIDE MENEZES SILVA

POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE: (entre) laços e nós.

Recife
2024

NEIDE MENEZES SILVA

POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE: (entre) laços e nós.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Educação

Orientador (a): Prof.ª Dr.ª Kátia Silva Cunha

Recife

2024

Catalogação na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

S586p Silva, Neide Menezes
Política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE: (entre) laços e nós / Neide Menezes Silva. –2024.
334 f.

Orientação de: Kátia Silva Cunha.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.
Inclui Referências.

1. Servidores públicos - Formação. 2. Política de formação continuada. 3. UFPE. 4. Análise do discurso. 5. Pesquisa e extensão I. Cunha, Kátia Silva (Orientação). II. Título.

352.6 (22. ed.) UFPE (CE2024-034)

NEIDE MENEZES SILVA

POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE: (ENTRE) LAÇOS E NÓS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 23/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Kátia Silva Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação via videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Márcia Angela da Silva Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação via videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Lucinalva Andrade Ataide de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação via videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Verônica Borges de Oliveira (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
[Participação via videoconferência]

Prof.ª Dr.ª Brunna Carvalho Almeida Granja (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação via videoconferência]

A minha mãe, Dona Zetinha, meu alicerce e de toda família! Nossa heroína que tem um coração do tamanho do mundo! És abrigo, porto seguro, acolhida e renúncia. Amor sem medida! Eu tenho tanto pra lhe falar, mas, com palavras não sei dizer, como é grande o meu amor por você" (Roberto Carlos). E é ele que fala de seu amor por nós, seus filhos: "Nem mesmo o céu, nem as estrelas; nem mesmo o mar e o infinito, nada é maior que o meu amor, nem mais bonito!" Com a senhora, construímos os laços do amor!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é também um bordado de laços e nós, pois nessa tessitura arriscamos esquecer alguém. Mas neste tear, assumindo o risco, construímos alguns laços que vão bordando os agradecimentos deste trabalho:

Ao amado Deus, pelo dom da vida, pela força e persistência nesta linda, porém árdua, caminhada!

A minha orientadora, Kátia Cunha, pela coragem, generosidade e ousadia em acolher os diversos e diferentes objetos discursivos de seus orientandos, colocando-se nesse espaço híbrido da produção do conhecimento, assumindo o necessário deslocamento teórico-metodológico que os diferentes objetos discursivos impõem, colocando em prática o que a academia recomenda quando afirma que "no trabalho de pesquisa não são os orientandos/orientadores que escolhem a teoria/metodologia que alicerçam o estudo, mas sim o seu objeto de análise". Gratidão pelas valiosas contribuições nessa trajetória! Por fim, minha gratidão afetuosa por acolher a Pedagoga/Técnica Administrativa em Educação como Servidora-Pesquisadora, fomentando nossa condição de sujeito produtora de conhecimento e potencializando a realização desse sonho que é latente e pulsante em mim!

A Divane, um anjo de luz que Deus me presenteou nessa caminhada acadêmica, ocupando um lugar especial em meu coração, reservado aos amigos queridos! Gratidão pelas inúmeras vezes que acolheu minhas angústias e aflições com tanta generosidade! Além de uma profissional competente, eu a considero uma acadêmica brilhante, com quem aprendi muito ao longo dessa caminhada! Minha gratidão pelo ser humano que encontrei nela. Solidariedade, humildade e generosidade a definem e por isso tornei-me sua fã. Por fim, mas não menos importante, minha imensa gratidão pelo seu criterioso e primoroso trabalho de revisão gramatical e das normas da ABNT, uma etapa muito significativa nesse processo. No deserto da produção do conhecimento, nossa parceria atuou como um oásis.

Aos sujeitos participantes da pesquisa (nomes fictícios): Amora, Boutique, Bambolê, Chanel, Catavento e Envelope, por possibilitarem esse trabalho. Esta pesquisa é, também, de e para eles!

Às professoras Brunna Carvalho, Lucinalva Almeida (Nina), Márcia Angela e Veronica Borges, pelas considerações pertinentes e relevantes na banca de qualificação e de defesa de tese, possibilitando o aprimoramento e aperfeiçoamento deste trabalho!

À Ítalo, pela ajuda e acolhida generosa no percurso de regularização de afastamento para dedicação exclusiva ao doutorado! Nessa caminhada, ele foi um lindo anjo bom!

Aos colegas da Secretaria Geral de Cursos, Fernando, Pedro e Tiago Augusto, pela ajuda solidária na fase inicial de inscrição do doutorado, etapa crucial desse processo!

Ao Prof. Alexandre Viana, pela generosa disponibilidade na leitura do projeto de pesquisa, apontando suas fragilidades e limitações, contribuindo para aprimorar este estudo!

Ao Prof. João Tenório, pela generosidade na partilha de experiências de sua trajetória formativa, bem como pelas trocas acadêmicas, trazendo leveza a esse processo e contribuindo para acalmar meu coração aflito durante essa caminhada! Minha gratidão com afeto!

Aos amigos de trabalho do Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAP), Alba, Adalva, Aline, Fernanda, Íris e Lenivaldo, pelo apoio nesta jornada, viabilizando o meu afastamento e dedicação integral ao doutorado!

Aos colegas Edcleide e Veríssimo (Veris), Secretários Executivos do Centro Acadêmico do Agreste – CAA e à Lúcia Andrade, à época, Coordenadora Administrativa, pela presteza e agilidade no andamento do processo de afastamento para o doutorado!

Ao Prof. Everaldo Fernandes, Coordenador de Ensino do CAA, pelo excelente profissional e chefe; e por consentir o afastamento integral para o doutorado, bem como aos Professores Manoel Guedes – Diretor do CAA – e Alfredo Gomes – Reitor da UFPE pelo deferimento deste afastamento, impactando significativamente na qualidade deste trabalho!

A Valdiene, pelo apoio e socialização de documentos significativos para esta pesquisa!

A Hercília, pela solicitude e presteza diante de minhas demandas acadêmicas.

Aos professores do Doutorado em Educação – PPGEdu – pelo aprofundamento teórico, favorecendo a ressignificação de nossos conhecimentos!

Aos colegas do Doutorado da Turma 19, podemos dizer a turma da Pandemia da Covid-19; em especial, Juliana Macedo (Ju), Cristiano Dornelas, Rafaela Sales, Rochelly, Noélia e Dani Nascimento, pelos conhecimentos, angústias e alegrias partilhadas, tornando essa trajetória mais leve e divertida!

Aos Professores e Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, de modo especial, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Afirmo que este trabalho também foi pensado e construído para eles!

Os agradecimentos aos familiares são bordados nos laços do amor:

Aos meus pais, José (Conó) e Josefa (Dona Zetinha), pela formação pautada em princípios humanos que é atravessada, permanentemente, pelo amor!

Aos meus filhos, Maria Clara (Pupuca) e Gabriel (meu Galegão lindo!) porque significam em mim o que é o amor. Então, peço para eles: 'prometam que não vão ficar distantes, que vão ser para sempre assim. Prometam esses sorrisos radiantes todas as vezes que pensarem em mim; que prometo ser para sempre porto seguro, dando-lhes eternamente o meu amor' (Ana Vilela). Neste bordado, construímos os laços do amor!

A minha nora Rayssa que, pelos laços do matrimônio com o meu filho, tece em mim o bordado do amor!

As minhas irmãs, Neuma, Nilma e Nadja, pelo amor e apoio incondicional. Nesta caminhada, contar com cada uma delas foi fundamental! Agradeço diariamente a Deus por tê-las em minha vida, pois são escuta e acolhida amorosa! Com elas, eu significo o amor bordado pelos laços da alegria, fazendo da nossa relação uma existência feliz! Amo-as profunda e eternamente! Minha gratidão, sempre, sempre!

Aos meus irmãos e respectivas cunhadas: Clécio e Joelma; Cleidson e Nelaine; Cleilson e Patrícia; Clenaldo e Telma; e, finalmente, Clenildo (In Memoriam), porque os laços que nos unem é o amor e, mesmo distantes fisicamente, estamos sempre vibrando e torcendo pelas conquistas alcançadas! Amo-os para sempre!

A todos e todas, minha gratidão bordada nos laços do afeto!

"A ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente. [...] Mas não partimos do zero. Temos toda uma história que nos possibilita vislumbrar pistas de caminhos" (Garcia, 2007, p. 67).

RESUMO

Esta pesquisa é fruto de nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, cuja atuação como pedagoga se entrelaça com as políticas de formação desenvolvidas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Assim, considerando que as funções primordiais da universidade pública estão alicerçadas nas dimensões basilares, ensino, pesquisa e extensão, passamos a questionar o lugar dessas dimensões no contexto da formação continuada dos servidores da UFPE. Nossa inquietação é inscrita na possibilidade da política formativa contemplar essas dimensões, repercutindo no trabalho desenvolvido na instituição. Nesse sentido, procuramos investigar: como a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE, em seu processo de discussão e construção, contempla as dimensões ensino, pesquisa e extensão? Mobilizadas por essa inquietação, nosso objetivo geral foi analisar a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE focalizando as interfaces com as dimensões basilares da universidade pública – ensino, pesquisa e extensão – no processo de discussão e construção dessa política, à luz da Análise de Discurso. Nessa perspectiva, trabalhamos com os objetivos específicos: analisar se, em seu processo de discussão e construção, a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE contempla as dimensões: ensino, pesquisa e extensão; realizar análise documental de normativos que fazem parte da rede interdiscursiva dessa política; apreender os sentidos da política em foco para os atores envolvidos em sua construção (gestão, professores, técnicos); discutir, através dos discursos dos participantes da pesquisa, os limites/dificuldades e possibilidades/potencialidades da política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE. Nossa ancoragem teórico-metodológica foi a Análise de Discurso a partir de Orlandi (1996, 2007, 2015), com o recurso ao *corpus* documental e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de produção dos dados. Diante da análise, identificamos uma lacuna formativa na UFPE para os Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs), sugerindo que a institucionalização de uma política pode preencher esse hiato, abrangendo todos os servidores da universidade. Durante a discussão e elaboração da política, observou-se uma assimetria histórica em relação à ênfase dada ao ensino e pesquisa em comparação com a extensão universitária. Os sujeitos destacaram gestão e inovação como atividades universitárias, indicando uma ampliação de dimensões, além de

ensino, pesquisa e extensão. Compreendemos que a política busca mudar a cultura organizacional, promovendo identidade institucional, unidade e integração dos servidores para uma universidade mais democrática e inclusiva. No entanto, a construção dessa identidade requer discussões prolongadas e negociações. Quanto aos desafios, os nós apontaram: dificuldades de pessoal, infraestrutura, orçamentárias e relacionadas à pandemia da COVID-19, além da necessidade de conciliar as diferentes necessidades formativas de docentes e TAEs. As potencialidades e laços envolvem: alargamento institucional de oportunidades de formação e o fortalecimento da pesquisa e da ciência, possibilitando tornar a UFPE uma referência em formação. Assim, nossa tese sustenta que a construção de uma política de formação requer não apenas implementação política, mas também uma reflexão interna sobre o espaço formativo como plural e inclusivo, reconhecendo que mudanças resultam de disputas entre diferentes sujeitos com interesses diversos, atravessados por nós e desafios, laços e possibilidades.

Palavras-chave: política de formação continuada; ensino, pesquisa e extensão; análise de discurso; servidores; UFPE.

ABSTRACT

This research is the result of our personal, academic and professional career, whose work as a pedagogue is intertwined with the training policies developed at the Federal University of Pernambuco (UFPE). Considering that the primary functions of public universities are based on the basic dimensions of teaching, research and extension, we began to question the place of these dimensions in the context of continuing training for UFPE civil servants. Our concern lies in the possibility of the training policy taking these dimensions into account, with repercussions on the work carried out at the institution. In this sense, we sought to investigate: how does the institutional policy of continuing training for UFPE civil servants, in its process of discussion and construction, take into account the dimensions of teaching, research and extension? Moved by this concern, our general objective was to analyze the institutional policy for continuing training of UFPE civil servants, focusing on the interfaces with the basic dimensions of the public university - teaching, research and extension - in the process of discussion and construction of this policy, in the light of Discourse Analysis. With this in mind, we worked on the following specific objectives: to analyze whether, in its process of discussion and construction, the institutional policy for continuing training of civil servants at UFPE takes into account the following dimensions: teaching, research and extension; to carry out a documentary analysis of the regulations that form part of the interdiscursive network of this policy; apprehend the meanings of the policy in focus for the actors involved in its construction (management, teachers, technicians); discuss, through the discourses of the research participants, the limits/difficulties and possibilities/potentialities of the institutional policy of continuing training for UFPE civil servants. Our theoretical-methodological anchor was Discourse Analysis based on Orlandi (1996, 2007, 2015), using documentary corpus and semi-structured interviews as data production tools. Based on the analysis, we identified a training gap at UFPE for Technical-Administrative Staff in Education (TAEs), suggesting that the institutionalization of a policy could fill this gap, covering all university staff. During the discussion and drafting of the policy, a historical asymmetry was observed in relation to the emphasis given to teaching and research compared to university extension. The subjects highlighted management and innovation as university activities, indicating a broadening of dimensions beyond teaching, research and extension. We understand that the policy seeks to change the organizational culture, promoting institutional

identity, unity and integration of civil servants for a more democratic and inclusive university. However, building this identity requires lengthy discussions and negotiations. As for the challenges, the nodes pointed out: staff, infrastructure, budgetary and COVID-19 pandemic-related difficulties, as well as the need to reconcile the different training needs of teachers and TAEs. The potential and links involve: institutional expansion of training opportunities and the strengthening of research and science, enabling UFPE to become a benchmark in training. Thus, our thesis argues that the construction of a training policy requires not only political implementation, but also an internal reflection on the training space as plural and inclusive, recognizing that changes result from disputes between different subjects with different interests, crossed by knots and challenges, ties and possibilities.

Keywords: continuing education policy; teaching, research and extension; discourse analysis; staff; UFPE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Seleção dos Sujeitos da Pesquisa	54
Quadro 1 –	Mobilização dos Procedimentos de Pesquisa	59
Figura 2 –	Etapas da Análise de Discurso	60
Quadro 2 –	Síntese das Fases do Dispositivo Discursivo	61
Figura 3 –	Mobilização dos Procedimentos de Análise	62
Gráfico 1 –	Trabalhos por categoria profissional	81
Esquema 1 –	Temáticas Centrais de Estudo da ANPED	85
Quadro 3 –	*Corpus* Documental	143
Figura 4 –	Formação Continuada	166
Figura 5 –	Desenvolvimento	167
Figura 6 –	Docentes	174
Figura 7 –	Professores	175
Figura 8 –	Servidores	179
Figura 9 –	Dimensões Basilares da Universidade Pública	190
Quadro 4 –	Relação de trabalhos analisados (BDTD)	320
Quadro 5 –	Trabalho analisado (BDTD)	320
Gráfico 2 –	Distribuição de trabalhos por nível de ensino	320
Quadro 6 –	Trabalhos analisados (CTD/CAPES)	321
Quadro 7 –	Trabalhos analisados (RI-UFPE)	322
Gráfico 3 –	Trabalhos sobre TAEs	333
Quadro 8 –	Levantamento Bibliográfico na ANPED entre os anos 2011–2021	334

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CMES	Conferência Mundial sobre Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
ENAP	Escola de Administração Pública
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNE	Fórum Nacional de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdade, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GEFOPI	Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICES	Instituições Comunitárias de Ensino Superior
IES	Instituições de Educação Superior
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFF	Instituto Federal Fluminense

IFES	Institutos Federais de Educação Superior
IFSertãoPE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
IN	Instrução Normativa
IPD	Identidade Profissional Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lula	Luiz Inácio Lula da Silva
MGP	Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste
MPA	Mestrado Profissional em Administração
MPPP	Mestrado Profissional em Políticas Públicas
NUFOPE	Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAC	Plano Anual de Capacitação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PFCS	Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNG	Plano Nacional de Graduação
POLEDUC	Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida
RI-UFPE	Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SIPEC	Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal
TAE	Técnico-administrativos em Educação
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEG	Universidade Estadual de Goiás

UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Ufape	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
UR	Universidade de Recife
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO.....**	**21**
2	**PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS.....**	**38**
2.1	ANÁLISE DE DISCURSO (AD): ENTRELAÇAMENTOS DISCURSIVOS COM ENI ORLANDI.....	40
2.1.1	Discurso na Perspectiva de Eni Orlandi.....	41
2.1.2	Interdiscurso na Perspectiva de Eni Orlandi.....	43
2.1.3	Silêncio e Silenciamento na Perspectiva de Eni Orlandi.....	46
2.2	ADENTRANDO NO CAMPO EMPÍRICO: UFPE.....	52
2.2.1	Seleção dos Participantes da Pesquisa.....	54
2.3	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	55
2.3.1	Entrevista Semiestruturada.....	57
2.4	ANÁLISE DE DADOS.....	59
3	**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES EM INTERFACE COM AS DIMENSÕES BASILARES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA - ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: DIALOGANDO COM OUTRAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....**	**64**
3.1	O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO REPOSITÓRIO SCIELO: INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO.....	65
3.2	O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO REPOSITÓRIO BDTD: INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO.....	66
3.3	O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO REPOSITÓRIO CTD DA CAPES: INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO.....	68
3.4	O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL-UFPE: INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO.....	70
3.5	O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE): INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO.....	75

3.6 O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED): INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO..... 84
4 FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRELAÇAMENTOS DISCURSIVOS..... 92
4.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO ESSE CAMPO DISCURSIVO..... 98
4.1.1 Contextualização da Nova Gestão Pública (NGP) e seus desdobramentos. 104
4.1.2 Governo Bolsonaro: discutindo dilemas educacionais com foco nas universidades..... 108
4.1.3 Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP): o que precisamos discutir? 123
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO EM INTERFACE COM AS DIMENSÕES BASILARES: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO..... 135
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: A UFPE EM FOCO..... 138
5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE: ANÁLISE E DISCUSSÕES..... 143
5.1 RESOLUÇÃO 09/2006 DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFPE (CONSUNI): DESVELANDO SUAS TRAMAS DISCURSIVAS. 144
5.2 CONTRIBUIÇÕES DO NUFOPE À CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UFPE E RESOLUÇÃO 11/2022 DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE): ANALISANDO SUAS TRAMAS DISCURSIVAS..... 148
5.3 RESOLUÇÃO 07/2022 DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPE (CONSAD): UMA ANÁLISE DISCURSIVA..... 165
5.3.1 Análise e discussão do Capítulo III - Dos Princípios e dos Objetivos da Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE..... 172

5.3.2 Análise e discussão do Capítulo IV - Das Diretrizes da Formação Continuada dos Servidores da UFPE..... 173
5.3. 3 Análise e discussão do Capítulo V - Da Escola de Formação dos Servidores da UFPE – FORMARE..... 183
5.3.4 Análise e discussão do Capítulo VI - Da Estrutura de Governança da Política Formação Continuada dos Servidores da UFPE..... 184
6 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE NA INTERFACE COM AS DIMENSÕES BASILARES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA - ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: DESVENDANDO LAÇOS E NÓS..... 188
6.1 CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO..... 188
6.2 O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA INTERFACE COM SUAS DIMENSÕES BASILARES: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO..... 192
6.3 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: ANALISANDO O NÓ DESSA DISSOCIAÇÃO NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE..... 197
6.4 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: CONSTRUINDO LAÇOS COM A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA..... 205
7 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE: APREENDENDO OS SENTIDOS DESSA POLÍTICA PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA NO ENTRELAÇAMENTO DE LAÇOS E NÓS..... 215
7.1 DISCURSO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: DISCUSSÃO E ANÁLISE..... 216
8 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE: DISCUTINDO OS NÓS DE SEUS LIMITES E ABARCANDO OS LAÇOS DE SUAS POSSIBILIDADES..... 242
8.1 DISCURSO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DISCUTINDO OS NÓS QUE DEMARCAM OS LIMITES DA POLÍTICA..... 242
8.1.1 Discutindo os nós dessa política: o contexto desafiante da COVID-19 em seu processo de elaboração..... 242

8.1.2 Discutindo os nós dessa política: dificuldades de infraestrutura, de pessoal, orçamentária e de sistema..... 244
8.1.3 Discutindo os nós dessa política: conciliar especificidades formativas de docentes e TAEs..... 255
8.2 DISCURSO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: ABARCANDO OS LAÇOS NO TRAÇADO DISCURSIVO DESSA POLÍTICA..... 258
9 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E CONTINGENTES DE UM MOVIMENTO FINAL 269
REFERÊNCIAS 281
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS 316
APÊNDICE B – TRABALHOS ANALISADOS (BDTD) 320
APÊNDICE C – TRABALHOS ANALISADOS (CTD/CAPES) 321
APÊNDICE D – TRABALHOS ANALISADOS (RI-UFPE) 322
APÊNDICE E – RELAÇÃO DE TRABALHOS DA ANFOPE (ANAIS 2016) 323
APÊNDICE F – RELAÇÃO DE TRABALHOS DA ANFOPE (ANAIS 2018) 329
APÊNDICE G – TRABALHOS SOBRE TAES 333
APÊNDICE H – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA ANPED (2011 – 2021) 334

1 INTRODUÇÃO

> [...]
> **Construir laços exige coragem**.
> Porque laços se soltam a todo momento, laços exigem atenção para que sejam amarrados novamente, sempre, sempre… [...]
> O mundo precisa de laços e não de nós.
> O mundo precisa de gente que enfrenta seus nós e transforma-os em laços.
> Ser livre e estar preso é como o laço, existem dois lados da fita para serem puxados, qualquer um pode fazer a qualquer momento.
> **A confiança é na fita, que continua ali e que sempre dará lugares para mais laços, novos e diferentes**. Distantes daqueles inclusive que você aprendeu [...] (Milene Mizuta, 2017, grifo nosso).

Ser uma pesquisadora imbricada com o seu objeto de pesquisa é, em si mesmo, um grande desafio, um nó; então, ficamos a questionar: em qual ponto deixamos de ser a pedagoga e somos só a pesquisadora? Essa bifurcação de si mesmo é possível? Como construir a ousadia desse laço na pesquisa científica? Por certo, como nos aponta Mizuta (2017), construir laços exige coragem!

Se olharmos o mundo pela perspectiva da pesquisa positivista, cartesiana que prima pelos conhecimentos aplicáveis, quantificáveis, a qual prega a dicotomia entre homem e natureza, entre sujeito e objeto (Santos, 2008), que defende a neutralidade científica, a constituição desses laços é algo impensado!

Entretanto, se adotarmos uma perspectiva pós-estruturalista encontramos solo fértil para pensarmos o nosso objeto de estudo na interface com a nossa própria vida. Essa ótica tenciona a ideia de neutralidade científica, uma vez que de maneira geral representa um movimento crítico de resistência às bases filosóficas da modernidade, como o cientificismo/racionalismo, positivismo e iluminismo e ao estruturalismo linguístico de Saussure. Também postula visões socioculturais e políticas de linguagem que se vinculam a discursos, como prática social imersa em relações de saber e poder, contingentes e contextualizadas.

Assim, essa perspectiva nos ajuda a compreender que nossos objetos de pesquisa não podem ocorrer distanciados da nossa realidade e dos problemas sociais. Isso nos indica novas possibilidades de fazer ciência, de produzir saberes que, por um lado, não desconsideram o rigor científico e, por outro lado, não ignoram as questões sociais, das quais somos partícipes. Nesse prisma, o conhecimento que estamos produzindo faz sentido para a nossa vida, intentando provocar mudanças no mundo que nos cerca! Como bem alerta Freire (1987), implicados em nossa realidade, não tem como sermos objetificados para fora de nós.

É desse lugar de pesquisadora, implicada com a sua realidade pessoal e profissional, que nós estamos falando! Então, desde que ingressamos na Universidade Federal de Pernambuco como servidora pública, no cargo de pedagoga, lotada no Centro Acadêmico do Agreste, Campus em Caruaru, fomos nos inquietando com problemáticas acadêmicas vivenciadas neste universo profissional que foram despertando nosso interesse e instigando nosso espírito investigativo.

Ingressamos na UFPE em março de 2006, quando o referido Campus foi instalado no interior de Pernambuco. A política de expansão da Educação Superior pública - oriunda das ações promovidas no governo Lula que congrega a democratização do conhecimento - possibilitou a interiorização dessa Universidade, alargando as possibilidades acadêmicas do povo do agreste e daqueles que aqui se achegam para estudar e se profissionalizar.

Então, em nossa atuação como pedagoga e chefe da Escolaridade - setor que tratava e lidava com a vida acadêmica dos estudantes, desde o ingresso até sua diplomação - observamos uma significativa retenção e evasão nos cursos de Ciências Econômicas e Engenharia Civil do Campus do Agreste, o que nos levou ao estudo desse fenômeno acadêmico no mestrado em educação, focalizando as representações sociais de sucesso insucesso acadêmico de estudantes dos referidos cursos e buscando identificar, na ótica deles, os fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem na perspectiva da vida pessoal e da vida acadêmica.

Então, essa escuta apontava algumas dificuldades relacionadas ao trabalho docente desenvolvido em sala de aula, passando por problemas didáticos, metodológicos e avaliativos, indicando a necessidade de problematização da formação dos professores que atuam na Educação Superior.

Outro fator que contribuiu para o interesse investigativo foi nossa participação nos cursos de formação realizados pelo Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE (NUFOPE), visto que esse núcleo se propunha ao desenvolvimento da formação continuada dos docentes.

> Esse Núcleo surgiu no ano de 2008, enquanto uma política institucional para a formação didático-pedagógica dos professores da UFPE, diante da necessidade de ampliar e dar maior consistência e aprofundamento ao processo de formação continuada didático-pedagógica no contexto da Universidade Federal de Pernambuco, focando a docência na dimensão do exercício profissional como objeto de investigação e de intervenção dos professores dessa instituição (UFPE, 2008).

Assim, o NUFOPE apresentava como objeto a docência no contexto da Universidade, no que diz respeito à sistematização dos processos reflexivos sobre a profissionalidade docente (Ramos, 2010a), sem perder de vista a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Entretanto, a atual gestão da UFPE[1] compreende que a formação continuada deve ser proposta como uma ação da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE), a partir do entendimento de que esta formação deve ser ampliada para os demais servidores, não se restringindo a docentes.

Situação que nos levou ao redirecionamento do nosso objeto de pesquisa, inicialmente vinculado à investigação quanto ao trabalho desenvolvido pelo NUFOPE junto aos professores, passando a abarcar essa política formativa mais ampla.

Diante do sentido ampliado dessa política formativa, cuja prerrogativa legal é a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP – Decreto 9.991/2019 (Brasil, 2019), onde o governo federal estabeleceu que os órgãos de Gestão de Pessoas de todas as unidades e poderes deverão desenvolver a política nacional de formação dos servidores no âmbito dos órgãos, consideramos imprescindível o redirecionamento do nosso objeto de estudo para essa política.

Ademais, em nossa atual função pedagógica no Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAP) - onde trabalhamos diretamente com os coordenadores de curso e com os estudantes de graduação, fomos despertando para novos desafios institucionais que vão tecendo o bordado de nossa pesquisa, visto que além da relação didático-pedagógica circunscrita ao âmbito da docência, apontada pelos estudantes, vamos nos deparando com a nossa própria lacuna formativa na universidade.

Assim, inicialmente concebido como um setor - Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) - incorporando mais a ideia de serviço, compreendemos que com a institucionalização como Núcleo (UFPE, 2022), na gestão do reitorado de Alfredo e Moa, incorpora-se uma concepção mais ampla do trabalho que é desenvolvido neste espaço, o qual envolve a interdisciplinaridade, bem como a multiprofissionalidade que o NEAP precisa ter devido à complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

[1] Gestão eleita em 2019, reitor Alfredo Macedo Gomes e vice-reitor Moacyr Cunha de Araújo Filho, Moa, cujo mandato compreendeu o período de 2020 a 2023; os quais foram reeleitos para o período de 2024 a 2027.

Nesse sentido, vamos avançando na compreensão de nossa função educativa focalizada nas dificuldades de aprendizagem dos discentes, na assessoria e orientação aos docentes e coordenadores de curso de graduação na interface com as diversas atividades acadêmicas e pedagógicas desenvolvidas institucionalmente.

Assim, compreendendo que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e entendendo que no NUFOPE nós, os Técnico-administrativos em Educação - TAEs, sempre ocupamos um lugar periférico, visto que não éramos o público alvo da formação e nem o nosso trabalho pedagógico, fomos despertando o desejo de compreender melhor a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE, vez que se propunha a contemplar todos os servidores da universidade.

Nesse traçado de pesquisa, como indica Mizuta (2017), “o mundo precisa de gente que enfrenta seus nós e transforma-os em laços”; então, não estamos defendendo aqui a intensificação de nós, no sentido da polarização docentes versus Técnico-administrativos em Educação (TAEs) na UFPE. Buscamos, sim, problematizar o campo da formação, provocando a discussão e a reflexão de que ele não se restringe aos professores; aspiramos ampliar esse escopo a partir da compreensão de que existem outros profissionais que precisam ser pensados e considerados nesse campo.

Na transformação de nós em laços, como nos provoca Mizuta, cogitamos trazer essa discussão para o campo da formação, porque entendemos que formação continuada não pode ser tão somente para os professores. Formação continuada precisa ser pensada para os diversos/múltiplos profissionais que atuam em todas as instituições desse país. Porque todos nós precisamos de formação, concebendo-se o nosso espaço de trabalho como um espaço formativo porque a universidade é, por excelência, um espaço de formação.

Nesse bordado investigativo, mais uma vez recorremos a Mizuta (2017), que afirma: "Ser livre e estar preso é como o laço; existem dois lados da fita para serem puxados, e qualquer um pode fazê-lo a qualquer momento". Isso nos leva a refletir: como puxar essas fitas para desatar nós e possibilitar a constituição de novos laços?

Então, como o NUFOPE - apesar de sua consistência teórico- epistemológica e inegável contribuição para a formação de professores e alguns TAEs da UFPE, como é o caso particular desta pedagoga-pesquisadora que muito aprendeu nestas andanças e experiências formativas - não conseguiu constituir uma política pensada para o todo da Universidade, para esse coletivo? Nessa visão mais ampla, somos

provocadas a repensar a política de formação institucional, instigando essa discussão e sua problematização na UFPE, nas universidades e, especialmente, no campo da formação.

Assim, o que temos é “a confiança na fita, que continua ali e que sempre dará lugares para mais laços, novos e diferentes” (Mizuta, 2017), condição que não nos escapa os conflitos e desafios postos a uma política que se propõe contemplar todos os servidores, o que nos provoca a questionar: como é que a gente pensa essa formação para esses sujeitos que são diversos, com carreiras diferentes, que fazem parte e são atores dessa universidade? Então, nessa imbricação de nós e laços, como pegar essa fita e construir novos e diferentes laços?

No bordado dos laços, temos os servidores-atores que estão dentro desse contexto universitário, que fazem parte dele, que o constroem cotidianamente; mas que simultaneamente, constituem os nós, também: como pensar, agora, essas especificidades? Como pensar essa formação para a docência universitária do magistério superior e do nível técnico e tecnológico, que são as carreiras do magistério superior presentes nesta Universidade? Como pensar essa formação para os Técnico-administrativos em Educação, com seus diversos cargos e funções? E como pensar essa formação em uma perspectiva de integração desses diversos servidores-atores sem incorrer no risco da segmentação?

Sem desconsiderar os conflitos, embates e disputas que essa proposta comporta, em um novo cenário formativo, como constituir novos e diferentes laços? Será que nesse coletivo, pode-se repensar, ressignificar e reelaborar tudo isso juntos? Será que podemos dispor das fitas para tecermos uma universidade que tenha essa perspectiva de pensar em seu universo profissional que é diverso e plural, concebendo-a em uma dimensão mais inclusiva?

Tais inquietações vão nos impulsionando nessa caminhada investigativa que vai sendo bordada com outros conflitos que atravessam o dia a dia dos espaços universitários e vão permeando o discurso de colegas de trabalho e estudantes. Estamos nos referindo às dimensões basilares da universidade pública - ensino, pesquisa e extensão - sempre presentes no discurso dos professores, em sua dinâmica de trabalho; porém, trata-se de uma discussão distanciada das políticas formativas.

Outro ponto deste bordado é o discurso institucional de abertura de editais que estão relacionados às atividades de ensino, pesquisa e extensão que podem

contemplar os servidores e estudantes da Universidade! Então, como pedagoga comecei a questionar: se essas ações são o alicerce de toda a universidade pública e se envolvem toda a comunidade acadêmica, ou pelo menos deveria envolver, estamos todos preparados para efetivarmos essas políticas que englobam o ensino, a pesquisa e a extensão?

Em nossa perspectiva de servidora, não! Não conseguimos observar uma política institucional que contemple a preocupação em englobar todos os servidores em ações que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. E, caso a universidade despertasse para essa necessidade, qual seria o caminho viável para possibilitar essa necessária integração? Em nossa perspectiva, o caminho mais acertado são as políticas de formação.

Então, essa lacuna que nos parece significativa em uma instituição que se pauta nessas dimensões nos instigou o desejo de entender melhor a relação dessas dimensões com a política de formação continuada dos servidores da UFPE, principalmente, no contexto de governo do ex-presidente Bolsonaro que representou um ataque ideológico e sistemático, com vultosos cortes orçamentários, às universidades públicas brasileiras.

Ademais, inseridas nesse contexto temos o agravante da pandemia do Coronavírus (COVID-19) que implicou em novas demandas de formação vinculadas às tecnologias de informação e comunicação, visto que todas as universidades e demais instituições educacionais tiveram que se adequar ao ensino remoto, porque o vírus era propagado mediante o contágio físico, expondo a urgência de uma nova conexão via mundo digital.

Esse contexto pandêmico sacudiu o mundo, o campo da formação, exigindo um processo de recriação, reinvenção, mobilização que é permeado por laços e nós que envolvem desde a política de formação que já existia na universidade, com o NUFOPE, perpassando a elaboração de uma nova política institucional de formação continuada, que é o foco de nossa pesquisa.

Assim, considerando que as funções primordiais da universidade pública estão alicerçadas em suas dimensões basilares - ensino, pesquisa e extensão –, passamos a nos questionar qual o lugar dessas dimensões no contexto da formação continuada de servidores na universidade.

Diante do exposto, nossa inquietação é inscrita na possibilidade da política de formação continuada da UFPE contemplar as dimensões basilares da universidade,

repercutindo no trabalho desenvolvido nesta instituição. Assim, compreendendo que essas dimensões - ensino, pesquisa e extensão – caracterizam a natureza da instituição universitária, começamos a nos inquietar com as imbricações dessas dimensões na política de formação continuada dos servidores da UFPE, sob a lente conceitual e analítica da Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (1996, 2007, 2015).

Nesse sentido, a pesquisa resultante do problema enunciado, e que nos norteia, procurará responder: como a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE, em seu processo de discussão e construção, contempla as dimensões ensino, pesquisa e extensão?

Mobilizadas por essas inquietações, nosso **objetivo geral** é analisar a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE focalizando as interfaces com as dimensões basilares da universidade pública – ensino, pesquisa e extensão -, no processo de discussão e construção dessa política, à luz da Análise de Discurso.

Nessa perspectiva, buscamos atingir os seguintes **objetivos específicos**: analisar se, em seu processo de discussão e construção, a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE contempla as dimensões: ensino, pesquisa e extensão; realizar análise documental de normativos que fazem parte da rede interdiscursiva dessa política; apreender os sentidos dessa política para os atores (gestão, professores, técnicos) envolvidos em sua construção; discutir, através dos discursos dos participantes da pesquisa, os limites/dificuldades e possibilidades/potencialidades da política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE.

Consideramos que a problemática em discussão constitui uma temática de relevante interesse acadêmico, tendo em vista o contexto das políticas neoliberais e as exigências das agências multilaterais de regulação, na definição, acompanhamento e avaliação dos impactos e resultados das políticas de formação. Nesse horizonte, enxergamos projetos antagônicos em disputa: por um lado, temos a perspectiva das universidades, entidades acadêmicas, científicas e profissionais (ANFOPE, ANPED,

ANPAE, CEDES, FORUMDIR)[2] e, por outro, dos organismos multilaterais, implicando em concepções distintas de sociedade, educação, formação, conhecimento.

Essas inquietações são mobilizadoras e propulsoras desse estudo que nos traz a necessidade de uma discussão inicial sobre o tema central de nossa investigação, ou seja, o campo da formação continuada.

No final do século XX a formação continuada, concebida como atualização constante, tornou-se crucial como um requisito para o trabalho, impactando fortemente os diversos setores profissionais e universitários, especialmente em países desenvolvidos, decorrente das mudanças nos conhecimentos, tecnologias e no mundo do trabalho.

É preciso assinalar que a formação continuada consiste numa atividade compartilhada, não se reduzindo ao trabalho de especialistas, pois se constitui num problema sócio político que envolve diferentes agentes, grupos e meios. Pressupõe, então, conhecimentos específicos, comprometimento ético, moral e social uma vez que exerce influências sobre outros seres humanos (Cunha; Bolzan; Isaia, 2021).

Assim, corroborando esse entendimento, o Plano Nacional de Graduação - PNG (Brasil, 1999), aponta que a dimensão política, integrante de posturas éticas, é crucial aos processos formativos. Deste modo, o pilar dessa formação seria a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, cujo conceito pedagógico exige o diálogo interdisciplinar, bem como, o permanente questionamento e a preocupação, por parte dos educadores, sobre os rumos da sociedade contemporânea.

Ampliando essas reflexões, Ducoing (2007, p. 322), apresenta noções de formação que levam em consideração a complexidade teórica da temática de formação em função da natureza polissêmica do termo. Ele enfatiza a ruptura com posições simplificadoras “que pretendem fixar um estatuto, homogeneizar e limitar a riqueza do trabalho teórico”, assumindo “uma posição de abertura, de movimento, de heterogeneidade, de pluralidade, de diversidade e, logo, de diálogo, de debate e de polêmica”. Distancia-se, desta forma, da ideia de um campo consensual em termos conceituais e epistemológicos.

[2] Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Centro de Estudos, Educação e Sociedade; Fórum Nacional de Diretores de Faculdade, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

Em consonância com as discussões internacionais sobre o tema, Gatti (2008) assevera que o propósito inicial da formação continuada é propiciar atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. Nesse sentido, possibilitaria o aprimoramento profissional concernente aos avanços, renovações e inovações em suas áreas de atuação, “dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (Gatti, 2008, p. 58), abrangendo, portanto, dimensões pessoais, institucionais e sociais.

Com Demo (1997), entendemos que repensar a própria ação é o que há de mais inovador, se compreendermos essa inovação como um processo constante de reconstrução. Havendo, para tanto, a necessidade de repensar a prática como um processo dialético transformador.

Diante desse contexto desafiante, consideramos oportuno refletirmos sobre esses tensionamentos no campo da formação continuada no âmbito universitário. De modo particular, focalizamos nosso olhar analítico na política institucional de formação continuada dos servidores da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Dito isso, nossa intenção é provocar reflexões acerca dessa temática, com foco na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão da política formativa em análise. Nessa perspectiva, além das discussões tecidas, acreditamos que o contexto da cultura da performatividade, entendida como um modelo de regulação que emprega julgamentos e realiza comparações entre profissionais e instituições (Ball, 2005), repercute nas políticas de Educação Superior e em seus processos de formação, avaliação e financiamento, podendo fragilizar a indissociabilidade na medida em que gera transformações nas funções sociais da universidade, atingindo fortemente suas dimensões basilares.

Ao ampliar essa discussão, Ferraz e Melo (2012), assinalam que, nesse contexto performático, as formas de controle repercutem na lógica de produção de conhecimento na universidade, como também na formação, a qual é encarada pelas autoras como elemento central no processo de reflexão sobre a função social da universidade em meio aos mecanismos de avaliação da Educação Superior e sobre o papel reservado ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Indicando-se, assim, a necessidade de debates e mobilizações sobre a função social da universidade nesse cenário.

No bojo dessas discussões, podemos destacar que a lacuna entre a formação continuada e as dimensões basilares da universidade pode ser vislumbrada em pesquisas realizadas com professores que se veem envolvidos com múltiplas demandas acadêmicas. Nesse sentido, estudo de Maria Aguiar (2015), aponta que dificilmente esses profissionais encontram espaços coletivos e formativos que contribuam no enfrentamento dessas dificuldades.

Neste ponto, destacamos as contribuições de Morosini (2000), quando assinala que precisamos lembrar que a docência na Educação Superior é composta não apenas de ensino, como está na tradução do que representa etimologicamente o termo em questão. Sabe-se que o ensino se articula à pesquisa e à extensão, indicando a relevância dos processos formativos institucionais abarcarem essas diferentes dimensões.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que o desenvolvimento profissional docente engloba as dimensões pedagógica e profissional que se assentam nas ações de ensino, pesquisa e extensão (Bolzan; Isaia, 2019a). Nesse prisma, essas ações são influenciadas pelas culturas acadêmica, pedagógica e profissional, cujo alicerce se dá pela ambiência e pela cultura de colaboração.

Diante desse entendimento, Cunha, Bolzan e Isaia (2021) demonstram que o ensino abarca a organização de conteúdos/temas curriculares que são dinamizados através de diferentes estratégias com vistas ao desenvolvimento de matrizes formativas. Por sua vez, a pesquisa envolve a construção, validação e propagação de conhecimentos, articulando-se às atividades de ensino e extensão. Esta, intervém na realidade de maneira mais ampla, tendo como foco o atendimento a demandas e resolução de problemas que mobilizam as atividades de ensino e de pesquisa.

Por certo, essas dimensões não são pensadas de maneira isolada, mas, numa amálgama que norteia toda a dinâmica universitária, envolvendo os diversos sujeitos e profissionais que a compõem. Por isso, cabe aqui repensarmos esse espaço de formação por excelência, de forma não restrita a servidores docentes, pois esse universo não se faz só de professores; cujas políticas de formação, conectadas às dimensões basilares, podem contemplar todos os atores universitários.

Com esse estudo, observamos que o campo apresenta uma vasta e consolidada produção sobre formação continuada, porém, restrita aos professores. Situação inquietante pela percepção da quase inexistência de políticas de formação continuada pensadas e vividas para o conjunto dos demais atores que fazem a

universidade enquanto profissionais que, também, a constituem. Sentimos, deste modo, a promoção da invisibilização e silenciamento dos demais servidores universitários, como os Técnico-Administrativos em Educação (TAEs), no campo da formação continuada.

Orlandi (2007, p. 101), contribui para entendermos esse silenciamento sobre as demandas e necessidades formativas dos servidores TAEs nas discussões sobre formação continuada quando assinala que o silêncio não é transparente. Nesse sentido, afirmamos com a autora que, o silêncio “é tão ambíguo quanto as palavras, pois se produz em condições específicas que constituem seu modo de significar". Ele representa o que foi apagado e excluído, condição que demonstra como essa categoria profissional não é levada em consideração nas discussões e proposições formativas, sendo plenamente silenciada.

A constatação dessa exclusão provoca o nosso questionamento sobre esse silenciamento, indicando a necessidade de posicionamentos que tensionem e desequilibrem esse campo, pois, para nós, apontar a invisibilidade da formação continuada para os TAEs é entrar em um espaço de sororidade. É ser aliada da luta pelo enfrentamento das desigualdades sociais, e é também uma forma de me compreender enquanto membro de uma coletividade, os Técnico-administrativos em Educação, sinalizando a pertinência da AD nesse percurso investigativo.

Retomando as considerações de Cunha, Bolzan e Isaia (2021), nessa discussão, não podemos negar que as autoras corroboram a inegável necessidade de políticas institucionais de formação continuada na Educação Superior que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino, o que implica pensar essa formação articulada às suas dimensões basilares da universidade pública.

Não obstante, como pontuamos anteriormente, é oportuno enfatizarmos que não convém restringir essa formação aos servidores docentes, constituindo-se imperativo incluir os demais atores que fazem e vivem a universidade cotidianamente, como é o caso dos servidores TAEs, nesse processo, e que constituem um representativo grupo profissional nas Instituições de Educação Superior (IES) em todo o país, desenvolvendo e colaborando, diariamente, com as atividades acadêmicas na/da universidade, inclusive ocupando cargos de gestão nas diferentes instâncias universitárias. Contribuindo, assim, para o fortalecimento da função social da universidade.

Aqui, nos parece oportuno esclarecer a expressividade desses profissionais em termos numéricos, pois de acordo com dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2020 - considerando as universidades, centros universitários, faculdades, institutos e centros de educação tecnológica - o Brasil contabiliza o total de 175.972 servidores técnico-administrativos na rede pública. Destes, 51.020 estão em instituições de Educação Superior no Nordeste, sendo o estado de Pernambuco o que ocupa a primeira posição, em números absolutos, na região, contando com 12.801 TAEs (Brasil, 2020).

Por certo, esses dados demonstram a pertinência de problematizarmos a invisibilização desse expressivo grupo profissional no campo das políticas de formação continuada, dando destaque ao que está sendo silenciado nesse terreno discursivo.

Na continuidade dessa discussão sobre a formação continuada, quanto ao aspecto legislativo e normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), que é fruto de inúmeros debates no campo educacional, trata e respalda essa formação em diversos artigos. Em seu artigo 67, por exemplo, estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, definindo em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive convencionando o licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Seguramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) baliza o direito dos profissionais da educação à formação continuada, entretanto, não garante a efetivação desse direito. É nesse sentido que Márcia Aguiar (2015), em suas discussões sobre as lutas das entidades acadêmicas, científicas e profissionais (ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, FORUMDIR), evidencia que, historicamente, estão concentradas na defesa de políticas públicas de educação que garantam a formação qualificada mediante condições materiais de trabalho para os profissionais da educação “na perspectiva de possibilitar a sua atuação crítica e propositiva em escolas, redes de sistemas de ensino, tendo como referência uma sociedade democrática e cidadã, na qual o direito à educação seja concretizado de forma plena”, (Márcia Aguiar, 2015, p. 242), na defesa por uma educação pública com qualidade social para todos.

Destacamos que esses movimentos de luta e resistência são fortalecidos pelos preceitos da Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 207 determina: “as

universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", (Brasil, 1988), constitucionalizando a autonomia universitária alicerçada em suas dimensões basilares.

Esse preceito constitucional reforça a vocação precípua desse espaço como locus de construção de resistências e tensionamentos, evidenciando sua responsabilidade social na defesa do desenvolvimento sustentável das sociedades e da educação com qualidade social, apontando para a necessidade de políticas institucionais de formação continuada que considerem esses desafios, bem como a relevância de considerar as suas dimensões basilares nesse processo.

Nesse contexto discursivo, este trabalho de pesquisa incide sobre a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE, com foco nas implicações de suas dimensões: ensino, pesquisa e extensão, tendo como campo de investigação esta instituição.

Compreendemos que o estabelecimento de uma política de formação dos servidores no âmbito da universidade não é algo simples, envolvendo a discussão do papel social da instituição, os pressupostos epistemológicos da produção do conhecimento, além das demandas de órgãos gestores que determinam os critérios e processos de avaliação da produtividade dos sujeitos que vivem e fazem a universidade em seu cotidiano, indicando que se trata de um campo eivado de debates, embates, disputas propulsoras de pesquisas que contribuam para a problematização dessas questões em seu interior.

Assumindo esse desafio, durante esta jornada investigativa, nossa ancoragem teórico-metodológica é a Análise do Discurso (AD), segundo a perspectiva de Orlandi (1996, 2007, 2015), que nos auxilia na compreensão do movimento de discussão e construção da política de formação continuada dos servidores da UFPE. Enfatizamos que, durante nosso percurso de pesquisa, essa política encontrava-se em processo de elaboração, culminando na Resolução 07/2022 (UFPE, 2022a) que Institui a Política de Formação Continuada de Servidores e cria a Escola de Formação dos Servidores da Universidade Federal de Pernambuco e dá outras providências.

Assim, nos fundamentamos na AD que permite uma abordagem do objeto em estudo que articula o linguístico, o sócio-histórico e o ideológico, concebendo a linguagem na relação com os modos de produção social; fornecendo, assim, ferramentas teóricas, conceituais e analíticas que possibilitam investigar o nosso

objeto discursivo em uma perspectiva crítica e interdisciplinar, evidenciando a contingencialidade e temporalidade de nossos próprios resultados de pesquisa, constituidores da realidade, a qual é concebida como um campo discursivo, sempre em processo de disputa.

Metodologicamente, adotamos a abordagem qualitativa numa perspectiva discursiva, pois se preocupa com o estudo do processo e não simplesmente com os resultados do produto, constituindo referencial analítico que permite uma análise crítica e contextualizada do fenômeno em estudo, com o recurso ao *corpus* documental e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de produção dos dados.

Nossas categorias analíticas centrais são: formação continuada, discurso, interdiscurso e silenciamento. Esclarecemos que esta categoria foi incorporada ao estudo através da realização e análise da revisão bibliográfica, sobre a qual passamos a discorrer no terceiro capítulo da tese, visto que os primeiros achados da investigação contribuem para demonstrar como nosso objeto de estudo vem sendo pesquisado em diferentes repositórios de pesquisa, além de dialogarmos com outras produções acadêmico-científicas no tracejado de nossa investigação.

Consideramos esse trabalho de revisão importante, porque contribuiu com aspectos teórico-metodológicos no desenvolvimento de nossa pesquisa, além de constituir um marco histórico de uma área de conhecimento possibilitando acompanharmos a evolução desse campo de estudo.

Outrossim, ao problematizarmos a complexidade universitária, em termos de seus atores e dimensões basilares, nas políticas formativas institucionais, intentamos contribuir com o campo epistemológico da formação continuada da Educação Superior, especialmente, o universitário.

Na sequência, no capítulo dois, intitulado Percurso Teórico-Metodológico: caminhos percorridos, traçamos reflexões e discussões sobre a Análise de Discurso (AD), teoria que alicerça o nosso trabalho em termos teórico-metodológico, com ancoragem em Orlandi (1996, 2007, 2015), procurando discorrer sobre nossas categorias conceituais e analíticas nos subtópicos: discurso, interdiscurso, bem como silêncio e silenciamento, ancoradas nessa autora.

Ademais, apresentamos nosso percurso teórico-metodológico, apontando caminhos trilhados nesta caminhada discursiva mediante a mobilização de estratégias

de produção e análise de dados, o campo empírico e os participantes da pesquisa, articulando-se a proposta teórico-metodológica aos objetivos deste estudo.

No capítulo três, intitulado Política de Formação Continuada de Servidores em Interface com as Dimensões Basilares da Universidade Pública – Ensino, Pesquisa e Extensão: dialogando com outras produções acadêmicas, discutimos os primeiros achados da investigação do nosso trabalho de Revisão Bibliográfica em diferentes portais de pesquisa – SciELO, BDTD, CTD/CAPES, RI-UFPE, ANFOPE e ANPED[3] -, cujo mapeamento permitiu analisarmos nosso objeto de estudo em nível nacional, regional e local, possibilitando estabelecermos diálogo entre a política em análise com outras produções científicas. Condição que contribuiu para aprofundarmos os conhecimentos sobre esse objeto discursivo, permitindo novos bordados na tessitura deste trabalho.

No capítulo quatro, com o título Formação Continuada: entrelaçamentos discursivos, realizamos uma discussão teórico-conceitual sobre a formação continuada, procurando fazer reflexões analíticas englobando políticas de formação continuada na Educação Superior, a discussão sobre o contexto atual das universidades públicas, além desta formação no contexto universitário e, de modo particular, na UFPE, nosso campo empírico de pesquisa.

No capítulo cinco, intitulado Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE: análise e discussões, realizamos a análise de normativos/documentos que fazem parte da rede interdiscursiva dessa política. Nesse processo, buscamos resgatar o contexto sócio-histórico ao qual ela se vincula e que a norteia, problematizando os sentidos e significados que atravessam os textos/discursos constituidores dessa política.

No capítulo seis, com o título política de formação continuada dos servidores da UFPE na interface com as dimensões basilares da universidade pública – ensino, pesquisa e extensão: desvendando laços e nós, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa no que diz respeito ao nosso objetivo de analisar se, em seu

[3] Scientific Electronic Library Online (SciELO); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES); Repositório Institucional (RI-UFPE); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

processo de discussão e construção, a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE contempla as dimensões: ensino, pesquisa e extensão.

Nesse intento, procuramos contextualizar a discussão que se insere na conjuntura de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro com suas implicações político-econômicas para as universidades públicas, focalizando o papel social destas instituições na interface com as dimensões basilares: ensino, pesquisa e extensão. Finalizando o capítulo, desenvolvemos a discussão no entrelaçamento de nós e de laços entre a política de formação continuada, em análise, e as dimensões basilares da universidade pública.

No capítulo sete, intitulado Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE: apreendendo os sentidos dessa política para os sujeitos da pesquisa no entrelaçamento de laços e nós, abordamos os resultados relacionados ao nosso objetivo de apreender os sentidos dessa política para os atores (gestão, professores, técnicos) envolvidos em sua construção, que perpassam o desejo de construção de uma identidade institucional dos servidores UFPE e engloba o sonho de uma universidade mais integrada e inclusiva que procura abarcar as necessidades formativas dos servidores em sua dimensão humana global.

Ressalte-se que no bordado desses sentidos, procuramos traçar a discussão de laços sem desconsiderarmos a necessidade de debatermos os desafios – nós – envolvidos nesse ousado projeto político de formação institucional dos servidores da UFPE.

No capítulo oito, com o título política de formação continuada dos servidores da UFPE: discutindo os nós de seus limites e abarcando os laços de suas possibilidades, apresentamos e problematizamos os resultados do estudo relacionados ao nosso objetivo de discutir, através dos discursos dos participantes da pesquisa, os limites/dificuldades e as possibilidades/potencialidades dessa política.

Desse modo, em nossa discussão, desenvolvemos os nós apontados no discurso dos sujeitos da pesquisa que envolvem desde o contexto pandêmico da COVID-19 em seu processo de elaboração, bem como as dificuldades de infraestrutura, de pessoal, orçamentária e de sistema relacionados à política, bem como o desafio de conciliar especificidades formativas de docentes e TAEs desta Universidade.

Por fim, procuramos tecer os laços discursivos dessa política que congrega o desejo de mudanças e transformações institucionais mobilizado pela política de

formação continuada, o que nos expõe a necessidade de ressaltarmos que os laços não são dissociados de nós, desafios, os quais são passíveis de novas significações e redirecionamentos em seu processo de implementação.

Nas Considerações Finais, capítulo nove, procuramos apresentar um apanhado geral dos resultados desta pesquisa que foi bordada pelo estudo bibliográfico, pela análise do *corpus* documental e do discurso dos sujeitos[4] participantes da pesquisa, compreendendo que se trata de um fechamento provisório e contingencial que procura abarcar os nós e os laços dessa política de formação continuada dos servidores da UFPE que requer atenção, avaliação e cuidado permanente, porque os “laços se soltam a todo momento, laços exigem atenção para que sejam amarrados novamente, sempre, sempre…” (Mizuta, 2017).

Nesta caminhada discursiva, conectamo-nos com o movimento e a contagiante dinamicidade do campo da formação continuada, despertando nossa capacidade de problematização e enfrentamento de nós na perspectiva de construção de novos e diferentes laços neste campo, para o qual apontamos novas possibilidades de pesquisa circunscritas ao nosso objeto de pesquisa. Os caminhos estão abertos, caminhemos!

[4] Neste trabalho, quando nos referimos a sujeitos, nós estamos nos referindo àqueles que de fato são os sujeitos da pesquisa enquanto atores, participantes, colaboradores, concebidos como sujeitos instituintes e constituidores da ação social (Oliveira, 2014). Nós estamos fazendo a opção de utilizar esse termo porque não entendemos esse participante como um objeto, uma vez que o concebemos como sujeito, participante, colaborador, são aqueles que conosco construíram a pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS

> *O que sempre me atraiu, me seduziu na análise de discurso é que ela ensina a pensar, é que ela nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador (*Orlandi, 2006, p. 2)[5].

Neste capítulo situamos como, a partir da Análise de Discurso (AD) na perspectiva de Orlandi (1996, 2007, 2015), estruturamos os procedimentos teórico-metodológicos tendo em vista a efetivação dos nossos objetivos de pesquisa. Nesse sentido, realizamos uma discussão teórico-conceitual sobre as nossas categorias analíticas: discurso, interdiscurso e silêncio/silenciamento.

Além disso, abordamos o campo empírico e os critérios de seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e expomos como mobilizamos as estratégias e instrumentos para a produção dos dados, bem como os procedimentos analíticos decorrentes.

Um cuidado que consideramos necessário na construção do percurso metodológico trilhado na pesquisa é evitarmos o tratamento normativo e/ou prescritivo da realidade, entendendo-o como caminhos reflexivos sobre esta.

Nesse caminhar, compreendemos ser relevante a preocupação com o rigor metodológico das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais mediante a explicitação do método e dos procedimentos de produção e análise dos dados selecionados para a investigação, configurando o exercício da vigilância e engajamento epistemológico defendido por Mainardes (2018).

Essa vigilância epistemológica conduz a um processo que prima pelo rigor metodológico mediante a sistematização do processo de estudo com seus métodos, instrumentos, fundamentação teórico-metodológica que são os fios condutores para a produção e análise dos dados de maneira coerente e conectada nas diferentes etapas, contribuindo para a qualidade das investigações realizadas.

Destarte, a delimitação metodológica circunscreve-se na abordagem qualitativa na perspectiva discursiva francesa com ancoragem em Orlandi, compreendendo-se que não se objetiva nessa forma de análise a exaustividade em extensão e completude em relação ao objeto empírico, visto que ele é inesgotável, pois “todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que

[5] Entrevista concedida à Barreto/Revista Teias (2006).

construímos” (Orlandi, 2007, p. 62), cujo dispositivo analítico, questões e objetivos da pesquisa conduzem a resultados diferentes.

Nesse sentido, nossa ancoragem teórico-metodológica é a Análise de Discurso (AD) na perspectiva de Orlandi (1996, 2007, 2015), visto que enquanto as abordagens qualitativas tradicionais procuram entender o significado do mundo social para os participantes, a AD tenta explorar como as ideias e os objetos socialmente produzidos foram criados e como eles se mantêm ao longo do tempo (Orlandi, 2015).

Fornecendo, assim, ferramentas teóricas, conceituais e analíticas para a explicação de fenômenos sociopolíticos, aplicável aos mais diversos campos do conhecimento, como é o caso da educação. Assim, compreendemos que a referida teoria tem o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, demonstrando pertinência ao estudo, constituindo-se em potente referencial analítico para esta pesquisa, possibilitando analisar criticamente o texto como arena de disputa, indicando-se pistas de discursos e de ideologias que batalham por hegemonia no processo de discussão e construção da política em análise.

Ademais, não podemos esquecer que uma das características mais marcantes da análise do discurso é revelar as relações de poder subjacentes ao processo de construção da realidade, bem como desnudar as concepções convencionalmente instauradas pela ideologia vigente, ocupando-se diretamente da crítica e da denúncia e, em alguns casos, das formas de emancipação (Rodrigues; Dellagnelo, 2013), indicando a fecundidade da AD para a nossa pesquisa.

Assim, é que se dá a escolha pela referida abordagem, visto que tem como pressuposto o entendimento de que “[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (Alves, 1991, p. 54), contribuindo para compreendermos a política, focalizada neste estudo e suas implicações para os servidores da UFPE.

Nessa perspectiva, na sequência desenvolvemos a discussão conceitual das categorias analíticas que norteiam o nosso estudo: discurso, interdiscurso e silêncio/silenciamento, ancoradas em Orlandi.

2.1 ANÁLISE DE DISCURSO (AD): ENTRELAÇAMENTOS DISCURSIVOS COM ENI ORLANDI

É a partir do lugar teórico, metodológico e político da Análise de Discurso (AD), na perspectiva de Orlandi, em diálogo com a formação continuada, que abordaremos as produções de sentidos investidas sobre esse campo discursivo. Pois, é reconhecendo que há muitas maneiras de se significar que os estudiosos começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular, dando origem à AD.

Esta escolha está pautada no entendimento que a AD estuda a relação da linguagem com as questões sociais, a partir dos conflitos ideológicos e do poder aí inserido. Esses conflitos estão nas marcas discursivas das políticas de formação continuada, nosso campo temático de estudo.

Desse modo, a Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua nem da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de movimento, prática de linguagem. Então, com o estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2015). Concebendo-se, assim, a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Então, na AD o que procuramos entender é a linguagem enquanto prática social simbólica.

Outrossim, ressaltamos a relação do discurso com o poder, pois como alerta Foucault (1996, p. 110), “o discurso é não apenas o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é a coisa para a qual e pela qual a luta existe, o discurso é o poder a ser tomado”, demonstrando como a linguagem e o discurso são considerados centrais nos processos sociais da sociedade contemporânea.

Desse modo, a linguagem e o discurso expressam uma vontade de poder e de dominação. Para obter essa conquista, o poder investido nos discursos se associa ao saber, em especial àquele saber socialmente reconhecido como “verdadeiro”. Trata-se, portanto, do que o autor chama de biopoder, a relação dual entre saber-poder, como uma forma moderna de dominação (Foucault, 2008a, 2008b).

Assim, entendemos que o poder, em Foucault, reprime e controla, mas também produz efeitos de saber e verdade ao possibilitar novos saberes que podem oprimir e/ou libertar. Então, saber e poder estão mutuamente implicados. Portanto, o discurso é, sempre, resultado de práticas discursivas e sociais, numa relação de luta pelo poder e pelo controle da enunciação.

Importa destacar que, apesar de trazermos essas formulações teóricas de Foucault, nossa intenção nessa discussão é trazer a contribuição desse autor no que tange ao entendimento de que todo discurso expressa uma vontade de poder que luta para ser reconhecido como “a verdade” em um campo discursivo em determinado contexto histórico. “Esta verdade favorece a legitimação social do discurso quando multiplica seus efeitos de poder e mascara a intenção de domínio nele contida” (Gomes Júnior, 2017, p. 119).

Nessa perspectiva, tendo como objeto analítico a política de formação continuada dos servidores da UFPE, cuja materialidade discursiva é a Resolução nº 07/2022 que “institui a Política de Formação Continuada de Servidores e cria a Escola de Formação dos Servidores da Universidade Federal de Pernambuco e dá outras providências” (UFPE, 2022a), buscamos analisar esses processos discursivos no contexto de construção dessa política na universidade.

Trilhando esse caminho, compreendemos com Souza (2014) que texto é qualquer objeto simbólico que produz sentido, ampliando-se a ideia de texto para além de letras e palavras, visto que o silêncio é texto, o não-verbal é texto. “A questão que a AD coloca é: como este texto significa?” (Orlandi, 2015, p. 16). Nos ajudando, assim, a buscar compreender como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. Em nosso caso, a política/discursos em análise.

Diante desse entendimento, procuramos analisar as imbricações dessa política com as dimensões basilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão– buscando compreender as construções de sentidos dos sujeitos participantes da pesquisa, como enunciadores de discurso, nesse processo. Certamente, estes sujeitos encontram-se imersos em relações de saber-poder que são tecidas no emaranhado discursivo que envolve discurso, interdiscurso e silenciamento no processo de discussão e construção dessa política. Assim, na sequência fazemos uma discussão conceitual sobre essas categorias analíticas.

2.1.1 Discurso na Perspectiva de Eni Orlandi

De acordo com Orlandi (1994), o discurso é uma noção fundadora. Nessa perspectiva, define o discurso como efeito de sentido entre locutores, o que implica na compreensão de que se trata da linguagem em seu processo de funcionamento. Assim, a autora afirma que “se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre

locutores, temos de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos" (Orlandi, 1994, p. 53).

Em síntese, isto quer dizer que o discurso supõe um sistema significante, sem desconsiderar a relação deste sistema com sua exterioridade, visto que sem história não há sentido, pois é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Decorrendo daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos.

Nesse traçado, buscamos tecer algumas reflexões sobre a discursividade do campo da formação continuada e, através da AD, queremos dar visibilidade aos discursos deste campo. Assim, considerando essa visão discursiva de linguagem, essa pesquisa voltou-se para a prática discursiva da política de formação continuada dos servidores da UFPE, buscando compreender como as interfaces dessa política com as dimensões basilares da universidade constituem-se, estruturam-se e reproduzem sentidos tendo nessa política, um espaço constituído de materialização de ideologias. Pois, quando fazemos intervir a noção de discurso, temos a compreensão de que a língua funciona ideologicamente (Orlandi, 2015).

Nessa tessitura, reconhecemos que quando assumimos o terreno dos estudos discursivos na perspectiva francesa de Orlandi, "estamos tomando, antes de mais nada, o discurso (objeto teórico-analítico) que coloca em xeque os esquemas de comunicação linear, assim como direciona novos olhares para a língua em relação com o histórico, o ideológico e o político" (Machado, 2014, p. 9), porque para a AD o sentido é uma construção histórica, visto que o contexto social e histórico o constitui. Convém destacar que estamos falando de discursos como lugar onde se produzem os sentidos.

Por essa perspectiva, consideramos a linguagem como lugar de debate, de conflito. Então, o que nos interessa, quando pensamos o discurso, é a possibilidade dos múltiplos sentidos que ele comporta, cuja unidade de significação é o texto, que em nosso estudo é materializado na Resolução da política em análise. Desse modo, torna-se nuclear, juntamente com os discursos dos participantes da pesquisa, sobre os quais abordaremos adiante, em nossa análise discursiva.

Não podemos desconsiderar, nessa relação, que o lugar ocupado pelos sujeitos significa. Pois, "o que o falante diz (ou compreende) tem relação com o seu lugar, isto é, com as condições de produção de seu discurso" (Orlandi, 1996, p. 138),

cabendo ao analista interpretar e compreender a rede discursiva constitutiva dessas relações, pois o discurso desses sujeitos está ancorado em contextos sociais, culturais, políticos, econômicos que fazem parte de tramas ideológicas.

Nesse contexto discursivo, o texto da política de formação continuada dos servidores da UFPE, enquanto objeto de análise e reflexão, é de natureza histórico-social, então, discutir sobre a formação continuada nesse contexto institucional, é interpretar esse texto a partir de determinados lugares sociais e discursivos, de determinadas formações ideológicas e discursivas, de determinadas memórias, em determinadas condições de produção.

Nesse percurso, acreditamos que as condições de produção desses discursos nos ajudam a entender como eles se constituem, quais são os sentidos que comportam, indicando se sua atuação na realidade contribui para a transformação ou estabilização dessa mesma realidade em que esse discurso é produzido. Diante desse entendimento, consideramos importante refletir sobre a interdiscursividade presente nessa rede discursiva, sobre a qual abordamos na sequência.

2.1.2 Interdiscurso na Perspectiva de Eni Orlandi

De acordo com Orlandi (2015, p. 78), “o interdiscurso significa justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer, sua memória”, representando a historicidade da política em análise.

Nessa perspectiva, compreendemos que na rede interdiscursiva da política de formação em análise, encontram-se alguns documentos e/ou normativos tais como:

- Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990 (Brasil, 1990), que trata do regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais;

- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

- Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005), que trata da estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação e dá outras providências;

- Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), que trata da estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; da Carreira do Magistério Superior e do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal;

- Lei nº 12.863 de 24 de setembro de 2013 (Brasil, 2013), que altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal;

- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências;

- Decreto nº 5.824 de 29 de junho de 2006 (Brasil, 2006), que estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005;

- Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento;

- Decreto nº 10.506, de 2 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que altera o Decreto no 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento;

- O documento intitulado “As contribuições do NUFOPE à construção da política de formação continuada de professores da UFPE na perspectiva da profissionalização docente na educação superior: proposta do NUFOPE dirigida ao debate com a Administração Central da UFPE” (UFPE, 2020), documento no. 23076.025788/2020-57 do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos – SIPAC da UFPE.

Em capítulo específico, cinco, que trata da discussão e análise do *corpus* documental, abordamos alguns documentos que fazem parte dessa rede interdiscursiva buscando compreender como o já dito - que podemos chamar de memória discursiva e que volta através do interdiscurso, o qual tem relação com outros

discursos, que se (res)significa pela condição mutável e móvel do discurso - permeia essa política, procurando identificar os sentidos que vão se constituindo nesse processo.

Nessa perspectiva, exploramos as condições de produção dessa política formativa, cuja noção de interdiscurso ganha centralidade. De acordo com Pêcheux (1995), o interdiscurso relaciona-se com as formações discursivas. Assim, interligado às formações ideológicas, “o interdiscurso é a memória do dizer, o exterior constitutivo do discurso, isto é, o lugar de onde se constituem os objetos do saber” (Rodrigues; Dellagnelo, 2013, p. 629).

Desse modo, esse exterior constitutivo, responsável pelos sentidos que são originados em outro lugar, mostra a necessidade dos movimentos parafrásticos e polissêmicos para a constituição dos sentidos (Orlandi, 2015). Ou seja, é preciso pensar o sentido em sua pluralidade. Considerando-se, assim, “[...] a multiplicidade de sentidos como inerente à linguagem” (*Orlandi,* 1996, p. 144).

Assim, mesmo não sendo possível inaugurar um sentido completamente novo, este decorre de deslocamentos do já dito, isto é, da memória do dizer (Orlandi, 2015), indicando-se a conexão do interdiscurso com o intradiscurso.

Desse modo, o interdiscurso diz respeito a discursos já constituídos que são inseridos na produção discursiva ressignificando o que já foi dito antes, em outro lugar, como espaços de confrontos ideológicos. Assim, o interdiscurso possibilita dizeres outros, “convocados na história, ideologicamente marcados, que vão afetar os discursos produzidos pelo sujeito, em dada condição de produção” (Florêncio *et al.*, 2016, p. 78).

Por sua vez, o intradiscurso é considerado por Pêcheux (1995) como resultado do interdiscurso. Desse modo, de acordo com Orlandi (2015), da imbricação entre uma memória (interdiscurso) e de uma atualização do já dito (intradiscurso) manifesta-se a ideia de enunciação e, por consequência, de discurso que a AD mantém até os dias atuais.

Em síntese, o intradiscurso é compreendido como o que está sendo dito em situação e momento dados, como funcionamento discursivo, atravessado pelo interdiscurso, por isso inseparáveis.

Assim, a categoria interdiscurso, que se vincula ao intradiscurso, tem o potencial de contribuir para a identificação das relações que são estabelecidas ideologicamente no processo de discussão e construção da política de formação

continuada de servidores da UFPE, na interface com as dimensões basilares da universidade, e quais os sentidos que são aí constituídos. Contribuindo, então, para analisarmos a rede interdiscursiva envolvida na política em estudo.

Nesses entrelaçamentos discursivos, destacamos a importância de, durante o percurso analítico, dedicar atenção às intersecções da interdiscursividade com as categorias silêncio e silenciamento, porque “o silêncio, tem uma materialidade significante e deve ser pensado em relação com a história. E é a partir dessa preposição que podemos afirmar que o silêncio é constitutivo da memória” (Souza, 2021, p. 38). Diante desse entendimento, e seguindo esse percurso teórico, em seguida, abordamos as categorias silêncio e silenciamento.

2.1.3 Silêncio e Silenciamento na Perspectiva de Eni Orlandi

Frequentemente, quando se menciona o silêncio, pensa-se na ausência de palavras. Em seu livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (2007), ao conceber o silêncio como parte do discurso, Eni Orlandi muniu os pesquisadores de embasamento analítico que possibilita ressignificar o discurso, permitindo construir significados diante do que não foi dito. Apresenta, assim, uma nova perspectiva para os estudos discursivos ao defender que o silêncio não fala, ele significa.

Para a autora, “as palavras são muitas mas os silêncios também o são” (Orlandi, 2007, p. 28), e é a partir de suas reflexões sobre o discurso religioso, em 1983, bem como pela sua experiência com a discussão sobre o político na linguagem que ela demonstra interesse pela política do silêncio, ou seja, pelo silenciamento, porque “em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (da opressão) como de sua contrapartida (a da resistência)” (Orlandi, 2007, p. 29), indicando sua constituição dialética.

Desse modo, o estudo do silenciamento evidencia que há um processo de produção de sentidos silenciados que levam a compreensão do não dito completamente diferente do que se entende pelo termo implícito, vinculando o não dizer à história e a à ideologia. Remetendo-nos, então, ao caráter de incompletude da linguagem, ao afirmar que todo dizer tem uma relação essencial com o não dizer.

Nessa perspectiva, no processo de interpretação analítica, o pesquisador precisa relacionar “o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro,

procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras" (Orlandi, 2015, p. 57).

Essa compreensão implica em entender que todo enunciado é sempre suscetível de ser/tornar-se outro de acordo com as diferentes interpretações na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. E assim, procuramos compreender o que é dito e o que é silenciado no processo de discussão e construção da política em análise, procurando identificar os sentidos que constituem esse contexto discursivo.

Contribuindo com a ampliação dessas discussões, a autora avança em suas reflexões e chega ao entendimento de que é necessária uma nova passagem teórica, pois não é suficiente pensar o silenciamento, porque a compreensão da linguagem implica em entendê-la para além de sua dimensão política, desenvolvendo a hipótese de que o silêncio é fundante. "Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um continuum significante. O real da significação é o silêncio" (Orlandi, 2015, p. 57). Desse modo, como o nosso objeto de análise é o discurso, a autora chega à conclusão de que o silêncio é o real do discurso.

Refletindo sobre as especificidades do silêncio, a autora expõe algumas de suas distinções:

> Distinguimos entre: a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em: b I) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as "outras" palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura) (Orlandi, 2007, p. 24).

Evidenciando, assim, que o sentido com palavras e o sentido em silêncio são modos totalmente distintos entre si. Dessa maneira, isso faz parte do nosso significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas. Nessa perspectiva, a significação é parte constituinte da vida humana, visto que o mundo impõe a necessidade da interpretação porque tudo precisa fazer sentido, seja ele o qual for, pois o ser humano está, inevitavelmente, constituído pela sua relação com o simbólico.

A autora destaca que na perspectiva dominante, no estudo dos signos, produz-se uma sobreposição entre linguagem, seja ela verbal ou não verbal, e significação. Reduzindo-se, assim, a matéria significante, especialmente, à linguagem verbal para

que lhe seja atribuído sentido. Nessa direção, o domínio da linguagem verbal nas relações sociais ocupa-se de traduzir o silêncio em palavras, perdendo-se sua especificidade enquanto matéria significante diferente da linguagem. “Na perspectiva que assumimos, o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é” (Orlandi, 2007, p. 31), ou seja, a autora defende que o silêncio é constitutivo do sentido, tendo primazia sobre as palavras.

No contexto sócio histórico marcado pela racionalidade e pelo controle da vida humana, um homem em silêncio é considerado um homem sem sentido. “Então, o homem abre mão do risco da significação, da sua ameaça e se preenche: fala. Atulha o espaço de sons e cria a ideia de silêncio como vazio, como falta” (Orlandi, 2007, p. 34), relegando-se o silêncio a um lugar negativo e subalterno.

Em oposição a essa ideia, Machado (2014) destaca a maneira como a cultura oriental concebe o silêncio em suas relações cotidianas através da memória discursiva. Para tanto, exemplifica que na tradução do provérbio chinês “a palavra é prata, o silêncio é ouro”, tem-se no silêncio efeitos de algo valioso e significativo - em detrimento das próprias palavras. “Fato que propõe sentido ao silêncio, além de considerá-lo como sendo um símbolo de sabedoria. Esta visão de certa forma contrapõe-se ao pensamento ocidental de perceber o silêncio como de cunho negativo, relativo à falta” (Machado, 2014, p. 3).

Reforçando esse entendimento, na medida que o ser humano nega sua relação fundamental com o silêncio, ele elimina uma das mediações que lhe são básicas, a relação com a linguagem, com o pensamento e com o mundo/a sociedade. Porque o silêncio media as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resistindo à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras (Orlandi, 2007), desvelando a ilusão referencial de que o silêncio não é transparente.

Desse modo, pensar o silêncio representa um esforço contra a hegemonia do formalismo, uma vez que a linguagem, conduzida pelas diferentes formas linguísticas, exclui o silêncio na perspectiva por ela definida. Primeiro, pelo lugar secundário que dá à significação e, em segundo, pelo compromisso com o objetivismo abstrato, pela vinculação com o racionalismo, que não leva em conta a irracionalidade, o equívoco, a desorganização tanto do sentido quanto do sujeito. Bem como, contra o positivismo na observação dos fatos de linguagem, pois o silêncio não é diretamente observável; então, para torná-lo visível, é preciso observá-lo indiretamente por métodos

(discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas, através de seus efeitos - políticos, retóricos - e pelos variados modos de construção da significação.

Nesse sentido, pensar o silêncio implica em problematizar as noções de linearidade, literalidade, completude porque, discursivamente, o sentido se faz em todas as direções, visto que “a significação não se desenvolve sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio” (Orlandi, 2007, p. 46).

Desse modo, entende-se que a materialidade não é indiferente aos processos de significação e a seus efeitos. Quanto à incompletude, a autora destaca que é fundamental no dizer, vez que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia, cabendo ao silêncio a regência dessa possibilidade.

Por essa perspectiva, pensar o silêncio é questionar os limites da dialogia e pensar o silêncio nesses limites é pensar a relação com o outro como uma relação contraditória, vez que ao pensarmos a relação do sujeito com o silêncio, a opacidade do outro se manifesta. É nessa perspectiva que se podem intervir as fissuras que revelam os efeitos de silêncio, pois, “o outro está presente mas no discurso, de modo ambíguo (presente e ausente)” (Orlandi, 2007, p. 48, grifo da autora).

Desse modo, pensar o silêncio nos limites da dialogia representa a crítica à concepção behaviorista, contestando-se sua realidade conceitual baseada na informação e na esquematização da relação de significação entre os diversos sujeitos e suas posições. Assim, o silêncio implica no aparecimento da ausência de simetria entre os interlocutores, a qual não obedece a uma lógica pré-estabelecida, sendo atravessada pela desorganização do silêncio.

De acordo com Orlandi (2007), pensar o silêncio em sua especificidade significativa é problematizar palavras como representação e interpretação, visto que para ela o silêncio não é representável. Colocando-se, assim, limites à interpretação e à restrição da linguagem à informação e comunicação. Sua defesa é que o silêncio não é interpretável, mas, compreensível porque compreendê-lo é representar o modo pelo qual ele significa. Assim, compreender o silêncio não é atribuir-lhe um sentido metafórico, traduzindo o silêncio em palavras, mas, entender os processos de significação que ele põe em jogo; conhecendo-se, assim, seus modos de significar.

Desse modo, pensar o silêncio é traçar um limite à redução da significação ao paradigma da linguagem verbal, o que significa uma descentração da linguagem verbal enquanto espaço privilegiado da significação.

Ao tratar das categorizações do silêncio, a autora afirma que o seu interesse é em fazer aparecer duas delas: o silêncio fundante e a política do silêncio (o silenciamento). Para ela, a primeira assinala que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda indica que ao dizer, ele estará, inevitavelmente, não dizendo 'outros' sentidos. Pois, o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito; produzindo-se, assim, um recorte necessário no sentido, dizer e silenciar andam juntos.

"Há, pois, uma declinação política da significação que resulta de silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer 'uma' coisa, para não deixar dizer 'outras'. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política" (Orlandi, 2007, p. 53). Assim, essa dimensão política do silêncio está assentada no fato de que o silêncio faz parte do processo de significação, ou seja, da dimensão fundante do silêncio; vez que sem silêncio não há sentido, porque o silêncio é a matéria significante por excelência.

Assim, afinadas com a autora, compreendendo que o silêncio significa, buscamos identificar o que foi apagado, excluído, ou seja, os sentidos silenciados na política de formação continuada, objeto de nossa análise. Condição que nos leva a destacar que quando se atenta para o silêncio, tematizando razões 'constitutivas', estamos fazendo o percurso da relação silêncio/linguagem, nos conectando com o domínio do silêncio fundante. Por sua vez, quando circulamos pelas razões políticas, estamos trabalhando a dimensão do silenciamento na 'formulação' dos sentidos envolvidos na política, nosso foco nesta análise.

Orlandi (2007), adverte que não se deve confundir analiticamente os dois modos de existência do silêncio – o fundador e o político; tendo-se o cuidado, entretanto, de não os separar categoricamente do ponto de vista teórico.

Ao discutir o silenciamento (política do sentido), a autora afirma que a distinção no interior da noção de silêncio – fundador e político - assinala um procedimento analítico significativo, visto que a política do silêncio tem duas formas de existência vinculadas: o silêncio constitutivo e o silêncio local. Assim, "a diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o

que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo" (Orlandi, 2007, p. 73).

Desse modo, o silêncio constitutivo representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz "X" para não deixar dizer "y", este sendo o sentido excluído do dito. É o não-dito, fatalmente, descartado. Apagando-se os sentidos que se quer evitar, determinando-se, consequentemente, os limites do dizer.

Mencionando uma de suas obras, de 1987, a autora exemplifica que uma dessas formas do silêncio é a denominação Nova República, no Brasil, regime que se seguiu à ditadura militar. Ou seja, nomeando-se assim esse período, apagava-se o fato de que o que se tinha antes era uma ditadura.

Então, de forma generalista, ela destaca que toda denominação apaga outros sentidos possíveis, demonstrando que o dizer e o silenciamento são inseparáveis: a interdição do dizer.

Por sua vez, como exemplo de silêncio local, ela menciona a censura. Para a autora, trata-se da produção de silêncio de forma fraca, ou seja, uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos, representando a produção do interdito, do proibido. Assim, o mecanismo de censura implica a proibição de certas palavras para se proibir certos sentidos.

Por essa perspectiva, a censura afeta a identidade do sujeito porque no autoritarismo não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o "lugar" que lhe é destinado para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. Pois, "como no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos 'lugares', ou melhor, proíbem-se certas 'posições' do sujeito" (Orlandi, 2007, p. 76). Entretanto, essa situação não é determinante, pois como alerta a autora, as fronteiras do sujeito e do sentido são móveis, porque somos seres históricos e sociais, condição que faz da história possibilidade e não determinação.

E como adverte Machado (2014, p. 9), "para perceber o silêncio e suas formas de silenciar, é necessário observar as condições de produção discursivas, assim como o contexto sócio-histórico e os lugares sociais de onde falam ou calam os sujeitos envolvidos na produção do(s) discurso(s)".

Diante da exposição dessas reflexões com Orlandi (2007), e considerando essas articulações analíticas propostas por Machado (2014), entendemos que a

categoria política, silenciamento, em sua condição dialética de dominação e resistência, oferece um caminho analítico crítico reflexivo, com potenciais contributos na problematização dos achados bibliográficos, documentais e empíricos do estudo circunscrito à política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE.

2.2 ADENTRANDO NO CAMPO EMPÍRICO: UFPE

Assim, mobilizadas pela AD, investigar a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE, focalizando as interfaces com as dimensões basilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão –, indicou a necessidade de adentrarmos no contexto acadêmico como condição de investigação.

Partindo desses pressupostos, entendemos que “não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados” (Alves, 1991, p. 55). Diante dessa compreensão, vamos adentrando na discussão do campo empírico e dos sujeitos participantes da pesquisa.

O principal marco temporal de criação da UFPE é o dia 11 de agosto de 1946, data de fundação da Universidade de Recife (UR) por meio do Decreto-Lei da Presidência da República n.º 9.388/46, reunindo um conjunto de escolas de nível superior existentes em Pernambuco: Faculdade de Direito do Recife (fundada em 1827); Escola de Engenharia de Pernambuco (1895); Escola de Farmácia (1903); Escola de Odontologia (1913); Faculdade de Medicina do Recife (1915); Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932); Faculdade de Filosofia do Recife (1940), sendo considerado o primeiro centro universitário do Norte e Nordeste.

Em 1948, iniciou-se a construção do Campus Universitário em um loteamento na Várzea, onde hoje está localizado o Campus Recife. No ano de 1965, a Universidade de Recife passou a integrar o Sistema Federal de Educação do país, na condição de autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Por sua vez, em 2006, a UFPE assume novos desafios com o seu processo de interiorização mediante a construção simultânea de dois novos *campi*, um no município de Caruaru, distante 130 Km do Recife, e outro no de Vitória de Santo Antão, a 55 Km da capital, unidades chamadas, respectivamente, de Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e Centro Acadêmico de Vitória (CAV).

Ao longo do tempo, esta universidade vem consolidando seu compromisso com o estado de Pernambuco e com o Brasil através do ensino, da pesquisa e da extensão, figurando atualmente como uma das melhores universidades do país em termos de ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa.

No âmbito internacional, a UFPE está entre as mil melhores universidades do mundo e a 14ª melhor do país segundo o *The Word University Ranckings* 2018, pois, configurando-se como uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, a UFPE está comprometida com a formação de profissionais bem preparados, com competência técnica inquestionável, mas também atentos às demandas sociais das comunidades e sensíveis à condição humana dos sujeitos" (UFPE, PDI 2019-2023, p. 30).

A sua grandeza é expressa através de números[6], possui: quatro *campi* (Recife, Centro, Caruaru e Vitória de Santo Antão); 14 Centros Acadêmicos – 11 em Recife - sendo um destes o Centro de Ciências Jurídicas -, um em Caruaru e outro em Vitória; 104 cursos de graduação presenciais regulares: 85 no Campus Recife, 01 no Centro de Ciências Jurídicas, 12 em Caruaru e 06 em Vitória de Santo Antão e 07 cursos de graduação a distância; 152 cursos de pós-graduação stricto sensu, sendo 74 Mestrados Acadêmicos (um em associação), 18 Mestrados Profissionais (três em rede) e 54 Doutorados Acadêmicos (três em rede e um multicêntrico) e 3 Doutorados Profissionais, totalizando 97 programas de pós-graduação; 22 cursos de pós-graduação lato sensu presenciais (especializações); 597 grupos de pesquisa e 362 projetos de extensão; 28.989 estudantes matriculados nos cursos de graduação - dados do semestre 2020.1, sendo 23.027 do Campus Recife, dos quais 1250 são estudantes do campus Centro; 3.919 do Centro Acadêmico do Agreste, e 1.594 do Centro Acadêmico de Vitória. Os demais (449) são vinculados a cursos EaD; 8.777 estudantes de pós-graduação (4.181 do mestrado acadêmico, 596 do mestrado profissional, 3.975 do doutorado acadêmico e 25 do doutorado profissional); 2.494 professores efetivos e 3.855 técnico-administrativos nos quatro campi, reunindo mais de 49 mil pessoas, entre servidores, estudantes de graduação e pós-graduação, distribuídos nos seus quatro *campi*.

[6] Dados disponíveis na página da UFPE: www.ufpe.br, tendo como base o relatório de gestão 2020, além de informações fornecidas por servidores do *campi* Centro.

Assim, fazendo parte desse universo acadêmico, como servidora, fomos instigadas a pesquisar a política de formação em análise neste estudo para o qual contamos com a significativa contribuição dos sujeitos participantes da pesquisa, sobre os quais discorremos abaixo.

2.2.1 Seleção dos Participantes da Pesquisa

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UFPE, passamos à etapa de seleção dos sujeitos. Desse modo, entramos em contato com a Pró-Reitora de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE), órgão responsável pela política de formação dos servidores da UFPE; Diretora de Desenvolvimento de Pessoas (DDP/PROGEPE), visto que é responsável pela elaboração, implementação e acompanhamento da política de formação dos servidores da UFPE; Coordenadora de Formação Continuada (CFC/DDP/PROGEPE), visto que faz o gerenciamento dessa política na universidade; Diretora de Desenvolvimento de Ensino (DDE/PROGRAD), Coordenadora de Acompanhamento de Atividades Docentes (CAAD/DDE/PROGRAD) e o Coordenador Didático-Pedagógico dos Cursos de Graduação (CDP/DDE/PROGRAD) uma vez que participaram do processo de discussão e construção da política em análise, para apresentar o projeto de pesquisa, expondo os objetivos do estudo, bem como a relevância do mesmo para a instituição, convidando-os(as) para participarem da pesquisa, conforme Figura 1.

Figura 1 - Seleção dos Sujeitos da Pesquisa

Fonte: Autora (2024)

Desse modo, a amostra foi composta por seis participantes envolvidos no processo de discussão e construção da política de formação continuada dos servidores da UFPE: três docentes (a pró-reitora; a diretora da DDE e a coordenadora da CAAD) e três TAEs (a diretora da DDP, a coordenadora de formação continuada e o coordenador didático-pedagógico da DDE).

Para a seleção dos participantes foram adotados os seguintes critérios:

Critérios de inclusão: os servidores que atuaram no processo de discussão e construção da política de formação continuada dos servidores da UFPE.

Critérios de exclusão: os servidores que mesmo atuando no processo de discussão e construção da política de formação continuada dos servidores da UFPE estavam afastados do trabalho para o gozo de férias, bem como aqueles que não participaram do referido processo.

Em seguida apresentamos o processo de construção do nosso *corpus* analítico, bem como as estratégias e métodos adotados em nosso estudo para a construção e análise dos dados, como revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

2.3 ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Perseguindo a vigilância epistemológica, fizemos uso da triangulação metodológica, definida por Stake (2015) como a utilização de múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação, possibilitando “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados”, visto que “nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca”. (Minayo; Minayo Gómez, 2003, p. 136). Portanto, passemos à discussão das estratégias utilizadas para essa triangulação metodológica.

Nessa perspectiva, realizamos pesquisa sobre políticas de formação continuada de servidores em interface com as dimensões basilares da universidade pública - ensino, pesquisa e extensão -, em diferentes repositórios científicos, como pode ser observado mais adiante, no capítulo três, por meio da realização de revisão bibliográfica sobre o nosso objeto de estudo.

Um aspecto crucial que destacamos a partir dessa revisão bibliográfica é a invisibilização e silenciamento dos servidores TAEs no campo da formação continuada, pois compreendemos que a universidade e a escola não são feitas apenas por docentes, os demais profissionais que a constituem são, também, atores fundamentais nesse processo, indicando-se a necessidade de ampliação, numa perspectiva mais inclusiva, desse campo.

Então, a partir dessa constatação, o levantamento bibliográfico demonstrou a necessidade de trabalharmos com a categoria silenciamento, visto que o silêncio trabalha na delimitação de sentidos pelo mecanismo de apagamento (Orlandi, 2007). Assim, no processo investigativo da política de formação, mobilizamos a análise dos conceitos de silêncio e silenciamento em uma perspectiva discursiva, segundo a teorização de Orlandi.

Nas palavras da autora, “se a linguagem implica silêncio, este por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante” (Orlandi, 2007, p. 23). Assim, sempre se fala a partir do silêncio, o qual tem significância própria e atua mobilizando sentidos. Pois, o silêncio está sempre a irromper os limites do dizer de modo a fazer com que o não-dito signifique.

Não podemos esquecer que, de acordo com a perspectiva discursiva, “as palavras já são sempre discursos, na sua relação com os sentidos” (Orlandi, 2007, p. 15), nos interpelando ao entendimento de que ao se apagar algo, estamos apagando sentidos possíveis e indesejáveis em uma determinada situação discursiva.

Pois, a linguagem, na imbricação com o ideológico e o linguístico, engloba o silêncio e este, por sua vez, é o grande fundador de sentidos do discurso e, assim, oferece a possibilidade de analisarmos os processos de silenciamento e de produção de sentidos na construção dessa política.

Trilhando esse caminho discursivo, procuramos entender o que nos dizem as lentes conceituais e analíticas da AD, na perspectiva de Orlandi, sobre essa problemática de estudo, compreendendo sua pertinência teórico-metodológica na medida em que consideramos necessário por esse campo em desequilíbrio.

Dando prosseguimento, realizamos pesquisa e análise documental mediante levantamento dos principais documentos/normativos que compõem a rede interdiscursiva da política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE, buscando mapear e compreender o processo de discussão e construção dessa política, como se pode observar no capítulo cinco desta tese.

Neste estudo, a produção de dados empíricos foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com os principais atores do processo, os servidores envolvidos na pesquisa, tendo-se como norteamento um roteiro de entrevistas previamente elaborado de acordo com os objetivos da investigação (Apêndice A).

2.3.1 Entrevista Semiestruturada

Buscando atingir os objetivos específicos de pesquisa e compreendendo que a análise do discurso está interessada no texto como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso (Orlandi, 2015), em nossa pesquisa, o texto central de análise é a Resolução nº 07/2022 que "institui a Política de Formação Continuada de Servidores e cria a Escola de Formação dos Servidores da Universidade Federal de Pernambuco e dá outras providências" (UFPE, 2022a), buscando analisar esses processos no contexto específico da universidade.

Ancoradas em Orlandi (1994), entendemos que o discurso é uma noção fundadora, o que implica na compreensão de que a linguagem é constituidora dos sujeitos e dos sentidos. Assim, com a realização das entrevistas, buscamos compreender como esse normativo produz sentidos, como ele está investido de significação para e pelos sujeitos envolvidos na construção dessa política. Procurando, então, explicitar os processos de significação presentes no referido texto e desvelar os sentidos possíveis, compreendendo como eles se constituem, cujos dados são discutidos e analisados nos capítulos seis, sete e oito desta tese que tratam dos resultados empíricos da pesquisa.

Assim, para dialogarmos com os servidores, participantes da pesquisa, utilizamos entrevistas semiestruturadas, uma vez que possibilita a obtenção dos dados em profundidade, além de oferecer uma "flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas adaptando-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista" (Gil, 1999, p. 118).

Como aponta o autor, a flexibilidade deste tipo de entrevista possibilitou um contato mais próximo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, favorecendo a apreensão de seus discursos, percepções, sentidos sobre a política em estudo.

Nesse sentido, buscamos aporte, também, em Batista, Matos e Nascimento (2017), por partilharmos da compreensão de que a entrevista é uma modalidade de

interação entre duas ou mais pessoas; o que permite uma maior flexibilidade entre nós, pesquisadoras, e os participantes da pesquisa, possibilitando o esclarecimento de dúvidas durante a realização das entrevistas. Portanto, constitui-se na técnica de produção de dados, sobre um determinado fenômeno, mais utilizada no processo de trabalho de campo.

Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, afirmam que uma das estratégias consideradas mais representativas nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais é a entrevista em profundidade na qual o investigador é o elemento principal e os dados coletados são ricos em pormenores descritivos no que tange aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Desse modo, inserimo-nos no mundo das pessoas que participam do estudo e estabelecemos uma relação de confiança com elas. Nesse movimento, as entrevistas resultam na elaboração de um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouvimos e observamos, sendo os dados complementados pela informação que obtemos através do contato direto com os sujeitos da pesquisa. Assim, possibilitam apreendermos os sentidos e significados que os participantes da pesquisa atribuem ao fenômeno por nós investigado, permitindo compreendê-lo em suas múltiplas dimensões.

Partilhando do pensamento desses autores, entendemos que, como sujeitos do processo, a voz dos servidores foi essencial na caminhada percorrida nesse estudo, permitindo acessar seus discursos e sentidos sobre a política, foco de nossa análise.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, na UFPE/Campus Recife, e agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa, as quais foram gravadas em áudio, com o consentimento dos sujeitos, para que a pesquisadora pudesse ter acesso integral e fiel aos dados produzidos.

Uma das participantes encontrava-se em licença maternidade, então, diante dessa condição, atendendo sua sugestão, excepcionalmente realizamos sua entrevista de maneira online via Google Meet.

Assim, em forma de síntese, apresentamos no Quadro 1 como mobilizamos os procedimentos de pesquisa com vistas à consecução dos nossos objetivos de estudo:

Quadro 1 – Mobilização dos Procedimentos de Pesquisa

Objetivo Específico	Instrumento de Produção	Ano
Analisar se, em seu processo de discussão e construção, a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE contempla as dimensões: ensino, pesquisa e extensão.	Entrevista com os sujeitos da pesquisa.	2023
Realizar análise documental de normativos que fazem parte da rede interdiscursiva dessa política.	*Corpus* documental	2022 e 2023
Apreender os sentidos dessa política para os atores (gestão, professores, técnicos) envolvidos em sua construção.	Entrevista com os sujeitos da pesquisa.	2023
Discutir, através dos discursos dos participantes da pesquisa, os limites/dificuldades e possibilidades/potencialidades da política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE.	Entrevista com os sujeitos da pesquisa.	2023

Fonte: Autora (2024)

Trilhando esse percurso discursivo, na sequência, procuramos explicitar como efetuamos a análise dos dados produzidos no transcorrer desta pesquisa.

2.4 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados produzidos através da análise documental e com os servidores, participantes da pesquisa, os discursos emergidos dos documentos/textos e das entrevistas individuais foram submetidos à análise de discurso de Orlandi (2015). Para tanto, tomamos como referência o procedimento analítico exposto pela autora (Orlandi, 2015, p. 76), em sua obra Análise de Discurso: princípios e procedimentos, que é composto por algumas etapas, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Etapas da Análise de Discurso

Fonte: Autora (2024) com base em Orlandi (2015, p.760)

Na **primeira etapa** o analista de discurso procura ver a discursividade contida no texto, atingindo uma análise inicial de natureza linguístico enunciativa, construindo-se um objeto discursivo. "Nesse momento é fundamental o trabalho com as paráfrases, sinonímia, relação do dizer e não-dizer etc" (Orlandi, 2015, p. 76), relacionando o que foi dito com que não foi dito e com o que poderia ser dito.

Assim, desfaz-se a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira, alterando a relação palavra-coisa. Desse modo, essa etapa permite que o analista vislumbre a configuração das formações discursivas que estão predominando na prática discursiva em questão, demonstrando como essas formações intervêm no processo de significação.

Na **segunda etapa,** partindo do objeto discursivo, o analista vai realizar uma análise desse objeto procurando "relacionar as formações discursivas distintas – que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) – com a formação ideológica que rege essas relações" (Orlandi, 2015, p. 76). Nessa tessitura, atinge-se a constituição dos processos discursivos que são responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos no objeto em análise.

Nesse ponto, ressaltamos que na paráfrase um mesmo enunciado pode ser dito de forma diferente, ou seja, o sentido é o mesmo, só falamos de outra forma. A sinonímia, como a paráfrase, faz parte dos efeitos metafóricos, pois "falamos a mesma língua mas falamos diferente. Dizemos as mesmas palavras mas elas podem significar diferente" (Orlandi, 2015, p. 78). Nessa perspectiva, o enunciado pode ser o

mesmo, mas, pode produzir significados diferentes a depender do sujeito que o enuncia.

Já na **terceira etapa**, realiza-se a análise do processo discursivo no qual busca-se compreender a produção de sentidos, incidindo uma análise que procura examinar a ideologia, o contexto histórico e o poder nos discursos. Assim, nessa etapa, relacionam-se às formações discursivas com a ideologia e verificam-se as redes de filiações de sentidos e as relações delineadas pela ideologia, “o que nos permite compreender os sentidos desse dizer” (Orlandi, 2015, p. 65). Para facilitar o entendimento do percurso analítico trilhado, sintetizamos as etapas, com seus respectivos objetivos e procedimentos, no Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese das Fases do Dispositivo Discursivo

Etapas	**Objetivos**	**Procedimentos**
I. Análise da Superfície Linguística	Identificar a configuração das formações discursivas.	Verificação das paráfrases, sinonímias, relação do dito e não dito.
II. Análise do Objeto Discursivo	Relacionar as formações discursivas com as formações ideológicas.	Verificação dos efeitos metafóricos, substituições contextuais, deslizamento de sentidos.
III. Análise do Processo Discursivo	Compreender a produção de sentidos; Examinar a ideologia, contexto histórico e poder nos discursos.	Descrição, interpretação com base no referencial teórico da pesquisa.

Fonte: Autora (2024), com base em Orlandi (2015) e Gomes Júnior (2017)

Entretanto, como não se trata de “receita de bolo”, é necessário destacar que existe o dispositivo teórico da interpretação ancorado nos princípios gerais da AD - os conceitos, princípios e construções teóricas - e o Dispositivo Analítico do Analista que é definido pelo pesquisador.

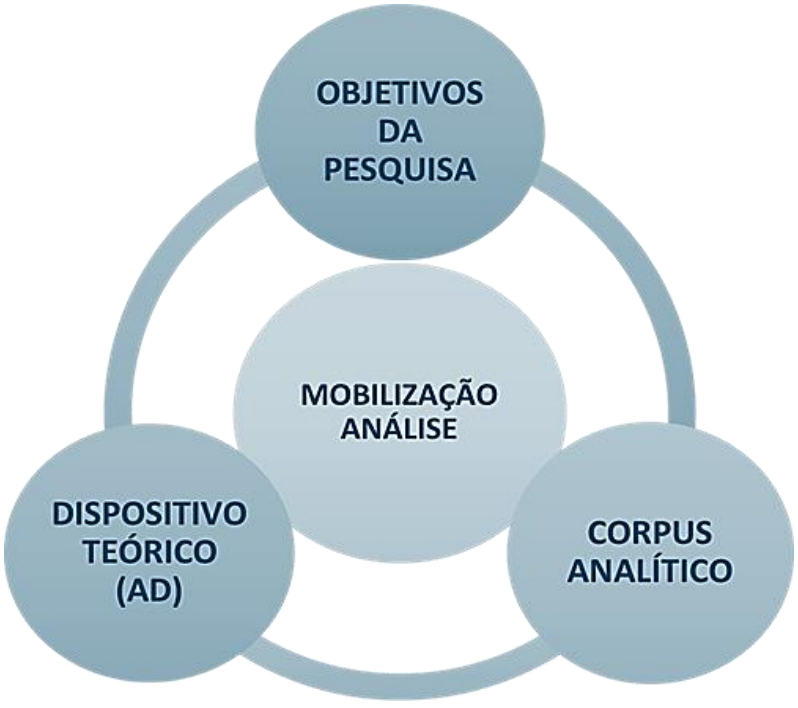
Nesse aspecto, Orlandi (2015, p. 25) esclarece que embora o dispositivo teórico encampe o analítico, “o dispositivo teórico é o mesmo mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da pesquisa”, além das teorias mobilizadas pelo pesquisador.

Desse modo, entendemos que não há análise do discurso sem a mediação teórica permanente na interlocução entre descrição e interpretação, visto que ambas constituem o processo de compreensão dos pesquisadores (Orlandi, 2015).

Assim, cada análise deve mobilizar a teoria de um jeito peculiar, entendendo-se que “a análise do discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (Orlandi, 2015, p. 65). Como sintetiza a autora, “num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intricadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente” (Orlandi, 2015, p. 79), desvelando-se relações de poder que podem contribuir tanto com a sua permanência quanto para o deslocamento e a transformação dessa realidade.

Nesse sentido, ancoradas nessa teoria e em seus princípios, almejando o alcance de nossos objetivos de pesquisa, realizamos a análise do objeto discursivo mediante o estudo crítico-reflexivo do corpus analítico sendo, permanentemente, norteadas pelo dispositivo teórico da AD no movimento contínuo entre teoria, corpus e análise, conforme Figura 3.

Figura 3 - Mobilização dos Procedimentos de Análise



Fonte: Autora (2024)

Desse modo, ao final do processo analítico, realizamos o registro e sistematização da análise culminando na apresentação dos resultados nos capítulos cinco, seis, sete e oito desta tese.

Nesse percurso, entendemos que enquanto pesquisadoras estamos sempre implicadas em nossos estudos, desde a escolha do tema às ferramentas conceituais e analíticas com as quais trabalhamos. Nesse sentido, consideramos pertinente o entendimento de que a pesquisa se insere na condição de constituir sujeitos autônomos que sejam capazes de fazer leituras críticas da realidade e de seu contexto de trabalho, permitindo-lhes, assim, delinear caminhos de atuação nessa realidade (André, 2016), pois, “afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (Freire, 1996, p.60).

Nessa perspectiva problematizadora, no percurso metodológico trilhado, nosso objeto discursivo, que constitui o *corpus* analítico, foi a política de formação continuada dos servidores da UFPE, bem como os discursos dos participantes envolvidos no processo de discussão e construção da política. Em nossa análise, tomamos como categorias da AD: discurso, interdiscursividade e silenciamento, fundamentadas em Orlandi (1996, 2007, 2015), cujos dados foram analisados interpretativamente, ancorados nessa perspectiva discursiva.

Assim, concluímos o capítulo do nosso desenho teórico-metodológico intencionando apresentar como, através da análise do discurso, construímos possibilidades analíticas que permitam tecer compreensões acerca da política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE.

Em seguida, apresentamos o percurso investigativo no que tange a realização de nossa revisão bibliográfica, condição que contribuiu para delinear o nosso objeto de estudo nos repositórios pesquisados, possibilitando agregar novos conhecimentos que foram tecendo o diálogo com a nossa investigação.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES EM INTERFACE COM AS DIMENSÕES BASILARES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA - ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: DIALOGANDO COM OUTRAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Neste capítulo, de caráter teórico e analítico, reconhecemos que nossa investigação sobre a política de formação continuada dos servidores da UFPE, na interface com as dimensões basilares da universidade pública - ensino, pesquisa e extensão -, situa-se, também, na relação com outros estudos sobre essa temática que foram mapeados e analisados através de nossa revisão bibliográfica.

Nessa perspectiva, assinalamos com Cunha (2016) nossa compreensão de formação continuada como uma ação permanente na relação com o fazer docente. E, ampliamos, com o fazer profissional, no sentido de abarcarmos os demais profissionais não docentes.

Nesse sentido, os estudos sobre as políticas de formação continuada constituem-se como possibilidades para conhecermos o movimento discursivo desse campo no qual algumas produções científico-acadêmicas ora apresentam aproximações com a nossa pesquisa, ora distanciamentos.

Esse percurso investigativo possibilita o mapeamento da pesquisa de uma determinada área, evidenciando os conhecimentos já elaborados, os enfoques teórico-metodológicos sobre os quais os fenômenos vêm sendo analisados, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. Desse modo, ampliam nossa percepção teórica sobre o nosso objeto de estudo.

Então, sob a lente analítica da AD, elegemos como fontes de consulta e análise o acervo disponibilizado na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); no Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); no Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (RI-UFPE); nos anais publicados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e nos trabalhos apresentados nas reuniões científicas nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

A escolha das fontes, em nível nacional, decorre da efetiva relevância das mesmas para a área educacional no Brasil; e em nível local, UFPE, pela nossa vinculação acadêmica com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), desta universidade, nos conectando com as discussões nacionais, regionais e locais a respeito de nosso objeto de estudo. Assim, de início, adentramos no repositório SciELO, sobre o qual discorremos abaixo.

3.1 O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO REPOSITÓRIO SCIELO: INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Optamos pelo repositório SciELO devido à sua relevância como o maior portal de revista eletrônica do país, contendo inúmeros trabalhos referenciados pela comunidade científica. Assim, utilizamos os descritores: **política de formação continuada de servidores**, delimitando o marco temporal de 2011 a 2021 no intento de mapearmos trabalhos acadêmicos relacionados à nossa temática de estudo nos últimos dez anos. Entretanto, não foi encontrado nenhum resultado para a nossa pesquisa. Desse modo, excluímos o significante “servidores” e apareceram dois trabalhos.

Esta situação inicial trouxe inúmeros questionamentos sobre esse campo discursivo, afinal por que o significante servidores, no repositório pesquisado, parece ser excluído do campo da formação continuada? Intrigadas com essa constatação inicial, procedemos à leitura dos resumos dos dois trabalhos[7], sobre os quais, posteriormente, observamos o distanciamento com a nossa perspectiva de estudo.

Para refinar ainda mais a busca, incluímos as variações **ensino, pesquisa e extensão** junto com os descritores **política de formação continuada,** por serem os pilares de nossa pesquisa. Encontramos um trabalho, porém, não dialogava com nosso objeto de investigação.

Assim, a produção existente no portal indica um silenciamento no campo da formação continuada, especialmente em relação ao termo "servidores", abrangendo

[7] NUNES, Jozanes Assunção. Discursos (Re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trab. Ling. Aplic**., Campinas, n(56.1): 9-35, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/4GDKq5CMn6YRjSctTtg8SKg/abstract/?lang=pt. Acesso em 05/01/2022.
KRAEMER, Márcia Adriana Dias; PERFEITO, Alba Maria. Discursos desvelados: estudos de movimentos dialógicos no conto contemporâneo. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 125-141, Jan./Jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/rPfByM3VSkW4BNtGBwLXsWM/?lang=pt. Acesso em: 05/01/2022.

vários profissionais da área educacional em todo o país. Também demonstra um silenciamento sobre a discussão da formação continuada em conexão com as dimensões basilares da universidade pública - ensino, pesquisa e extensão -, sugerindo que outros dizeres e perspectivas neste campo estão sendo silenciados.

Essa possível ausência de estudos que tratem da formação continuada de servidores, mais ainda, numa articulação com as dimensões basilares da universidade, foi bem inquietante nos conectando com sentimentos ambíguos e simultâneos: de receio, pela aridez que isso indica para a pesquisa, um nó; e, simultaneamente, de entusiasmo em problematizar essa temática em nosso estudo, porque ao tentarmos sair dos dizeres de outros (Pêcheux, 1995), podemos dar maior visibilidade a categoria servidores, da qual fazemos parte, possibilitando a construção de novos laços neste campo. Além disso, permite tecermos contribuições para o campo epistemológico das políticas de formação continuada articulada às dimensões basilares da universidade. Assim, dando continuidade, passamos ao levantamento e análise no repositório BDTD.

3.2 O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO REPOSITÓRIO BDTD: INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Em seguida, fizemos o levantamento no BDTD, usando os mesmos descritores e período mencionados anteriormente. Utilizando os descritores **política de formação continuada de servidores**, encontramos apenas uma dissertação da Universidade Federal do Ceará, cujo tema estava fora do escopo de nossa pesquisa. Ao remover o termo **servidores**, foram encontrados 389 trabalhos. Após uma leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave, selecionamos apenas duas obras, uma dissertação e uma tese, que tinham alguma relevância para nosso estudo.

Essa busca reforçou a dificuldade anteriormente observada: assim como no SciELO, o campo da formação continuada parece ignorar o significante servidores, deixando de lado um grande grupo de profissionais que atuam diariamente em várias instituições em todo o país, revelando uma lacuna significativa nesse campo e apontando desafios e possíveis inovações em nossa pesquisa.

É importante notar que a maioria dos trabalhos se concentra na Educação Básica, especialmente em áreas como alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática,

Física, Química, Geografia, Astronomia e Educação Física, e tendem a adotar uma abordagem qualitativa ancorada em diferentes epistemologias.

Essa observação nos levou a compreender que a lacuna no campo da formação continuada vai além do escopo de nossa pesquisa, que se concentra em políticas de formação continuada na Educação Superior[8], sejam elas voltadas para profissionais da educação em geral ou especificamente para docentes. Isso destaca a necessidade de expandir os estudos relacionados a esse nível de ensino, especialmente o universitário, e aqueles que exploram a relação entre políticas de formação continuada e as dimensões basilares das universidades. Observamos um silêncio nessa discussão nos estudos existentes, o que nos sugere novas oportunidades de construção discursiva neste campo. Prosseguimos, então, para discutir os dois trabalhos selecionados no BDTD, conforme detalhado no Apêndice B.

Ao analisar os trabalhos selecionados, vimos que a dissertação de Althaus (2013) explora a formação docente continuada na Educação Superior na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, com foco nas condições do desenvolvimento docente. A autora conclui que o simples gesto de ministrar aulas em pé pode revelar-se complexo e relevante. No entanto, essa dissertação não estava alinhada com nosso objeto de estudo, então nos voltamos para o resumo da tese de Craveiro (2014).

Descobrimos que esta pesquisa aborda a identidade docente e políticas curriculares nos governos FHC e Lula, ancorando-se na Teoria do Discurso. Apesar de alguma relação com nossa pesquisa na discussão sobre formação de professores, percebemos distanciamento devido ao foco exclusivo na identidade docente.

Assim, continuamos nossas buscas na BDTD, refinando com os descritores **política de formação continuada**, **ensino, pesquisa e extensão**, resultando em sete trabalhos. Após avaliar os resumos, selecionamos a dissertação de Araújo (2014) por acreditar que poderia ter alguma relevância para nosso estudo. No entanto, ao analisá-la mais detalhadamente, notamos que se concentra na formação inicial de

[8] A utilização da expressão Educação Superior, ao invés de Ensino Superior, pauta-se no entendimento com Dias Sobrinho (2003), que reduzir a educação superior ao ensino superior é um lamentável empobrecimento. Encontramos respaldo, também, na fundamentação legal visto que a LDB (Lei 9.394/96), capítulo IV, trata da Educação Superior, definindo as suas finalidades no artigo 43. Entretanto, em algumas passagens podemos utilizar o termo ensino superior atendendo especificidades do contexto, como é o caso de discussões envolvendo Instituições de Ensino Superior (IES).

professores de Educação Física, não se aproximando do nosso objeto de investigação.

Diante disso, concluímos que o campo da formação continuada na BDTD está predominantemente voltado para a formação de professores da Educação Básica, o que revela uma lacuna em relação às políticas de formação continuada para profissionais da educação superior e sua relação com as dimensões basilares da universidade pública. O que nos leva ao entendimento da constituição de um nó que, simultaneamente, aponta novas possibilidades de construções investigativas neste campo, permitindo a construção de outros laços de pesquisa que ampliem o escopo desses estudos, produzindo-se novos e diferentes discursos, numa compreensão dinâmica desse processo. Com esse espírito investigativo, continuamos nossa pesquisa em outro repositório para compreender melhor a mobilização desses estudos em torno de nosso objeto de pesquisa.

3.3 O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO REPOSITÓRIO CTD DA CAPES: INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Ao explorar o acervo do CTD/CAPES com os descritores: **política de formação continuada de servidores** entre 2011 e 2021, não encontramos nenhuma dissertação ou tese relacionada à nossa temática. Mesmo após incluir variações como **ensino, pesquisa e extensão**, continuamos sem registros relevantes. Esse silenciamento no repositório nos deixou intrigadas, sugerindo uma lacuna significativa em relação ao nosso objeto de pesquisa. Em uma última tentativa, ao usar apenas **política de formação continuada** como descritor, encontramos 165 trabalhos (140 dissertações e 25 teses). Destes, apenas 12 tratavam de questões relacionadas à Educação Superior, destacando um déficit de pesquisas nesse nível de ensino em comparação com a predominância de estudos voltados para a Educação Básica.

Embora reconheçamos a importância dos estudos sobre a Educação Básica, há uma clara necessidade de ampliar a pesquisa focada na Educação Superior, especialmente ao articular a formação continuada de servidores com as dimensões basilares da universidade pública.

Entre as dissertações selecionadas, conforme Apêndice C, a pesquisa de Pinheiro (2020) analisou a política de formação continuada dos TAEs da Universidade de Brasília, revelando a falta de monitoramento desses profissionais que cursaram o

Mestrado Profissional em Educação. Seus resultados sugerem a necessidade de um sistema de monitoramento para entender melhor como essa formação afeta o desempenho desses profissionais na universidade. Essa pesquisa pode contribuir para ajustes nas políticas institucionais de formação, embora seja crucial garantir que o monitoramento não seja apenas um meio de controle, mas sim uma ferramenta para atender às necessidades pessoais e profissionais dos servidores.

Ao analisar a dissertação de Soares (2013), vimos que seu objetivo era avaliar os resultados do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) na UFC como mecanismo de formação continuada, buscando identificar mudanças nos egressos e na gestão estratégica. O POLEDUC foi implantado em 2005 para impulsionar processos de planejamento e gestão inovadores na UFC. Os resultados indicaram mudanças significativas na vida e no trabalho dos egressos, mas não foram identificadas mudanças na gestão universitária da UFC, sugerindo uma baixa relação entre o conhecimento produzido nas pesquisas e as práticas de gestão da instituição.

A dissertação de Santos (2012) investigou o Programa de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da UFPA, explorando seu planejamento, organização e operacionalização institucional diante da ausência ou insuficiência de formação pedagógica de professores universitários.

O foco do estudo foi no desenvolvimento profissional dos professores, cujo processo ocorre ao longo de suas carreiras, fortalecendo suas identificações profissionais (Marcelo, 2009). Os resultados indicam que o Programa busca firmar-se institucionalmente como política de formação continuada, com ênfase na formação pedagógica e na qualidade do ensino na graduação. Os professores reconhecem as contribuições do Programa para sua formação e trabalho, destacando a importância das reflexões e trocas de experiências vivenciadas. O autor sugere mecanismos de acompanhamento contínuo e um núcleo permanente de assessoramento pedagógico para fortalecer o desenvolvimento profissional docente.

Ao analisarmos esse trabalho, observamos uma ênfase na docência universitária centrada no ensino/sala de aula, sem vinculação da formação continuada com as dimensões basilares da universidade, reforçando o silenciamento dessa discussão. Esses estudos focalizam o desenvolvimento docente e a formação pedagógica dos professores da Educação Superior, indicando como esse campo vem

mobilizando seus enfoques de pesquisa e, ao mesmo tempo, apontando problemáticas que carecem de maior atenção dos pesquisadores.

Em seguida, analisamos a dissertação de Souza (2016), que investigou a política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense, campus Bom Jesus de Itabapoana. A autora conclui que a política proporciona efeitos positivos na atuação docente, principalmente no ensino, por meio dos conhecimentos construídos ao longo do processo formativo.

Entendemos que as investigações sobre as políticas de formação continuada estão mais centradas na categoria docente e na relação dessas políticas com o trabalho destes profissionais, buscando identificar o impacto dessa formação em suas atividades laborais. No entanto, sentimos a ausência de estudos que focalizem o processo de elaboração dessas políticas, levantando questões sobre a participação dos servidores universitários nesse processo político e como suas vozes são contempladas.

Condição que nos faz questionar: como esses profissionais, os servidores universitários de um modo geral, estão participando desse importante processo político? Quem está sendo escutado na construção dessas políticas? Como essas vozes são contempladas na elaboração dessas políticas e de seus respectivos programas? Assim, nos marcos deste trabalho que focaliza o processo de discussão e construção da política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE, acreditamos que podemos esboçar algumas contribuições para essas inquietações. Então, prosseguindo nessa caminhada, mergulhamos no repositório desta Universidade.

3.4 O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL-UFPE: INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Adentramos no Repositório Institucional da UFPE (RI–UFPE), usando os descritores: **política de formação continuada de servidores**, de 2011 a 2021, obtendo 103 resultados. Selecionamos trabalhos que indicavam aproximação com nossa pesquisa. Inicialmente, notamos que ao usar o descritor formação continuada, a maioria dos trabalhos estava relacionada à formação de professores, confirmando uma hegemonia nesse campo.

Entendemos com Laclau e Mouffe (2015), que essa hegemonia é precária e contingente, já que as relações de poder são instáveis e passíveis de reversão porque o discurso é atravessado por outros discursos concorrentes no campo da discursividade, impossibilitando a fixação de sentidos. Abrindo, assim, espaço para outras discursividades e sentidos outros neste campo de estudo.

Com relação ao significante servidores, observamos que ele aparecia em trabalhos sobre técnico-administrativos, principalmente em cursos[9] de mestrado profissional. Destacamos que neste repositório, não precisamos excluir o termo "servidores", indicando avanço nos estudos desses profissionais nesse espaço acadêmico.

Ao tentar afunilar a busca com as dimensões basilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão – obtivemos "nenhum resultado", mostrando que neste repositório não há pesquisas sobre política de formação continuada de servidores articulada às dimensões basilares da universidade, refletindo desafios e potencialidades nesta pesquisa.

A partir da leitura exploratória dos trabalhos, selecionamos seis dissertações para uma leitura ampliada, buscando aproximações e/ou distanciamentos com nosso objeto de estudo, conforme Apêndice D.

A dissertação de Sousa (2013), como a maioria dos trabalhos científicos *stricto sensu* em nível acadêmico, foca a formação continuada vinculada à docência, confirmando uma significativa lacuna no que tange à categoria servidores, que engloba professores e técnico-administrativos em educação, no âmbito dessas discussões.

Essa pesquisa teve como objetivo compreender as implicações da formação continuada na (re)construção da identidade profissional docente de professores universitários, portanto, sua ênfase é na docência universitária, com foco nas contribuições dessa formação para o ensino no âmbito acadêmico.

Consideramos interessante pontuar que em sua revisão de literatura sobre o eixo temático da formação continuada no ensino superior[10], Sousa (2013), destaca

[9] Mestrado Profissional em Políticas Públicas (MPPP); Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP); Mestrado Profissional em Administração (MPA), dentre outros.

[10] Já esclarecemos anteriormente nossa escolha pelo termo Educação Superior, e não Ensino Superior, entretanto, a autora utiliza o segundo termo, portanto, ele é mencionado no texto atendendo a essa condição específica.

que inúmeras pesquisas evidenciam a relevância da formação continuada para esse nível de ensino, indicando a necessidade de se construir uma política nacional de formação para os professores que atuam na Educação Superior.

De acordo com a autora, entre janeiro de 2000 e dezembro de 2011 foram inseridas 341 dissertações e 83 teses no RI – UFPE, no espaço destinado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e nenhum desses trabalhos “discute, de modo geral, a formação continuada de professores no ensino superior” (Sousa, 2013, p. 30).

Embora reconheçamos a relevância de pensarmos a política de formação docente para esse nível de ensino, ressaltamos a importância, sem desconsiderarmos os desafios que isso comporta, de concebermos as políticas de formação continuada para além do âmbito restrito ao ensino/docência, compreendendo a universidade em sua totalidade, de sujeitos e dimensões basilares, possibilitando a reconfiguração do próprio campo da formação continuada.

Em seguida, discutimos o trabalho de Lima (2021) sobre a política de formação continuada dos servidores técnico-administrativos da UFRPE. A autora analisa a mudança mais significativa conquistada pelos egressos do Programa de Mestrado em Gestão Pública (MGP) da UFPE, que firmou convênio com a UFRPE em 2016 e 2018.

Os resultados mostram mudanças positivas, tanto pessoais quanto profissionais, nos servidores envolvidos no processo formativo, com potencial de contribuição institucional e profissional para a UFRPE. Isso ressalta a importância da formação continuada para os servidores, gerando impactos positivos em várias dimensões - pessoais, institucionais e sociais -, destacando a necessidade de políticas formativas nas instituições universitárias. Essas políticas podem impulsionar novas pesquisas e ampliar o campo da formação continuada com novas temáticas que contemplam os diversos sujeitos da educação.

Instigadas por essas perspectivas, examinamos a dissertação de Gilsoneide da Silva (2020), que investigou como a formação em nível *stricto sensu* do técnico administrativo em educação (TAE) da UFPE afeta seu sentido de trabalho, relacionando-se com a pesquisa de Lima (2021) sobre mudanças e impactos no trabalho desses profissionais.

Os resultados da pesquisa indicam "significações positivas da inserção da PGSS[11] com o sentido do trabalho" (Silva, 2020, p.75), abrangendo dimensões individuais - associadas ao crescimento intelectual e desenvolvimento profissional - e sociais, ligadas ao sentido existencial dos participantes da pesquisa.

Consideramos relevante destacar a importância da formação continuada para os servidores e instituições onde atuam, conforme apontado por Lima (2021) e Silva (2020). Esse processo beneficia os indivíduos pessoal e profissionalmente, além de contribuir para o desenvolvimento de trabalho qualificado, resultando em um serviço público de melhor qualidade para a sociedade.

Na dissertação de Albuquerque (2014), foi investigado se os cursos de especialização *lato sensu* em gestão pública contribuíram para mudanças no desempenho dos servidores egressos. Os achados ressaltam a necessidade de acompanhamento institucional para verificar essa relação. Essa discussão demonstra a importância de problematizar essa conexão nos espaços universitários, considerando não apenas o âmbito profissional, mas também a dimensão pessoal de cada sujeito em formação.

Nesse emaranhado discursivo, verificamos que a dissertação de Santiago (2020), buscou avaliar o processo de implementação da Política de Capacitação e Qualificação dos servidores técnico-administrativos em educação da UFPE no período entre 2007 e 2018. Desse modo, permite um olhar atento aos dispositivos legais relativos à política de capacitação e qualificação dos TAEs da UFPE, possibilitando uma importante compreensão de seu processo de implementação.

Assim, sua pesquisa amplia os estudos para além da relação formação versus impactos no trabalho, apresentando uma preocupação com o processo de implementação da política que ainda carregava a ideia de capacitação. Neste sentido, vimos defendendo a necessidade de superação dessa compreensão em direção ao entendimento de formação como um processo contínuo e permanente que se vincula ao ambiente de trabalho, mas, não se restringe a ele, pois concebe-se os sujeitos, em formação, em suas múltiplas dimensões.

Nessa perspectiva, é relevante destacar que diferentes concepções geram diferentes sentidos e práticas de formação, exigindo-se que levemos em consideração os contextos e concepções produzidos nesse campo.

[11] Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Mesmo sem adotarmos uma definição fixa de formação, nossa concepção difere da ideia de capacitação, pois entendemos a formação continuada como um processo amplo e contínuo, abrangendo dimensões políticas, sociais, econômicas, culturais, relacionais e pessoais, profissionais e institucionais dos profissionais envolvidos.

“Desse modo, a dimensão de formação sólida ultrapassa a visão de que a formação consiste em um processo de aquisição de habilidades técnicas, mas a partir da compreensão da formação como processo em constante interação com o contexto social” (Almeida, 2008, p. 25), indicando distanciamento com a concepção de capacitação que tende a se concentrar na dimensão técnica de formação.

Dando prosseguimento, analisamos o trabalho de dissertação de Lopes (2014), que investigou as políticas de capacitação dos servidores públicos das universidades federais, com foco na capacitação de gestores públicos, especificamente na UFPE.

Embora reconheçamos que os estudos analisados estão situados em um contexto institucional em que a política de capacitação era central para os técnicos administrativos em educação (TAEs), nossa compreensão de capacitação difere consideravelmente da formação continuada. Isso exige um olhar crítico-reflexivo sobre a implementação dessas mudanças nessa universidade.

Um aspecto de interseção do estudo de Lopes (2014) com nossa pesquisa é que a autora incluiu servidores docentes e TAEs em sua pesquisa, embora tenha se concentrado nos servidores com cargos gestores na UFPE, especificamente no campus Recife, ocupando funções de direção, assessoria, chefia e coordenação das diversas unidades organizacionais.

Os resultados apontados pela autora indicam que as formas de provimento das funções de direção, assessoramento e chefia carecem de critérios de competência, visto que há uma desmotivação dos servidores para participarem das capacitações e cursos de profissionalização em gestão pública oferecidos pela UFPE. Outro obstáculo destacado é que os gestores acreditam possuir os conhecimentos necessários para as funções com base em suas titulações e experiências acadêmicas, ignorando a importância de participar dos cursos mencionados.

É relevante ressaltar a necessidade de formação continuada para os cargos de gestão pública, conforme indicado pela autora. No entanto, essa formação deve estar integrada às demais dimensões universitárias - ensino, pesquisa e extensão - já que

são interdependentes. Isso implica na necessidade de problematizar essas lacunas nos espaços universitários.

Durante nossa análise, surgiram questões pertinentes: as políticas formativas proporcionam diversos benefícios, tanto pessoais quanto profissionais e institucionais. No entanto, uma reflexão central é que os estudos sobre políticas de formação continuada são divididos, direcionados apenas aos docentes ou aos técnicos, não a ambos, como sugerido no poema de Cecília Meireles: Ou Isto ou Aquilo[12].

Então, surge o questionamento: por que não analisar a política institucional de formação de servidores, docentes e técnicos, de maneira integrada, considerando suas especificidades formativas e laborais? E como encontrar os pontos de intersecção com as dimensões basilares da universidade pública nesse processo formativo?

Uma reflexão importante diz respeito ao estudo sobre os TAEs, aparentemente restrito aos mestrados profissionais e de interesse específico dessa categoria profissional. Isso reflete um silenciamento significativo nos programas de pós-graduação, indicando falta de interesse dos pesquisadores por esse grande grupo profissional que desempenha múltiplas funções em todo o país. Portanto, há lacunas institucionais, acadêmicas e científicas que destacam a necessidade de ampliar esse campo de estudo. Na sequência, trazemos o levantamento e discussões referente aos trabalhos da ANFOPE.

3.5 O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE): INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Dando continuidade à nossa revisão bibliográfica, investigamos como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), uma

[12] **Ou Isto ou Aquilo.** Ou se tem chuva e não se tem sol/ ou se tem sol e não se tem chuva!/ Ou se calça a luva e não se põe o anel/ ou se põe o anel e não se calça a luva!/ Quem sobe nos ares não fica no chão,/ quem fica no chão não sobe nos ares./ É uma grande pena que não se possa/ estar ao mesmo tempo nos dois lugares!/ Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,/ ou compro o doce e gasto o dinheiro./ Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo…/ e vivo escolhendo o dia inteiro!/ Não sei se brinco, não sei se estudo,/ se saio correndo ou fico tranquilo./ Mas não consegui entender ainda/ qual é melhor: se é isto ou aquilo (Meireles, 1990).

entidade acadêmica e científica fundamental na área da educação, e que Dourado (Aguiar; Dourado, 2021) nomeia como “ativo político”, aborda essa discussão.

Seguindo esse propósito, examinamos os anais publicados disponíveis na página da ANFOPE[13]. Notamos que, nos anos de 2016 a 2019, as temáticas gerais dos anais tratam principalmente da formação de professores, apesar de a associação se referir aos profissionais da educação de maneira geral. Essa lacuna ressalta a importância de aprofundar a discussão sobre políticas de formação continuada de forma mais ampla, incluindo os diversos servidores públicos, não apenas os docentes, que são essenciais para o funcionamento diário das universidades e escolas.

Inicialmente, analisamos os eixos temáticos dos anais de 2016 e selecionamos dois que se aproximavam do nosso objeto de estudo: o Eixo 5 - Ensino Superior, com 20 trabalhos publicados, e o Eixo 7 - Políticas, Avaliação, Planejamento e Formação, com 27 trabalhos. Realizamos uma busca manual, examinando títulos, resumos e palavras-chave. Ao contrário da ANPED, a ANFOPE não mantém uma regularidade nos eixos temáticos, que variam anualmente.

Ao examinarmos os trabalhos listados no Apêndice E, compreendemos que, dos 47 trabalhos abordando os dois eixos temáticos, nenhum se aproximava da nossa discussão. Eles divergiam do nosso objeto de estudo tanto em termos de tópico - políticas de formação continuada de servidores relacionadas às dimensões basilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão - quanto de foco, abordando principalmente a educação básica ou a formação inicial. Em muitos casos, essas questões estavam interligadas.

Posteriormente, analisamos os anais de 2017, focando nos trabalhos do Eixo 1 - Políticas e programas de formação inicial e continuada de professores. Apesar de reconhecermos as limitações desse eixo por se concentrar apenas nos servidores docentes, optamos por ele devido à possibilidade de estabelecer conexões com nosso objeto de estudo. Após uma leitura exploratória dos resumos, títulos e palavras-chave dos 65 trabalhos, escolhemos três para uma análise mais detalhada, buscando identificar possíveis semelhanças e diferenças com nossa pesquisa.

Um dos trabalhos selecionados, "Os desafios da formação de professores no atual contexto econômico, político e social brasileiro", de Gisele Masson & Valéria

[13] Disponível em: www.anfope.org.br/anais.

Marcondes Brasil, examina políticas de formação e valorização docente com base em análises de atos normativos e leis relacionadas ao tema. O objetivo é oferecer reflexões que contribuam para o debate sobre políticas de formação de professores no Brasil.

As autoras argumentam que o impeachment de Dilma Rousseff em 2016 reconfigurou as dinâmicas internas do Estado, resultando em uma agenda conservadora para a educação, fundamentada em ideias neoliberais para atender a interesses econômicos e mercadológicos. Isso provocou mudanças nas políticas de formação de professores, incluindo tentativas do governo federal, por meio do Ministério da Educação, de revisar a formação inicial e continuada de professores para alinhá-las à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa revisão resultou na Resolução 02/2019 (Brasil, 2020), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação), buscando reconfigurar a política de formação de professores estabelecida pela Resolução 02/2015 (Brasil, 2015), mais democrática e alinhada aos interesses dos professores e entidades educacionais. Isso será discutido mais detalhadamente no capítulo quatro desta tese.

De maneira geral, entendemos que essa tentativa de mudança na educação, por meio da revogação da Resolução 02/2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, reflete o cenário político conservador que surgiu no Brasil após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Durante a gestão de Michel Temer (MDB), de 2016 a 2018, medidas governamentais foram tomadas em desacordo com os interesses dos professores e das associações educacionais, promovendo uma ideologia conservadora na formulação das políticas educacionais.

O estudo de Masson e Brasil (2017) mostra que a discursividade em torno da formação continuada é influenciada pela conjuntura política, sujeita a resistências de profissionais e instituições educacionais, moldando as políticas educacionais em direções ora progressistas, ora reacionárias. Isso reafirma que a hegemonia discursiva é constantemente disputada entre múltiplos discursos (Mendonça, 2007), inclusive no campo da educação, ratificando a contingência e precariedade dessa hegemonia.

Em um estudo teórico-analítico sobre a formação de professores, o trabalho "Desafios da formação de professores no Brasil: o caso das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul", de Gabriel Grabowski & Margareth Fadanelli Simionato, aborda a formação inicial e continuada de professores no Brasil, destacando o processo de precarização da carreira e das condições de trabalho docente no país, influenciado pela formação inicial inadequada nas últimas décadas. Essas reflexões não podem ignorar o contexto político das políticas implementadas, pois todas essas dimensões - formação, carreira, condições de trabalho - estão ligadas às políticas governamentais (Mainardes, 2006), que refletem diferentes projetos educacionais e sociais em disputa.

O estudo ressalta a necessidade de examinar políticas governamentais que fragilizam a formação inicial ao dar um papel complementar à formação continuada, como observado na Resolução 02/2019 (Brasil, 2020). Isso pode levar à precarização da formação e à comercialização da educação, com a compra de pacotes pedagógicos e materiais instrucionais por grupos empresariais interessados em lucrar com a educação (Castro; Amorim, 2015).

Por fim, o trabalho “Formação continuada de professores para a atualidade: desafios entre a universidade e escola”, de Jane Rangel Alves Barbosa e Stella Alves Rocha da Silva, busca analisar a produção de conhecimento e políticas públicas para a formação docente na educação básica, visando integrar educação e trabalho para melhorar a prática docente nesse nível de ensino.

Ratificando a prevalência de estudos focados na educação básica no campo da formação continuada, assim como a predominância de pesquisas que conectam formação e prática docente, destaca-se a importância de compreender e defender a formação como um processo contínuo, relacionado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, indo além do mero acúmulo de cursos e certificações que podem influenciar sua prática docente. Como Nóvoa (2009) ressalta, o professor e a pessoa estão inseparavelmente ligados, o que demanda reflexões sobre essa interseção no processo formativo.

Pois, não podemos esquecer que “o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos [...]” (Nóvoa, 2009, p. 38), em uma discursividade que não desconsidera o

entrelaçamento destas dimensões no processo formativo, indicando a necessidade de reflexões a respeito dessas relações nos estudos deste campo.

Ao explorar os trabalhos dos anais de 2018, Eixo 2 - Políticas e Práticas do Ensino Superior, notamos que nenhum deles se aproximava de nossa pesquisa, conforme Apêndice F; então nos voltamos para o Eixo 3 - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, onde selecionamos três trabalhos que tinham alguma relevância para nosso estudo.

No estudo "Formação de Professores: entendendo a história e analisando o presente", de Raquel Cruz Freire Rodrigues, embora a autora se insira na política de formação de professores, seu foco de análise é o Programa de Residência Pedagógica. Ela aponta a resistência das universidades em implementar esses programas, pois deveriam alinhar seus projetos à BNCC, comprometendo sua autonomia pedagógica. Isso reflete desencontros entre a proposta da BNCC, defendida pelo governo federal na gestão de Michel Temer, e a Base Comum Nacional historicamente apoiada pela ANFOPE como referência para todos os profissionais da educação.

Assim, entendendo com Orlandi (2013, p. 4) que “o objeto da análise é inesgotável face à possibilidade da compreensão dos processos discursivos possíveis”, o trabalho de Rodrigues (2018), vai nos apontando para o entrelaçamento social, histórico e político das políticas de formação de professores que são tecidas em diferentes contextos que (re)desenham esses processos que não são lineares e muitas vezes sofrem descontinuidades.

Nesse movimento discursivo, essas políticas, que deveriam ser uma política de Estado de caráter permanente e contínuo, acabam se tornando políticas governamentais, oscilando entre progressismo e conservadorismo. Muitas vezes, os processos de elaboração dessas políticas tentam suprimir discussões históricas no campo da formação, buscando centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais (Freitas, 2014), como é o caso da BNCC e da Resolução 02/2019 (Brasil, 2020).

Entretanto, como provoca Orlandi (2012), a sociedade não é inerte, os processos de resistência vão atravessando essas discursividades que são dinâmicas e plurais em um movimento que vai desestabilizando essas tentativas de hegemonização de certos sentidos de formação, visto que se trata de um enunciado que produz efeitos de sentidos (Pêcheux, 1960) que são infinitos, pois vão sendo

constituído no entrelaçamento com os sujeitos em suas diferentes identificações e posições, em uma discursividade que vai direcionando os sentidos.

Em relação ao trabalho "O Técnico Administrativo em Educação: valorização para o reconhecimento como agente educativo", das autoras Cecília Cândida Frasão Vieira, Carolina Novaes Xavier de L. Reynaldo e Maria Cristina Madeira da silva, embora não esteja diretamente relacionado à nossa temática central, é relevante destacar sua importância por ser o primeiro trabalho nos anais da ANFOPE a tratar especificamente dos TAEs (Apêndice G). Isso ratifica o silenciamento e a invisibilidade desses profissionais no campo da formação continuada.

O trabalho das autoras focaliza a identidade profissional dos TAEs, destacando a formação continuada como elemento fortalecedor dessa identidade. Elas apresentam a falta de reflexões sobre a profissionalidade dos TAEs em comparação com os docentes, apontando mais uma lacuna nos estudos sobre essa categoria profissional.

Considerando a perspectiva teórica do nosso estudo, é importante destacar a impossibilidade de fechamento de sentidos em uma profissionalidade fixa, visto que o desenvolvimento profissional não é linear, comportando singularidades que englobam histórias de vida, processos diferenciados de formação e de vivência/atuação profissional que são atravessadas por diferentes políticas nacionais, locais, institucionais que vão forjando essa profissionalidade.

O silenciamento sobre essa discussão no trabalho analisado ressalta a necessidade de ampliação de estudos que abordem a profissionalização dos TAEs considerando as diversas maneiras de significar a profissão, que são influenciadas por múltiplos processos de subjetivação. Assim, o estudo das autoras reforça a importância de expandir o campo da formação continuada para incluir a relação entre as políticas institucionais de formação e a profissionalidade dos servidores universitários.

Finalizando a análise desse eixo temático, temos o trabalho “A Formação Docente no Ensino Superior: um olhar para a prática”, de Elenísia Pereira Couto e Eliseu Pereira Couto. O estudo reflete sobre a formação docente na Educação Superior, priorizando a formação pedagógica dos professores e destacando a importância de uma formação integral que inclua ensino, pesquisa e extensão.

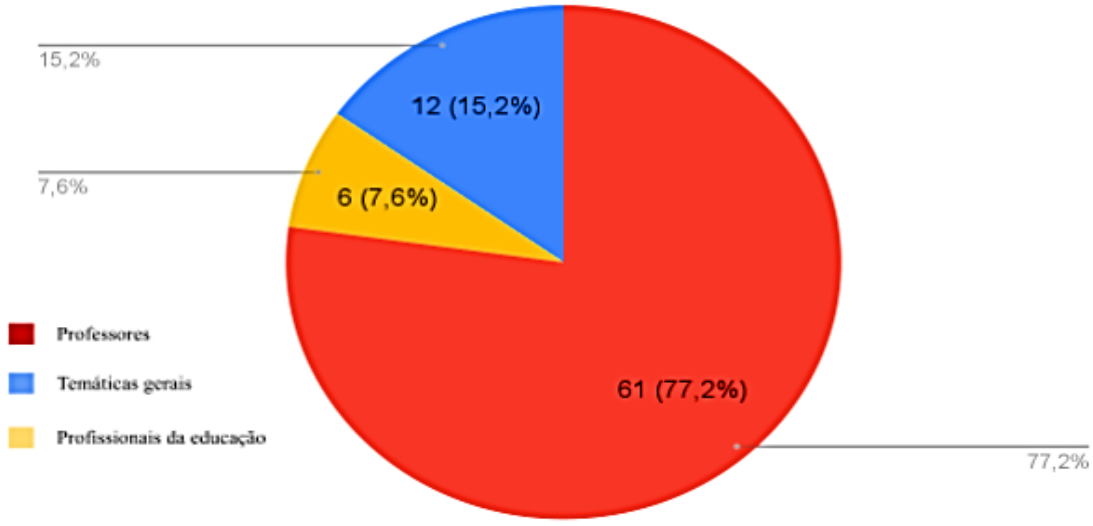
Este trabalho reforça a centralidade dessa discussão na formação continuada, especialmente na docência universitária, indicando uma hegemonia de estudos nesse

campo. Apesar de reconhecermos essa hegemonia como precária e parcial, percebemos a necessidade de novos movimentos discursivos neste campo que ampliem seu escopo de pesquisas a contemplar os diversos profissionais da educação, as políticas institucionais de formação continuada articuladas às dimensões basilares da universidade pública, bem como, os processos de elaboração e construção dessas políticas.

Refletindo sobre os trabalhos analisados, notamos que alguns mencionam as dimensões basilares da universidade ligadas aos processos formativos, como observado em Vieira; Reynaldo e Silva (2018) e Couto e Couto (2018). No entanto, essas menções são superficiais, sem aprofundar as reflexões sobre esse processo.

Considerando que o eixo 3 aborda os profissionais da educação de forma abrangente, apresentando uma perspectiva interessante não vista nos anais anteriores, classificamos os temas dos trabalhos em três categorias: professores, profissionais da educação e temas genéricos[14]. A análise mostra a predominância de estudos relacionados aos professores, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Trabalhos por categoria profissional



Fonte: Autora (2024)

Chama a atenção a minoria de trabalhos sobre os profissionais não docentes da educação, ocupando o último lugar dentre os temas estudados, destacando a

[14] Classificamos em temas genéricos os trabalhos que não se enquadram nas categorias professores ou profissionais da educação, tais como: “por uma educação libertadora”; “engajar para transformar"; “defesa da educação pública”; projeto de lei “Escola sem Partido”, dentre outros.

invisibilidade desses profissionais nos estudos acadêmico-científicos. Indicando-se um universo pouco explorado que corrobora a necessidade de estudos focados nos servidores TAEs, especialmente sobre formação continuada, incluindo os diversos atores que compõem a universidade cotidianamente.

Dando continuidade, analisamos os anais de 2019, focando no Eixo 09: Educação Superior, ensino, pesquisa e extensão: compromissos e interfaces com a escola pública, que, apesar de não se relacionar diretamente com políticas de formação continuada, apresenta potencialidade para a nossa investigação. Entretanto, dos 79 trabalhos identificamos apenas dois interessantes para nossa análise (2,53%), explicitando uma lacuna acentuada de estudos que articulam formação continuada com as dimensões basilares da universidade pública na área educacional.

Um desses trabalhos é “O início da carreira docente: ensino, pesquisa, extensão?”, de Naiara Sousa Vilela e Geovana Ferreira Melo. Este estudo investiga os dilemas enfrentados por professores universitários no início da carreira, apontando alguns dilemas na constituição identitária desse grupo profissional, como a formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na qual se privilegia as atividades de pesquisa em detrimento das de ensino. As autoras destacam que os egressos desses cursos assumem a docência universitária sem construírem conhecimentos relacionados à prática pedagógica, essenciais à profissão.

As autoras enfatizam, também, que os concursos públicos para professores reforçam a supremacia das titulações de pesquisa, desconsiderando a experiência na docência, que tem papel insignificante nos processos seletivos. A investigação, de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, foi orientada pelos questionamentos sobre os maiores desafios enfrentados pelos professores iniciantes, especialmente em relação ao ensino, pesquisa e extensão, e como as ações formativas contínuas contribuem para esse grupo.

Diante da complexidade da docência, as autoras concluem que os docentes se sentem despreparados para a profissão e apontam que a participação em ações formativas contínuas permite a socialização dos desafios vivenciados no início da carreira, contribuindo para a constituição da profissão docente no contexto universitário. Este estudo ressalta a importância de investigações que considerem os desafios dos professores universitários iniciantes, que frequentemente dominam suas

áreas de conhecimento, mas podem não ter formação específica em docência, devido à ênfase nas competências científicas nos processos seletivos (Morosini, 2000).

Além disso, destaca a necessidade de articular os processos de formação continuada com as dimensões basilares da universidade pública - ensino, pesquisa e extensão -, já que o desenvolvimento profissional dos professores é permeado por essas dimensões. No entanto, é importante reconhecer a diversidade de enfoques, tendências e demandas na formação profissional docente, o que desafia tentativas de estabilização de um modelo único de formação (Lopes; Borges, 2015).

Finalizando, analisamos o estudo de Maria Eneida da Silva, "A formação inicial e continuada de pedagogos(as): possibilidades da pesquisa e da extensão". Embora focado apenas em pedagogos, é relevante pela vinculação da formação com dimensões basilares da universidade, tendo em vista a escassez de estudos que estabelecem essa articulação.

Os resultados destacam a conexão entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente para a emancipação humana. Entretanto, o trabalho interdisciplinar, apesar de desejado, ainda é uma utopia, indicando uma lacuna entre discurso e prática. Pois, como indica o estudo de Peleias *et al.* (2011), embora almejado, o trabalho interdisciplinar ainda é um projeto utópico, pois trata-se de uma perspectiva mais pensada e falada do que vivenciada, persistindo um hiato entre o falado, o pensado e o efetivamente praticado no contexto universitário.

Neste cenário, é oportuno destacar a relevância das políticas formativas focalizarem a busca dessa indissociabilidade no trabalho desenvolvido nas universidades, podendo constituir-se em caminhos possíveis para uma integração mais efetiva das diferentes atividades acadêmicas. Compreendendo que essa indissociabilidade precisa dar-se no todo do fazer universitário, de sujeitos e ações, entendemos que o campo da formação continuada também precisa ter esse movimento de oxigenação do próprio campo.

No entanto, compreendemos que os estudiosos do campo da formação continuada o fazem a partir de suas formações discursivas (Orlandi, 2012a), onde sujeitos e sentidos são constituídos no e pelo discurso, os quais vão direcionando a centralidade dos estudos desse campo. O que nos provoca a apontar a necessidade de desestabilização pelo entendimento que ele se dá para além do espaço sala de aula/ensino/docência, podendo abarcar os demais profissionais da educação, que

fazem e vivem a universidade e o espaço escolar cotidianamente, bem como outras dimensões primordiais da vida acadêmica: a pesquisa e a extensão.

Assim, o percurso investigativo trilhado indica a necessidade de ampliarmos os estudos sobre os enfrentamentos, dilemas e desafios dos servidores universitários, especialmente, no que diz respeito às atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando compreender como as políticas institucionais de formação continuada podem contribuir com esse processo articulatório imprescindível e desafiante. Após essa análise dos trabalhos da ANFOPE, seguimos para investigar os trabalhos da ANPED, cujos resultados serão discutidos em seguida.

3.6 O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED): INTERFACE COM O NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Dando continuidade ao levantamento e análise bibliográfica, nos concentramos nos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED entre 2011 e 2021, com foco nos Grupos de Trabalho GT05 - Estado e Política Educacional, GT08 - Formação de Professores e GT11 - Política de Educação Superior, visto que nosso objeto de estudo não se encontra delimitado, especificamente, em nenhum GT. Nossa busca foi feita manualmente, priorizando títulos, resumos e palavras-chave.

No GT05, não encontramos nenhum trabalho relacionado à nossa temática, portanto nenhum foi selecionado para análise. No GT11, embora houvesse trabalhos relevantes sobre Educação Superior, poucos se relacionavam diretamente com nosso objeto de estudo. O GT08, apesar de focado na formação de professores, apresentou trabalhos com algumas interseções com o nosso tema, especialmente em políticas de formação continuada no contexto da Educação Superior.

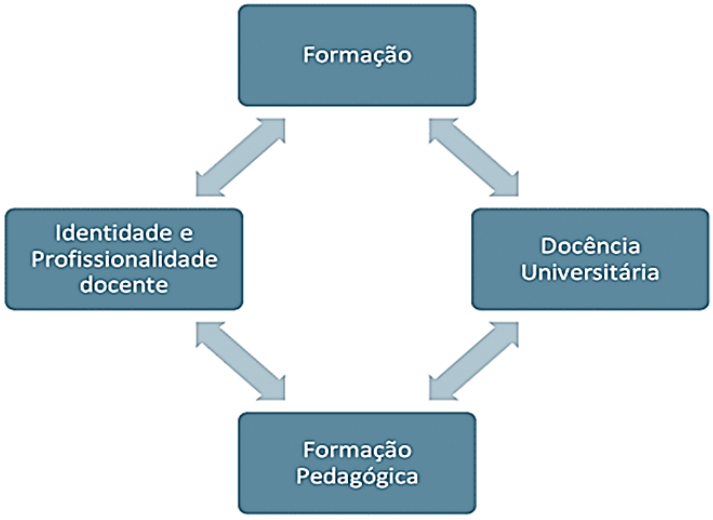
É importante ressaltar a ausência de estudos que abordem os servidores nas políticas de formação continuada, especialmente os técnico-administrativos em educação de nível superior, evidenciando uma lacuna na pesquisa. Além disso, há uma escassez de investigações sobre a relação entre as políticas de formação continuada e as dimensões basilares da universidade, apontando para a necessidade de expandir e aprofundar esse campo de estudo.

Para uma melhor compreensão do estudo realizado, apresentamos a sistematização dos dados pesquisados no Apêndice H. Entre os 505 trabalhos

analisados nos GTs 05, 08 e 11, nenhum abordou a formação continuada dos servidores universitários ou sua relação com as dimensões basilares da universidade.

Ademais, confirmando a hegemonia das temáticas de estudo deste campo, a maioria das pesquisas envolvendo a formação continuada na Educação Superior centra suas reflexões e análises na docência universitária com foco na formação pedagógica, bem como na identidade docente e no desenvolvimento profissional dos professores desse nível de ensino, como sintetizamos no Esquema 1 a seguir:

Esquema 1 - Temáticas Centrais de Estudo da ANPED



Fonte: Autora (2024)

Esse panorama expressa como o campo de estudos da formação continuada vai se movimentando no repositório da ANPED. Confirmando, assim, “os discursos tradicionalmente defendidos na formação dos professores: autoridade e autonomia, identidade docente, profissionalização, direito à educação, centralidade na docência, etc” (Lopes; Borges, 2015, p.491).

Diante dessa discursividade que adquire ares de tradição, como pontuado pelas autoras, ficamos pensando nas lacunas desse campo e então, questionamos como os professores, atores centrais desse processo, influenciam essas escolhas: será que estamos atendendo às necessidades formativas desses profissionais, ouvindo suas demandas? Será que as políticas de formação continuada não precisam ser integradas às funções primordiais do fazer universitário: ensino, pesquisa, extensão, gestão e inovação? Entendemos que o caminho de construção desses estudos na interlocução com e entre os pares não é manifestado em muitas dessas

pesquisas, podendo indicar uma trajetória necessária no movimento dinâmico desse campo.

Mobilizada por essas inquietações, vamos abordando a discussão de alguns trabalhos da ANPED que são emblemáticos das temáticas centrais de estudo sobre a formação de professores neste repositório:

GT08/2011 - Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária, de Ana Carla Hollweg Powaczuk e Doris Pires Vargas Bolzan, que teve como objetivo refletir sobre os processos envolvidos na construção da docência universitária, entendendo-se a professoralidade como um movimento entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer. Destacando-se a importância de esforços individuais e institucionais para viabilizar atividades formativas focadas nesse contexto, permitindo aos professores discutir e compartilhar experiências específicas da Educação Superior.

GT08/2011 - Docência Universitária e o Ensino Superior: análise de uma experiência formadora, de Valeska Maria Fortes de Oliveira, que investigou as significações de professores universitários em relação ao seu papel docente e seu processo formativo em uma Universidade Federal do Sul do Brasil, cujos resultados indicam que a formação vivenciada pelos docentes investigados vem produzindo resultados positivos referentes ao processo de ensino aprendizagem na docência da Educação Superior.

GT08/2012 - Formar ou Preparar para a Docência no Ensino Superior? Eis a questão, de Vanessa Therezinha Bueno Campos, que teve como objetivo discutir a docência no ensino superior e sua consequente necessidade de formação pedagógica focalizando as representações, dos sentidos e dos significados da formação para a docência no ensino superior, de pós-graduandos de diversas áreas de conhecimento e de diferentes regiões geográficas do Brasil.

Em suas considerações sobre os resultados da pesquisa, a autora afirma que:

> O referencial teórico estudado e os dados encontrados na pesquisa realizada permitem afirmar que, tanto no âmbito legal quanto na dimensão histórica e cultural, a formação foi substituída pela preparação aligeirada ou inexistente para a docência no ensino superior. Considera-se imperativo pensar em políticas de formação para a docência no ensino superior que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino imprescindível à profissão docente (Campos, 2012, p. 1).

Demonstrando a necessidade de políticas formativas que considerem as peculiaridades e singularidades da docência na Educação Superior, bem como dos estudos que tratam dessa discussão. Embora reafirmemos a necessidade de interlocução entre e com os pares no direcionamento das pesquisas neste campo.

GT08/2012 – Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível, das autoras Áurea Maria Costa Rocha e Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, tendo como objetivo apresentar processos formativos na universidade que possibilitem a construção do processo de aprender a ensinar, identificando noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores universitários.

De acordo com as autoras, os achados da pesquisa revelam práticas docentes fundadas na experiência, indicando a necessidade de formação contínua que proporcione a ressignificação dessas práticas, bem como a construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

GT08/2013 – Pedagogia Universitária: construções possíveis nas diferentes áreas do conhecimento, de Silvia Maria de Aguiar Isaia e Adriana Moreira da Rocha Maciel, cujo trabalho tem como foco a docência na Educação Superior, problematizando a existência de características pedagógicas peculiares às áreas específicas de conhecimento na interface com os saberes acadêmicos construídos no movimento reflexivo teoria e ação.

Os resultados apontam três nós articuladores: a pluralidade da pedagogia universitária, tão diversa quanto às diferentes áreas do conhecimento; o conhecimento específico em permanente tensão com o conhecimento acadêmico pedagógico; e o conhecimento específico das diferentes áreas. As autoras evidenciam que “o conhecimento da área específica e a sua [re]construção pedagógica na ação formadora constituem os saberes acadêmicos” (Isaia; Maciel, 2013, p. 14), aportando novas contribuições para o estudo da pedagogia universitária.

Uma abordagem diferenciada das evidenciadas acima, encontramos no trabalho de Olgaíses Cabral Maués e Michele Borges de Souza (2013):

GT11/2013 - A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores, que teve como objetivo identificar as relações existentes entre a expansão de matrículas desse nível de ensino e a formação de professores, focando nas licenciaturas, indicando o movimento de estudos deste campo.

Em sintonia com as discussões de Lopes e Borges (2015), que problematizam a tentativa de estabilização da formação de professores, apontando a sua impossibilidade, as reflexões de Maués e Souza (2013, p. 4), demonstram que “a formação de professores tem sido objeto de inúmeras políticas que tentam definir como esta deve ser”. Não se constituindo tarefa fácil, nem tampouco consensual, visto que “os embates se colocam entre diferentes organizações acadêmicas e sindicais, na busca de uma compreensão e concepção do que deve abranger uma formação” (Maués; Souza, 2013, p. 4), indicando que é um campo sempre em disputa.

As autoras afirmam que os cursos de licenciatura não têm sido atrativos para os ingressantes da Educação Superior, indicando que não há uma relação entre a expansão da Educação Superior e o aumento de matrículas nos cursos de formação de professores.

Esse estudo apresenta a necessidade de compreender e problematizar a baixa atratividade dos cursos de licenciatura, considerando aspectos como políticas educacionais, financiamento da educação, condição dos professores, estrutura e gestão das instituições educacionais, aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, levando em conta os aspectos locais e globais que interferem nesse processo.

Retomando a discussão e análise dos trabalhos com foco na docência da Educação Superior, destacamos:

GT08/2015 – Tendências e Implicações da Formação Continuada para a identidade profissional docente universitária, de Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, cujo trabalhou buscou analisar o processo de reconfiguração da formação continuada na Educação Superior, destacando que a docência universitária envolve sujeitos diferentes, que se encontram em um processo de confronto e, simultaneamente, de conquista do conhecimento; indicando a importância das políticas institucionais de formação continuada para a constituição e reconfiguração da docência universitária.

GT08/2017 - Formação de Professores do Ensino Superior e Identidade Profissional Docente, de Raquel Antunes Scartezini, que teve como objetivo apresentar diferentes abordagens sobre o constructo teórico identidade profissional docente (IPD), apontando sua importância nos programas de desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior.

Os achados demonstram que a identidade do professor universitário é tecida a partir de três dimensões: representações e percepções acerca de seus papéis acadêmicos; concepções sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar sua disciplina; e os sentimentos relacionados às suas funções (Scartezini, 2017).

A autora defende que mudanças na IPD, a partir da formação de professores, poderá contribuir para o atendimento às novas demandas para a docência na Educação Superior, indicando uma relação profícua entre as políticas de formação continuada e a profissionalização docente.

GT11/2017 - Uma formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades, de Evódio Maurício Oliveira Ramos, que teve como objetivo analisar uma experiência formativa numa universidade pública no estado da Bahia, focalizando pressupostos epistemológicos, metodológicos e ontológicos que fundamentam as ações. Em suas conclusões, enfatiza a urgência de se implementar políticas institucionais de formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior, corroborando a relevância de políticas que contemplam essa dimensão formativa.

GT11/2019 - Educação Superior e Formação Docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos? de Silvia Regina Canon, busca entender a relação entre a ausência de formação pedagógico-didática dos professores, políticas definidoras dessa formação e a qualidade de ensino na Educação Superior. A autora destaca o silenciamento da legislação sobre a formação docente para atuação na Educação Superior.

> Neste estágio de desenvolvimento da educação formal no país, onde o sistema de avaliação tem um rigor bastante grande é incompreensível que, passados mais de vinte anos da promulgação da LDB, continuemos silenciando a respeito de políticas públicas relacionadas à formação de professores para atuação na Educação Superior (Canon, 2019, p. 4).

Nas conclusões, a autora sugere iniciativas institucionais para melhorar o trabalho docente na universidade, preenchendo lacunas na formação de professores para a Educação Superior. Destaca a necessidade de políticas públicas para essa formação, um campo pouco explorado. Assim, variados pesquisadores enfatizam a importância de políticas públicas e institucionais de formação continuada para os

professores desse nível de ensino, visando sua formação pedagógica e desenvolvimento profissional.

GT08/2021 - Potencialidades das pesquisas interventivas e das práticas de colaboração em formação continuada nos GTs da ANPED: 2008 a 2019, de Fernanda Bindaco da Silva Astori, visto que contribui para entendermos a configuração dos estudos sobre formação continuada de professores no período analisado, uma vez que contemplou “165 trabalhos apresentados nos Gts que investigaram a formação continuada de professores, no conjunto de 502 trabalhos sobre a formação de professores e 3.424 trabalhos em todos os GTs nesse período, da 31ª à 39ª reunião nacional da associação” (Astori, 2021, p.1).

Interessa-nos pontuar que, diante do estudo realizado, a autora enfatiza que a discussão sobre a formação continuada de professores indica que o debate no campo se dá a partir de e em defesa de uma formação continuada institucionalizada, corroborando a relevância dessas políticas e de estudos sobre estas.

Tratando dos achados da pesquisa, a autora afirma que a ênfase dos estudos se dá “na prática pedagógica, nos significados atribuídos à prática, no estudo de narrativas e metodologias sustentadas na vinculação da pesquisa com a intervenção, com o objetivo de promover transformações e contribuições ao processo formativo e ao trabalho docente” (Astori, 2021, p. 5), indicando que a formação continuada atua como mecanismo de aproximação efetiva dos professores da educação básica com o universo acadêmico através das parcerias entre escolas e universidades.

Após a análise aqui empreendida, interessa-nos pontuar que os estudos desse campo precisam problematizar qualquer tentativa de formação que se paute no resgate do professor ideal, visto que as provocações de Lopes e Borges (2015) nos permitem compreender o risco da formação centrada na racionalidade prática e na docência, reduzindo-se a educação ao ensino em uma perspectiva de redenção da sociedade via escola/educação onde os professores são, indevidamente, responsabilizados pelos resultados educacionais, desconsiderando todos os elementos em jogo, como discutido anteriormente em relação à baixa atratividade pelos cursos de licenciatura.

Imbuídas pelas reflexões dessas autoras, vamos defendendo com elas:

> a busca por uma formação docente mais aberta ao diálogo entre diferentes registros disciplinares, menos focada no ensino-aprendizagem, mais focada na criação de condições para que alunos e alunas possam ter uma oportunidade de estudar e produzir sentidos para o mundo que os circunda,

> uma universidade mais disposta a ampliar os espaços de debate entre concepções divergentes, mais aberta ao contraditório, mais voltada à pesquisa e à reflexão teórica (Lopes; Borges, 2015, p. 503).

Entretanto, é relevante considerar a “radical contextualização” (Lopes; Borges, 2015, p. 490) desses processos, cujos discursos devem se distanciar da ideia de um absoluto aplicável a qualquer contexto, que é aberto a múltiplas significações, demovendo as pretensões de plenitude das identidades.

Essas reflexões suscitaram nosso desejo de mergulhar mais profundamente na análise da política de formação continuada dos servidores da UFPE no que diz respeito ao seu processo de discussão e construção, cujos discursos operam com reverberações de sentidos do que seja formação, servidores, conhecimento, onde essa investigação pode representar possibilidades de desestabilização nesse campo discursivo.

Em nossa perspectiva, essas análises poderão constituir importante referência para futuras intervenções junto aos profissionais da Educação Superior, de modo especial os universitários, certamente, rebatendo na educação básica, visto que muitos deles formam os professores desse nível de ensino.

Ademais, acreditamos que esse estudo pode contribuir para o enriquecimento do campo epistemológico das políticas de formação continuada da Educação Superior e para o encaminhamento de reflexões e ações no processo de formação dos servidores, especialmente, os universitários. Concluímos este capítulo no meio dessas inquietações e ampliaremos a discussão sobre a formação continuada no próximo capítulo.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRELAÇAMENTOS DISCURSIVOS

> *A formação continuada é necessária e indispensável porque é hoje condição estruturante do próprio processo de formação, assim como o é da configuração estrutural simbólica e econômica da sociedade na atualidade* (Gomes, 2021).

A escrita deste capítulo, de saída, nos desafia a abordar a formação continuada além da formação de professores. Como destacamos desde a introdução desse trabalho, o campo da formação continuada parece excluir os servidores TAEs, restringindo essa formação aos docentes. Então, discutir e refletir sobre a política de formação continuada da UFPE, que engloba servidores docentes e TAEs, não se mostra uma tarefa muito simples, mas, na mesma medida, bastante instigante.

Isto posto, uma breve abordagem sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por TAEs nesta Universidade é necessária pois, mesmo não atuando em sala de aula, eles contribuem com os processos pedagógicos institucionais, indicando que esses processos agregam ações de diferentes servidores.

A carreira dos TAEs, assim como seus cargos e funções, é ampla e diversa, dificultando a discussão da multiplicidade que lhes é característica. Diante da complexidade de abarcar todo esse universo, ressaltamos a atuação dos Núcleos de Estudo e Assessoria Pedagógica (NEAPs), formados por equipes pedagógicas – pedagogos/as e técnicos em assuntos educacionais que são licenciados nas diversas áreas do conhecimento - com formação específica para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao estudo e assessoramento pedagógico aos cursos de graduação de diferentes centros desta Universidade.

Essas equipes colaboram com as coordenações de curso na gestão do ensino, pesquisa e extensão, além de oferecerem acolhimento e atendimento pedagógico aos estudantes. Suas atribuições incluem assessoramento pedagógico às coordenações de curso de graduação e aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) nos processos de implantação, execução, avaliação e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs); contribuem com as coordenações dos cursos de graduação na preparação para as Avaliações Externas dos Cursos (Avaliação *in loco* e Enade); atendimento aos estudantes para esclarecer dúvidas pedagógicas e relacionadas a questões éticas, estéticas e socioculturais; contribuem com os cursos de graduação, coadunando esforços com o coordenador, na mediação de conflitos pedagógicos,

quando demandada sua intervenção; em parceria com as coordenações dos cursos de graduação, monitoram, analisam e produzem dados referentes à retenção e evasão, objetivando propostas de melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem; assessoram as coordenações de curso no acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes (UFPE, 2022).

Ao mencionarmos o trabalho pedagógico realizado por TAEs na UFPE, destacamos a prática de acompanhamento ao ensino e à aprendizagem como um elemento coletivo que envolve diferentes profissionais – docentes e TAEs – com suas identidades e papéis específicos, porém, atuando em um processo relacional.

Essas reflexões nos levam a pensar de forma mais ampla sobre o campo da formação continuada. Sem desmerecer a relevância dos professores, é importante destacar as delimitações da literatura que circunscrevem a formação continuada, quase exclusivamente, ao âmbito da docência.

Nas escolas e universidades, esses diversos profissionais, mesmo não estando em sala de aula, participam do processo de acompanhamento do ensino. Isso também se aplica à extensão e pesquisa, como processos indissociáveis. Portanto, é importante pensar essa formação de maneira mais inclusiva, abrangendo os demais profissionais da educação, como os TAEs, constituindo um dos nós a serem problematizados nesse campo.

Considerando esse nó como um dos silenciamentos neste campo, Orlandi (2007, p. 13) nos instiga a ressignificar o discurso ao indicar que o silêncio é o seu componente definidor, permitindo construir significados diante do que não foi dito. Porque “o sentido não para, ele muda de caminho”. Sendo assim, ficamos a questionar: se o sentido não é estático, qual o caminho que esse silenciamento leva-nos a percorrer no campo da formação continuada?

Diante desse questionamento, é preciso dizer que a formação continuada que nos interessa problematizar não ignora os saberes, produções, estudos, pesquisas e lutas históricas que consagram a importância da formação e do trabalho docente para a educação em todos os níveis e modalidades de ensino, mas, que não os toma como referência única. Na medida em que, quanto à produção dessa área, as pesquisas apontam poucas, mas existentes produções que tensionam o campo, trazendo como um nó a questão do ensino e seu acompanhamento, ampliando-o para além da docência.

Criando-se, assim, um campo dialético de tensões rebelde a essa unidimensionalidade, com base teórico-metodológica na Análise de Discurso (AD), na perspectiva de Orlandi, na medida em que considera “a linguagem como lugar de debate, de conflito” (Orlandi, 1996, p.115). Ademais, os estudos em análise de discurso procuram analisar as estratégias discursivas que legitimam o controle que ‘naturaliza’ a ordem social e as relações de desigualdade (Pedro, 1998, p. 26).

Nesse contexto discursivo, certamente, um movimento que encontra ecos mais consensuais é a defesa da formação continuada como um processo contínuo que se confunde com a existência e a ‘construção da pessoa’ (Canário, 2013, p. 84), atuando como princípio reorganizador do processo educativo, tendo como ponto de referência central a emergência da pessoa como sujeito da formação com base em três pressupostos principais: o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade, configurando-se como aprendizagem compartilhada que encontra nos locais de trabalho um campo fértil enquanto espaços nos quais se produzem saberes.

Entendemos com Gatti (2008) que nos últimos anos houve um crescimento geométrico de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, não havendo, nas discussões conceituais sobre essa temática, uma preocupação em precisar um conceito, o qual fica aberto ao curso da história. Nessa perspectiva, os estudos educacionais ora restringem a expressão aos limites de cursos formalizados e sistematizados ofertados após a graduação, ora é considerado sob uma perspectiva ampla e genérica englobando qualquer tipo de atividade que contribua para o desenvolvimento profissional, como trabalho coletivo desenvolvido na escola, reuniões pedagógicas, troca cotidiana com os pares, congressos, seminários, cursos de diferentes naturezas e formatos. “Enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional [...]” (Gatti, 2008, p. 57), indicando que há um mosaico de conceitos e tipos de formação continuada que expressa sua heterogeneidade e complexidade.

A respeito dessa discussão, Nóvoa (1997, p.25) destaca que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, concebendo a instituição educativa (escola/universidade) como ambiente formativo, de desenvolvimento

profissional permanente, contendo pressupostos de formação como educação contínua.

No limiar dessa discursividade, defendemos com Marin (2003) que a formação continuada deve transformar a escola e a universidade em espaços de troca e de reconstrução de novos conhecimentos a partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num *continuum*, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo.

O desafio está, portanto, em compreender as escolas/universidades como ambientes educativos, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas e inovadoras (Aguiar, Maria, 2015), viabilizando a troca e construção de saberes e conhecimentos na partilha com os pares.

Essa formação implica em aprofundamento e desenvolvimento profissional que possibilitem reflexões e ressignificações das práticas educativas, contrariando a ideia de acumulação de cursos. Importa destacar que o surgimento de diversos tipos de formação tem base histórica em condições emergentes da sociedade que estão amparadas no discurso da necessidade de atualização e de renovação. Em Gatti *et al.* (2019), encontramos alguns fios condutores dessas reflexões como o entendimento de que refletir sobre o momento atual exige que consideremos traços histórico-culturais que permeiam as concepções e práticas educacionais tensionadas pela dualidade conservação/mudança, visto que o campo da formação continuada reflete os dilemas e conflitos do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, observamos que o início do século XXI expõe o processo acelerado de mudança em âmbito mundial decorrente, sobretudo, da internacionalização da economia que provoca impactos na área educacional. Coadunando-se com essas reflexões, a mesma autora destaca que é preciso fazer análise em largos traços dos movimentos societários e seus impactos na educação, tendo em vista o alargamento das desigualdades sociais, políticas, econômicas, culturais.

Nesse movimento discursivo, essas mudanças são atreladas às políticas neoliberais que impõe a degradação das políticas sociais a partir do estabelecimento de políticas de austeridade, sob o pretexto da crise financeira do Estado, criando o terreno propício para a privatização dos serviços públicos mediante os discursos de eficiência, eficácia e qualidade. Intrinsecamente à essa concepção, tende-se a

compreensão economicista da educação que a submete aos ditames do mercado, cujas políticas educacionais assumem um cunho privatizante.

Oliveira (2020) destaca que na lógica economicista a formação escolar visa formar sujeitos produtivos, sujeitos econômicos, atrelando a agenda educacional aos princípios da competitividade, refletindo a subsunção da política educacional à hegemonia neoliberal. Esse projeto social esvazia a presença ativa do Estado no atendimento dos direitos sociais (Moura; Lima Filho, 2017), agravando a segregação social e escolar ao equiparar a escola a uma microempresa operando nos mesmos moldes da organização empresarial (Freitas, 2018). Contrapondo essa visão, Aguiar (2010) defende que a educação escolar deve voltar-se para a emancipação humana na constituição de uma sociedade igualitária.

Nesse contexto discursivo, a universidade pública também sofre os impactos dessas mudanças, especialmente, durante o governo Bolsonaro[15] que promoveu políticas neoliberais baseadas no gerencialismo e na performatividade. Esse governo intensificou a agenda neoliberal e ultraconservadora, abolindo direitos e desrespeitando instituições democráticas, como destacado pela ANFOPE (2021), onde as universidades enfrentaram desfinanciamento progressivo e ataques sistemáticos, promovendo efeitos danosos ao sistema educacional e à vida da população.

Nessa arena discursiva, evoca-se o interdiscurso com um determinado projeto de sociedade neoliberal, com forte ênfase gerencialista. É preciso reconhecer que esse movimento que vem se constituindo como hegemônico em nível global, também está se consolidando no Estado brasileiro tanto a nível nacional, quanto estadual e municipal, tendo como principais características a redução do aparelho estatal, privatização, cortes, redução do funcionalismo público e implantação das parcerias público-privadas, configurando o “Estado Gerencial” em nosso país (Marques; Mendes; Maranhão, 2019).

O gerencialismo permeia os espaços educativos (escolas/universidades) em diversos aspectos, afetando a formação, organização escolar, gestão, currículo e trabalho docente, transformando a educação em um componente do mercado. Esse movimento se baseia em critérios de produtividade, orientação para o cliente e

[15] O mandato do ex-presidente Bolsonaro compreende o período de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022.

descentralização, introduzindo mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização e avaliação (Hypolito, 2011).

A performatividade, enquanto nova tecnologia de regulação estatal no avanço do neoliberalismo, influencia cotidianamente os espaços educativos, utilizando julgamento e comparação como meio de incentivo, controle e mudança (Ball, 2003). Essa configuração ideológica gera muitas interferências no plano do trabalho docente porque, na educação, essa luta é focada no professor (Ball, 2003; Cunha, 2017; Flores, 2011; Nóvoa, 1998) que encontra seu valor contestado ou deslocado pelos terrores da performatividade, impondo-se um novo senso ético das práticas, das posições dos sujeitos e de suas subjetividades (Cribb; Ball, 2005).

Nesse contexto, a formação de professores torna-se um campo de estudo cada vez mais explorado, especialmente devido às reformas educativas implementadas em diversos países, delegando aos professores um papel central na efetivação das mudanças na educação escolar e gerando novos desafios para os cursos de formação (Cunha, 2017).

Deve-se esclarecer, contudo, que não podemos atribuir exclusivamente aos professores, e à sua formação, a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino, visto que múltiplos fatores convergem para isso, como o financiamento da educação, as políticas de formação, as condições de trabalho, salário e carreira docente, entre outros aspectos envolvidos nesse processo.

Nesse campo discursivo, é salutar entender que a formação de professores e outros profissionais da educação deve ser uma prioridade tanto governamental quanto institucional, uma vez que a educação é um direito fundamental conforme a Constituição Federal de 1988. Portanto, a qualidade social da educação está intrinsecamente ligada a esse processo, sendo essencial garantir o direito à formação continuada dos profissionais da educação, proporcionando condições de trabalho favoráveis a essa formação. Entretanto, é válido questionar: de qual formação estamos falando?

Discussões de Aguiar (2010, p. 171) sobre a formação continuada de professores da Educação Básica, especialmente no Programa Escola de Gestores, são pertinentes às reflexões aqui apresentadas. Ela ressalta que a definição de uma política de formação continuada e suas características são objetos de disputa entre diferentes segmentos, refletindo visões divergentes sobre o projeto de nação, projetos educacionais e práticas pedagógicas.

Nesse contexto, acreditamos que os princípios que devem orientar as políticas de formação continuada dos profissionais da educação têm como base a compreensão de que a educação deve ser um bem público e um direito humano fundamental. Isso implica uma visão humanista que associa o direito à educação à dignidade, justiça social e inclusão, respeitando a diversidade e pluralidade humana e lutando por justiça social e equidade educacional, em contraposição às demandas mercadológicas e imediatistas que exacerbam o individualismo e a competitividade, agravando as desigualdades sociais. Pois, como exposto na Declaração resultante da Conferência Regional de Educação Superior (CRES) na América Latina e Caribe, ocorrida em 2008, a educação "não pode, de modo algum, reger-se por regulamentos e instituições com fins comerciais, nem pela lógica do mercado" (UNESCO-IELSAC, 2008).

Nesse cenário, Ramos (2010b) destaca que a universidade deve assumir sua responsabilidade perante as demandas sociais e não se tornar uma empresa sujeita às exigências do mercado. Isso requer autonomia e liberdade acadêmica, conforme defendido por Chauí (2001) e Santos (2004). Nesse tear discursivo, apresentaremos algumas reflexões sobre políticas de formação continuada na Educação Superior, onde nosso estudo está situado.

4.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO ESSE CAMPO DISCURSIVO

A Educação Superior no Brasil teve início com a chegada da corte portuguesa, em 1808, através da criação de cursos profissionais em Instituições de Ensino Superior (IES) isoladas. De acordo com a Declaração decorrente da CRES (2008), "a Educação Superior é um bem público social, um direito humano universal e um dever do Estado", a qual vem enfrentando correntes que procuram promover sua mercantilização e privatização, além da redução do apoio e do financiamento estatal.

Oliveira e Lima (2019) afirmam que o Brasil insere-se em um contexto mais amplo de expansão do capital, uma vez que a globalização econômica, desde os anos 1980, passou a ser associada a um novo modo de regulação do Estado, o neoliberalismo, com significativos impactos na Educação Superior: a ampliação do processo de comercialização e transnacionalização da Educação Superior, como bem de mercado, via Organização Mundial do Comércio (OMC), mas sobretudo via

abertura de capitais em bolsas de valores; a intensificação dos mecanismos de privatização e mercantilização da Educação Superior; (des)regulamentação do setor; tecnificação curricular e formação por competências; reorganização acadêmica com redução dos postos de trabalho e subordinação da gestão acadêmica à lógica mercantil, entre outros.

No sentido contrário a essa tendência, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 2009) destaca a importância do investimento em educação para uma sociedade inclusiva e diversificada, ressaltando o papel da educação superior no desenvolvimento econômico, político, social, cultural e científico do país.

Desse modo, entendemos que as políticas educacionais refletem as tensões e contradições das novas formas de sociabilidade capitalista e os movimentos de resistência a estas (Dourado, 2016). Assim sendo, a discussão sobre políticas educacionais e demais políticas sociais exige o reconhecimento de sua intimidade marcante com a luta pelo poder, pois como indica Souza (2016), qualquer política pública não pode ser vista como iniciativa isolada do Estado, mas sim como um constructo social e de pesquisa, interagindo com as demandas sociais e o Estado em seu processo de formulação e implementação.

A partir dos estudos de Bourdieu (2003), Azevedo e Santos (2009) dialogam com Souza (2016) ao alertar que o campo da pesquisa em política educacional, como outros campos científicos, é marcado por escolhas que, direta ou indiretamente, trazem as marcas das relações de força e de poder próprios desse espaço, como apontado por Aguiar (2010).

Assim sendo, compreendemos que as políticas educacionais, incluindo as de formação continuada, resultam da ação humana, sendo definidas e implementadas em estreita articulação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural do qual fazem parte.

Ao adentrarmos no universo discursivo da legislação educacional, identificamos avanços na formação continuada que são frutos de lutas históricas das entidades acadêmicas e científicas (Márcia Aguiar, 2015) e dos profissionais da educação que culminaram no entendimento da formação continuada como sendo detentora de “um caráter importante para a efetivação de políticas de valorização do profissional da educação, fortalecidas quando articuladas à formação inicial, às condições materiais de trabalho, salário e a planos de carreira” (Cardoso, 2006, p. 79), contrapondo-se à formação por competências restrita à dimensão técnica.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), LDB vigente em nosso país, a temática da formação é destacada no Título VI - Dos Profissionais da Educação, mais precisamente nos artigos 61 a 67, evidenciando uma concepção mais abrangente dos atores educativos presentes nas escolas e universidades.

É importante pontuar o que se assinala em seu "art. 61º - a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos", inciso I, "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" (Brasil, 1996), fortalecendo, assim, a formação continuada desses profissionais.

Reforçando essas possibilidades formativas, o artigo 63 atribui competência às Instituições de Educação Superior para oferecer diversos tipos de formações, entre elas, "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (Brasil, 1996).

Outro artigo que merece destaque é o 67, ao definir que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...] (Brasil, 1996).

Essa lei, por certo, reflete os debates históricos sobre a importância da formação continuada para os profissionais da educação, evidenciando que todas as legislações são fruto de negociações sociais e políticas, abrindo espaço para iniciativas de educação continuada e, ao mesmo tempo, estabelecendo sua delimitação (Gatti, 2008).

Segundo Menezes e Santos (2001, p. 1, grifo nosso), a formação continuada:

> É considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento **desses profissionais** articulados com este estabelecimento e seus projetos.

Diante desses preceitos legais, chama a nossa atenção os artigos 65 no qual se determina que "a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá

prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas" e o artigo 66 ao definir que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, 1996), provocando, assim, um grande hiato no que tange à formação desses profissionais para atuarem na docência universitária, visto que o foco das pós-graduações *stricto sensu* é a formação para a pesquisa.

Questão semelhante podemos observar no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que em sua meta 13 enfatiza a necessidade de qualificação do corpo docente da Educação Superior por meio de cursos de mestrado e doutorado (Brasil, 2014); porém, é fundamental ampliar essa formação para além da pesquisa, incluindo aspectos relacionados ao ensino e à extensão.

No que diz respeito aos profissionais não docentes da educação, as estratégias 15.10 e 15.11 do PNE propõem a oferta de cursos técnicos e tecnológicos de nível médio e superior, bem como a implementação de uma política nacional de formação continuada para esses profissionais (Brasil, 2014), porém, é necessário questionar se tais medidas têm sido efetivadas e se contribuem para o desenvolvimento de práticas profissionais atinentes ao acompanhamento do ensino e da aprendizagem, por exemplo, contribuindo para qualificar o trabalho desenvolvido por TAEs.

Retomando a discussão sobre as assimetrias entre ensino e pesquisa na universidade, diversos estudiosos (Benedito, 1995; Cunha, 2006, 2010, 2013; Morosini, 2000, Pachane; Pereira, 2004; Pimenta; Anastasiou, 2010; Pimenta, 1996; Ramos, 2010b) têm demonstrado preocupação com a formação para além da pesquisa, tanto na investigação dos processos de formação quanto na formulação de políticas de Educação Superior, abrangendo exigências que caracterizam o exercício profissional. No tocante à formação, os estudos têm demonstrado que os professores da Educação Superior não recebem formação inicial para o magistério, porque:

> […] o professor da **educação superior** aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou […] seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor" (Benedito, 1995, p. 131, grifo nosso).

Essas considerações permitem compreendermos alguns fatores que contribuem para que o ensino na Educação Superior, de modo especial na universidade, fique restrito às experiências daqueles que estão na docência, nas quais a própria experiência enquanto estudante são incorporadas. Assim, podemos inferir

que os modelos ancorados na experiência acabam sendo reproduzidos em suas práticas docentes.

Outro fator que consideramos relevante pontuar é que os programas de pós-graduação priorizam a pesquisa, perpetuando a ideia de que para ser um bom professor universitário é suficiente ter domínio do conteúdo e ser um bom pesquisador.

Segundo Pachane e Pereira (2004), ao analisar a história das universidades, especialmente no contexto brasileiro, nota-se que a formação dos professores tem se concentrado no conhecimento da disciplina, com pouca ênfase na dimensão pedagógica, especialmente devido à influência do modelo humboldtiano voltado para a produção de conhecimento.

> Em decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico (Pachane; Pereira, 2004, p.2).

Desse modo, as políticas de formação do professor universitário têm priorizado a especialização em áreas específicas do conhecimento, negligenciando a formação pedagógica dos mestres e doutores formados nos programas de pós-graduação. Segundo Vasconcelos (1998), essa falta de preocupação com a competência pedagógica resulta em docentes titulados que não possuem competências pedagógicas adequadas para a graduação. Além disso, os processos seletivos valorizam as titulações acadêmicas, enquanto as experiências no campo da docência se tornam simbólicas e pouco significativas (Vilela, 2020).

Um ponto bastante crítico dessa situação é a ausência de correlação entre a titulação/especialização docente e a melhoria da qualidade didático-pedagógica dos professores da Educação Superior, como destacado por Pachane e Pereira (2004, p. 4):

> Marcelo García (1999, p. 244), fazendo referência a trabalhos realizados por Aparício e Felman, ressalta que em diversas investigações, a correlação encontrada entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa (em torno de 0,21), concluindo que as relações entre produtividade científica e eficácia docente são escassas.

Diante do exposto, compreendemos que o caminho de privilegiar a pesquisa, em detrimento do ensino, não tem contribuído para a valorização do exercício da

docência e do ensino de graduação, situação extensiva às funções de extensão que acabam ocupando lugares menos expressivos nos espaços universitários. Essas fragilidades formativas indicam a necessidade de aprofundar o conceito de pedagogia universitária, que tenha como pressuposto o fortalecimento do ensino vinculado com a pesquisa e com a extensão (Melo, 2018).

Esse entendimento ressalta a importância das políticas de formação continuada para professores e outros profissionais universitários, serem acompanhadas por uma mudança na cultura acadêmica. O que implica em redefinir a abordagem das questões pedagógicas nos concursos para professores, superando a crença de que basta dominar o conteúdo e ser pesquisador para lecionar nesse nível de ensino, atribuindo-se valores similares a cada função constituinte do fazer universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Finalmente, podemos perceber que não existe amparo legal que estimule a formação didático-pedagógica dos professores da educação superior, pois como adverte Morosini (2000, p. 12) “a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito da formação didática é o silêncio”. Desse modo, conforme pesquisa dessa autora, no plano da formação didático-pedagógica dos professores da educação superior, a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) é omissa. Esta situação pode ser assim resumida:

> Diretamente o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente. Essas são feitas através da avaliação de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária. Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente [...] (Morosini, 2000, p. 19).

Essas reflexões demonstram que o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores deve ser priorizado pelas universidades mediante a institucionalização de uma política de formação continuada que seja integrada às diferentes funções acadêmicas: ensino, pesquisa e extensão, superando a ideia de formação centrada somente no campo na pós-graduação.

No entanto, a implementação de políticas institucionais de formação enfrenta desafios operacionais e resistências, sendo um processo complexo permeado por disputas e contradições. Portanto, é relevante investigar a política de formação continuada dos servidores da UFPE, analisando suas relações com as dimensões basilares da universidade, possibilitando contribuir com esse processo.

Nesse contexto, é importante discutir a nova gestão pública, que serve como base histórica para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) pelo governo federal anterior, orientando a política de formação continuada dos servidores da UFPE e sendo regulamentada por decretos e instruções normativas específicas. A PNDP é regulamentada pelos Decretos 9.991/2019 e 10.506/2020 (altera o Decreto 9.991/2019 PNDP) e pela Instrução Normativa (IN)SGP-ENAP-SEDGG/ME/21, cujas reflexões desenvolvemos adiante.

4.1.1 Contextualização da Nova Gestão Pública (NGP) e seus desdobramentos

Em 2019, com a publicação do Decreto nº 9.991/2019 (Brasil, 2019) o Governo Federal, na gestão do ex-presidente Bolsonaro, implementou a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), intentando promover o planejamento das ações de desenvolvimento com vistas a alcançar uma qualificação mais efetiva dos servidores, impactando na melhoria dos serviços prestados à população de um modo geral. Assumindo, assim, o discurso de qualificação com o sentido de eficiência e eficácia do serviço público.

Com essa finalidade, o referido decreto instituiu uma nova sistemática de planejamento das ações de desenvolvimento a partir da adoção do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) – em substituição ao antigo Plano Anual de Capacitação (PAC); estabelecendo, também, novos critérios para concessão de licenças e afastamentos para participação dos servidores em processos formativos, os quais serão equacionados institucionalmente.

Importa destacar que no Brasil os programas de formação de servidores públicos estão no bojo dos processos de reforma do Estado. Desse modo, as inovações quanto ao tipo de formação foram e são definidas pelas tendências mundiais, pelo contexto político-econômico e pelo modelo do Estado (Souza, 2002), dependendo da correlação de forças que atua em cada momento histórico, constituindo-se embates discursivos que põem em jogo as relações de poder.

Nessa perspectiva, as condições históricas em que o discurso da Nova Gestão Pública (NGP) é produzido é a Reforma Gerencial de 1995, no governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) liderada pelo então Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira.

Assim, com foco em resultados na prestação dos serviços públicos, o objetivo do PDRAE era assegurar o cumprimento das diretrizes por ele estabelecidas, cujas estratégias contemplavam três dimensões: a jurídico-institucional, compreendendo o papel do Estado e seus aspectos legais; a cultural, com foco na transformação de valores burocráticos em valores gerenciais; e a gerencial, através da qual pretendia-se tornar o serviço público eficiente e de qualidade para a população brasileira (Evaristo *et al.*, 2019). Então, o discurso governamental revelava a promessa de que a reforma tornaria o serviço público eficiente, o que significa que na ótica do governo ele não era.

Nessas fronteiras interdiscursivas, as reformas são conduzidas pelo neoliberalismo, o que implica na melindrosa questão do que queremos dizer com isso. É preciso entender que o neoliberalismo não diz respeito somente a políticas econômicas austeras, nem a mercantilização das relações sociais ou a ditadura dos mercados financeiros. Trata-se, fundamentalmente, de uma racionalidade política em nível mundial, que consiste na imposição da lógica do capital por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, influenciando a conduta e as subjetividades das pessoas (Dardot; Laval, 2019), representando um sistema mundial de poder.

Historicamente, o neoliberalismo emerge no contexto do capitalismo global pós Segunda Guerra Mundial, sendo inserido na agenda dos países capitalistas por volta de 1970, como uma alternativa aos problemas estruturais do capitalismo emergente naquele período histórico (Harvey, 2011; Costa; Silva, 2019). Então, é a partir da crise do modelo econômico do pós-guerra, na década de 1970, quando a economia mundial entra em recessão, que as ideias neoliberais ganham mais espaço.

Nesse contexto discursivo, a temática da Reforma do Estado passa a dominar a agenda política internacional desde o início da década de 1980. Constituindo-se em uma resposta à crise econômica, a reformulação do aparelho estatal tornou-se uma questão, praticamente, global. Assim, fazendo parte de um processo abrangente que buscava criar um novo modelo econômico fundamentado no neoliberalismo, balizado pelo Consenso de Washington[16], os defensores da reforma do Estado brasileiro,

[16] Diz respeito a uma reunião sem caráter deliberativo, realizada no ano de 1989, entre acadêmicos e políticos norte-americanos e latino-americanos tendo em vista encontrar soluções que cessasse a estagnação que se estendia por 20 anos na América Latina (CARINHATO, 2008). Trata-se, portanto, de uma recomendação internacional que visava difundir a conduta econômica neoliberal, sobretudo, nos países da América Latina, cuja elaboração ficou a cargo do economista norte-americano John

discursivamente, apresentavam-na como uma alternativa de crescimento econômico, a qual era orientada pelas políticas neoliberais que são balizadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI.

Neste cenário, a reforma do Estado, no Brasil, foi posicionada pelo processo de redemocratização política e da crise econômica da década de 1980, sendo construída através da elaboração da Constituição Federal de 1988, fazendo parte de um duplo processo: na década de 1980 ela foi resultante do esgotamento do regime militar e da busca da democracia, e nos anos 1990 o governo Collor assumiu a proposta neoliberal, a qual permaneceu como horizonte político na proposta do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (Costa, 2000).

Essa reforma envolve, então, dois períodos: o primeiro estendeu-se até o início da década de 1990 e correspondeu ao período de retomada da ofensiva do neoliberalismo, no qual o Estado era fortemente criticado pelo seu caráter intervencionista, visto que “o discurso neoliberal procurava mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal” (Boito Jr., 1999, p. 45), colocando-se a reforma do Estado como condição imprescindível para a retomada do crescimento econômico e melhoria do quadro social do país. Para tanto, apontava-se como solução primária a racionalização dos recursos fiscais - através de abertura dos mercados - e privatizações, ações executadas pelo governo FHC.

No segundo período foram perseguidos outros objetivos adicionais: a eficiência dos serviços públicos, a ser alcançada pela otimização dos recursos humanos e financeiros, bem como sua efetividade (Souza; Carvalho, 1999; Carinhato, 2008). Uma vez que a tese da inoperância do Estado foi aclamada como a nova verdade histórica (Costa, 2000), numa formatação ideológica como verdade incontestável.

Então, assumindo o discurso de que se buscava solucionar a crise econômica brasileira e garantir as condições de inserção do Brasil na economia globalizada, a Reforma do Estado no governo FHC articulou medidas legislativas, mudança regulatória e ações governamentais, promovendo uma reordenação estratégica do papel do Estado, modificando a sua condição de impulsionador do desenvolvimento

---

Williamson. Entre suas recomendações, constavam: reforma e redução fiscal do Estado, abertura comercial, bem como a política de privatizações. Na prática, o **Consenso de Washington** representava a base do neoliberalismo nos países subdesenvolvidos, visto que após sua realização, os EUA e, posteriormente, o Fundo Monetário Internacional (FMI) adotaram as recomendações como obrigatórias para fornecer ajuda aos países em crises e negociar as dívidas externas. Caso os países se recusassem a cumprir as normas estabelecidas, encontrariam dificuldade para receber investimentos externos e ajuda internacional por parte dos EUA e do FMI.

para o de impulsionador da competitividade econômica, mudando a relação entre Estado, mercado e sociedade (Carinhato, 2008).

Por essa via, a reforma do Estado empreendida pelo governo FHC criou um outro tipo de regulação do Estado na sociedade, alterando a estrutura e o funcionamento do Estado brasileiro em um duplo movimento: um Estado menor na área social e a ampliação do espaço do mercado e da iniciativa privada na sociedade, com claro tom privatizante (Costa 2000), diminuindo as responsabilidades sociais do Estado.

No bojo dessas mudanças, o então presidente buscou implementar uma administração pública gerencial, que seria orientada pela eficiência e qualidade dos serviços públicos (Faleiros, 2004), visto que estes eram considerados um dos principais problemas do Estado. Desse modo, FHC defendia a reestruturação e competitividade estatal balizada pelo gerencialismo.

Nesse cenário, a NGP representa o discurso legal pautado em uma perspectiva gerencialista que é inspirada em técnicas gerenciais do setor privado, onde os cidadãos assumem o papel de consumidores dos serviços públicos, cuja preocupação está voltada para os resultados, com vistas a garantir eficiência e efetividade das políticas públicas em uma promessa de resolução da ineficiência estatal.

Entendendo o discurso como uma produção de sentidos em um determinado contexto social, histórico e em certas condições de produção (Orlandi, 2008), o discurso governamental da NGP carrega o sentido de eficiência, eficácia e efetividade do Estado, em uma “orientação racional/instrumental” (Andion, 2012), em confronto com uma orientação política que considere os valores republicanos e democráticos com vistas à promoção do interesse público.

Nessa arena discursiva, o processo de implementação das práticas engendradas pelo modelo da NGP suscitou inúmeras críticas, sobretudo por ter dedicado atenção diferenciada à especialização, fragmentação e mercantilização como formas de funcionamento dos serviços da administração pública (Simione, 2014).

Nesse contexto discursivo, a formação continuada dos servidores públicos, também, fica sujeita à intervenção da política neoliberal na forma de instrumentalização, padronização e medidas de responsabilidade. Disseminando-se, assim, uma discursividade pautada na competitividade, meritocracia e individualidade, chancelada por interesses mercadológicos, na esfera pública.

Desse modo, discutir a política de formação continuada dos servidores públicos federais, de modo particular, da UFPE, nos expõe a necessidade de fazermos essas articulações interdiscursivas com o contexto de reforma do Estado decorrente do período de redemocratização do país, pós regime militar, e sua vinculação com as alterações na esfera pública e, consequentemente, nas políticas de formação e no trabalho destes servidores, cujas consequências são refletidas nas políticas atuais.

Importa destacar que consideramos pertinente trazer esse breve contexto histórico, focalizando o governo FHC no qual a reforma do Estado ganha efetividade, por entendermos que as questões que estão no bojo dessas discussões, como a nova gestão pública e a pauta neoliberal, não são recentes e nem datada do governo Bolsonaro, embora neste, adquira um nível de radicalidade exacerbado.

Assim, a pauta neoliberal e da NGP perpassa os governos Lula e Dilma Rousseff, além de Temer, mas, fogem ao escopo de nossa discussão, visto que o nosso objetivo neste trabalho não é traçar uma cronologia histórica. Portanto, após essa breve contextualização, pelos motivos elencados, o nosso recorte é o governo Bolsonaro, uma vez que o foco de estudo é a política de formação continuada dos servidores da UFPE com vinculação direta com a PNDP, implementada neste governo. Nesse sentido, vamos adentrando nessa discussão.

4.1.2 Governo Bolsonaro: discutindo dilemas educacionais com foco nas universidades

Entre 2003 e 2015 vimos um projeto político mais inclusivo e democratizante assumir o governo federal, o qual representava a possibilidade de redução das desigualdades sociais e econômicas, bem como a materialização de conquistas sociais, “que aparentavam colocar o país em uma rota de afirmação de direitos que julgávamos ser irreversível. Porém, o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 demonstrou que nossa democracia era frágil e que os acordos societários inclusivos não eram consensuais” (Lino; Arruda, 2019, p. 9). Ou seja, em 2016 o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff representou mudanças nos rumos mais progressistas que vinham se desenhando em nosso país.

Nesse contexto, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, quem assume o governo é o vice-presidente Michel Temer (2016-2018), o qual adotou uma política de ajuste fiscal, com cortes orçamentários e redução dos gastos públicos em

nome de uma “*regeneração do Estado*” (Oliveira; Lima, 2019, p. 18, grifo dos autores), ampliando as privatizações e as parcerias público-privado.

Neste cenário, um retrocesso significativo para a educação é a aprovação da Emenda Constitucional n.95/2016, que estabeleceu um teto para os gastos públicos primários, reduzindo o orçamento das universidades e dos Institutos Federais, bem como das agências de fomento e avaliação da pesquisa e pós-graduação.

Outras alterações foram efetivadas, como a composição de órgãos colegiados, a exemplo do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE), que passou a contar, majoritariamente, com representantes do setor privado atendendo aos interesses empresariais; reforma do Ensino Médio; alterações nos programas de financiamento estudantil com redução orçamentária; mudanças na base legal, promovendo a flexibilização nos processos de avaliação e supervisão da educação a distância, da graduação e da pós-graduação; elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, que tem “uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de alunos, professores e escolas” (Lino, 2018, p. 57); corte nos orçamentos federais, o que incluiu redução de recursos para a educação, ciência, tecnologia e saúde (Oliveira; Lima, 2019).

Cavalcante e Machado (2017, p. 55) advertem os perigos dessa lógica quando analisam os entraves orçamentários a partir da PEC 241/2016 que trata do teto dos gastos públicos:

> Com essa trava constitucionalizada para as despesas da União, a consequência imediata será o definitivo abandono dos preceitos constitucionais que garantem saúde e educação como direito de todos e dever do Estado, afinal, como consequência da PEC 241, a própria Constituição trará em si os limites objetivos e absolutos para a oferta desses serviços públicos.

Nesse cenário, aprofundam-se os cortes no financiamento da educação pública e intensificam-se os processos de privatização. A esse respeito podemos afirmar que o corte do financiamento da educação está diretamente relacionado à PEC 241, aprovada no Senado como Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, colocando-se na contramão das demandas sociais.

Nesse contexto discursivo marcado por retrocessos, em 2018 temos a eleição de Jair Messias Bolsonaro, o qual assume a Presidência da República em janeiro de 2019, que elegeu a ciência e a educação pública como inimigas em sua cruzada

contra o conhecimento. Nesse intento, seu discurso procura deslegitimar a ciência e as universidades como lócus de conhecimento[17].

É preciso destacar que o objetivo central desse discurso contra a educação e a ciência é escamotear a real intenção do governo que é cercear o pensamento crítico, fomentar o caos administrativo e paralisar o desenvolvimento de pesquisas mediante o corte de verbas, visando o desmonte das instituições públicas de educação e da ciência via estrangulamento econômico.

Posto isso, após 2018, também é preciso considerar a ofensiva ideológica da extrema direita, concebida como "guerra cultural" para onde a universidade é deslocada. Em síntese, a "guerra cultural" é um ataque à herança iluminista e aos valores da Revolução Francesa (Leher, 2020a; 2021). Através do negacionismo e do anticientificismo, essa guerra intenta abrir as vias para um regime hostil à democracia. Então, com a posse de Jair Bolsonaro os conflitos assumiram maior curvatura, pois, com o poder governamental, suas palavras assumiram novos significados – lastreadas agora pelo poder de Estado.

Em uma adaptação dos preceitos da "guerra cultural" no Brasil, as universidades são acusadas de estar em discordância com o evangelho difundido por segmentos pentecostais, neopentecostais e da Igreja Católica. Percebe-se, então, que a extensão de conflito com a universidade e com a ciência é bastante vasta e não

[17] Essa situação pode ser verificada em estudo intitulado "A liberdade acadêmica está em risco no Brasil?", que compila ataques de Bolsonaro a universidades e à liberdade acadêmica, realizado pelo Observatório do Conhecimento; Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo [LAUT]; Observatório Pesquisa, Ciência e Liberdade – SBPC, cujo relatório foi divulgado em julho de 2022. Disponível em: http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/liberdade-academica-esta-em-risco-no-brasil. Além disso, temos exemplos cabais que confirmam essa afirmação, tais como discursos do ex-presidente que atacam, publicamente, as universidades públicas, como este: "Entre as 200 melhores universidades do mundo, tem alguma brasileira? Não tem! Isso é um vexame! O que que se faz em muitas universidades e faculdades do Brasil, o [que o] estudante faz? Faz tudo, menos estudar", discurso proferido em 12/12/2019 em evento de lançamento do programa Governo Municipalista em Tocantins, disponível em: https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/12/12/em-evento-no-tocantins-jair-bolsonaro-diz-que-aluno-de-universidades-brasileiras-faz-tudo-menos-estudar.ghtml.
Sem falar em inúmeras reportagens em que pesquisadores e entidades científicas posicionaram-se coletiva e sistematicamente contra o ex-presidente, justamente pelo seu anticientificismo, como podemos constatar em publicação do Jornal da Unicamp, 23 de abril de 2019, intitulada "A ciência *versus* Bolsonaro", assinada por Luiz Marques, professor livre-docente do Departamento de História do IFCH/Unicamp, disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/luiz-marques/ciencia-versus-bolsonaro, da qual destacamos: "a campanha política de Jair Bolsonaro foi impulsionada, entre outras questões, por um discurso abertamente anticientífico. Durante a campanha política de 2018 e durante os primeiros cem dias de seu governo, professores, universidades e instituições de pesquisa foram sistematicamente ameaçados e assediados pelo presidente e seus aliados. O governo Bolsonaro reduziu o orçamento federal para Ciência e Tecnologia em 42,27%".

se restringe aos embates de ideias, na forma de confrontos de argumentos (Leher, 2021).

Diante do exposto, precisamos reconhecer que as finalidades da universidade no contemporâneo se movimentam em meio a diferentes tensões, conflitos de interesse e projetos, sinalizando que se trata de um campo em disputa.

Nesse processo de disputa, entre proposições e ações do governo Bolsonaro com impacto nas universidades, verifica-se: transferência de recursos da Educação Superior para a educação básica; estímulo ao empreendedorismo por meio do incentivo da parceria entre pesquisadores das universidades e as empresas privadas; valorização da educação a distância, inclusive na educação básica; manutenção da PEC 241/2016, que estabelece o teto dos gastos públicos e o ajuste fiscal; reforma e ampliação do ensino técnico como alternativa ao ensino superior; extinção das cotas nas instituições públicas de Educação Superior; incentivo à busca de outras fontes de financiamento para as instituições públicas, o que pode incluir a cobrança de mensalidades (Oliveira; Lima, 2019), proposição materializada na PEC 206/2019[18].

No caso da Educação, na gestão Bolsonaro (2019-2022), houve três ministros da Educação. “A gestão Bolsonaro se inicia com Ricardo Vélez Rodriguez (de janeiro a 08 de abril de 2019), passando por Abraham Weintraub (de 09 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020), permanecendo em vacância entre 20 de junho e 16 de julho de 2020” (Garnica, 2022, p. xvi). Pontue-se que em 25 de julho de 2020 foi publicada a nomeação de Carlos Decotelli, tornada sem efeito logo após a publicação, devido à denúncia de haver informações falsas em seu currículo, situação largamente noticiada e comprovada pela mídia. “Foi anunciado o nome de Renato Feder, que não chegou a ser nomeado, deixando o MEC acéfalo por quase um mês” (ANFOPE, 2021, p. 6).

Por fim, chega-se a Milton Ribeiro, que assumiu o cargo em 16 de julho de 2020. Em comum, todos guardam a inexpressividade quanto aos vínculos com a Educação e a baixíssima produção na área. Weintraub, movido por notícias falsas, durante o seu mandato tentou desautorizar e descredenciar, principalmente, as “Universidades Federais que, segundo ele, eram antros de promiscuidade e campos de plantação de maconha cujos laboratórios operavam para o beneficiamento de

[18] É preciso destacar que, pela pressão popular, em maio de 2022 sua tramitação na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados foi paralisada para que a mesma fosse submetida a audiências públicas.

drogas ilícitas" (Garnica, 2022, p. xvi), contribuindo prática e ideologicamente para a fragilização dessas instituições, que são consideradas como uma ameaça pela gestão do governo Bolsonaro. O que torna o campo da Educação um espaço em que também germinam, como em outros campos, o desarranjo, a incompetência e os desmandos deste governo.

Dentre as arbitrariedades sofridas neste campo, limites de escopo exigem que o trabalho coloque em destaque nesta discussão a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada que foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação), visto que tratam da formação de professores, um dos temas centrais em nosso estudo.

A Resolução 02/2015 (Brasil, 2015), de conteúdo mais democrático, contemplou discussões que indicavam a necessidade de organização de uma política de formação inicial e continuada de professores, apontando-se a relevância da articulação entre os entes federados para planejar essa formação, bem como a carreira docente.

Este processo ocorreu, principalmente, entre os anos 2014 e 2015, levando em consideração o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, meta 15, que buscava assegurar formação específica em nível superior a todos os professores da Educação Básica, articulando-se a formação de professores com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para esse nível da educação (Dourado, 2015).

Como atesta Márcia Aguiar (2015, p. 247), "o ano de 2014 constitui uma data emblemática para a Educação brasileira. A presidenta Dilma Rousseff (PT) sancionou, sem veto, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação, a qual, em certa medida, 'responde' às demandas explicitadas nas conferências nacionais de Educação".

Nesse âmbito político, a Comissão Bicameral de Formação de Professores, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1/2014, designada pelo CNE para desenvolver estudos e proposições sobre o tema,

> (...) tomou iniciativas relevantes, com base nos estudos das comissões anteriores, sobretudo ao definir, como objetivo maior da sua atuação, a discussão e proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Márcia Aguiar, 2015, p. 249).

Desse modo, essa comissão dá um passo relevante na direção da valorização desses profissionais ao ratificar a decisão de propor aquelas DCNs, inclusive submetendo-as à análise e avaliação de especialistas e entidades da área.

A comissão bicameral foi renovada, mais uma vez, em 2014 (Portaria CNE/CP nº 6/2014), mas foi mantida a maioria dos seus membros. Então, esta comissão elaborou uma nova versão de documento-base e proposta de minuta das DCNs, buscando ampliar a arena de discussão pública mediante reuniões ampliadas, debates e participação em eventos sobre a temática.

Nessa perspectiva, a prática democrática do Conselho Nacional de Educação (CNE) oportunizou a escuta de múltiplas vozes onde participaram do debate as diferentes instâncias do MEC[19], CAPES[20], INEP[21], CONSED[22], UNDIME[23], associações acadêmico-científicas, entidades sindicais, instituições de Educação Superior, especialistas, pesquisadores e estudantes envolvidos com a temática.

Dessa maneira, nessa constituição, percebemos a mobilização de sentidos de valorização das diferentes vozes e olhares que contemplam os interesses da categoria docente, numa formação discursiva vinculada aos profissionais da educação.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015) foi aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno e do Conselho Nacional e, posteriormente, foi encaminhada e homologada pelo Ministério da Educação.

Com relação às disposições gerais, as DCN's determinavam que:

> Art. 1º - § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015, p. 4).

[19] Ministério da Educação.
[20] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.
[21] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
[22] Conselho Nacional de Secretários de Educação.
[23] União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

A consolidação dessas diretrizes apontava para uma política de formação de professores articulada à qualidade social da educação e à valorização dos profissionais do magistério na qual a qualidade, em nossa análise, apresenta sentidos de diversidade e de equidade, de saberes e de conhecimentos docentes construídos coletivamente.

Nessa perspectiva, a Resolução 02/2015 (Brasil, 2015) é fruto de amplo e democrático processo de discussão das DCNs que defende a qualidade social da educação alicerçada em uma concepção de formação pautada na "unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo" (Dourado, 2015, p. 301), constituindo-se eixo nuclear dessa formação, configurando a necessária organicidade no processo formativo.

Nesse sentido, a Resolução 02/2015 (Brasil, 2015) determinava os princípios que regem a formação docente:

> Art. 3º - § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:
> V – a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; [...]
> VIII – a aquisição no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; [...]
> IX – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação (Brasil, 2015, p. 4).

Na materialidade discursiva em questão, podemos afirmar que as formações discursivas do documento em análise destacam princípios da formação geral na busca pela superação da fragmentação da formação, tendo como base uma sólida formação teórica e interdisciplinar, primando pela unidade teórico-prática. Além disso, articulam a formação inicial e continuada, demonstrando compromisso social e valorização dos profissionais da educação, e afirmam o compromisso da universidade com a sociedade a partir da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, representando a formação ideológica dos profissionais da educação.

Em consonância com essa concepção formativa, entidades nacionais lançaram a seguinte nota:

> Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção

> formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (Entidades Reunidas, 2019, n. p.).

Diante do exposto, cabe destacar que inúmeras entidades – universidades públicas, associações de professores, comunidades científicas, sindicatos – realizaram diversas manifestações que solicitavam arquivamento da proposta de revogação da Resolução 02/2015 (Brasil, 2015) e pela sua manutenção sem alterações, por entenderem que a consolidação das diretrizes desta Resolução representa o fortalecimento da política de formação de professores ao promover sólida formação teórica e interdisciplinar, visto que contempla os fundamentos históricos, políticos, culturais e sociais da educação, numa estreita relação com as condições de trabalho e carreira docente.

Essa defesa, certamente, coaduna-se com a perspectiva de formação docente assumida por Nóvoa (2017), como um processo que se constrói ao longo da vida, onde a profissão é produzida coletivamente mediante a valorização da experiência e saberes docentes dos professores, cujas trocas são permeadas por práticas colaborativas entre os pares.

Em contraposição, temos a Resolução 02/2019 (Brasil, 2020) gestada no governo de Bolsonaro no contexto de políticas de ajustes fiscais e de cortes orçamentários adotadas pelo Estado Brasileiro, sobretudo após o golpe de 2016, que minimizam o papel do Estado no tocante às políticas sociais, impondo cortes orçamentários entre outras medidas restritivas, como já vimos discutindo ao longo do texto. Sabemos que este processo afeta o conjunto das políticas sociais e, na educação, tem se efetivado pela contraposição às conquistas históricas previstas na Constituição Federal, na LDB, no PNE 2014/2024, e em vários outros marcos regulatórios, inclusive aqueles emanados pelo próprio CNE (Universidades Públicas do RJ Reunidas, 2019).

Desse modo, o processo de produção da Resolução 02/2019 (Brasil, 2020) privilegiou, por sua vez, um outro espaço de diálogo, dessa vez com instituições e fundações privadas, ignorando a ampla produção científica da comunidade acadêmica, entidades nacionais e profissionais do campo educacional sobre a formação de professores.

Essas reflexões nos levam a desvelar as contradições sociais constitutivas do discurso, onde os sentidos produzidos envolvem questões sociais, culturais, históricas, econômicas e ideológicas, em que a materialidade discursiva expõe o movimento contraditório das relações de produção no qual as posições antagônicas de sujeito manifestam-se, confirmando que “o sujeito é sempre o sujeito de seu tempo e de sua sociabilidade” (Florêncio *et al.*, 2016, p. 45).

Diante desse entendimento, destacamos a recomposição do CNE com a representação hegemônica da classe empresarial ligada ao setor privado, condição condizente com o recrudescimento ultraliberal do governo Bolsonaro.

> Neste contexto, a ausência de Consulta Pública, de audiência, ou mesmo de convite do CNE às entidades acadêmico-científicas nacionais, entre outras, visando assegurar sua participação nas discussões relativas ao Parecer e Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), revela a opção do CNE em romper com importantes prerrogativas de participação que vinham sendo minimamente consideradas em busca de democratização e de efetiva transformação do egrégio colegiado em órgão de Estado. Historicamente, por sua constituição e função, sublinhamos a relevância das decisões deste Conselho no sentido de garantir e de normatizar, mas nunca de ferir o ordenamento legal da educação nacional; e, portanto, o princípio constitucional da gestão democrática, base para a instituição dos conselhos de educação (Entidades Reunidas, 2020, n. p.).

Essa formatação do CNE, que exclui da participação ativa as entidades acadêmico-científicas e organizações civis, representou a retirada de direitos sociais arduamente conquistados, afetando, de modo especial, os profissionais da educação. A exclusão desses profissionais, entidades e sociedade civil do diálogo e produção, contrariando um movimento anterior de participação e engajamento, evidencia uma formação discursiva calcada no atendimento aos interesses relacionados ao empresariado e privatização da educação, em desacordo com os interesses e necessidades dos profissionais do campo da educação que lutavam contra esse projeto calcado na racionalidade técnica, ou neotecnica, no qual a formação docente assume uma característica, essencialmente, prática, subtraída da teoria e de seus fundamentos.

Nesse contexto, compreendemos que este cenário político afeta o campo educacional onde o desdobramento das políticas neoliberais, da ultradireita, busca provocar o esvaziamento da democracia. Assim, direitos como a educação são

transformados em serviços, devendo ser entregues ao empresariado e afastados do Estado (Freitas, 2018).

Então, ignorando o clamor de representantes das comunidades acadêmicas e das entidades nacionais do campo educacional, ressaltamos que a Resolução 02/2019 (Brasil, 2020) foi encaminhada e a aprovação apressada, sem discussão mais aprofundada com a área acadêmica, de uma matéria tão importante e com alto impacto para a educação básica e superior no país, revogando a Resolução 02/2015 (Brasil, 2015). Assim, esta que representa uma perspectiva mais emancipatória é suprimida por aquela onde a perspectiva mais instrumental/tecnicista ganha ares hegemônicos.

Nesse contexto político marcado por retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, pela secundarização do Plano Nacional de Educação (PNE), promulgação da Resolução 02/2019 (Brasil, 2020) e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de Educação Superior federais (Dourado, 2019), temos como agravante a conjuntura da Pandemia da COVID-19 que acabou servindo de justificativa para ataques à educação, tanto por parte do ex-presidente Bolsonaro quanto de governadores e de prefeitos. E o contexto de isolamento social provocou a desmobilização das lutas envolvendo os diferentes movimentos – sociais, sindicais, docentes, TAEs, estudantes -, em termos nacionais e regionais.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Assim, em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, impondo drásticas mudanças na rotina da população mundial.

A pandemia foi instrumentalizada para justificativa da efetivação de cortes orçamentários, além de também justificar a restrição de concursos e de convocação de concursados; a ampliação da carga horária docente e restrição da carga horária para pesquisa e extensão; implementação da Educação a Distância (EaD) a qualquer custo; a ampliação do número de discentes por professor mediante a generalização da EaD, com flagrante declínio da qualidade do ensino (Lobo, 2020).

Nesse campo discursivo que se fazia hegemônico, os serviços públicos, como a educação, são desqualificados como ineficientes, improdutivos e dispendiosos,

aviltando as políticas sociais. Construindo-se, assim, as condições propícias para o estabelecimento da austeridade política e econômica nos diversos setores da sociedade, implicando em redução do compromisso social.

Ampliando essa discussão, Santos (2004) destaca que no momento em que o Estado reduz o seu compromisso político com as universidades e com a educação, de um modo geral, amplia e aprofunda a crise institucional das universidades, visto que o crescimento do sistema universitário público acontece de maneira desigual em relação ao sistema de ensino privado da Educação Superior, sob a influência da lógica da privatização.

Nessa perspectiva, o referido autor aponta para a necessidade das universidades construírem uma nova institucionalidade, a fim de que a mesma consolide a sua autonomia nos planos nacional/internacional e global, o que exige que as mesmas sejam dotadas de condições adequadas tanto financeiras como institucionais. Entretanto, o que se observa, é a escassez financeira impedindo que as universidades atendam até questões básicas, em sua realidade tão plural, como são as atividades acadêmicas[24].

Um indicativo muito evidente dessa problemática pode ser observado, em Pernambuco, por meio da realização de um ato conjunto envolvendo diferentes IES – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Ufape), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) - contra corte no orçamento de custeio e investimentos das universidades e institutos federais de Pernambuco e em prol da defesa da ciência e

[24] Veja reportagens que comprovam essa afirmação, tais como: 1) https://g1.globo.com/economia/de-olho-no-orcamento/noticia/2022/10/06/para-entidade-corte-do-governo-bolsonaro-na-educacao-afeta-agua-e-luz-e-inviabiliza-universidades.ghtml; 2) https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/12/01/governo-federal-volta-a-retirar-verba-de-universidades-e-institutos-no-mesmo-dia-em-que-tinha-recuado-de-bloqueio.ghtml; 3) https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/11/28/mec-corte-bloqueio-universidades.htm; 4) https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/10/bolsonaro-corta-verbas-de-universidades-e-volta-atras; 5) https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75556-universidades-publicas-podem-ficar-sem-luz-agua-e-seguranca-com-mais-um-corte-no-orcamento-da-educacao-feito-por-bolsonaro; 6) nota da Andifes: https://www.andifes.org.br/?p=95039; 7) https://www.brasildefators.com.br/2022/12/01/governo-bolsonaro-volta-atras-em-corte-de-verba-de-universidades-e-institutos-federais; 8) https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/jamildo/2022/11/15130866-governo-bolsonaro-realiza-corte-bilionario-do-orcamento-do-mec-durante-jogo-do-brasil.html; 9) https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2022/11/28/governo-faz-corte-de-r-17-bi-na-verba-do-mec-em-meio-a-jogo-da-selecao.htm; 10) https://apubh.org.br/noticias/governo-bolsonaro-corta-mais-de-r-600-mi-de-universidades-e-institutos-federais-de-ensino.

educação pública inclusiva e de qualidade, o qual foi realizado virtualmente no dia 07 de junho de 2022 e encontra-se disponível no canal da UFPE no Youtube[25].

Para Mancebo, Vale e Martins (2015), muitos desses indicativos foram historicamente engendrados na realidade brasileira e expressam, simultaneamente, uma perda geral de prioridade em relação à Educação Superior e às políticas sociais, reflexos da crise caracterizada pelo enxugamento financeiro, bem como pela descapitalização das universidades públicas, impactando na expansão do grande mercado das instituições privadas no Brasil.

Questões como esta permitem compreender melhor a necessidade de enfrentar um movimento que vem gerando a transição entre uma universidade moderna e um outro tipo de universidade, articulada aos interesses de grandes corporações e organizações (Rezer, 2019).

Entretanto, Morgado (2009) evidencia que essa não é uma realidade restrita ao Brasil, quando em sua análise sobre as universidades europeias assinala que, desde as últimas décadas do século XX, o Estado foi revelando sua inoperância nas funções de regulação e de provisão de bens e serviços que faziam parte de suas atribuições, mergulhando numa progressiva falta de credibilidade, o que o compeliu a reposicionar-se e refazer as suas relações com a sociedade.

Nesse sentido, acaba desencadeando uma série de reformas em que se desfaz de responsabilidades, que até então lhe cabiam, transferindo-as para a sociedade e para o mercado; em uma lógica de regulação do tipo mercantil, tendo-se como consequência a escassez de financiamentos e recursos para as universidades, cujos indicativos são compreendidos na vinculação com o capitalismo, como exposto por Rezer (2013), já fortemente globalizado no século XXI, como uma força motriz alicerçada nos eixos da transformação produtiva do desenvolvimento econômico.

Nesse contexto de análises complexas, Dourado e Catani (1999, p.5-6), já apontavam para os diferentes elementos e aspectos envolvidos nesse processo ao afirmarem que “os cenários contemporâneos podem ser esboçados com base na compreensão inter-relacionada de três matrizes fundamentais: a revolução técnico-científica ou tecnológica, o processo de globalização e o projeto neoliberal”.

Desse modo, em uma análise multifacetada, evidenciam que no plano macro essa realidade contribui para explicitar o desdobramento dessas matrizes nos

[25] Disponível em: https://youtube/L08bYzumEh0

diferentes espaços sociais, especialmente nas instituições educativas e formativas como é o caso das universidades.

Provocando, assim, mudanças no mundo da produção e do trabalho, e, consequentemente, do conhecimento e da formação profissional mediante as transformações técnico-científicas, econômicas, políticas e culturais, como: o desemprego estrutural e tecnológico; a globalização da produção, do consumo e do trabalho, impactando na redefinição do papel do Estado e das políticas públicas.

Por conseguinte, exige-se um novo perfil do trabalhador, bem como um novo modelo de formação profissional. Implicando, assim, em alteração nos padrões de financiamento da educação pública, adoção de novas formas de gestão, implementação de novos mecanismos de avaliação, controle, reorganização curricular, formação e profissionalização dos professores (Dourado; Catani, 1999).

Aqui, consideramos relevante ressaltar que na discussão sobre esse novo perfil do trabalhador, é importante considerar que a formação continuada não pode estar desconectada das necessidades do trabalho, o que é bem diferente de atender às necessidades do mercado de trabalho que muitas vezes acaba sendo o foco dessas políticas.

Diante das discussões e reflexões em diálogo com os diferentes e diversos estudiosos da Educação Superior, fica evidente que estamos enfrentando “um amplo retrocesso que atinge não só a educação e seus profissionais, mas a cultura, a ciência, a tecnologia, o trabalho, a previdência e a saúde, ameaçando inclusive os valores democráticos e societários e o pacto civilizatório” (Lino; Arruda, 2019, p. 9).

Desse modo, os autores apontam as capilaridades transnacionais que influenciam esse contexto das políticas brasileiras de Estado com desdobramentos desse projeto neoliberal sobre a formação dos profissionais da educação, como é o caso dos servidores públicos federais. Somando-se a isso, verifica-se a fragilização dos sistemas educativos e das instituições públicas pelos constantes e intensos cortes orçamentários que impactam em todas as suas ações institucionais, inclusive formativas.

Nessa direção, a universidade contemporânea vem sendo caracterizada como uma instituição que desloca seu epicentro em direção a um modelo abastecido pela lógica do mercado financeiro, adequando-se aos ‘novos tempos’, “um tempo em que a formação é oficialmente tratada como meio de atender demandas de mercado” (Rezer, 2019, p.2).

O mesmo autor adverte, entretanto, que mesmo reconhecendo a universidade como uma instituição que se move em meio a uma globalização neoliberal, submetida a um processo de universalização, mercadorização, alinhamento com o capital internacional e organizações externas a ela, não é possível ainda (felizmente), pensá-la como uma instituição portadora de uma identidade fixa, sólida, mas sim, como uma confluência de projetos em movimento (em disputa) que a produzem a partir de múltiplas determinações.

Neste cenário, a lógica do mercado globalizado aparece como a solução para todos os problemas, mas as universidades resistem e demonstram que o seu compromisso social é maior e mais relevante, para tanto, buscam resgatar o seu sentido pela defesa dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social tendo-se na cidadania o valor norteador da práxis universitária direcionando as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão à luta contra qualquer tipo de dependência, seja econômica, cultural ou política.

O desafio consiste, portanto, na tutela da universidade pública (isto é, estatal), portanto, sob os cuidados do Estado, mas isenta de suas interferências e/ou de seus interesses imediatos, ou seja, com autonomia financeira e administrativa, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207.

A defesa é, portanto, da função social da universidade, visto que esta é concebida como ameaça por ser uma instituição que promove a secularização da vida, estando associada à defesa da igualdade e à luta em prol de causas antirracistas, de opressões de classe, gênero/sexuais, ligando-se às expressões laicas de vida. Contrapondo-se, portanto, à política governamental do ex-presidente Bolsonaro que atemoriza a democracia econômica e os direitos sociais.

Tal perspectiva alça a universidade a um nível de diferenciação de outras instituições que se estruturam na sociedade contemporânea, pois ela representa a confluência de diferentes projetos, a pluralidade de ideias e pessoas, possibilitando o desenvolvimento cultural, científico e político dos seres humanos, contribuindo para o fortalecimento da diversidade e inclusão social.

É nessa perspectiva que a defendemos: como espaço de diálogo, de pluralidade e de formação de sujeitos autônomos e críticos. Não lhe cabe, portanto, o papel de mera formação para o mercado de trabalho, numa lógica capitalista. Há que se supor, assim, o seu contrário: um espaço de possibilidade de superação das contradições sociais (Silva; Cunha, 2021).

Nesta perspectiva, entende-se que a universidade é uma instituição propulsora do conhecimento e da formação humana, a qual está a serviço da sociedade, pois “este compromisso da educação, em geral, e da Universidade, em particular, com a construção de uma sociedade na qual a vida individual seja marcada pelos indicadores da cidadania, e a vida coletiva pelos indicadores da democracia”, encontra “sua gênese e seu fundamento na exigência ético-política da solidariedade que deve existir entre os homens. É a própria dignidade humana que exige que se garanta a todos eles o compartilhar dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais” (Severino, 2007, p. 23). Esse compromisso enfatizado pelo autor, implica a necessidade de uma ciência que se produz na “luta por uma justiça cognitiva que se traduz na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico” (Santos, 2004, p.76).

Com base nesses pressupostos, a universidade, ao exercer sua função de sistematização, produção, difusão, dinamização da cultura e do conhecimento assume novos desafios tendo em vista o atendimento aos valores formativos da ética, equidade, justiça e integração humana. Distanciando-se, assim, da ideia de eficiência e produtividade impostas à formação e ao trabalho na universidade; contrapondo-se, portanto, à lógica da liberdade do indivíduo e da competitividade que tem no mercado o princípio fundante da sociedade (UFPE, PDI 2019-2023).

Nesse sentido, propomos uma universidade em que o conhecimento seja uma de nossas possibilidades de mundo; o estudo, nosso mecanismo de empoderamento; e o diálogo, nossa forma de ser no mundo (Rezer, 2019).

Nessa perspectiva, entendemos que um caminho promissor no fortalecimento e consolidação dessa luta na defesa de uma educação pública, bem como de uma universidade pública, nos parâmetros aqui expostos são as políticas institucionais de formação continuada dos profissionais da educação, tanto na educação básica quanto na Educação Superior, articulada às dimensões basilares da universidade – ensino, extensão e pesquisa – numa perspectiva plural, inclusiva e democrática.

Porém, como em nosso estudo esse nível de ensino ganha centralidade, focaremos a discussão na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), promulgada no governo do ex-presidente Bolsonaro, visto que se relaciona com a política de formação continuada dos servidores da UFPE, nosso objeto de estudo.

4.1.3 Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP): o que precisamos discutir?

Percebemos que sob o argumento do aprimoramento da política de desenvolvimento de pessoas, o Decreto 9.991/2019 (Brasil, 2019), que regulamenta a PNDP à qual a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE está vinculada, avançou de forma significativa na regulamentação de dispositivos do Regime Jurídico Único (RJU) - que regula a carreira dos servidores públicos federais, estabelecendo seus direitos e deveres - que tratam de licenças e afastamentos de servidores, criando mecanismos até então inexistentes, representando interferência na autonomia das Instituições Federais de Educação Superior (FASUBRA, 2019).

Nesse sentido, o artigo 18 do Decreto 9.991/2019 (Brasil, 2019) regulamenta as licenças e afastamentos para participação em ações de desenvolvimento: (I) licença para capacitação (art. 87, da Lei nº 8.112/90); (II) participação em programa de treinamento regularmente instituído (art. 102, IV, da Lei nº 8.112/90); (III) participação em programa de pós-graduação *stricto sensu* no País (art.96-A, da Lei nº 8.112/90); e realização de estudo no exterior (art. 95, da Lei nº 8.112/90).

Consideramos primordial destacar que uma inovação desfavorável trazida pelo Decreto é a possibilidade de interrupção, a qualquer tempo, dos afastamentos concedidos aos servidores por interesse da administração. Hipótese não prevista na Lei nº 8.112/90 (Brasil, 1990).

Já em relação ao afastamento para participação em programa de pós-graduação *stricto sensu*, observemos o exposto: “Art. 22. Os afastamentos para participar de programas de pós-graduação stricto sensu serão precedidos de processo seletivo, conduzido e regulado pelos órgãos e pelas entidades do SIPEC, com critérios de elegibilidade isonômicos e transparentes” (Brasil, 2019).

Destaca-se que a previsibilidade da necessidade de processo seletivo é uma condição inexistente no RJU. Outra questão que merece atenção é que este processo seletivo será conduzido e regulado pelos órgãos e pelas entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal (SIPEC), não havendo indicação de como o mesmo será realizado.

Nesse sentido, o Decreto concretiza a intenção do governo do ex-presidente Bolsonaro de centralizar as decisões sobre ações de desenvolvimento na Secretaria

de Gestão e Desempenho de Pessoas (SGP) do Ministério da Economia, inclusive no que tange a realização de despesas (art.16) (FASUBRA, 2019).

Outro artigo que merece atenção é o 27, bem como o seu parágrafo único, uma vez que trata do estabelecimento de quantitativo para licença capacitação: “Art. 27. O órgão ou a entidade estabelecerá, com base em seu planejamento estratégico, quantitativo máximo de servidores que usufruirão a licença para capacitação simultaneamente” (Brasil, 2019), estabelecendo em seu Parágrafo único: “O quantitativo previsto pelo órgão ou pela entidade não poderá ser superior a dois por cento dos servidores em exercício no órgão ou na entidade e eventual resultado fracionário será arredondado para o número inteiro imediatamente superior” (Brasil, 2019).

Considerando-se que este Decreto se aplica a todas as categorias de servidores públicos do executivo federal, surge o questionamento de como seria aplicado o dispositivo que regula em dois por cento (2%) o quantitativo dos servidores de cada órgão que poderão se afastar simultaneamente.

Então, como temos diferentes categorias sendo regidas pela mesma regulamentação e determina-se que 2% dos servidores do órgão, e não 2% de servidores por categoria em cada órgão, poderão afastar-se simultaneamente, o entendimento preliminar é que no caso das universidades esse total será calculado sobre o número de TAEs e docentes, conjuntamente. Constituindo-se em mecanismos que dificultam a qualificação destes servidores, exigindo-se destas instituições o estabelecimento de critérios equânimes que não gerem mais prejuízos para estes profissionais.

Uma alteração trazida pelo Decreto que consideramos oportuno mencionar é a limitação do período de afastamento do país para aperfeiçoamento do ocupante de cargo em comissão ou de função de confiança para um prazo máximo de 30 (trinta) dias, alterando-se o Decreto nº 91.800/1985 - Art. 31 (Brasil, 1985).

O Decreto nº 91.800/1985 (Brasil, 1985), de 18 de outubro de 1985, passa a vigorar com as seguintes alterações, pela redação dada pelo Decreto nº 9.991/2019: "Art. 8º [...] Parágrafo único. Na hipótese de viagem com a finalidade de aperfeiçoamento, o ocupante de cargo em comissão ou de função de confiança somente poderá afastar-se do País pelo período máximo de trinta dias” (Brasil, 2019).

Não podemos esquecer que a maioria dos servidores públicos do executivo comprovam alta formação, por terem sido contratados por um processo de seleção

concorrido e disputado, exigindo-se um nível de conhecimento aprofundado (Lima; Silva; Silva, 2018). Então, para que esse nível de excelência seja mantido devem ser adotadas políticas de incentivo à qualificação, e não de restrição.

Entretanto, mesmo diante dessas questões que exigem atenção e cuidadosa análise, importa ressaltar que a revogação do Decreto nº 5.707/2006 (Brasil, 2006), que tratava da política e diretrizes de desenvolvimento de pessoal da administração pública federal, pelo Decreto nº 9.991/2019 (Brasil, 2019), não extingue o direito dos servidores à licença para qualificação, visto que esta é resguardada pela Lei nº 8.112/90 (Brasil, 1990, art. 87), a qual, também, é disciplinada neste Decreto.

Assim, precisamos compreender que mesmo anunciando intenções e finalidades de qualificação dos servidores e eficiência dos serviços públicos, quando se pensa no desenvolvimento profissional na Educação Superior, esse normativo demonstra a intenção centralizadora do governo, além de comportar a ideia de padronização uma vez que, em nível federal, demonstra a intenção de colocar todas as carreiras – a exemplo do Magistério Superior, Magistério Básico, Técnico e Tecnológico e os Técnico-Administrativos em Educação – em um único patamar, indicando uma redução problemática desse universo tão complexo em termos formativos.

Aqui, “cabe chamar a atenção sobre o tema das ‘ações transversais’ e ‘competências transversais’. O termo ‘transversais' aparece cinco vezes, em três artigos do Decreto 9.991/2019” (FASUBRA, 2019, n. p.). Como discutiremos mais à frente, essa transversalidade implica em processos formativos comuns que parecem indicar uma afinidade com a tendência global de formação; mas, que na prática pode representar a uniformização que subsidia a possibilidade de remanejamento de servidores entre os diversos órgãos e localidades do executivo federal, conforme interesses governamentais.

Então, essa ideia de padronização contrapõe-se ao entendimento de que a formação precisa considerar as especificidades das carreiras que se tornam tão complexas quanto a diversidade de profissionais que existe nas diferentes unidades da federação, a exemplo do que acontece nas universidades, onde a categoria docente envolve professores de diversas áreas de conhecimento/formação que atuam em diferentes cursos, *campi*, departamentos e/ou núcleos.

Já a complexidade do universo profissional dos TAEs pode ser evidenciada pela ampla e diversidade de cargos que engloba, tais como: administradores,

advogados, assistentes e auxiliares de um modo geral, assistentes sociais, contadores, enfermeiros, engenheiros, figurinistas, jornalistas, médicos, médicos veterinários, musicistas, pedagogos, psicólogos, secretários, técnico em assuntos educacionais, técnicos de laboratório, os profissionais da projeção, os profissionais de tecnologia e informação (TI), dentre outros.

Quanto aos técnicos em assuntos educacionais é preciso esclarecer que se trata de um cargo de nível superior na universidade, o qual é ocupado por licenciados das diferentes áreas do conhecimento, os quais estão inseridos na categoria de Técnico-Administrativos em Educação (TAEs).

Essas considerações nos provocam a analisar as condições imediatas de produção dessa política discursiva, a qual é gestada no governo neoliberal e conservador do ex-presidente Bolsonaro, indicando o enfoque instrumental e tecnicista que visa a aquisição de competências profissionais com vistas à consecução de objetivos institucionais, como podemos observar na sequência discursiva.

Em seu artigo 1º, o Decreto 9.991/2019 define seu objeto e âmbito de aplicação:

> Art. 1o Este Decreto dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (Brasil, 2019).

Tecendo um fio discursivo do exposto neste dispositivo legal com a proposição de formação dos profissionais da educação defendida por Kuenzer (2000), entendemos que ao se conceber o trabalho pedagógico enquanto práxis educativa, unidade teórico-prática, não há espaço para parcializações, rejeitando-se qualquer processo de formação que tome como referência "competências" definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos.

Assim sendo, sem desmerecer a importância da busca pela excelência e constante melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade, reduzir a política formativa dos servidores públicos federais ao âmbito exclusivo da aquisição de competências e habilidades profissionais é silenciar as possibilidades de formação continuada numa perspectiva crítico-emancipatória que não pode somente atender às exigências imediatas do mercado de trabalho, mas contribuir para a intervenção social na construção da cidadania.

Como linguagem e discurso são sempre lugares de conflito, o discurso histórico das entidades acadêmico-científicas e dos próprios profissionais da educação é marcado pela defesa de uma formação sólida que supere a visão de que a formação consiste em um processo de aquisição de habilidades técnicas, compreendendo-se essa formação como processo em constante interação com o contexto social, reafirmando-se que a formação não se dá num vazio, mas, articulada às relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional e formativo acontece (Almeida, 2008).

Diante desse discurso defendido historicamente e da compreensão da complexidade do campo da formação continuada, bem como do trabalho educativo desenvolvido nas universidades, precisamos buscar o aprofundamento das condições de produção do discurso governamental, ultrapassando as condições de produção imediatas, que nos possibilitam ir à raiz desse funcionamento.

Nesse intento, observamos que a flexibilização das políticas educacionais ganham contornos mais definidos a partir das pressões dos organismos internacionais como a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); as diretrizes do Banco Mundial sobre os países da América Latina e Caribe, tendo em vista o cumprimento das metas das políticas neoliberais desde as décadas de 1980/1990, com vistas à mercantilização da educação por meio de diferentes vertentes políticas na contemporaneidade (Freitas, 2018).

Como reflexo dessas pressões internacionais, as políticas de formação dos profissionais da educação assumem uma perspectiva técnica de preparação para o mercado de trabalho, o que permite supor que se prioriza uma lógica de desenvolvimento da carreira que se reduz a aperfeiçoar práticas, acentuando um viés supostamente técnico para esse movimento.

Então, esse macro cenário aponta para visões distintas de educação e formação que vêm disputando espaço. Essa disputa afeta as políticas de formação continuada e as práticas educacionais, com significativos efeitos sobre os profissionais da educação, como é o caso de servidores universitários, pois, há um embate entre “os ideais e pressupostos de uma educação republicana ou de uma educação mercantilizada; de uma educação para a cidadania ou de uma educação para a empregabilidade; de uma educação como bem social ou de uma educação

como serviço” (Castro; Amorim, 2015, p. 40), cujos tensionamentos descortinam a dinamicidade desse campo.

Nesse contexto discursivo de disputa de narrativas e concepções de educação e formação, tendo em vista a implementação de sua política governamental, o Poder Executivo Federal garantirá a manutenção de escolas de governo com foco no desenvolvimento dos servidores públicos, utilizando-se dos seguintes instrumentos: o Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP; - o relatório anual de execução do PDP; - o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento; o relatório consolidado de execução do PDP; e os modelos, as metodologias, as ferramentas informatizadas e as trilhas de desenvolvimento, conforme as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – SIPEC (Brasil, 2019).

Desse modo, fica ao encargo de cada órgão e entidade integrante do SIPEC elaborar, anualmente, seu PDP que vigorará no exercício seguinte, a partir do levantamento das necessidades de desenvolvimento relacionadas aos objetivos institucionais.

Quanto aos deveres contidos no PDP em nosso entendimento, dois aspectos merecem destaque: Art. 3º, §1º “[...] VII - ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores; [...] Art. 4º, I - a descrição das necessidades de desenvolvimento que serão contempladas no exercício seguinte, incluídas as necessidades de desenvolvimento de capacidades de direção, chefia, coordenação e supervisão [...]” (Brasil, 2019).

Em nossa compreensão, os artigos referidos acima, com seus respectivos parágrafo e inciso, sinalizam para ações de formação que poderão ser pautadas no princípio da igualdade nas políticas institucionais, constituindo vias de escape às amarras desta política, permitindo a consideração dos diversos atores que compõem a universidade em suas singularidades e especificidades formativas, porém, sem diferenciações que possam prejudicá-los mutuamente.

Certamente, as políticas de formação precisam contemplar condições que favoreçam a participação dos servidores nos processos formativos sem implicar em sobrecarga de trabalho. Percebemos que as normas complementares (artigo 12), resguardam o direito dos servidores se afastarem sem prejuízo na remuneração, viabilizando a participação em ações de formação que indiquem essa necessidade como os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ampliando as possibilidades de formação e desenvolvimento profissional.

Cabendo à Escola de Administração Pública (ENAP), escola de governo do poder executivo federal, dentre outras atribuições, promover o desenvolvimento continuado de servidores públicos. Aqui precisamos destacar a tentativa de centralização desse processo, pois, mesmo entendendo que as universidades desfrutam de autonomia administrativa, didática e pedagógica, o que lhes permite assumir a gestão dessa política no âmbito acadêmico, não podemos desconsiderar a necessidade de disponibilidade orçamentária para execução de políticas de formação continuada.

Desse modo, uma questão que merece destaque nesta discussão é a temática das ações e competências transversais presentes no Decreto 9.991/2019, como podemos observar:

> Art. 9º O órgão central do SIPEC encaminhará à Escola Nacional de Administração Pública - Enap o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento, produzido a partir da organização das propostas constantes dos PDP dos órgãos e das entidades, que conterá as ações transversais de desenvolvimento da administração pública federal.
> Parágrafo único. Para fins do disposto neste Decreto, consideram-se ações transversais as ações comuns a servidores em exercício em diversos órgãos ou entidades no âmbito do SIPEC (Brasil, 2019).

Como podemos constatar, a transversalidade aparece como normativa do órgão central do SIPEC; deixando-se claro, em seu parágrafo único, que as ações transversais são consideradas como ações comuns para servidores do executivo federal.

Ampliando a compreensão sobre transversalidade, em discussão sobre esse conceito, Gallo (2006) considera-a intrínseca à filosofia, visto que uma das características desse conceito é a conectividade. Assim, denomina transversalidade como “o atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem no entanto perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade” (Gallo, 2006, p. 30), em uma singularidade de saberes e multiplicidade de campos.

Nessa perspectiva, o entendimento de transversalidade implica compreender a sua possibilidade de atravessar campos sem estabelecer territórios, não se constituindo como referência para outro saber, apresentando, pois, consistência própria. Enfatizando, assim, a sua dimensão epistemológica de um trânsito por entre os saberes.

Desse modo, essas reflexões nos levam a afirmar que a formação dos servidores não pode se dar sem a demarcação daquilo que lhe é específico, na medida em que não há transversalidade possível sem a singularidade.

Abarcando outras reflexões nessa discussão, precisamos observar o exposto no Art. 13, inciso IV, onde se define o papel da Escola Nacional de Administração Pública (Enap) dentro da execução da PNDP:

> (Art. 13) IV - coordenar as iniciativas de desenvolvimento de pessoas dos órgãos e das entidades do SIPEC, permitida a distribuição das atividades de elaboração, de contratação, de oferta, de administração e de coordenação de ações de desenvolvimento das competências transversais às escolas de governo do Poder Executivo federal e aos órgãos e entidades que manifestarem interesse (Brasil, 2019).

Neste inciso descreve-se a coordenação das ações de desenvolvimento de pessoas de todos os órgãos e entidades do SIPEC, ou seja, do executivo federal, expondo a condição de subordinação de todas as unidades de desenvolvimento de pessoas à Enap. Assim, vejamos os demais incisos que tratam de suas competências.

> Art. 13. Caberá à Enap:
> I - coordenar a rede de escolas de governo do Poder Executivo federal e o sistema de escolas de governo da União;
> II - definir as formas de incentivo para que as universidades federais atuem como centros de desenvolvimento de servidores, com a utilização parcial da estrutura existente, de forma a contribuir com a PNDP;
> III - propor ao Ministro de Estado da Economia os critérios para o reconhecimento das instituições incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional como escola de governo do Poder Executivo federal (Brasil, 2019).

Diante do exposto, essa tentativa de subordinação das IFES à Enap, bem como uma análise conjuntural de cortes orçamentários impostos pelo governo do ex-presidente Bolsonaro, faculta compreendermos a pressão sofrida pelas universidades exercida pelo Ministério da Economia diante da necessidade de liberação de recursos para a implementação de políticas de formação continuada de servidores.

Considerando-se que esta escola tem a prerrogativa de distribuição, elaboração, contratação, oferta, administração e coordenação das atividades e de ações de desenvolvimento das competências transversais, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA, 2019), faz um importante alerta quando adverte que em um ambiente de cortes orçamentários, tendo-se a Enap como a Escola de Governo do Ministério da Economia, não está fora de cogitação, vincular, por portaria

ministerial, a liberação de recursos de desenvolvimento de pessoas à manifestação de interesse, descrita no inciso IV (Art. 13). Constituindo-se, assim, em um dispositivo que se apresenta como o elemento de intervenção na gestão da PNDP nas IFES.

Desse modo, essa limitação no que tange à autonomia das universidades na gestão de recursos e elaboração de seus cursos, combinada com a subordinação à Enap na oferta de ações de formação transversal, reduz a capacidade destas instituições em realizar ações de formação continuada adequadas às necessidades pessoais e profissionais dos servidores, conforme o perfil de cada instituição. Exigindo-se, assim, ações estratégicas das universidades na gestão desses impasses.

Com relação ao Decreto 10.506/2020 (Brasil, 2020), observamos que este altera alguns dispositivos do Decreto 9.991/2019 (Brasil, 2019), havendo a preocupação em definir o que são escolas de governo: Art.1º B – "I aquelas previstas em lei ou decreto; e II - aquelas reconhecidas em ato do Ministro de Estado da Economia [...]" (Brasil, 2020), determinando em seu "Art. 14-A, que as escolas de governo terão autonomia para: I - decidir sobre a priorização das necessidades de desenvolvimento de competências específicas contidas nos respectivos PDP" (Brasil, 2020); sinalizando, mais uma vez, a intenção centralizadora dessa política.

De forma muito curiosa, apesar da sinalização centralizadora, cabe às universidades exercerem sua autonomia na institucionalização da política de formação continuada de seus servidores. No contexto do governo Bolsonaro, não desconsideramos os embates políticos e econômicos inerentes a este processo.

Ao verificarmos o Art. 14 do Decreto 9.991/2019 (Brasil, 2019), percebemos que este regula o papel das escolas de governo do Poder Executivo Federal, sob a coordenação da Enap, vejamos.

> Art. 14. Caberá às escolas de governo do Poder Executivo federal, sob a coordenação da Enap:
> I - apoiar o órgão Central do SIPEC na consolidação e na priorização das necessidades de desenvolvimento de competências transversais contidas no Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento;
> II - planejar a elaboração e a oferta de ações, a fim de atender, de forma prioritária, às necessidades mais relevantes de desenvolvimento de competências transversais contidas no Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento; e
> III - ofertar, em caráter complementar à Enap, as ações de desenvolvimento de âmbito nacional priorizadas no planejamento, de forma direta ou por meio de parcerias ou contratações (Brasil, 2019).

Nas tramas dessa discursividade, a subordinação à Enap associada ao contexto político e econômico de redução de recursos orçamentários, desperta a preocupação de que as ditas competências transversais impliquem na preparação de servidores, com formação equivalente, prontos a serem transferidos para outros órgãos à revelia do interesse destes e das necessidades das universidades.

Outrossim, precisamos refletir que uma escola de governo, na conjuntura da gestão do ex-presidente Bolsonaro, implica na centralização da formação no âmbito da administração, deslocando-a do campo específico da educação. Causando-nos estranhamento pensar a formação fora desse lugar, visto que essa formação precisa acontecer no espaço educacional, pois não se trata de uma empresa.

Assim, neste cenário, a partir do estabelecimento de uma escola de governo, precisamos questionar o entendimento de formação continuada presente neste processo, visto que parece agregar a predominância da perspectiva administrativa, desconsiderando-se a dimensão pedagógica que perpassa o fazer universitário, pois fica à margem nessa discursividade normativa.

Focalizando a IN SGP-ENAP-SEDGG/ME/2021, observamos que esta estabelece orientações aos órgãos do SIPEC quanto aos prazos, condições, critérios e procedimentos para a implementação da PNDP de que trata o Decreto 9.991/2019 (Brasil, 2019). No que tange aos conceitos, chama-nos atenção o exposto:

> Art. 2º Para os fins desta Instrução Normativa considera-se:
> [...] II - ação de desenvolvimento, capacitação ou treinamento regularmente instituído: atividade de aprendizagem estruturada para impulsionar o desempenho competente da atribuição pública em resposta a lacunas de performance ou a oportunidades de melhoria descritas na forma de necessidades de desenvolvimento, realizada em alinhamento aos objetivos organizacionais, por meio do desenvolvimento assertivo de competências (Brasil, 2021).

Como abordamos ao longo desse trabalho, nosso entendimento de formação continuada distancia-se da concepção de capacitação ou treinamento, propomos trazer à cena a possibilidade de concebermos a formação continuada dos profissionais da educação e, de maneira especial, dos servidores públicos federais, entre estes, docentes e TAEs da UFPE, como aquela que se dá cotidianamente, nos múltiplos espaços/tempos, relacionando-se com o desenvolvimento pessoal e profissional desses servidores.

Ultrapassando, assim, a ideia de formação como sinônimo de acúmulo de cursos e certificações, mas que ao contrário, nos leve a compreensão e defesa da

formação como processo que se dá nessa perspectiva relacional e contínua, distanciando-se de concepções instrumentais e tecnicistas, constituindo-se em "reflexão crítica sobre a prática" (Freire, 1996, p. 42), reelaborando-a, vislumbrando-se mudanças.

Quanto à execução e monitoramento do Plano de Desenvolvimento de Pessoas, define-se que:

> Art. 15. Caberá às unidades de gestão de pessoas dos órgãos e entidades, e as suas escolas de governo, quando houver, o acompanhamento e a divulgação interna do cronograma de ações de desenvolvimento de forma a garantir que os servidores possam se inscrever nas ações de desenvolvimento constantes do PDP (Brasil, 2021).

Importante essa definição na medida em que, no âmbito universitário, a gestão de pessoas poderá ampliar a oportunidade de participação dos servidores, tendo-se como premissa o que determina o artigo 4º, "III - garantir que a oferta das ações de desenvolvimento aconteça de maneira equânime a todos os servidores, privilegiando a alternância" (Brasil, 2021).

Consideramos oportuno destacar o que se estabelece no artigo 20 desta IN:

> Art. 20. Na execução do PDP, compete à chefia imediata do servidor:
> I - estimular a participação de todos os servidores sob sua gestão nas ações de desenvolvimento ofertadas pelo órgão ou entidade;
> II - acompanhar a eficácia e a efetividade da ação de desenvolvimento na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos pelos servidores; e
> III - apoiar o servidor na disseminação e aplicação dos conhecimentos obtidos nas ações de desenvolvimento (Brasil, 2021).

Em nossa compreensão, como vimos ressaltando, é preciso ter cuidado com essa ideia de "aplicação" de conhecimento, visto que vincula a formação ao fazer, indicando uma concepção pragmática, instrumental e tecnicista de educação.

Concepção, essa, que se contrapõe a defesa histórica das entidades acadêmico-científicas, universidades, profissionais da educação desse campo, por compreenderem a formação como um movimento contínuo, configurando-se como espaços dialógicos de reflexão, ressignificação e reelaboração de saberes e práticas educativas/profissionais. Visto que "formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na 'produção', e não no 'consumo', do saber" (Nóvoa, 1998, p. 129|), portanto, diverso do entendimento presente no artigo 20 do normativo.

Mas, vislumbramos algumas passagens com ideias mais próximas do entendimento de formação alicerçada na reflexão teórica sobre a práxis, como exposto no Anexo I, Engajamento de pessoas e equipes: “capacidade de conduzir as pessoas ao encontro da visão, missão e objetivos organizacionais, de atuar como líder agregador, engajador, incentivador e empoderador, que construa um ambiente inclusivo, favorável à cooperação e ao trabalho em equipe”.

Demonstrando, assim, “capacidade de promover uma liderança que associe o alto desempenho da equipe ao bem-estar dos indivíduos em sua rotina de trabalho”. Além de proporcionar à equipe “[...] oportunidades de formação e compartilhamento do conhecimento no espaço organizacional, e promovendo uma cultura institucional propícia à aprendizagem contínua [...]” (Brasil, 2021). Concepção, essa, que a universidade, enquanto propulsora desse processo, pode fomentar institucionalmente.

Ao analisarmos a PNDP, observamos que em nenhum dispositivo há a menção da necessidade de vinculação da política nacional de formação dos servidores públicos federais com as dimensões basilares da universidade – ensino, extensão e pesquisa-, reafirmando uma lacuna persistente nesse campo.

Fortalecendo o entendimento de que precisamos problematizar esse hiato, Dewes (2019), em sua pesquisa de mestrado, evidencia que a constituição da docência universitária engloba as dimensões do ensino (graduação e pós-graduação), da pesquisa, da extensão e da gestão. Segundo a autora, a aprendizagem da docência universitária compreende o processo de tornar-se professor universitário, o qual envolve dimensões em que pode vir a atuar, considerando-se as respectivas exigências, desafios e possibilidades inerentes à cada uma, de maneira articulada, repercutindo tanto na organização do trabalho docente como no seu desenvolvimento profissional.

Aqui, não poderíamos deixar de mencionar que esse processo de aprendizagem precisa ser pensado para além da docência, como vimos argumentando, sendo extensivo aos demais atores institucionais, os servidores TAEs.

No que diz respeito a estes profissionais, a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005), que “dispõe sobre a Estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências” (Brasil, 2005), contempla essa preocupação ao definir:

> Art. 3º A gestão dos cargos do Plano de Carreira observará os seguintes princípios e diretrizes:
> [...]
> II – dinâmica dos processos de pesquisa, de ensino, de extensão e de administração, e as competências específicas decorrentes;
> [...]
> IV – reconhecimento do saber não instituído resultante da atuação profissional na dinâmica de ensino, de pesquisa e de extensão (Brasil, 2005).

Diante do exposto, percebemos que esse normativo denuncia que o desenvolvimento profissional dos TAEs não pode se dar dissociado das dimensões basilares da universidade, inclusive reconhecendo os conhecimentos construídos por aqueles servidores, em sua trajetória profissional, fazendo supor que o processo de formação continuada para estes servidores precisa ser pensado em articulação com estas dimensões, como funções primordiais da universidade.

Desse modo, nessa constituição, percebemos a mobilização de sentidos de valorização da formação dos TAEs em articulação com aquelas dimensões, contemplando os saberes dos profissionais envolvidos, numa formação discursiva vinculada aos servidores.

Reflexões que corroboram a importância de analisarmos a política de formação continuada dos servidores da UFPE na imbricação com as dimensões basilares da universidade. No bojo dessas discussões, consideramos pertinente ampliarmos as reflexões sobre a Educação Superior e a universidade pública em seu contexto contemporâneo, visto que impactam nas políticas de formação continuada desenvolvidas nesses espaços.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO EM INTERFACE COM AS DIMENSÕES BASILARES: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Apesar da Educação Superior ter seu marco histórico no Brasil datado de 1808, as primeiras universidades só foram criadas nas primeiras décadas do século XX, cuja consolidação institucional se dá através do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931. Entretanto, só a partir dos anos de 1960 há uma intensificação da expansão desse nível de ensino.

Em 1968, durante o Regime Militar (1964-1984), acontece a Reforma Universitária mediante a Lei n.º 5.540/1968, que destaca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, indicando a universidade como referência para a

expansão da Educação Superior, além de promover alterações que as caracterizou como mais racionais, integradas, flexíveis e, ao mesmo tempo, mais reguladas, controladas e supervisionadas (Oliveira; Lima, 2019).

Considerando-se as concepções de universidade que influenciaram a configuração da Educação Superior, destacamos a universidade napoleônica e humboldtiana, visto que há uma forte vinculação entre o contexto sócio-político e os projetos de universidade (Castanho, 2000), onde a primeira volta-se para a profissionalização e a segunda vincula-se à indissociabilidade ensino, extensão e pesquisa que caracteriza a natureza institucional das universidades na atualidade.

Durham (1987), enfatiza que a universidade na perspectiva de Humboldt, marcava uma nova era no campo da Educação Superior, cujos princípios se articulavam à valorização do ensino e da pesquisa no âmbito da formação profissional universitária. Esta concepção revolucionária para a época, visto que associava o ensino à pesquisa científica, mostrou-se muito adequada à realidade brasileira.

Nesse sentido, o projeto de universidade formulado e implantado no Brasil, em oposição às faculdades isoladas, foi profundamente marcado pelo modelo da universidade humboldtiana, sendo parte de um grande movimento de modernização cultural que acompanhava os processos de urbanização e industrialização (Ferraz; Melo, 2012).

A transformação da universidade do modelo napoleônico, centrado na formação profissional, para um modelo que se pretende calcado na indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão, parece ter deslocado também a formação de seus profissionais de um paradigma direcionado à profissão para outro centrado na pós-graduação e na pesquisa.

Entretanto, percebemos que não houve a substituição de um modelo por outro, vez que convivemos ainda hoje com diferentes tipos de IES e diferentes formas de organização da atividade docente: enquanto nas universidades públicas o trabalho docente implica assumir atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão universitária, na maioria das instituições privadas ela se constitui apenas de atividades de ensino (Bosi, 2007).

Nessa perspectiva, a universidade desenvolve atividades por meio do ensino, pesquisa e extensão, as quais estão articuladas entre si, pois, mesmo com suas peculiaridades, uma fomenta a outra. Severino (2007), alega que a pesquisa é o ponto básico de apoio e sustentação do ensino e da extensão. Segundo Dias Sobrinho

(2005, p. 97), “enquanto valores e práticas sociais, ensino, pesquisa e extensão são dimensões científicas, pedagógicas e políticas da formação”.

Esse entendimento é corroborado por Pachane (2015, p. 195) quando afirma que “se um professor atua em uma universidade pública com 40 horas, em regime de dedicação exclusiva, também tem de se desdobrar entre ensino, pesquisa e extensão, além do que podemos considerar a ‘quarta perna’ do tripé, a gestão”. Compreendendo a conjuntura das IES públicas, a autora destaca que todos os docentes acabam assumindo algum nível de gestão: coordenação de curso ou de núcleo, chefe de departamento, supervisor de laboratórios, reitoria ou pró-reitoria, enfim, diversas funções que possam ser caracterizadas como administrativas. Além das funções colegiadas, como é o caso da participação em comissões, comitês, conselhos, dentre outros.

É importante evidenciar que essa situação não é restrita ao Brasil, Zabalza (2004), ao discorrer sobre as atividades desenvolvidas pelos professores universitários na Espanha, enfatiza que não há nenhuma preocupação com a formação desses profissionais para o desempenho das funções gestoras, seja em termos da gestão macro institucional, que diz respeito aos serviços mais abrangentes da universidade, até os níveis microestruturais: de departamentos, equipes de pesquisa, coordenação de programas, coordenação de cursos de pós-graduação, convênios, entre outros. Indicando que “ninguém, ao menos entre os docentes, recebe formação específica para as tarefas de gestão que lhe são atribuídas” (Zabalza, 2004, p. 158), demonstrando uma lacuna que permanece latente nos espaços universitários.

Acreditamos que as dimensões basilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão - apresentam muitas perspectivas a serem exploradas e trazidas à pauta nas discussões no campo da formação continuada dos servidores universitários, especialmente, da UFPE. A pertinência dessas reflexões é legitimada por Pachane (2015, p. 198, grifo nosso), quando trata da diversidade de atividades desenvolvidas pelos professores da Educação Superior:

> Essa quantidade de atividades que temos que desenvolver está se tornando algo tão comum hoje, que se podemos falar de tripé no que diz respeito ao que caracteriza a natureza da instituição universitária, no que diz respeito às funções desenvolvidas pelo professor, a imagem que dela mais se aproxima, ao meu modo de ver, é de uma centopeia... E aí, então eu me pergunto: **onde fomos preparados para exercer essa miríade de funções? Que formação tivemos para isso?** E vejo (sinto na pele, embora seja licenciada em Letras) que temos que lidar com o amadorismo para ser docentes, pois não tivemos formação pedagógica para sermos professor universitário [...] e o

> amadorismo para a gestão, bem como para essas inúmeras funções para a qual somos a exercer.

Situação corroborada por Sá (2008, p. 3), quando afirma que “não é recente a constatação da necessidade de aprimorar a formação pedagógica dos docentes para as três funções básicas da universidade: ensino, pesquisa e extensão”.

Os autores apontam para a necessidade de problematizar essas questões no contexto universitário, legitimando a pertinência dessa pesquisa. Além disso, consideramos importante destacar, como vimos alegando ao longo do texto, que o trabalho na universidade não se restringe aos docentes, portanto, é necessário que pensemos todo o contexto universitário – atividades/funções, a formação, as dimensões: ensino, extensão e pesquisa – articuladas aos demais atores universitários, visto que o trabalho educacional/acadêmico e a vida universitária não se limitam ao espaço da sala de aula.

Outrossim, sua referência essencial é a construção do conhecimento referendado na pluralidade de sujeitos, saberes, pensamentos, projetos, ideias, o que implica a necessidade de concebê-la em sua diversidade, pluralidade e singularidade. Nessa direção, focaremos nosso olhar analítico na UFPE, nosso lócus de pesquisa.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: A UFPE EM FOCO

Diante de sua trajetória histórica, cuja relevância é demonstrada por meio de seus dados institucionais no segundo capítulo desta tese, a UFPE, sem dúvida, é uma instituição que assume uma importância estratégica em termos geopolíticos, ocupando uma posição de destaque na região Nordeste, bem como no Brasil. Nessa direção, tem como propósito “promover a transformação social através da formação humanizada e produção de conhecimento de excelência”, cuja missão direciona-se à promoção da “formação humana, ética e solidária, e a construção de conhecimentos de excelência voltados à transformação da sociedade", visando “ser uma universidade de referência mundial comprometida com a transformação e desenvolvimento da humanidade” (UFPE, PDI 2019-2023, p. 27), enfim, em síntese:

> O Projeto Pedagógico Institucional da UFPE, visando à concretização de um projeto de sociedade em que a produção e disseminação do conhecimento sejam acessíveis a todos os cidadãos, está ancorado em valores como cidadania, cooperação, criatividade, sustentabilidade, dignidade, diversidade, equidade, ética e integridade, buscando, sobretudo, contribuir para a inclusão

> social dos sujeitos, independente de sua condição sociocultural e econômica (UFPE, PDI 2019-2023, p. 30).

Nessa perspectiva, concebendo a UFPE como esse espaço de produção do conhecimento, por excelência, diverso e plural, visto que “embora o conhecimento jamais tenha estado restrito a esse ou àquele espaço, a universidade tem sido considerada o lugar do conhecimento, por excelência. Desde sempre, um lugar de contradição, de diversidade e multiplicidade de saberes” (Roggero, 2016, p. 31), buscamos entender como essa instituição tem concebido a formação continuada de seus servidores.

Nessa direção, considerando que a política de formação continuada da UFPE estava em processo de elaboração, centramos nosso olhar analítico no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE – PDI (2019-2023), uma vez que é um documento norteador da política de formação continuada dos servidores desta IES. Ao realizarmos uma busca através do descritor formação continuada, obtivemos 12 ocorrências, das quais: 03 estão vinculadas ao trabalho formativo com idosos e estudantes, 08 estão relacionadas aos professores e, apenas, uma envolve os TAEs.

Em nossa compreensão, no presente documento há um indicativo de que esse espaço parece entender que a formação continuada é restrita à docência, sinalizando uma lacuna, em uma instituição que não se faz só de docentes, é o silêncio determinando os limites do dizer (Orlandi, 2007).

Em uma nova busca, dessa vez utilizando os descritores ensino, pesquisa e extensão, apareceram 28 ocorrências, no entanto, nenhuma está relacionada diretamente à formação continuada de seus servidores.

Diante dessas constatações, compreendemos que alguns hiatos precisam ser problematizados, como vimos defendendo ao longo desse texto: (1) precisamos conceber a universidade para além da docência/sala de aula/professores, pois a universidade não se faz só desses atores; (2) a problematização da formação continuada de servidores que contemple as dimensões basilares da universidade de um modo geral, visto que são constituidoras de sua natureza institucional, parece-nos uma discussão urgente.

Dando continuidade à análise do normativo, de acordo com o PDI-UFPE (2019-2023, p. 88, grifo nosso), a universidade realiza anualmente o Plano de Capacitação e Qualificação de Servidores, tendo-se como prioridade elevar a escolaridade por meio de apoio à graduação e pós-graduação (especialização e mestrado). “Busca

ainda a oferta de ações de **capacitação** com a finalidade de desenvolver competências essenciais para o desempenho institucional".

Entendendo que o termo servidores, na UFPE, diz respeito aos TAEs, embora devesse englobar os professores visto que estes se enquadram no quadro dos servidores públicos federais, tanto quanto aqueles. Diante desse entendimento, esclarecemos que o termo servidores é mencionado primeiramente na CF de 1988, substituindo o termo funcionário público por servidor público civil, que em seguida passa a ser servidor público pela Emenda Constitucional nº 19, de 1988 (Tavares, 2003).

Outrossim, os servidores públicos são pessoas que trabalham para a administração pública em caráter profissional, não eventual, que foram aprovadas, classificadas e efetivadas mediante concurso de caráter público, sob vínculo de subordinação e dependência, recebendo remuneração paga diretamente pelos cofres públicos (Dallari, 1989), evidenciando-se que o termo abarca as diferentes e diversas categorias profissionais da esfera pública. Contudo, há ressalvas sobre essa discussão envolvendo os professores, que abordaremos mais à frente, no próximo capítulo desta tese.

Após esse breve esclarecimento, retomando a discussão sobre o PDI, importa pontuar que a elevação da escolaridade dos servidores TAEs, no PDI, apresenta uma limitação problemática, visto que não contempla o doutorado. Então, essa constatação nos impele a interrogar: por que a UFPE apresenta essa delimitação em seu PDI? Que concepção de TAEs nós temos nesta instituição?

Outra questão que merece nossa atenção é o termo "capacitação", pois entendemos que se capacita quem não é capacitado, indicando um termo que em si mesmo já apresenta uma ideia restritiva, instrumental e tecnicista de formação que se distancia do entendimento de formação continuada. Então, consideramos importante problematizar essa concepção de "formação" que a universidade tem adotado quando se trata de TAEs, na medida em que precisamos ter um olhar atento para o modo como os termos têm sido pensados e propagados, condição que pode contribuir na construção do entendimento da formação como processo que se constitui e permanece ao longo do percurso de cada sujeito. Congregando, assim, a ideia de permanência, amplitude e aprofundamento, como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional.

É importante pontuar que a concepção de formação continuada que sinaliza para esse entendimento mais abrangente e permanente que vimos defendendo é exposto no PDI da UFPE, porém, vinculado somente aos servidores docentes:

> Para atender o corpo docente a UFPE desenvolve ações de **formação continuada dos professores** que se justifica pela necessidade de oportunizar aos docentes desta Universidade uma formação pedagógica que os estimule a participar de um processo de desenvolvimento pessoal e técnico- profissional-político, em face das demandas internas institucionais de melhoria do magistério superior e das exigências externas legais e, sobretudo, dos requerimentos sociais postos à educação superior. Além disso, esta proposta baseia-se no entendimento da docência como uma prática multidimensional que não se dá de forma isolada, nem distante das subjetividades dos sujeitos, razão pela qual não se afasta da dimensão humana da formação (UFPE, PDI-2019-2023, p. 15, grifo nosso).

Em nossa compreensão é necessário problematizar essa formação e pensá-la de maneira extensiva aos demais atores institucionais, como os TAES, superando essa lógica da diferença: para os TAEs a universidade oferece “capacitação” e para os professores “formação”. Nesse sentido, a Resolução 07/2022 (UFPE, 2022a) aponta mudanças, como discutimos no próximo capítulo.

Outro hiato bastante significativo nesse campo, como já pontuado, é a falta de articulação das políticas de formação continuada com as dimensões basilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão -, evidenciando limites e potencialidades na problematização das questões aqui propostas.

Vimos uma aproximação sutil com essa discussão sobre o processo formativo nesta IES e as dimensões basilares, quando se afirma que “os objetivos do Núcleo de formação de professores estão alicerçados no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e da docência como principal articuladora desta relação, no sentido de contribuir para a construção de uma docência teórico-prática na Universidade” (UFPE, PDI 2019-2023, p. 15).

Entretanto, não percebemos uma discussão mais aprofundada que explicite a operacionalização desse propósito em termos dessa política de formação que mais uma vez se restringe aos professores. Em nosso entendimento, é preciso ampliar a compreensão de que a universidade é composta por outros atores que precisam ser contemplados nesse processo formativo.

Nesse sentido, vislumbramos uma discreta preocupação com essa dimensão quando se discute o processo de avaliação para progressão na Carreira dos Professores do Magistério Superior, ao afirmar-se que “atende à diversificação e às

peculiaridades de **todas as áreas de atividades acadêmicas da Universidade, quais sejam: o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão."** (UFPE, PDI 2019-2023, p. 85, grifo nosso). Sinalizando assim que, embora de forma um pouco tímida, podemos encontrar caminhos para a ampliação da discussão sobre as dimensões basilares e as políticas de formação continuada no âmbito da UFPE.

Esse diálogo analítico reflexivo indica o esforço de pensarmos novos caminhos teóricos e práticos que fortaleçam os projetos de formação continuada dos servidores, vislumbrando-se outras construções epistemológicas e relacionais no que tange ao campo da formação continuada na universidade e, de modo especial, na UFPE.

Nesse intento, cabe analisarmos a política de formação continuada dos servidores da UFPE em articulação com as dimensões basilares – ensino, pesquisa e extensão – visto que muito se fala na indissociabilidade do tripé – ensino, pesquisa e extensão – porém, pouco ou quase nada se discute sobre essa indissociabilidade e as políticas institucionais de formação continuada, indicando um vasto campo carente de discussão e aprofundamento.

Assim, ao dialogarmos com esses enunciados, fica explícita a necessidade de mais pesquisas sobre as questões apresentadas nesse trabalho, pois o nosso desafio é pensarmos a formação continuada para além do âmbito da docência, ampliando o entendimento de que a educação, escolas, universidades são constituídas por diversos e diferentes atores, além de pensarmos as dimensões basilares da universidade vinculadas às políticas de formação, visto que se apresentam dissociadas dos processos formativos.

5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE: ANÁLISE E DISCUSSÕES

Neste capítulo, nosso foco de análise e discussão está circunscrito ao nosso objetivo específico de pesquisa: realizar análise documental de normativos que fazem parte da rede interdiscursiva dessa política. Em nossa compreensão, para analisarmos a política de formação continuada dos servidores da UFPE, materializada na Resolução 07/2022 (UFPE, 2022a), focalizando suas interfaces com as dimensões basilares da universidade, necessitamos costurar essa conversa com outras fontes discursivas que configuram a região do interdiscurso, a memória do dizer.

Assim, buscamos resgatar a historicidade discursiva dessa política, procurando observar as condições de produção desse(s) discurso(s). O que queremos dizer é que essa política foi construída em um contexto sócio-histórico ao qual se vincula. Assim, constituímos nosso *corpus* documental de análise, Quadro 3, considerando essas articulações.

Quadro 3 – *Corpus* Documental

NORMATIVO	CONTEÚDO	DATA DE APROVAÇÃO
Resolução 09/2006 (UFPE, 2006)	Institui Programa de Capacitação e Qualificação para servidores técnico-administrativos em educação.	19/12/2006
Documento UFPE nº 23076.025788/ 2020-57 do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (UFPE, 2020)	Contribuições do NUFOPE à construção da política de formação continuada de professores da UFPE na perspectiva da profissionalização docente na educação superior: proposta do NUFOPE dirigida ao debate com a Administração Central da UFPE.	Enviado à Administração Central da UFPE, via SIPAC, em 14/05/2020
Resolução 11/2022 (UFPE, 2022b)	Dispõe sobre as atividades docentes da Carreira de Magistério Federal no âmbito da Universidade.	12/04/2022
Resolução 07/2022 (UFPE, 2022a)	Institui a Política de Formação Continuada de Servidores e cria a Escola de Formação dos Servidores da Universidade Federal de Pernambuco e dá outras providências.	09/09/2022

Fonte: Autora (2024)

Outrossim, embora a política de formação continuada dos servidores da UFPE trate de outros documentos em âmbito nacional, conforme discriminado no segundo capítulo dessa tese, fizemos a seleção do *corpus* levando em consideração os documentos internos à UFPE, visto que os mesmos contemplam o disposto naqueles normativos fazendo a articulação com essa rede interdiscursiva.

É importante destacar que analisar estes documentos à luz da AD, procurando identificar os silenciamentos que os constituem, exige que enxerguemos para além do que está dito, compreendendo que a rede interdiscursiva liga-se aos processos históricos, que por sua vez estão inseridos numa correlação de forças pautada em uma multiplicidade de interesses, em competição, que fazem parte do contexto discursivo e ideológico dos sujeitos envolvidos, o qual não é fixo nem homogêneo, visto que é tecido de acordo com o lugar ocupado por eles no movimento dinâmico da historicidade. Desse modo, passamos à discussão de nosso *corpus* documental, exposto no Quadro 3.

Analisar funcionamentos discursivos nestes documentos (Resoluções) remete a pensarmos o texto enquanto um objeto simbólico/histórico que (re)produz sentidos.

5.1 RESOLUÇÃO 09/2006 DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UFPE (CONSUNI): DESVELANDO SUAS TRAMAS DISCURSIVAS.

Ao analisarmos a **Resolução 09/2006** (UFPE, 2006) do Conselho Universitário da UFPE (CONSUNI) que representa a política institucional de formação (ou deveríamos falar em “capacitação”?) dos TAEs, baseada no PCCTAE – Plano de Cargos e Carreiras dos TAEs – e seus desdobramentos na carreira desses servidores, de início, destacamos que o discurso da formação de servidores é pautado na ideia de capacitação, palavra repetida 76 (setenta e seis) vezes neste normativo.

Como podemos verificar em seu Título I, Art. 2º: “para efeitos desta Resolução entende-se por **Capacitação** processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o **desenvolvimento funcional** no cumprimento dos objetivos institucionais” (UFPE, 2006, p. 1).

Na sequência discursiva, percebemos o indicativo de preocupação com o “processo permanente” de aprendizagem. Entretanto, a concepção de capacitação,

historicamente, é portadora de uma visão técnica, aplicada, prática, carregando o sentido de execução de tarefas.

Ressaltamos que a sequência discursiva é uma unidade extraída da continuidade dos textos (Maingueneau, 1998) e obedece a critérios decorrentes de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos de pesquisa, possibilitando compreendermos o fenômeno em estudo.

Sem dúvida, o campo da formação continuada é eivado de disputas, inclusive por concepções de formação que ganham feições diversas, conforme suas intencionalidades. Desse modo, nossa preocupação central é problematizar que conceitos/concepções diferentes - formação continuada, capacitação, treinamento, reciclagem – defendem projetos diversos de formação, sociedade, educação, conhecimento, como vimos discutindo ao longo deste trabalho.

Diante dessa compreensão, cabe pontuarmos que o discurso da capacitação agrega uma qualificação que visa a preparação para o mercado de trabalho, baseada nos princípios de mercado das economias neoliberais**,** que comporta o entendimento de formação pautado, essencialmente, em ações pontuais sem uma preocupação central com a formação crítica e permanente dos profissionais.

Posto isso, em análise complementar, podemos destacar o exposto nos artigos 3º e 4º:

> Art. 3º - Por **qualificação** entende-se como o processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual **o servidor adquire habilidades**, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira.
> Art. 4º - **Desenvolvimento** como processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as **capacidades e habilidades dos servidores**, a fim de aprimorar seu **desempenho funcional** no cumprimento dos objetivos institucionais (UFPE, 2006, p. 1, grifo nosso).

Os termos qualificação e desenvolvimento que, no normativo, estão relacionados à capacitação carregam o sentido de “prática” que por sua vez está associada à ideia de “habilidades, capacidades, desempenho”, circunscrevendo essa formação ao âmbito do fazer. Indicando-se a necessidade de novas construções institucionais que não descuidem das dimensões políticas, sociais, pessoais, culturais nas políticas de formação de seus servidores.

Certamente, há na Resolução o discurso que agrega ações formativas diferenciadas como podemos observar no que é exposto no Capítulo II, das Formas de Capacitação e Desenvolvimento:

> Art. 6º São consideradas como ações de capacitação cursos presenciais e à distância, treinamentos, grupos formais de estudos, aprendizagem em serviço, congressos, seminários e outros eventos similares, além de estágio, desde que promovam a atualização profissional e o desenvolvimento do servidor e que melhorem o seu desempenho e o alcance dos objetivos desta Universidade (UFPE, 2006, p. 2).

Assim, nesta sequência discursiva há o discurso da formação baseada em "grupos formais de estudos, aprendizagem em serviço" que comporta a ideia de algo mais permanente, em uma importante relação com o ambiente de trabalho que envolve a troca com os pares, mas, ao mesmo tempo apresenta outras possibilidades formativas que enfatizam a atualização profissional e seu desempenho.

Mesmo compreendendo que o normativo apresenta aspectos positivos, é conveniente perguntarmos: a quem interessa um servidor "capacitado"? Afinal, trata-se de interesse do servidor ou do serviço? Como compreender que um servidor concursado não é capacitado? Buscando problematizar essa discussão, verificamos a ocorrência da palavra "interesse" no normativo e notamos que ela aparece 06 (seis) vezes.

Ao analisarmos a palavra em seu contexto discursivo, observamos que a mesma aparece nos Artigos 9º, 14, 15, 48 (I) e 56 (I e II) e consideramos interessante pontuar que embora em alguns artigos seja mencionada a relação do interesse institucional juntamente ao interesse do servidor, percebemos que aquele prevalece, como podemos constatar nestas sequências discursivas:

> Art. 9º - Congressos, seminários e eventos similares devem estar voltados aos interesses institucionais e dos servidores, desde que **compatíveis com o ambiente organizacional** em que atuam [...]
> Art. 14 – A participação em cursos/eventos em outras instituições será analisada tomando como parâmetro a correlação com o cargo ou função, ambiente e **interesse da UFPE**.
> Art. 15 – A UFPE promoverá congressos, palestras, seminários e simpósios voltados para os interesses da instituição e dos servidores técnico-administrativos em educação, bem como poderá liberá-los para participar de eventos dessa natureza em outras instituições, **de acordo com o contido no artigo 14.**
> Art. 48 – Para o pleno funcionamento do Programa de Capacitação, deverão ser garantidas as seguintes condições:
> I – liberação total ou parcial do servidor dependendo da natureza e da duração da ação de capacitação, do interesse do servidor e **desde que as atividades da unidade de trabalho não sejam prejudicadas;**
> Art. 56 – Na análise dos pedidos de Licença para Capacitação serão considerados os seguintes aspectos:
> I – interesse da UFPE;
> II – interesse do indivíduo;
> III – relação do conteúdo do programa com o cargo ocupado e/ou as atividades desenvolvidas pelo servidor;

> IV – condicionamento ao plano de capacitação da UFPE (UFPE, 2006, p. 2, 3, 7 e 8, grifo nosso).

A análise discursiva nos ajuda a compreender que, no normativo, o discurso relacionado ao interesse do servidor está condicionado aos interesses institucionais e/ou do serviço, numa perspectiva de formação voltada às funções técnicas e/ou administrativas. O que significa compreender que a formação dos TAEs não se vincula diretamente aos interesses pessoais e profissionais destes servidores, mas, centralmente, aos objetivos institucionais associados ao trabalho e distanciados dos servidores em questão, que terão que atender a interesses externos para se submeter a um processo formativo. Inclusive, interesses que não parecem levar em conta as necessidades identificadas por estes servidores.

Outra questão que consideramos importante problematizar diz respeito à desvinculação entre a formação continuada dos TAEs e as dimensões basilares da universidade, visto que ao pesquisarmos a ocorrência destas – ensino, pesquisa e extensão – na Resolução, não obtivemos nenhum resultado.

As palavras aparecem isoladamente, ensino 10 (dez) vezes, extensão 1 (uma) e pesquisa é inexistente no documento. De forma exemplificativa, a palavra ensino aparece quando se menciona “ensino fundamental, ensino médio e ensino superior” e a palavra extensão é mencionada uma única vez:

> Art. 17 – Nos **cursos de extensão** programados pela UFPE serão abertas vagas para participação dos servidores técnico-administrativos em educação, quando isto atender aos objetivos do Sistema de Capacitação e for solicitado pela PROGEPE (UFPE, 2006, p. 3, grifo nosso).

Desse modo, o discurso documental revela a exclusão das dimensões basilares nesta política formativa, demonstrando um esvaziamento dessa formação quando se trata de TAEs, bem como o que significa a compreensão da UFPE no que tange ao envolvimento destes servidores neste processo.

Observamos que a extensão só é mencionada em uma perspectiva de possibilitar à participação destes profissionais em cursos da UFPE, condicionada ao atendimento dos critérios estabelecidos no artigo, sem que estes servidores sejam considerados em seu planejamento e organização.

O silêncio da dimensão da pesquisa no normativo é outra questão gritante, pois revela um discurso que carrega o sentido de formação como execução de atividades

administrativas desprovidas dessa perspectiva investigativa que é primordial nas políticas de formação e indispensável nos espaços universitários.

Desse modo, esse silenciamento demonstra que há desafios a serem considerados e problematizados no campo das políticas de formação continuada dos TAEs, de modo particular, nas universidades, que pensem essas políticas articuladas às suas dimensões basilares ultrapassando o entendimento de formação destes servidores como o domínio de rotinas e procedimentos técnicos na perspectiva da construção coletiva baseada na investigação e no planejamento participativo englobando todos os profissionais envolvidos na complexidade do trabalho educativo desenvolvido na universidade.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DO NUFOPE À CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UFPE E RESOLUÇÃO 11/2022 DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE): ANALISANDO SUAS TRAMAS DISCURSIVAS

Antes de adentrarmos no universo discursivo do documento no. 23076.025788/2020-57 do SIPAC (UFPE-NUFOPE, 2020), que trata das contribuições do NUFOPE à construção da política de formação continuada de professores da UFPE na perspectiva da profissionalização docente na Educação Superior, consideramos importante e necessário trazermos um breve histórico do NUFOPE, o qual congraçando com o ideário de qualificação profissional, em exercício funcional, incorporado pela comunidade universitária da UFPE em seu PDI (2014-2018), iniciou suas ações voltadas para a formação continuada dos professores da UFPE no ano de 2000 com o desenvolvimento do Projeto de Atualização Didático-Pedagógica para estes professores (Lira *et al.*, 2019).

De acordo com os autores, desde a sua origem, essas ações foram desenvolvidas em uma atuação conjunta entre a Pró-Reitoria Acadêmica (PROACAD), atualmente Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), e o Centro de Educação, principalmente o Departamento Método e Técnicas Educacionais (DMTE).

Em sua fase inicial, em formato de curso e seminários temáticos, o projeto atendeu, aproximadamente, 120 (cento e vinte) professores dos diversos departamentos e centros da Universidade. Em sondagem sobre o trabalho desenvolvido, as primeiras avaliações indicaram a necessidade de ampliação das

atividades oferecidas, bem como a criação de condições para o acompanhamento sistemático de formação continuada desses professores.

Por seu turno, no período de 2005 a 2007, o Projeto passou a integrar o Programa de Formação Continuada dos Professores da UFPE, sinalizando a necessidade da institucionalização de uma política de formação continuada, em serviço, dos professores dessa Universidade.

Fomentando, assim, a criação do Núcleo de Formação Continuada dos Professores da UFPE no ano de 2008, o qual foi encampado no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), “em virtude do reconhecimento das contribuições que a Formação Didático-Pedagógica poderia trazer para o alcance de metas postas por aquele Programa” (Lira *et al.*, 2019, p. 56), sendo institucionalizado através da PROACAD como instância de assessoramento à formação didático-pedagógica com atuação permanente e contínua junto aos professores e técnicos em assuntos educacionais dessa Universidade.

Nesse percurso, é preciso destacar que a concepção de formação continuada concebida e vivenciada pelo NUFOPE é alicerçada em sua natureza dialógica e horizontalizada, na medida em que esta formação é entendida e assumida como uma ação, necessariamente, conjunta de seus próprios sujeitos, quer seja, os docentes da UFPE; tendo-se como compromisso a renovação temática, sistematicamente apresentada pela comunidade acadêmica desta Universidade (Andrade, 2021).

Desse modo, o documento aqui em análise, coadunando-se com a trajetória de formação realizada pelo NUFOPE, logo na introdução expõe o seu objetivo, o qual é demonstrado nessa sequência discursiva: “a proposta de Formação Continuada de Professores da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – tem como **objetivo** definir diretrizes para o processo institucional de **desenvolvimento profissional**, exigência para a **Carreira Docente** [...]” (UFPE-NUFOPE, 2020, n. p., grifo nosso).

Ressalte-se que, mesmo se tratando de uma política de formação de professores desta Universidade, no decorrer da leitura, vamos notando o esforço deste Núcleo em incluir alguns TAEs que desempenham o seu trabalho na UFPE, digamos, numa perspectiva pedagógica e/ou multidisciplinar - como é o caso dos pedagogos, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais – em sua política formativa.

Nesse sentido, definindo-se como um núcleo institucional de estudos, pesquisas e produção acadêmica, afirma que sua finalidade é contribuir com políticas de gestão voltadas para a formação didático-pedagógica de docentes, técnicos em assuntos educacionais, pedagogos e psicólogos educacionais da UFPE, alinhadas a um projeto de universidade democrática, emancipatória e inclusiva a qual é fundamentada no ideário pedagógico republicano que proclama a Educação Superior como direito de todos (UFPE-NUFOPE, 2020).

Assim, o seu discurso denota um projeto formativo, historicamente, pautado no compromisso com a sociedade, concebendo-se o espaço universitário como lócus formativo privilegiado de reflexão crítica, mobilizando sentidos de valorização humana e preocupação social, tendo-se na educação permanente um dos pilares do desenvolvimento profissional.

Desse modo, para a efetivação dessa política de formação, buscou-se articulá-la à PROACAD, pois era "considerada a instância institucional legítima para implementar uma política de formação acadêmica, a qual está no escopo de seu objeto de reflexão teórica e de atuação executiva" (UFPE-NUFOPE, 2020), tendo-se como diretrizes "ingresso na carreira docente; valorização da docência na educação superior; desenvolvimento da carreira docente; avaliação do desempenho docente; oportunidades de formação continuada; construção de acervo pedagógico" (UFPE-NUFOPE, 2020).

Nessa perspectiva, o NUFOPE tensiona o campo discursivo ao afirmar que o *lócus* de efetivação da política é a PROACAD (PROGRAD). Aqui, parece interessante fazermos uma articulação discursiva com a proposta de desenvolvimento de pessoas vinculada ao PNDP, uma vez que a partir dessa proposição legal, a política de formação continuada nas universidades passa a ser de responsabilidade da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – na UFPE, a PROGEPE–, ou seja, encontra-se em outro lugar e de outra forma.

Desse modo, ficamos a questionar: que disputa é essa? Por que, agora, se quer implementar ou determinar que todas as instituições tenham um espaço de formação que não esteja atrelado ao ensino/PROGRAD, mas, sim à PROGEPE/gestão de pessoas?

Posto isto, cabe refletirmos sobre essas mudanças nas universidades no contexto do governo Bolsonaro, visto que na UFPE a formação desenvolvida pelo NUFOPE sempre esteve alicerçada em princípios pedagógicos, em um movimento

interdiscursivo com a defesa histórica de entidades científicas da área educacional, como a ANFOPE, que enfatiza uma formação relacionada aos ideais sociais, em um movimento que toma como base uma perspectiva de formação emancipatória (Almeida; Leite; Santiago, 2013).

Assim, a formação continuada é concebida como um movimento contínuo que se caracteriza como uma necessidade pessoal e de adequação à prática pedagógica, superando-se a ideia de atualizações pontuais. Esta diretriz formativa é alicerçada nas perspectivas dialética, crítica, reflexiva e investigativa mediante análise das necessidades dos profissionais a quem se destina a formação (UFPE-NUFOPE, 2020).

Por certo, essas mudanças são palco de tensões internas, cabendo questionarmos como a UFPE, sendo orientada pelo princípio da gestão democrática, conduziu essas alterações nas políticas institucionais de formação continuada, como foram construídos os processos de discussão e de decisão na efetivação dessas transformações.

Então, essa discussão revela três questões importantes que apontam para um tensionamento no campo e no espaço da UFPE: 1) não havia na UFPE uma política de formação continuada pensada para o seu coletivo de servidores – docentes e TAEs; 2) antes o NUFOPE era a instância de formação continuada dos professores da UFPE; 3) a partir da PNDP, a formação passa a ser de responsabilidade da Escola de Formação dos Servidores da UFPE (FORMARE), englobando docentes e TAEs, como se constata no Capítulo V, Art. 10 da Resolução 07/2022:

> A Escola de Formação dos Servidores da UFPE - FORMARE, vinculada à DDP/PROGEPE, é responsável pela execução da Política de Formação Continuada dos Servidores desta instituição, constituindo-se como lócus de reflexão, de articulação, produção e difusão de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de servidores, sendo interface entre a UFPE e a sociedade (UFPE, 2022a, p. 11).

Desse modo, essas mudanças no âmbito da UFPE implicam em uma nova instância formativa, tratando-se de uma política para todos os servidores.

Então, se por um lado consideramos um avanço a incorporação de todos os servidores nesta política, revelando uma perspectiva mais inclusiva como vimos defendendo; por outro lado, não desconhecemos desafios e dificuldades, que se constituem em nós, inerentes ao seu processo de implementação tendo em vista diferentes concepções e perspectivas formativas, além da diversidade de identidades

profissionais, cargos/funções e papéis institucionais desses servidores, bem como da própria complexidade do trabalho desenvolvido na universidade.

Essas reflexões, certamente, fazem parte das dificuldades/dos nós inerentes a este novo processo, que é bastante complexo. O que implicará em esforço coletivo na construção de laços institucionais no enfrentamento destes nós que, certamente, não são de fácil resolutividade.

Um dos nós a ser enfrentado, possibilitando a construção de laços, é a compreensão de que não basta que alguns TAEs sejam contemplados na política de formação continuada da UFPE, como possibilitava o NUFOPE. É preciso abertura intelectual e política que conceba esses profissionais desde o cerne dessa política formativa, como sujeitos que podem colaborar com esse processo desde sua gênese, sendo discutida com o coletivo de servidores da universidade, vislumbrando-se peculiaridades, identidades e especificidades profissionais.

Com essa afirmação, queremos ressaltar que não estamos defendendo uma polarização docentes versus TAEs, mas, a construção de uma política formativa institucional que conceba essa universidade em sua pluralidade e diversidade, em seu coletivo, ampliando os espaços de troca, diálogos e debates em um movimento dinâmico que visa o aprimoramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, permitindo a construção coletiva de estratégias/laços no enfrentamento dos problemas/nós acadêmicos.

O discurso do NUFOPE demonstra que, tradicionalmente, a UFPE compreendeu a formação continuada no diálogo com o desenvolvimento profissional docente, buscando desenvolver sua profissionalização e profissionalidade, em uma concepção de formação continuada integrada ao ambiente de trabalho como parte do desenvolvimento pessoal e profissional desses servidores.

Inclusive as ações formativas promovidas pelo referido Núcleo no triênio 2017, 2018 e 2019, no contexto de sua institucionalização, reflete uma atuação que tem como premissa central a constituição da profissionalização e profissionalidade docente qualificada socialmente no interior da universidade, bem como externamente nas relações com as diversas práticas socioculturais, políticas e econômicas (Lira *et al.*, 2019).

Nessa perspectiva, ainda que não seja o objetivo deste trabalho aprofundarmos os conceitos de profissionalidade e profissionalização, consideramos necessária uma breve abordagem destes pela relevância que assumem nesta política formativa.

Cientes da inexistência de uma estabilização conceitual visto que se trata de processos que são construídos e ressignificados ao longo do tempo, esboçamos algumas ideias a respeito desses significantes; assim, a profissionalidade é concebida enquanto capacidade profissional para exercer determinado tipo de trabalho (Barise, 1978), constituindo-se na especificidade da ação docente.

Desse modo, a profissionalidade comporta o caráter empírico, mediante os conhecimentos adquiridos com a prática/experiência; e o científico, voltado para os saberes e as certificações acadêmicas. Diante do exposto, precisamos assumir que a profissionalidade resulta da forma como os docentes vão construindo os modos de ser professor e de responder às circunstâncias do trabalho docente, histórico e socialmente contextualizados, tendo como fundamentos aportes teórico-práticos e saberes adquiridos ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Portanto, a categoria teórica profissionalidade configura-se como provisória ou em permanente processo de reelaboração, como a própria identificação docente que é historicamente transformada.

Por seu turno, a profissionalização é relacionada à intelectualidade e à politicidade próprias ao magistério (Lins, 2013), indicando a exigência de conhecimento técnico-científico, associações profissionais, código de ética profissional como fatores imprescindíveis para o processo de profissionalização. Distinguindo, assim, uma profissão de uma ocupação qualquer (Nóvoa, 1991; Freidson, 1996). Indicando-se uma indubitável ligação à qualificação (Dubar, 1987) que se vincula aos títulos, diplomas, certificados exigidos para se exercer determinada profissão, como a docência (Demailly, 1987).

Desse modo, as atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos, as quais possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. Permitindo àqueles que as exercem identificarem-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos, constituindo-se em fontes de identidades profissionais.

Assim, é por e em um processo específico de socialização, que implica em um movimento de construção de si e, ao mesmo tempo, de reconhecimento pelos outros, ligando educação, trabalho e carreira, que as identidades profissionais se constroem no interior de instituições, bem como pela organização e interação de coletivos que asseguram o reconhecimento de seus membros como profissionais (Dubar, 2012).

Demonstrando-se, assim, outra dimensão que faz parte desse processo que é o profissionalismo, o qual diz respeito à valorização do coletivo e ao reconhecimento social da profissão docente, cultivando-se os valores ético-educativos, bem como a aprendizagem de normas e de condutas sociais, favorecendo o reconhecimento sócio-profissional docente (Lira *et al.*, 2019).

Assim, a profissionalidade (especificidade da ação docente), juntamente com o profissionismo (referente a Associações e/ou Conselhos Profissionais) e o profissionalismo (adesão às normas, aos princípios e aos saberes que regem a profissão) constituem as diferentes dimensões da profissionalização (Gonçalves, 2017).

Então, percebe-se que a UFPE, através do NUFOPE, buscou promover uma formação continuada pautada no desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente, caminho promissor para o aprimoramento, atualização e qualificação da docência universitária.

Já com relação aos TAEs, no âmbito da UFPE vinha prevalecendo uma visão instrumental de formação, como podemos constatar na Resolução 09/2006 (UFPE, 2006) que assume a concepção de formação como capacitação, a qual se relaciona à dimensão técnica e administrativa, silenciando a dimensão pedagógica quando se trata de formação continuada direcionada a esses servidores.

Este processo discursivo que nos envolve, que implica em produção de sentidos, provocam-nos a questionar as ideologias que perpassam este normativo, pois os discursos são produzidos a partir de um lugar. Neste sentido, não podemos esquecer que “enquanto a formação ideológica impõe o modo de pensar e de compreender o mundo, a formação discursiva impõe o que dizer” (Bertolucci, 1997, p. 4), revelando-se a compreensão que se tem sobre formação continuada para os diferentes atores que constituem a universidade.

Diante do exposto, nesses embates discursivos, é preciso destacar que essa lacuna não se restringe às universidades e, especificamente, à UFPE, porque historicamente nunca houve uma política de formação continuada para os servidores não docentes.

Essa afirmação pode ser demonstrada mediante as lutas históricas de diferentes entidades científicas, como é o caso da ANFOPE que sempre trabalhou/lutou/defendeu o dimensionamento pedagógico da formação com ênfase nos cursos de licenciatura, cuja abrangência é circunscrita muito mais ao âmbito da

docência do que à atuação dos outros servidores da educação, não docentes, como é o caso dos TAEs universitários.

Esse distanciamento parece indicar que nesse campo discursivo estes servidores não vêm sendo considerados do ponto de vista da formação pedagógica, mas, da formação técnica e administrativa, evidenciando o silenciamento daquela dimensão, em uma compreensão restritiva de formação quando se trata desses servidores.

Dito isto, queremos ressaltar que os nós no campo das políticas de formação continuada dos profissionais da educação, como os TAEs, são de longa data e historicamente situados, o que implica em compreender que a necessidade de construção de novos laços nesse campo não se limita aos espaços universitários.

Coadunando-se com essa discussão, estudo de Silveira e Castaman (2020) demonstra que são poucos os trabalhos que tratam sobre formação de profissionais da educação, evidenciando-se que não há na literatura fontes sobre a formação continuada dos profissionais de educação, que não docentes, constatando-se que muitos dos trabalhos verificados marcam o termo profissionais da educação, mas tratam, especificamente, do professor.

Diante do exposto, acreditamos que o esforço precisa ser coletivo, amplo e permanente no sentido de ações políticas e propositivas que desconstruam e reconstruam esse campo numa interdiscursividade que não desconsidera o que já foi construído, mas, que se propõe a novas construções discursivas que se coadunam com a dinamicidade do próprio campo, em seu hibridismo, como um movimento contínuo de formação permanente que seja pensado, discutido, planejado e vivenciado pelo coletivo de servidores/profissionais da educação, docentes e não docentes, como é o caso dos TAEs.

A construção desses laços poderá contribuir com o processo de desconstrução do entendimento de formação continuada, para esses servidores, intrinsecamente vinculada ao binômio conteúdo/técnica, aliando-se à compreensão de que as políticas de formação continuada para todos os profissionais da educação precisam ser alicerçadas numa sólida formação teórico-prática que engloba perspectivas teóricas, políticas, ideológicas e socioculturais.

Certamente, no âmbito da UFPE, esta política de formação não pode prescindir as contribuições do NUFOPE, visto que congregava professores-pesquisadores vinculados ao campo da formação de professores e da prática pedagógica com

expertise acadêmica, experiência docente e atuação qualificada associada ao desenvolvimento de pesquisas, orientações e estudos dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia da UFPE (UFPE-NUFOPE, 2020).

Desta feita, outros laços formativos poderão ser traçados, diante do entendimento de que a maioria dos professores universitários não possui formação pedagógica, "[...] haja vista a singularidade observada de um histórico *déficit* formativo que se traduz em termos de um grupo socioprofissional com lacunas em elementos centrais e constitutivos de sua identidade profissional, os saberes pedagógicos" (UFPE-NUFOPE, 2020).

Nessa perspectiva, a concepção de formação continuada que respalda o NUFOPE é centrada na profissionalização docente com foco no acompanhamento, na compreensão e na autonomia da prática, visando oferecer a fundamentação didático-pedagógica que se constitui como uma lacuna em algumas áreas docentes devido ao direcionamento da profissionalização para as áreas específicas do conhecimento em detrimento da formação pedagógica (Lira *et al.*, 2019).

Essa trajetória histórica do NUFOPE, com *expertise* nesta dimensão formativa, poderá contribuir com a política atual de formação continuada da UFPE no sentido de promover o desenvolvimento pessoal e profissional desses servidores, levando-se em consideração tanto as necessidades institucionais de melhoria contínua do magistério superior quanto às demandas sociais direcionadas ao âmbito da Educação Superior; condição prevista na Resolução 07/2022 (Art. 12), Parágrafo único:

> A FORMARE contará com assessoria pedagógica do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE – NUFOPE, que constitui núcleo institucional de estudos, pesquisas e produção acadêmica, cuja finalidade é contribuir com políticas de gestão para formação didático-pedagógica da UFPE (UFPE, 2022a, p. 12).

Nesse sentido, compreendemos que um caminho possível é o compromisso com a formação pedagógica dos servidores, constituindo-se em um elemento comum de formação desses profissionais, ou seja, os laços institucionais. Visto que o caráter fundador do conhecimento didático-pedagógico não é alicerçado apenas na solução de problemas, mas em possibilitar a construção de indicativos que permitam compreender e intervir em múltiplas situações e interações no âmbito educativo formal (UFPE-NUFOPE, 2020), podendo contribuir com a construção de novas estratégias formativas que contemplem as demandas e desafios advindos do contexto

contemporâneo no sentido de fomentar a construção de experiências didático-pedagógicas inovadoras.

É preciso destacar que para que esta formação se efetive, será necessário que a UFPE promova o desenvolvimento profissional de seus servidores em consonância com o contexto mundial que recomenda a formação permanente dos profissionais que atuam nos setores estratégicos da sociedade, como é o caso dos servidores das universidades, uma vez que “o sentido da formação continuada é embasado na natureza plural do conhecimento e na velocidade das transformações das ciências na atualidade, o que configura a educação superior como fenômeno complexo”, (UFPE-NUFOPE, 2020), permeado por tensões advindas de interesses sociais diversos, como aqueles demandados pelo mundo do trabalho.

Em nosso entendimento, Nóvoa (2017, p. 1114) contribui com essa discussão quando alerta que “para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional**”**. Ainda que suas preocupações sejam direcionadas ao campo docente, consideramos suas reflexões pertinentes nesta discussão por defender que este lugar esteja fortemente ancorado na universidade, constituindo-se como um “lugar híbrido”, e agora em nossa perspectiva, que acolhe as diversas demandas formativas institucionais, possibilitando romper suas fronteiras e dialogar com a sociedade da qual faz parte.

Em consonância com essa argumentação, em sintonia com o contexto sócio-histórico e com o movimento dinâmico do campo da formação continuada, o documento do NUFOPE já traz em seu discurso a necessidade de entender essa dinamicidade e intercambialidade ao apontar o redirecionamento desta formação, enquanto um compromisso social, a partir da pandemia do coronavírus (COVID 19), que assumiu proporções mundiais, implicando em ressignificações das relações humanas e sociais e dos processos formativos.

Demonstrando, assim, que no espaço da discursividade ressoa o interdiscurso, pois “não existe discurso que não seja afetado pela memória e pela historicidade, não existe discurso sem interdiscurso” (Heine, 2010, p. 32), o qual atravessa o campo da formação continuada que se constitui no transcorrer da história que é permeada por conjunturas políticas, econômicas, sociais e culturais diversas. Neste sentido, compreendemos as políticas de formação continuada como um processo em constante movimento e, portanto, aberto a mudanças.

Desse modo, a conjuntura social pós-pandemia demanda novas necessidades formativas que contemplem as aprendizagens significativas mediada pela tecnologia, como é o caso das metodologias ativas, sinalizando a emergência de construção de um novo perfil profissional fazendo emergir um novo conceito de formação acadêmica, reestruturando as instituições de ensino e de formação.

Nesse novo cenário as tecnologias digitais ganharam destaque na educação, provocando revisões conceituais e metodológicas, bem como reconfigurações em todos os níveis de ensino; requerendo-se dos sujeitos a exploração das potencialidades das tecnologias com vistas ao alcance de objetivos pedagógicos.

Na própria UFPE a formação dos servidores precisou ser ressignificada, ofertando-se inúmeros cursos sobre metodologias ativas, na modalidade online, buscando inserir os servidores em um processo de formação com foco em metodologias de ensino e aprendizagem diferenciadas, cujas tecnologias possibilitam que a aprendizagem possa acontecer de forma coletiva, integrada, articulando-se pessoas que estão em diferentes localizações geográficas (Kenski, 2003), modificando as relações educativas e espaço-temporais.

Assim, de maneira desafiante, a própria configuração da formação foi reelaborada, pois aconteceu em espaços virtuais de aprendizagem nos quais os servidores da UFPE, de diferentes centros e áreas de conhecimento, estavam interligados através de tecnologias digitais que passaram a fazer parte constituinte da própria experiência formativa dos servidores-cursistas.

Desse modo, é preciso considerar essa inovação na reorganização dos ambientes de formação, os quais passaram a ser ressignificados em função das possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais. Entretanto, não desconhecemos que essas tecnologias requerem um amplo conhecimento de suas especificidades, tanto em termos de uso quanto de suas finalidades, para que possam ser utilizadas adequadamente em projetos sistemáticos de educação, servindo como suporte e apoio às atividades educacionais (Valente, 2019).

Alicerçada em estudos de diversos pesquisadores, Baladeli (2022) faz importante alerta sobre a necessidade da adaptação das tecnologias digitais ao contexto presencial, visto que são recursos, não didática, que exigem que os professores e demais profissionais da educação conheçam estratégias que

possibilitem explorar e alcançar benefícios pedagógicos mediante o uso dessas tecnologias.

Nessa perspectiva, é preciso superar a desconfiança que permeia o campo educacional com base em posicionamentos historicamente localizados que fomentaram um entendimento de tecnologia em sentido puramente instrumental, tecnicista, reducionista das relações humanas. Por outro lado, é possível vislumbrar que a tecnologia, de forma geral, e, notadamente, a tecnologia aplicada à educação "possui um apelo de humanização, de democratização do conhecimento, de promoção da autonomia que merece atenção" (Sabbatini, 2021, p.115), destacando-se a pertinência e as potencialidades da tecnologia educacional.

O desafio, então, consiste no reconhecimento das implicações das tecnologias digitais no ensino para além do uso instrumental, reportando-se aos princípios e fundamentos das tecnologias aplicadas à educação com vistas a construção de saberes de bases epistemológicas que fundamentam práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, fomentando-se uma práxis inovadora que favoreça novas e efetivas oportunidades de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, compreendendo o hibridismo e o processo permanente de negociação e reconstrução das identidades profissionais (Dubar, 2005; Hall, 2000), as quais se configuram como provisórias no contexto de processos socioculturais; sendo, portanto, passíveis de reformulações e ressignificações mediante experiências educacionais vivenciadas, durante e no pós-pandemia, como a integração pedagógica das tecnologias digitais, cujo ineditismo expôs fragilidades, inseguranças e resistências; afetando, certamente, as identidades profissionais.

Por certo, essas mudanças comportam resistências que requerem refletirmos sobre o papel dos professores na conversão dos instrumentos digitais em recursos facilitadores da mediação didático-pedagógica e do próprio processo de assimilação e construção de conhecimento (Andrade, 2021).

Nesse contexto, a formação universitária é considerada fundamental na ressignificação das identidades profissionais no que tange à integração pedagógica das tecnologias digitais, ocupando "o lócus formativo privilegiado de reflexão crítica, atualizada e para o mundo do trabalho o que requer de seus **servidores** um perfil que se adapte a essas novas realidades e exigências" (UFPE-NUFOPE, 2020, n. p., grifo nosso), a fim de agir com compromisso social diante das incertezas que permeiam a atuação profissional.

Na **Resolução 07 de 2022** (UFPE, 2022a), que institui a Política de Formação Continuada de Servidores e cria a Escola de Formação dos Servidores da Universidade Federal de Pernambuco e dá outras providências, observamos que seu discurso revela consonância com essa preocupação ao considerar:

> A necessidade de se estabelecer uma política institucional e permanente de formação continuada para os servidores da UFPE das carreiras de Docentes do Magistério Superior e do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, de Técnico-administrativos em Educação e para a formação de gestores institucionais, fundada no rigor científico, na troca de expertises, na inovação, no aumento da incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC's às ações formativas e na sustentabilidade (UFPE, 2022a, p. 8).

Neste novo arranjo institucional precisamos problematizar a necessidade das políticas institucionais de formação continuada estabelecerem a conexão entre o ensino, a extensão e a pesquisa, preocupação evidenciada no discurso do NUFOPE quando afirma que seus objetivos estão alicerçados no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como uma de suas atribuições atuar coletivamente, dentro de uma abordagem complexa e globalizada da realidade social na perspectiva de imprimir qualidade profissional e social com vistas à articulação da tríade ensino-pesquisa-extensão (UFPE-NUFOPE, 2020).

Condição exposta, também, na **Resolução 11 de 2022** (UFPE, 2022b) que dispõe sobre as atividades docentes da Carreira de Magistério Federal no âmbito da Universidade, como podemos observar em seu artigo 2º:

> Para os fins desta resolução, consideram-se atividades das carreiras e cargos do Magistério Federal da Universidade Federal de Pernambuco as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, inovação, formação acadêmica e desenvolvimento institucional (UFPE, 2022b, p.1).

Dessa maneira, observamos uma formação discursiva de valorização das dimensões basilares da universidade associada ao trabalho docente, inclusive ampliando o escopo de abrangência ao incluir outras dimensões que são relevantes neste processo.

Entretanto, a política institucional de formação continuada, materializada na Resolução 07/2022 (UFPE, 2022a) pode representar modificações positivas neste sentido, uma vez que um de seus objetivos é: "Art. 6º [...] II – possibilitar o desenvolvimento dos servidores vinculado às atividades de ensino, pesquisa e extensão, técnico-administrativas e de gestão da UFPE" (UFPE, 2022a, p.10) e na

medida em que todos os servidores sejam considerados no desenvolvimento destas múltiplas atividades.

Nessa perspectiva, o documento do NUFOPE (UFPE-NUFOPE, 2020) já apresentava proposições formativas expostas no tópico 4.4 - que trata de programas e projetos de formação continuada segundo as finalidades e competências deste Núcleo, como se pode constatar em seu item 4.4.2 – que diz respeito aos seminários temáticos ampliados sobre a pedagogia universitária tendo-se como objetivo: oferecer discussões de sensibilização/tematização acerca da pedagogia universitária – gestão integrada do currículo: entre o ensino, a pesquisa e a extensão; tendo-se como público alvo a comunidade acadêmica da universidade, ou seja, representantes do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, bem como coordenadores de cursos, professores, pesquisadores, extensionistas e TAEs, com carga horária de 4h. Questão essa que, certamente, carece de revisão no sentido de ampliação dessa carga horária.

Esta finalidade é entrelaçada com a discursividade da Resolução 11/2022 (UFPE, 2022b) que não trata diretamente da formação de professores, mas das atividades inerentes ao âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, técnico-administrativas e de gestão que se vinculam às demandas políticas e socioculturais.

Assim, em consonância com as transformações sociais, nas definições das atividades de ensino (Art. 3º), o discurso da Resolução expõe a conexão com as novas demandas formativas e de atuação docente no contexto pós-pandemia ao conceber aulas na graduação e pós-graduação em ambientes virtuais de aprendizagem.

Embora percebamos, nesse mesmo artigo do normativo, a ausência da vinculação direta do ensino com a extensão e com a pesquisa. Vejamos:

> Art. 3º Consideram-se **atividades de ensino**:
> I – aula em cursos de educação básica, para os docentes da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, desempenhada em sala de aula, laboratório de ensino, sala ambiente, sala de recursos multifuncionais e atividades diversas em campo, devidamente cadastradas no sistema de gerenciamento acadêmico vigente;
> II – aula em cursos de graduação, nas modalidades presencial ou à distância, para os docentes da Carreira de Magistério Superior, desempenhada em sala de aula, laboratório, em ambiente virtual de aprendizagem, campos de prática, clínicas-escolas, serviços de saúde, quadras poliesportivas, piscinas, academias de ginástica, escolas, atelier, estúdios, teatros, cinema, galeria de arte, museus e outros;
> III - aula em cursos de pós-graduação **stricto sensu, lato sensu**, programas de residência uniprofissional e multiprofissional nas modalidades presencial ou à distância, desempenhada em sala de aula, laboratório, em ambiente virtual de aprendizagem, campos de prática, clínicas-escolas, serviços de saúde, quadras poliesportivas, piscinas, academias de ginásticas, escolas, ateliês, estúdios, teatros, cinema, galeria de arte, museu e outros;

> IV – preparação de aula, elaboração e correção de atividades avaliativas, preenchimento de caderneta eletrônica, atividades acadêmicas diversas e atendimento de estudantes;
> V – orientação ou coorientação acadêmica de estudantes em atividades curriculares, tais como trabalhos de conclusão de curso, dissertação, tese, trabalhos de iniciação científica e/ou inovação tecnológica, no âmbito da educação básica, graduação e da pós-graduação **stricto sensu e lato sensu** ou residência, bem como de estudantes em programas institucionais, como bolsistas ou voluntários;
> VI – coordenação de disciplinas, estágio obrigatório, internato, monitoria e aula de campo;
> VII – supervisão ou orientação de estágio obrigatório e não obrigatório no âmbito da educação básica, graduação e da pós-graduação **stricto sensu;**
> VIII – atividades de tutoria e de monitoria na educação básica, em cursos de graduação e/ou de pós-graduação **stricto sensu** e/ou residência na modalidade presencial ou à distância;
> IX – atividades técnicas e artístico-culturais divulgadas em veículos específicos aderentes às respetivas áreas de conhecimento;
> X – outras atividades de ensino em conformidade com os planos anuais de atividades do docente e da sua unidade de lotação (UFPE, 2022b, p. 2, grifo no documento).

Consideramos que essa lacuna carece de problematização na medida em que o ensino é a base que articula as demais dimensões basilares da universidade – extensão e pesquisa – pois como destaca Lira *et al.* (2019), a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão tem na docência a principal articuladora dessa relação.

Por seu turno, nos artigos 4º e 5º da Resolução, que tratam respectivamente das atividades de pesquisa e de extensão, constatamos essa vinculação direta, como podemos observar:

> Art. 4º Consideram-se **atividades de pesquisa**:
> I – atividades científicas e/ou técnicas e/ou artístico-culturais que contribuem para a ampliação do saber, indissociável do ensino e da extensão, visando à produção de novos conhecimentos [...].
> Art. 5º Consideram-se **atividades de extensão**:
> I – atividades acadêmico-educativas, culturais ou científicas que articulam, ampliam, desenvolvem e realimentam o ensino e a pesquisa e viabilizam a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade [...] (UFPE, 2022b, p.2-3, grifo nosso).

O NUFOPE, por sua vez, revela um discurso no qual estas dimensões estão imbricadas ao apresentar propostas de aperfeiçoamento didático-pedagógico para docentes e técnicos em assuntos educacionais da UFPE, tendo-se como objetivo “apresentar um leque de estratégias de ensinagem seguindo o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e as ideias da profissionalização da docência universitária e da inovação emancipadora” (UFPE-NUFOPE, 2020, n. p.).

Por certo, caberia refletirmos sobre a ampliação da categoria TAEs neste processo formativo, visto que só faz menção aos servidores que são técnicos em assuntos educacionais, bem como ampliar o escopo dessa profissionalização abarcando esses profissionais, visto que não exercem a docência, mas, estão inseridos nas demandas pedagógicas institucionais, possibilitando a construção de laços formativos.

Nesse traçado, ao darmos seguimento à análise da Resolução 11/2022 (UFPE, 2022b), ao observamos as atividades docentes relacionadas à gestão (Art. 6º), inovação (Art. 7º), formação acadêmica (Art. 8º) e desenvolvimento institucional (Art. 9º), constatamos que para as atividades desenvolvidas no artigo 8º o discurso do normativo não parece dar o devido destaque às dimensões basilares da universidade na interface com as referidas atividades, revelando a necessidade de problematizarmos o fortalecimento desses laços nas políticas de formação continuada dos servidores docentes, como podemos constatar:

> Art. 6º Consideram-se **atividades de gestão**:
> [...] X - o exercício das funções de Chefe de Departamento, de Coordenador/a de Núcleo Acadêmico, de Coordenador/a setorial de ensino, de pesquisa, de extensão e cultura, conforme regimento do Centro Acadêmico ou do Colégio de Aplicação [...].
> Art. 7º Consideram-se **atividades de inovação** aquelas que levam a criação ou geração de tecnologias sociais, novos processos, produtos, serviços ou atividades que compreendam a agregação de novas funcionalidades ou características a processos, produtos ou serviços já existentes, sejam nos ambientes acadêmicos descritos nos artigos[26] 3º, 4º e 5º, nos setores econômicos primários, secundários e terciários, nas instituições públicas municipais, estaduais e federais, e demais definidos na legislação competente.
> Art. 8º Consideram-se **atividades de formação acadêmica**:
> I – ações de qualificação do docente para o pleno desenvolvimento de suas atividades;
> II – participação em cursos de formação, eventos, congressos, palestras relacionadas à área de atuação e/ou formação docente.
> Parágrafo único. As atividades de formação acadêmica previstas neste artigo devem observar a intersecção de diferentes áreas do conhecimento com a área de atuação do docente (UFPE, 2022b, p.4-5, grifo nosso).

Certamente, o fortalecimento dos laços institucionais entre as políticas de formação continuada e as dimensões basilares da universidade parecem indicar um caminho promissor para a qualificação da docência universitária e do trabalho pedagógico e educacional que é desenvolvidos pelos servidores, visto que é inerente ao âmbito acadêmico, como exposto em seu “Artigo 9º - Consideram-se ações de

[26] Estes artigos tratam, respectivamente, das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

desenvolvimento institucional a participação em programas e projetos que visam aperfeiçoar o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e a inovação e a infraestrutura, alinhadas com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade" (UFPE, 2022b, p. 5, grifo nosso), em uma asserção dessa indissociabilidade.

Dando prosseguimento, ao verificarmos o capítulo III que trata da organização e distribuição das atividades docentes, seção I, da distribuição da carga horária da carreira de magistério federal, destacamos:

> Art. 12 – Os/As docentes em regime de trabalho de 40 horas semanais, com ou sem dedicação exclusiva, deverão desenvolver suas atividades de ensino previstas no Art. 3º realizando um mínimo de 120 horas semestrais ou 240 horas anuais de atividades de aula, devendo complementar sua carga horária com outras atividades descritas nos Arts. 4º ao 9º desta resolução.
> § 1º Para fins do disposto no **caput**, além das atividades de ensino, o/a docente deverá desenvolver obrigatoriamente atividades de pesquisa e/ou extensão e/ou inovação (UFPE, 2022b, p. 5-6).

Ao observamos o artigo e o parágrafo acima, compreendemos que os docentes que desenvolvem suas atividades de ensino, de acordo com a carga horária estabelecida no *caput*, têm a obrigatoriedade de complementar sua carga horária de trabalho com outras atividades vinculadas às dimensões basilares da universidade, como é o caso da pesquisa e da extensão.

Entretanto, desperta a nossa atenção o Art. 14, visto que permite a desobrigação dessa articulação no trabalho docente ao afirmar que:

> Art. 14 - Os/As docentes em regime de 40 horas semanais com ou sem dedicação exclusiva, que não desenvolvam atividades descritas nos artigos 4º ao 9º desta resolução deverão desenvolver suas atividades de ensino previstas no Art. 3º realizando um mínimo de 240 horas semestrais ou 480 horas anuais de atividades de aula (UFPE, 2022b, p. 6).

Desse modo, esses professores podem concentrar sua carga horária de trabalho exclusivamente no ensino. Então, compreendendo que a universidade é alicerçada em suas dimensões basilares – ensino, pesquisa e extensão -, cabe questionarmos essa prerrogativa no discurso desse normativo.

Situação extensiva aos professores com regime de trabalho de 20 horas, além daqueles que atuam na Educação Básica, como é o caso dos que exercem a docência no Colégio de Aplicação, como podemos verificar:

> Art. 15 - Os/As docentes em regime de trabalho de 20 horas semanais deverão desenvolver suas atividades de ensino previstas no Art. 3º realizando um mínimo de 120 horas semestrais ou 240 horas anuais de atividades de

> aula, **podendo** complementar sua carga horária com outras atividades descritas nos Arts. 4º ao 9º desta resolução.
> Art. 14 - Parágrafo único. Na Educação Básica, os/as docentes em regime de trabalho de 40 horas semanais deverão utilizar um mínimo de 480 horas anuais para as atividades de aula distribuídas ao longo dos 200 dias letivos, **podendo neste caso complementar sua carga horária exclusivamente com as demais atividades de ensino**, **caso não exerçam as atividades previstas nos Arts. 4º ao 9º** (UFPE, 2022b, p. 6, *grifo nosso*)

Desse modo, compreendemos que essa discursividade demonstra a necessidade de problematizarmos essas questões no âmbito universitário. Em nossa compreensão, um caminho promissor é a articulação das políticas institucionais de formação continuada às dimensões basilares da universidade.

Nessa perspectiva, ampliemos a discussão da Resolução 07/2022 (UFPE, 2022a) que trata da política de formação continuada dos servidores da UFPE.

5.3 RESOLUÇÃO 07/2022 DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPE (CONSAD): UMA ANÁLISE DISCURSIVA.

Compreendendo que no fio da discursividade a inserção “no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político”, ou seja, “não temos como não interpretar” (Vieira; Fiss, 2021, p. 588), passemos a análise desta Resolução.

De início buscamos identificar a definição de formação continuada no discurso do normativo, assim temos:

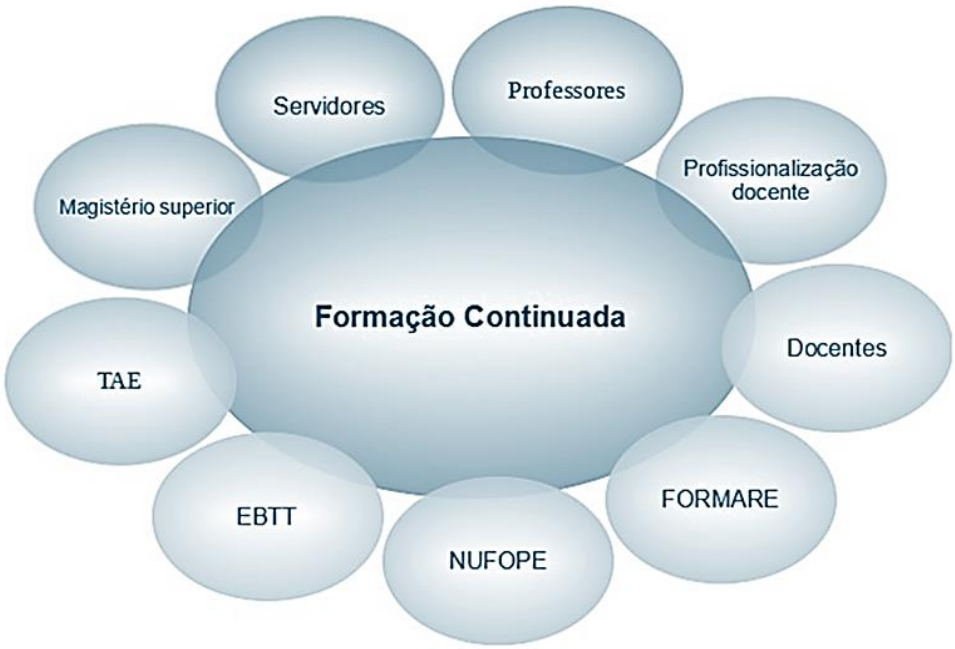
> Art. 4º Para fins desta Resolução, considera-se:
> I – **formação continuada**: processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal, o qual permite o domínio teórico-reflexivo do conhecimento inerente ao campo de trabalho do profissional, dentre outros elementos, aliado à capacidade para sistematizar, comunicar e socializar os saberes construídos no âmbito da prática profissional, associado à ideia de inovação, mudança, atualização, crescimento e desenvolvimento profissional (UFPE, 2022a, p. 8, grifo nosso).

Desse modo, o discurso indica a associação da formação continuada ao desenvolvimento profissional e pessoal dos servidores, superando a ideia de capacitação presente na Resolução 09/2006 (UFPE, 2006); porém, demonstrando uma forte vinculação com o significante desenvolvimento, que apresenta 59 ocorrências na Resolução, enquanto o significante formação continuada é

mencionado 37 vezes, cuja predominância parece indicar a hegemonia daquele significante – desenvolvimento – na política em análise.

Buscando ampliar essa discussão, procuramos verificar ao que o **significante formação continuada** se relaciona no discurso do normativo, assim, verificamos associação com: servidores, professores, profissionalização docente, docentes, FORMARE, magistério superior, Ensino Básico Técnico e Tecnológico, Técnico-administrativos em Educação, processo contínuo e permanente, profissional e pessoal, ações, comitê, NUFOPE, como representado na Figura 4.

Figura 4 - Formação Continuada



Fonte: Autora (2024)

Em nossa compreensão, essas relações denotam o interdiscurso com outros discursos que fazem parte da memória discursiva dos elaboradores da política, tais como as discussões do campo da formação continuada que tratam da profissionalização docente, o sentido de formação como processo contínuo e permanente, bem como os fios discursivos com o NUFOPE.

Entretanto, entendendo que no discurso do normativo há uma centralidade do significante servidores, ou seja, “política de formação continuada de servidores da UFPE”, indicando uma viragem no sentido da identificação profissional dos servidores desta Universidade, docentes e técnico-administrativos em educação, como servidores públicos federais, observamos o silenciamento da discussão sobre a

trajetória histórica de construção da identidade profissional docente, que tem sua marca nos significantes professores/docentes, bem como da ausência dessa construção, discussão, estudos e/ou pesquisas no que tange à identidade profissional dos técnico-administrativos em educação, cuja problematização se faz necessária e sobre a qual buscamos tecer alguns fios reflexivos mais adiante.

Prosseguindo com a análise, buscamos investigar ao que o significante desenvolvimento se relaciona, então, encontramos: plano, carreira, Técnico-administrativos em Educação, Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), ações, servidores, processo continuado, profissional e pessoal, objetivos organizacionais, necessidades de órgãos e entidades, FORMARE, Levantamento das Necessidades de Desenvolvimento (LND), Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), unidades organizacionais, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), acadêmico, profissional e pedagógico, competências e habilidades, docentes, lideranças, pensamento crítico, pesquisa, inovação, conforme Figura 5.

Figura 5 - Desenvolvimento

Fonte: Autora (2024)

Diante do exposto, observamos a interdiscursividade com a discussão histórica do campo da formação continuada, como processo contínuo com foco no desenvolvimento do pensamento crítico, em uma perspectiva de formação que não descuida das competências acadêmicas, profissionais e pedagógicas, além da

preocupação com o sujeito da formação em suas perspectivas pessoal e profissional, pois como bem defende Nóvoa (2007, p.16), “o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis”, bem como a relevância da pesquisa como base do processo de formação e do trabalho educacional.

Porém, nessa polissemia discursiva, observamos também o interdiscurso com o campo da administração de pessoas, com forte vinculação à própria PNDP, que carrega outros sentidos de política de formação que são vinculados a ações direcionadas ao atendimento de objetivos focados no interesse institucional, deslocando a centralidade do sujeito da formação para o trabalho.

Articulando-se essa discussão, buscamos entender a definição de desenvolvimento no discurso da política:

> Art. 4º II – **desenvolvimento**: processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e as habilidades dos servidores, no intuito de aperfeiçoar seu desempenho funcional e individual, contribuindo para o alcance dos objetivos institucionais em uma perspectiva humanizada e humanizadora (UFPE, 2022a, grifo nosso).

Embora percebamos o esforço dos enunciadores da política, envolvidos em seu processo de discussão e construção, com a discursividade de formação como um processo contínuo que engloba as dimensões profissionais e pessoais dos servidores, consideramos que há um deslizamento de sentido para essa compreensão de formação, quando o discurso oficial traz em suas definições a noção de treinamento, como podemos verificar em seu “Art. 4º IV – **treinamento regularmente instituído – TRI**: se constitui como qualquer ação de desenvolvimento promovida ou apoiada pela UFPE no âmbito da formação de servidores” (UFPE, 2022a, grifo nosso).

Esse funcionamento discursivo nos permite entender o deslizamento da concepção predominante de formação como processo contínuo, presente na Resolução, para outra que vincula a formação a ações pontuais associadas à ideia de treinamento.

Assim, enquanto o significante desenvolvimento de pessoas está relacionado, na construção discursiva do normativo, com a formação contínua dos servidores, o significante treinamento está associado à execução de atividades.

Compreendendo-se que o sentido é construído nas fronteiras discursivas, “o discurso não pode ser pensado como algo inédito do dizer, mas como um discurso que faz parte de uma teia de dizeres, que se repetem e que se transformam por meio

do interdiscurso e da memória" (Seraglio, 2021, p.30-31), levando-nos ao entendimento de que desenvolvimento e treinamento, doravante T&D, vinculados aos setores de gestão de pessoas das organizações, inscrevem-se na formação discursiva da administração, trazendo à tona outra rede de sentidos que se distancia dos sentidos de formação continuada construídos historicamente neste campo.

Nesta perspectiva, Orlandi (2015, p. 30) assevera que "o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia".

Desse modo, no fio da discursividade percebemos que um discurso é sempre atravessado por outro, assim a memória discursiva, interdiscurso, é a base de todo enunciado, visto que este não surge livremente sem ter uma ancoragem em outros enunciados preexistentes. Assim, não há como vislumbrar o processo de configuração de um sentido sem remeter às condições de produção em que veio à tona do interdiscurso, atravessado por formações ideológicas e discursivas (Henge; Behenck, 2008).

Nessa perspectiva, compreendemos que as condições imediatas de construção dessa política é o contexto pandêmico da COVID-19 congregando os desafios, incertezas e dificuldades advindos dessa nova realidade social que se configurou como calamidade do século XXI, afetando, em nível mundial, a economia, os sistemas de saúde e a vida das pessoas (Oliveira; Gomes; Barcellos, 2020) e, por seu turno, as políticas educacionais e as universidades

Nesse contexto alarmante e, por si só, desafiador, o agravante diz respeito ao papel do Estado, sob a (in)gerência do ex-presidente Jair Bolsonaro, que assumiu uma conduta negacionista, desprovendo estados e municípios de planejamento federal e de subsídios para ações de enfrentamento à crise sanitária que assolava o país, desencadeando uma crise política em nível nacional.

As condições amplas dizem respeito ao contexto das políticas neoliberais, as quais são expressas por reformas e ajustes estruturais em sintonia com a expansão do capital, em detrimento das políticas sociais, configurando-se como um movimento global do capital.

Aqui é fundamental situarmos a presença de uma agenda global transnacional, demarcada pelo *ethos* capitalista, envolvendo políticas de ajuste fiscal, privatização, minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas, novas formas de

governança e gestão, tendo por eixo o estado avaliador (Dourado, 2019), gerencialista, que vincula a liberação de recursos ao cumprimento de metas.

Concernido às políticas em questão, o governo federal impôs a redução drástica de recursos financeiros destinados à educação, inclusive superior, implicando em restrições à autonomia universitária, concretizadas em forma de decretos, de cortes orçamentários, colocando em risco a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, entre tantas outras conquistas asseguradas pela Constituição Federal de 1988 (Dourado, 2019), caracterizando esse contexto de retrocessos e, também, de resistências.

Neste cenário de tensionamentos e desafios em escala global, nacional, local e institucional, as universidades públicas vivenciaram uma de suas piores crises, cujas aulas presenciais foram suspensas através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do coronavírus (COVID-19), visto que o ensino presencial aglomerava e este vírus tem, na aglomeração de pessoas, o seu maior aliado na disseminação do contágio.

A emissão dessa portaria foi a primeira medida concreta em relação à regulamentação de ações voltadas ao sistema federal de ensino mediante o cancelamento das aulas presenciais por força das circunstâncias impostas pela pandemia, determinando-se a adoção do ensino remoto ou do ensino mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com exceção dos cursos de medicina e de daqueles que exigiam práticas de estágios e/ou de laboratórios.

Decorrente da gravidade provocada pela explosão dos casos da COVID-19, o MEC foi emitindo portarias que prorrogavam, a cada 30 dias, a excepcionalidade da oferta de aulas mediadas pelas TICs nas universidades federais, cuja prorrogação de prazos, à conta gotas, constitui-se em mais um desafio para essas instituições no que tange à garantia de acesso e de permanência. Tal fato, agravado pela desorganização governamental e pelo atraso em relação à execução do cronograma de vacinação contra a COVID-19, tornavam o retorno às atividades de ensino presenciais uma temeridade (Cavalcanti; Guerra, 2022).

No entanto, é importante destacar que as universidades não estavam com suas atividades paralisadas, pelo contrário, estavam atuando efetiva e continuamente de forma remota, e presencialmente em casos excepcionais mediante atendimento aos protocolos de segurança sanitária, colocando seus conhecimentos e pesquisas em

prol do enfrentamento e do combate ao coronavírus, como pode ser constatado através de informações e ações disponíveis no site das diversas universidades federais do país, como é caso da UFPE[27].

Interessa-nos destacar que neste ambiente extremamente desafiador, diante da situação de excepcionalidade imposta pelo coronavírus, as universidades foram obrigadas a repensarem suas atividades e a sua relação com as diversas TICs, implicando em novas necessidades formativas, como vimos discutindo.

É nesta seara que se dá o processo de discussão e construção dessa política institucional que é permeada por essas tensões e atravessada pela interdiscursividade da política nacional, doravante PNDP, que apresenta esse viés de cunho mais administrativo onde se insere a díade T&D.

Por certo, o fio dessa discursividade normativa é tecido para tentar garantir a autonomia política e didático-científica da universidade no que tange à formação continuada de seus servidores, porém, sem conseguir romper plenamente com alguns princípios que regem a política governamental que está no bojo dessa política institucional.

Assim, é na relação com a historicidade, mediada por práticas sociais simbólicas, que podemos compreender os processos de significação materializados no discurso. Com base nisso, os sentidos podem ir além daqueles que estão sendo apresentados, pois os sentidos derivam de outras significações, caracterizando o deslocamento, o deslize de sentido.

Ou seja, “fazer a intervenção da memória discursiva possibilita perceber o deslizar dos sentidos e o aparecimento da polissemia, enfim, da movimentação dos sentidos” (Pavan, 2016, p.36). Denotando-se que esses discursos transversos são decorrentes dos processos polissêmicos que possibilitam o “deslocamento, ruptura de

[27]https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/andifes-relata-experiencias-exitosas-de-acoes-nas-universidades-federais-no-enfrentamento-da-pandemia/40615. Disponível em: ://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Acesse-o-Relatorio-Experiencias-Exitosas-das-Universidades-Federais-na-Pandemia.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Repositorio-de-informacoes-das-universidades-federais-relativas-a-pandemia.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023. https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/proexc-lanca-e-books-gratuitos-sobre-as-acoes-da-ufpe-no-enfrentamento-da-pandemia-de-covid-19/40615, “as quais vão desde a produção de insumos e EPIs, como álcool e escudos faciais, até teleatendimentos médicos, divulgação científica e ações assistenciais e anti-fake news” (UFPE, 2021) https://www.ufpe.br/ce/noticias-do-ce/-/asset_publisher/8TgQ0vpyChuQ/content/acoes-de-enfrentamento-a-pandemia-de-covid-19-do-departamento-de-terapia-ocupacional/1389617. Sobre ações da UFPE, ver Naouar e Andrade (2021a, 2021b, 2021c, 2021d).

processos de significação” (Orlandi, 2015, p. 34), viabilizando a atribuição de múltiplos sentidos ao texto (discurso).

Nessa perspectiva, passemos à análise e discussão dos capítulos desta Resolução os quais, por uma escolha didática, serão organizados em subseções.

5.3.1 Análise e discussão do Capítulo III - Dos Princípios e dos Objetivos da Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE

Nessas fronteiras interdiscursivas, passamos a analisar o Capítulo III – Dos Princípios e dos Objetivos da Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE, onde destacamos algumas sequências discursivas:

> Art. 5º A Política de Formação Continuada de Servidores da Universidade Federal de Pernambuco atenderá aos seguintes princípios:
> I – garantia do processo de aprendizagem ao longo da vida funcional do servidor; [...]
> VI – compreensão da aprendizagem como um processo educativo permanente e ao longo da vida, que considera o conhecimento como produção histórica, necessariamente provisória, e atividade humana que se dá em conexão com o contexto social do qual emerge, sendo produzido em diferentes espaços de suas vivências cotidianas sem negar as condições socioculturais dessa produção;
> VII – prática crítico-reflexiva como um dos elementos fundantes do ensino relacionado aos processos formativos continuados, que se materializa na construção e (re) construção do conhecimento na perspectiva da reflexão-ação-reflexão, onde o conhecimento tácito é respeitado, sem desconsiderar o conhecimento social e historicamente produzido (UFPE, 2022a, p. 9).

Os princípios interdiscursivos, em destaque, revelam uma compreensão de aprendizagem e de ensino, vinculados à política de formação continuada, que se articula ao processo histórico defendido pelo campo e, também, por esta Universidade ao longo de sua existência, cujo significante formação congrega o entendimento de processo contínuo numa perspectiva de educação permanente, ampliando o sentido de formação para além ao âmbito de desenvolvimento de pessoas.

Condição que nos reporta à Orlandi (2015, p. 34), quando afirma que “quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”.

A partir da autora, compreendemos que os processos parafrásticos são aqueles que “em todo dizer há sempre algo que se mantém” (Orlandi, 2015, p. 34*)*, representando a estabilização discursiva. Por sua vez, a polissemia representa o

deslocamento, produzindo alterações na rede de filiação dos sentidos. “E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (Orlandi, 2015, p. 34). É justamente isso que nos interessa quando analisamos o discurso, a possibilidade dos múltiplos sentidos que são inerentes à linguagem.

Dando continuidade, nesse percurso discursivo, exploramos um pouco mais o capítulo em análise e ao buscarmos os princípios discursivos relacionados às dimensões basilares da universidade, constatamos uma menção, conforme a sequência discursiva em destaque: “XI – promoção de intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão” (UFPE, 2022a, p. 10).

Observamos que esse intercâmbio pode atuar como um processo de fortalecimento dessas interfaces, possibilitando a construção de laços políticos e formativos que possam congregar diferentes instituições e profissionais na constituição de redes colaborativas que concebem os servidores, como sujeitos-atores desse processo. Entretanto, ressaltamos a necessidade de uma maior efetividade dessas articulações para que, além de concebidas, possam ser vivenciadas em sua indissociabilidade.

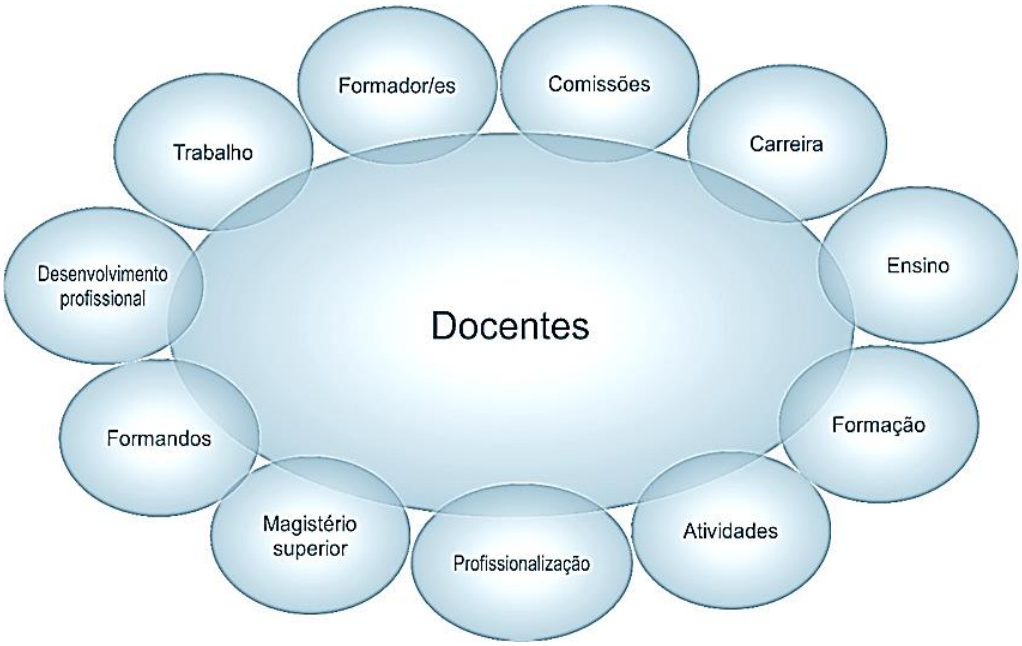
5.3.2 Análise e discussão do Capítulo IV - Das Diretrizes da Formação Continuada dos Servidores da UFPE

Ao mergulharmos no Capítulo IV – Das Diretrizes da Formação Continuada dos Servidores da UFPE, procuramos analisar quem é o sujeito da formação, então, vejamos:

> Art. 7º A formação continuada de servidores docentes desta Universidade atenderá às seguintes diretrizes:
> I – consideração das especificidades das carreiras e dos cargos do Magistério Federal existentes na UFPE e das áreas de conhecimento dos **professores;**
> II – elevação do nível de responsabilidade individual e coletiva na execução das atividades **docentes**;
> III – construção de saberes como processo permanente, contextualizado profissionalmente, resultante da ressignificação de conhecimentos dos **professores** em interação com estudantes e com as demandas do cotidiano de sua prática profissional;
> IV – fomento ao desenvolvimento acadêmico-profissional e pedagógico dos **docentes**, no âmbito da relação formação/trabalho **docente** [...] (UFPE, 2022a, p. 10, grifo nosso).

Como podemos observar, **os significantes docente(s) e professor(es)** intercalam-se no discurso do normativo, despertando o nosso interesse em compreendermos melhor essa discursividade. Ao realizarmos a busca, manualmente, na Resolução em análise, observamos que o significante docente(s) apresenta catorze ocorrências as quais se relacionam à/ao: comissões, carreira, profissionalização, formação, atividades, desenvolvimento profissional, trabalho, formador/es, formandos, magistério superior, ensino, como podemos observar na Figura 6.

Figura 6 – Docentes



Fonte: a autora (2024)

Já em relação ao significante professor(es), o referido documento apresenta quatro ocorrências, as quais estão associadas à/ao: NUFOPE, formação, profissionalização, Educação Superior, conhecimento, carreira, magistério federal, estudantes, prática profissional, como exposto na Figura 7.

Figura 7 – Professores

Fonte: a autora (2024)

Diante do exposto, percebemos que nessa discursividade polissêmica alguns termos se repetem para ambos os significantes, porém, há também algumas diferenciações, indicando o entendimento de que em alguns momentos eles se confundem e em outros se diferenciam, o que despertou o nosso interesse em ampliar essa discussão.

De uma maneira geral, observamos que no normativo os dois significantes - docente(s) e professor(es) – estão relacionados à: carreira, formação, magistério, profissionalização. Ao analisarmos brevemente a literatura, não conseguimos identificar trabalhos com estudos analíticos e conceituais sobre esses significantes, podendo apontar para um silenciamento dessas reflexões no campo. Entretanto, como essa análise não se constitui em objetivo de nossa pesquisa, não realizamos um levantamento exaustivo com esse fim, condição que pode instigar investigações futuras.

Porém, estudos sobre a profissão e profissionalização docente aportam contribuições nesta discussão. Nóvoa (1991, p.17), demonstra que na configuração da profissão docente quatro processos estão imbricados: estruturação da atividade docente como uma ocupação profissional exclusiva dos professores; exercício legal da atividade docente (diploma), que delimita o campo do exercício profissional; criação

de instituições para a formação específica de professores, possibilitando a “aquisição de um corpo de saberes e de saber-fazer próprio da profissão” e associações profissionais de professores, tendo-se como objetivos: definir as normas de acesso à profissão, defender os interesses dos professores, proteger as normas éticas e deontológicas estabelecidas.

Já Weber (2003, p. 1126), trilhando o caminho que procura discutir a profissionalização docente na interface com as políticas públicas no Brasil, demonstra que a Constituição Federal de 1988 fortaleceu a “visão do docente como profissional do ensino”, ao mesmo tempo em que procura refletir sobre a relação entre a educação escolar, a construção da democracia e do papel do professor, concebido como educador, na oferta de uma escolarização de qualidade.

Xavier (2014, p. 831), ressaltando o caráter subjetivo da profissão docente, apresenta reflexões sobre estudos que cruzam as histórias de vidas dos professores ao “desenvolvimento profissional da categoria docente”, os quais se inserem nos processos de negociação identitária (Dubar, 2005), que são mobilizados ao longo das trajetórias docentes tanto no âmbito individual quanto institucional.

É importante ressaltar que a abordagem sociológica francesa sobre socialização e identidade profissional, da qual Dubar é um expressivo representante, tem norteado, consideravelmente, os estudos sobre a profissão docente no Brasil.

Em outras reflexões, Nóvoa (2017) entende a consolidação da profissão professor como afirmação da profissão docente, numa imbricação entre os mesmos. Por seu turno, Emmanuel Cunha (2007), defende que a sistematização dos saberes docentes pode contribuir para a construção de uma identidade profissional dos professores, indispensável para o estatuto da profissionalização docente.

Precisamos assinalar que, tendo em vista a extensão e diversidade de pesquisas sobre essa temática, somos impelidas à restrição em contemplar alguns desses trabalhos, mas, o que nos interessa destacar é que, como apontado no discurso do normativo, na literatura também identificamos esse cruzamento entre os significantes que, a depender do enfoque dado pelos autores, ora são apresentados como correlatos “profissão professor, profissão docente”, ora com algumas diferenciações, como aqueles em que os professores são concebidos em suas individualidades - com suas histórias, traços culturais próprios, processos específicos de socialização pessoal e profissional - que coletivamente constituem a profissão docente, além daqueles que os concebem como educadores.

Posto isto, os significantes docente(s) e professor(es) podem promover distintos efeitos de memória, visto que “a memória discursiva é lacunar e comporta espaços para a movimentação dos sentidos, possibilitando ao sentido ser outro” (Pavan, 2016), em um constante movimento destes.

Assim, quando enunciados a partir de abordagens históricas, da perspectiva das políticas públicas, produzem alguns sentidos; ao serem enunciados no discurso da abordagem sociológica, ou da sistematização dos saberes docentes, outros sentidos podem ser mobilizados. Pois os sentidos não são fixos, suas fronteiras são móveis, na medida em que os processos discursivos estão sempre em movimento e em constante interação (Orlandi, 1998).

Por certo, nesses processos discursivos de produção e circulação de sentidos, a ampliação do escopo de pesquisas possibilitaria outros ecos discursivos que alargariam essa interdiscursividade, como é o caso de trabalhos advindos de vertentes pedagógicas, humanistas e dos desdobramentos de suas concepções e estudos, dentre tantos outros, nesse extenso campo de produção sobre a temática em discussão.

Entretanto, como esse alargamento não se constitui foco desse estudo, nessa tessitura interdiscursiva entendemos que as discussões aqui empreendidas comportam outras reflexões que indicam a necessidade de sua problematização.

Nesse percurso, começamos a tecer fios interdiscursivos no diálogo com Oliveira (2010, p. 19, grifo nosso) quando ressalta que “a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu **trabalho**”.

Assim, a partir dessa interdiscursividade com a autora, vamos compreendendo a ambiguidade desse movimento, que de um lado é constituído na luta pela conquista de um status profissional e, paralelamente, usufruindo-se da condição de servidores públicos. Ou, ainda, como o movimento de profissionais que foram se tornando servidores públicos e que passaram a organizar-se na defesa de seus interesses, lutando pela autonomia no exercício do seu trabalho.

Sem adentrarmos na discursividade da heterogeneidade e fragmentação que caracterizam a profissão docente - dificultando a constituição de uma base profissional comum -, essa ambivalência que caracteriza essa profissão, onde uma grande parte destes profissionais são considerados “intelectuais (livre-pensadores)” e uma outra

“representantes do Estado (burocratas)”, implica, de certa forma, em um dilema na definição de sua identidade profissional (Xavier, 2014, p. 839).

O desafio consiste, então, em compreender essa situação extremamente ambígua, pois ao mesmo tempo em que os professores conseguem alcançar relativa estabilidade e regularidade em seu processo de trabalho, concomitantemente, também se encontram submetidos ao controle do Estado, coerente com a condição de servidores públicos, limitando sua autonomia.

Assim, nesse tear interdiscursivo, concebendo os professores universitários nessa ambígua condição, procuramos investigar o significante **servidores** nos normativos que fazem parte do nosso escopo de análise.

Inicialmente, buscamos focar o documento do NUFOPE e identificamos uma única ocorrência para este significante no tópico 4.2 que trata da valorização da docência no magistério superior, conforme a sequência discursiva abaixo:

> Definição de estratégias de afastamentos e licenças do pessoal dos cargos da Carreira do Magistério de modo que estas favoreçam o acesso a cursos de formação em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* de **servidores pertencentes ao quadro do magistério Superior** e/ou TAEs e pedagogos da UFPE (UFPE-NUFOPE, 2020, n. p., grifo nosso).

É interessante destacar que embora, costumeiramente, os professores universitários não sejam identificados como servidores, no referido documento observamos que a menção é relacionada a estes profissionais, como servidores concernentes ao quadro do magistério superior, indicando outras possibilidades na identificação desse grupo profissional.

Ao analisarmos a Resolução 11/2022 (UFPE, 2022b, p. 1, grifo nosso), também só constatamos uma única ocorrência quando o normativo trata dos considerandos, como podemos observar na sequência discursiva: “a Lei nº 8.112/1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos **servidores públicos** civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais”, reafirmando a condição dos professores universitários como servidores públicos.

Por sua vez, ao investigarmos a Resolução 09/2006 (UFPE, 2006), observamos 84 ocorrências para o significante servidor(es), as quais se relacionam aos TAEs, tais como: capacitação, qualificação, desenvolvimento, conhecimento, habilidades, crescimento pessoal e profissional, motivação, necessidades institucionais, cursos, aperfeiçoamento, avaliação, liberação, chefia, carreira, atualização, desempenho,

atividades, ambiente de trabalho, cargo, treinamento, atribuições, ministrante, autorização, jornada de trabalho, compensação, unidade de trabalho, solicitação, requerimento, bolsa, pós-graduação, progressão, incentivo, dentre outros, conforme Figura 8.

Figura 8 – Servidores

Fonte: a autora (2024)

O discurso do normativo, por certo, revela que os TAEs, no âmbito universitário, não são dissociados do significante servidores, atribuindo-lhes uma certa identidade institucional. Entretanto, não nos sentimos seguras em afirmar, categoricamente, uma “identidade institucional”, visto que constatamos diversas lacunas no que tange aos estudos relacionados a estes profissionais, dentre os quais essa temática é uma delas, bem como sua profissionalização, indicando-se caminhos interessantes para investigações futuras.

Outro destaque pertinente diz respeito ao papel do sujeito servidor TAE no referido normativo, o qual ocupa um lugar condicional, cujas ações formativas estão sempre na dependência de liberação e/ou autorização da chefia, compensação de horário de trabalho, programas e/ou conteúdos dos cursos vinculados às suas atribuições/atividades/cargos/funções e aos objetivos e interesses institucionais/do trabalho.

Esta estratégia discursiva afeta as possibilidades de dizer destes servidores, que não enunciam o discurso, o qual é constantemente afetado pelas relações de poder, visto que “é prática política, lugar de debate, conflito e confronto de sentido” (Pêcheux, 1997, p. 77). Esta afirmação implica em entendermos que o lugar discursivo ocupado por estes servidores está circunscrito ao jogo de forças vigentes neste espaço.

Ampliando nosso olhar analítico, nesse tear discursivo vamos tecendo novos fios a partir da Resolução 07 de 2022 (UFPE, 2022a), na qual constatamos 61 ocorrências para o significante servidor(es), as quais se relacionam com: política de formação continuada, política institucional e permanente de formação continuada, escola de formação da UFPE (FORMARE), Lei 8.112/1990 (Brasil, 1990), desenvolvimento, formação, conhecimento, quadro de pessoal, conscientização, controle de assiduidade, jornada de trabalho.

Compreendendo que no normativo o significante “servidores” engloba as duas categorias profissionais, professores e TAEs, perspectiva que nos parece mais inclusiva e inicialmente pode indicar a constituição de laços institucionais, no dizer de uma participante da pesquisa, configurando “uma unidade/identidade institucional” (Amora)[28], ambiguamente, pode revelar-se em um nó de escota duplo, ou seja, difícil de desatar.

Em nossa compreensão, este nó se estabelece na medida em que o significante professor(es) está associado a uma identidade profissional historicamente construída, então, creio que nesse contexto cabe problematizarmos: quais os caminhos que precisam ser percorridos para que essa ambivalência possa ser melhor equacionada na UFPE?

Diante do exposto, entendemos que no processo de discussão e construção dessa política de formação continuada há o indicativo de silenciamento dessa discussão e sua problematização, em termos institucionais, parece-nos necessária.

Um caminho possível nessa caminhada parece articular-se com a discussão de Oliveira (2010) e Xavier (2014) na perspectiva do fortalecimento desse grupo profissional como servidores públicos do magistério superior, bem como com as

[28] Primando pelo anonimato e sigilo dos participantes da pesquisa e levando-se em consideração que o nosso estudo focaliza os laços e os nós da política de formação continuada em análise, atribuímos nome de laços aos sujeitos participantes da pesquisa, assim definidos: Amora, Bambolê, Boutique, Catavento, Chanel e Envelope.

reflexões de Cunha (2017, 269-70), quando se contrapõe a ideia de “construção de identidades fixadas”, por defender “a compreensão de que o sujeito só pode constituir-se identidades através de atos de identificação”, cujo processo é marcado pela contingência que imprime a abertura que lhe é característica, nos ajudando a compreender a dinâmica desse processo que se distancia dos fundamentos.

A construção das identificações profissionais docentes é, pois, um processo complexo no qual os professores consolidam saberes, experiências, rituais, imprimindo sentimento de pertença a um grupo profissional.

Assim, a noção de identificação é inseparável da noção de pertença, entendida como “a seleção e absorção para si de valores, crenças e costumes que são vivenciados em um sistema de diferença que o indivíduo ou o grupo pratica, estabelecendo os recortes de acordo com o meio social no qual está inserido” (Aguiar, 2004, p. 58); possibilitando, assim, a problematização institucional no processo de fortalecimento do sentido de docência que se vincula ao magistério público federal.

No tear dessa discursividade, vamos entrelaçando novos fios que vão se tecendo a partir de nosso olhar analítico sobre o discurso do normativo, nessa perspectiva destacamos a sequência discursiva:

> Art. 8º A formação continuada de servidores TAEs desta Universidade atenderá às seguintes diretrizes:
> I – consideração das especificidades da carreira e dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – TAEs e dos ambientes organizacionais, bem como das necessidades de aprimoramento das UORGs;
> II – fomento ao desenvolvimento acadêmico-profissional e pedagógico dos TAEs que atuam como agentes educacionais no âmbito da relação formação/trabalho; [...]
> IV – promoção de ações formativas que desenvolvam a reflexão, a crítica, a iniciativa e a resolução de problemas;
> V – participação de TAEs da UFPE como formadores, nas ações de formação continuada de seus pares, de docentes e gestores (UFPE, 2022a, p. 11).

Diante do exposto, não desconsideramos os desafios para a implementação dessa política, dentre os quais consta a necessidade de equacionar as especificidades da carreira e dos cargos dos TAEs que é bastante diversa e diferenciada, como discorremos em seção anterior; bem como dos docentes que comporta particularidades, o que não nos escapa o entendimento de um nó institucional, condição que exigirá empenho coletivo para efetivação dessa desafiante, porém, não menos instigante política.

Mesmo diante dessa constatação, nesta sequência discursiva, observamos avanços significativos no que tange ao processo de formação continuada dos TAEs, visto que procura superar a limitação presente na Resolução 09/2006 (UFPE, 2006), cuja concepção de formação era circunscrita à capacitação, concebendo-os como profissionais que desenvolvem o trabalho educacional na Universidade para além do âmbito das competências e habilidades instrumentais.

Portanto, diante dessa compreensão ampliada há também uma ressignificação de sua posição sujeito, considerados não somente como formandos, numa perspectiva crítica e reflexiva; mas, como sujeitos formadores, ampliando a compreensão de seu papel nesta Instituição, ressoando o sentido de sujeito autor em lugar de sujeito executor de tarefas.

Importa pontuar, como vimos refletindo, que as relações de força e de poder atravessam toda essa discursividade normativa e acadêmica, porém, elas não são estáticas e lineares, sendo passíveis de (re)elaborações que são decorrentes de diversos arranjos tais como posicionamentos dos próprios sujeitos que vão resistindo e desconstruindo/reconstruindo o seu lugar neste espaço. Posto que, “se assumimos a perspectiva discursiva, há que se considerar, também, o que está fora do consenso e da hegemonia discursiva constituída” (Lopes; Borges, 2017, p. 564).

Nessa perspectiva, em sentido estrito, não podemos desconsiderar a política da atual gestão central da UFPE - reitorado dos professores Alfredo Gomes e Moacir Araújo, vulgo Moa – cujas ações, projetos e políticas institucionais têm contribuído significativamente para a desconstrução/reconstrução desses processos, cujo trabalho tem se pautado em uma abordagem democrática, participativa e inclusiva.

Mesmo diante de condições amplas desfavoráveis para a Universidade pública, com o fortalecimento da extrema direita em nível mundial com seu arcabouço conservador e sua política de cunho neoliberal, que é a base de sustentação de governo do ex-presidente Bolsonaro, cuja gestão pautou-se em cortes orçamentários para as IFES, buscando fragilizar essas instituições, descredibilizar o seu trabalho e os seus servidores, a gestão da UFPE manteve-se firme em seu propósito de fortalecer a democracia e a autonomia universitária, constituindo-se terreno fértil para modificações mais inclusivas em âmbito institucional.

5.3.3 Análise e discussão do Capítulo V - Da Escola de Formação dos Servidores da UFPE – FORMARE

Seguindo esse movimento analítico, adentremos no Capítulo V – Da Escola de Formação dos Servidores da UFPE – FORMARE, cujas atribuições são assim estabelecidas:

> Art. 11. A FORMARE tem como atribuições:
> I – implementar a Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE instituída por esta resolução;
> II – planejar, coordenar, executar, acompanhar e avaliar a formação continuada dos servidores desta Universidade, com vistas ao desenvolvimento profissional de TAEs e de docentes, à formação de gestores e o aprimoramento institucional;
> III – elaborar programas, projetos e ações de Formação Continuada dos servidores de modo transparente, democrático e participativo, submetendo-os à validação do Comitê de Formação Continuada de Servidores da UFPE;
> IV – subsidiar a elaboração da proposta orçamentária para investimento em ações de desenvolvimento; [...]
> IX – gerenciar e executar, dentro do seu nível de competência e observando normas e legislação em vigor:
> b) processos de trabalho relacionados às Licenças para Capacitação, aos Afastamentos para Estudo em níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado, afastamentos de curta duração (menos de 30 dias), missão internacional, horário especial de estudante, e Treinamento Regularmente Instituído; [...]
> X – contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do servidor acerca do papel da instituição e de seu papel enquanto profissional, servidor público e cidadão (UFPE, 2022a, p. 11-12).

Na sequência discursiva em destaque podemos observar a multiplicidade de atribuições da FORMARE que abarca desde a implementação da política de formação continuada de servidores, passando pela elaboração da proposta orçamentária, até o gerenciamento e execução dos processos relacionados às licenças e afastamentos para estudos, sem descuidar do desenvolvimento do pensamento crítico dos servidores.

Articulando-se com essa discussão, expomos o que define o artigo abaixo:

> Art. 12. A FORMARE será dirigida por um/a coordenador/a, escolhido/a dentre os servidores integrantes do quadro de pessoal da UFPE, pelo/a dirigente da PROGEPE, que, notoriamente, se envolva com processos de ensino e aprendizagem (UFPE, 2022a, p. 12).

Começando por esta sequência discursiva, diante da multiplicidade de atribuições, ficamos a nos questionar sobre a problemática da centralização dessa

coordenação em um servidor, cuja escolha também centralizada, denuncia a necessidade de sua problematização.

Posto isto, retomando a ideia de “centopeia” Pachane (2015), quando se refere às inúmeras atividades/funções desenvolvidas pelos professores universitários, e aqui consideramos extensivas aos demais servidores TAEs, surge o tensionamento sobre o sentido de sobrecarga de trabalho que essa função implicará.

Desse modo, consideramos pertinente sua problematização: não seria mais exequível uma coordenação colegiada que contemplasse servidores de ambos os grupos profissionais, professores e TAEs? E sua escolha não deveria ser, igualmente, coletiva através dos respectivos pares?

Em nossa compreensão, o normativo silencia o que se entende por “notório” envolvimento com processos de ensino e aprendizagem. Além disso, ficamos a questionar: os processos de extensão e de pesquisa não estariam secundarizados na escolha dessa coordenação, visto que sequer foram mencionados?

Mobilizadas por estas inquietações, que se apresentam como nós que precisam ser problematizados, vamos avançando na análise do normativo. Assim, observamos a sequência discursiva em destaque: “Art. 13. A FORMARE oferecerá cursos nas modalidades presencial, online ou híbrida sob oferta própria ou mediante convênios e/ou acordos com outras instituições” (UFPE, 2022a, p. 12).

Pelo exposto, percebe-se uma interdiscursividade com as discussões das inovações formativas impostas pelo contexto pandêmico que revelou a necessidade de incorporação das TICs nas políticas de formação, bem como a ressignificação dos espaços de formação que precisaram ser ampliados para além do ambiente físico, contemplando os ambientes virtuais de aprendizagem.

Pontue-se que essas atualizações estão em consonância com a dinamicidade do campo da formação continuada que vai sofrendo modificações no decurso da história.

5.3.4 Análise e discussão do Capítulo VI - Da Estrutura de Governança da Política Formação Continuada dos Servidores da UFPE

Adentrando no Capítulo VI – Da Estrutura de Governança da Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE, vejamos:

> Art. 17. A estrutura de governança da Política de Formação Continuada da UFPE dar-se-á por meio de um Comitê de Formação Continuada, órgão consultivo, assim constituído:
> I – 01 (um) representante da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida – PROGEPE;
> II - 01 (um) representante da Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas – DDP/PROGEPE;
> III - 01 (um) representante da Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal - DAP/PROGEPE;
> IV - 01 (um) representante da Diretoria de Qualidade de Vida – DQV/ PROGEPE;
> V – 01 (um) representante da FORMARE;
> VI - 01 (um) representante do NUFOPE;
> VII - 01 (um) representante da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD;
> VIII - 01 (um) representante da Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PROPG;
> IX - 01 (um) representante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPESQI;
> X - 01 (um) representante da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC;
> XI - 01 (um) representante da Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN;
> XII - 01 (um) representante da Pró-Reitoria de Gestão Administrativa – PROGEST;
> XIII - 01 (um) representante da Secretaria de Programas de Educação Aberta e Digital – SPREAD;
> XIV - 01 (um) representante da Diretoria de Relações Internacionais – DRI;
> XV - 01 (um) representante do Núcleo de Acessibilidade – NACE;
> XVI - 01 (um) representante do Núcleo LGBT;
> XVII - 01 (um) representante do Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-raciais – ERER;
> XVIII - 01 (um) representante da Comissão Permanente de Pessoal Docente – CPPD;
> XIX - 01 (um) representante da Comissão Interna de Supervisão – CIS;
> XX - 01 (um) representante da Comissão da Comissão Própria de Avaliação;
> XXI – 01 (um) representante técnico dos Campi do Interior;
> XXII – 01 (um) representante técnico do Campus Recife;
> XXIII - 01 (um) representante técnico do Hospital das Clínicas – HC.
> § 1º Os representantes de que tratam os incisos XXI, XXII e XXIII, serão escolhidos pelo CONSAD;
> § 2º O Coordenador do Comitê de Formação Continuada será o titular da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida; [...] (UFPE, 2022a, p. 13).

Esta composição diversa e plural nos parece ressoar um discurso que reafirma o compromisso da UFPE com os princípios democráticos que regem as universidades públicas e, particularmente, esta Instituição. Entretanto, o parágrafo 1º que trata da escolha dos servidores TAEs que farão parte dessa composição chama-nos atenção na medida em que sabendo-se que o CONSAD é composto, majoritariamente, por professores não seria mais interessante que essa escolha fosse realizada, coletivamente, pelos TAEs de cada campi e do HC?

Decorre, pois, desse discurso um efeito de sentido de ser TAE expropriado do direito de escolha nesta representação, revelando a interdiscursividade com o discurso mais centralizador, indicando-se a necessidade de sua problematização.

Outra questão que consideramos problemática é a periodicidade de reuniões desse comitê, conforme o exposto: “§ 3º O Comitê de Formação Continuada se reunirá, pelo menos, uma vez ao ano” (UFPE, 2022a, p. 14).

Entendendo-se que, geralmente, o mínimo necessário é considerado o máximo, a título de exemplificação, o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos é costumeiramente adotado como o máximo de dias letivos, consideramos problemática a possibilidade desta reunião restringir-se a um encontro anual, dificultando um trabalho articulado entre a FORMARE e o referido comitê. Desse modo, compreendemos que essa periodicidade de reuniões revela um efeito de sentido de secundarização desse comitê, indicando-se a necessidade de revisão dessa condição temporal.

Consideramos essa temporalidade ainda mais complexa quando analisamos o Art. 18 que trata das atribuições do Comitê de Governança, vejamos:

> Art. 18. O Comitê de Governança da Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE terá como atribuições:
> I – zelar pelo cumprimento da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas no âmbito da UFPE;
> II – **acompanhar a execução da Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE** instituída por esta Resolução, propondo sua atualização ao Conselho de Administração quando necessário;
> III – propor ações que visem à conscientização dos servidores e de suas chefias para a necessidade de participação no processo de diagnóstico do LND;
> IV – **acompanhar o planejamento, a execução e a avaliação do PDP da UFPE**;
> V - propor ações que visem à sensibilização das UORGs desta Universidade para a **aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos** por meio da execução da Política de Formação Continuada dos Servidores da UFPE;
> VI – propor a criação e a atualização de normas, projetos, programas e planos relacionados à formação continuada dos servidores da UFPE, submetendo-o à aprovação do Conselho de Administração, quando necessário;
> VII – apreciar e recomendar, se for pertinente, a realização de projetos, programas e planos relacionados à formação continuada dos servidores da UFPE, submetendo-o à aprovação do Conselho de Administração, quando necessário;
> VIII – indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e de inovação no âmbito da formação continuada dos servidores e da formação de gestores institucionais, oriundas de necessidades institucionais da UFPE e alinhadas com as políticas públicas referentes ao desenvolvimento de servidores (UFPE, 2022a, p. 14, grifo nosso).

Na sequência discursiva em destaque podemos observar que as atribuições do Comitê de Governança contemplam desde o acompanhamento da execução da política em análise até a proposição de projetos, programas e planos relacionados à formação continuada dos servidores da UFPE. Além de acompanhar todo o ciclo –

planejamento, execução e avaliação – do Plano de Desenvolvimento de Pessoas da UFPE.

Então, diante destas atribuições que se dão de maneira colegiada, entendemos que o referido comitê tem um papel significativo e relevante na efetivação dessa política, indicando-se a necessidade de problematização do sentido de sua importância neste processo.

Outro ponto que consideramos pertinente ressaltar diz respeito à ideia de "aplicabilidade de conhecimentos", exposta no inciso V deste normativo, denotando a interdiscursividade com as noções tecnicistas de educação que se baseia na concepção de ensino e aprendizagem como transmissão e aquisição de conhecimento, indicando-se um deslize de sentido visto que se distancia do discurso mais progressista que parece sustentar as finalidades sociopolíticas dessa política institucional de formação.

Em nossa análise, compreendemos que essa política representa avanços significativos na UFPE uma vez que demonstra a preocupação desta Universidade com o desenvolvimento de uma política de formação que contemple todos os servidores. Certamente, essa decisão comporta inúmeros desafios, os nós, que implicam a necessidade de esforço conjunto e coletivo para que as dificuldades sejam equacionadas, possibilitando a construção de laços institucionais.

Por certo, esse processo é permeado por discordâncias e divergências que são próprias da diversidade e pluralidade de sujeitos, concepções, ideias, ideais e sonhos que caracterizam a universidade e, portanto, a UFPE. Assim, não desconhecemos que não se trata de um processo harmônico e unânime, mas, é justamente nas diferenças que reside sua força e sustentação.

Outrossim, não desconhecemos que o discurso do normativo apresenta alguns nós que requerem reflexões e problematizações, como vimos ressaltando ao longo da análise, mas, sem desconsiderarmos que são frutos de processos provisórios e contingentes, portanto, passíveis de ressignificações e reelaborações que possam contemplar outras vozes discursivas, possibilitando novos sentidos e significações outras, que ampliem e enriqueçam ainda mais esse processo.

Nesse tear discursivo, passemos à análise e discussão dos resultados da investigação empírica, com foco no discurso dos participantes da pesquisa.

6 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE NA INTERFACE COM AS DIMENSÕES BASILARES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA - ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: DESVENDANDO LAÇOS E NÓS

6.1 CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO

Neste capítulo, nosso foco de análise e discussão está circunscrito ao nosso objetivo específico de pesquisa que buscou analisar se, em seu processo de discussão e construção, a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE contempla as dimensões: ensino, pesquisa e extensão.

Inicialmente, consideramos relevante pontuar que esta investigação foi gestada no contexto do governo Bolsonaro que representou um ataque ideológico e sistemático às universidades públicas, como vimos discutindo neste trabalho. Diante disso, consideramos imprescindível fazer essa problematização na medida em que as dimensões basilares da universidade pública são sua base de sustentação, porque só há universidade quando há formação em nível de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. Sem qualquer um destes, há ensino superior, não há universidade (Santos, 2004).

Nesse sentido, a temática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem atravessado os Fóruns de Pró-Reitores como o ForGRAD – Fórum Brasileiro de Graduação; o FORPROEX[29] – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e o FORPROP – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação; além da ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e da SESu/MEC, numa tentativa de discutir e promover a integração e a vivência do princípio da indissociabilidade com vistas a uma formação universitária de qualidade social (Tauchen; Fávero, 2011).

De certo que conceituar ensino, pesquisa e extensão é uma tarefa extremamente complexa, pela diversidade ideológica, filosófica e epistemológica que permeia essas dimensões; as quais são, igualmente, dotadas de historicidade e intencionalidade. Então, compreendendo que a indissociabilidade entre ensino,

[29] Atualmente, intitulado Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras.

pesquisa e extensão tem na universidade seu sentido mais intrínseco, em um contexto social, político e econômico de desvalorização da universidade pública, da ciência e do conhecimento, que foram as marcas registradas no governo do ex-presidente Bolsonaro[30], discutir a articulação dessas dimensões com a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE, fruto da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), nos pareceu um caminho interessante no desenvolvimento do presente estudo, visto que essa indissociabilidade, o laço, é concebida "como meio para consolidação de um certo projeto de Universidade, nesse caso, pública, no qual há um determinado sentido de formação e de produção de conhecimento" (Gonçalves, 2015, p. 1232), configurando papel essencial no sentido de construção de uma universidade progressista.

Assim, precisamos destacar que a concepção de ensino, de pesquisa e de extensão expressa e vincula-se a um paradigma de universidade, de conhecimento, de sociedade, porque não podemos perder de vista que não existe uma visão unívoca de universidade e de sociedade.

Por essa perspectiva, essas dimensões são abordadas de diferentes maneiras, como se pode perceber no discurso legal da LDB/96, sendo aludidas no capítulo IV que trata da Educação Superior, cuja finalidade é exposta no artigo 43 desta lei:

> Incentivar o trabalho de **pesquisa** e investigação científica, procurando comunicar o saber através do **ensino**, além de "promover a **extensão**, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (Brasil, 1996, grifo nosso).

Por seu turno, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)[31], em sua meta 13 que trata da elevação da qualidade da Educação Superior e da ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente deste nível de ensino, destaca que "a qualidade da educação superior está diretamente associada a vários aspectos, entre eles, o ensino, a pesquisa e a extensão". Neste mesmo normativo, em sua meta 14, que diz respeito à elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, há a preocupação em "promover o intercâmbio científico e tecnológico,

[30] Gestão de 2019 a 2022.
[31] Lei nº 13.005/2014

nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão" (Estratégia 14.10) (Brasil, 2014).

De certo que a diretriz básica para o alcance dessas metas e da estratégia 14.10 é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Carta Magna: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, garantindo-se um financiamento estável às universidades públicas, a partir de uma matriz que considere suas funções constitucionais e que não sofra com sistemáticos cortes orçamentários, a depender do governo da situação, comprometendo suas finalidades.

Em nossa concepção, a gestão do ex-presidente Bolsonaro expôs a necessidade da implantação de patamares adequados e permanentes de financiamento dessas instituições, de modo a garantir sua manutenção e expansão com qualidade acadêmica e social alicerçada em uma concepção ampla e autônoma de universidade. Evitando-se, assim, que gestões descomprometidas com esta instituição, como é o caso da gestão Bolsonaro, provoquem impactos significativamente negativos nas universidades.

Por certo, essa concepção de universidade agrega a compreensão de que as dimensões basilares – ensino, pesquisa e extensão (Figura 9) - possibilitam uma formação com qualidade social, política e pedagógica que se considera necessária neste nível de ensino.

Figura 9 - Dimensões Basilares da Universidade Pública

Fonte: Autora (2024)

Dito isso, vale à pena destacar que mesmo atravessado por diferentes concepções de conhecimento, de universidade, de sociedade, sem dúvida, o ensino é uma tarefa complexa que exige conhecimento consistente acerca dos componentes curriculares a serem ministrados. O que exige dos professores o domínio dos conteúdos a serem ensinados; a capacidade de analisar e resolver problemas; a transposição didática que viabiliza o processo de ensino aprendizagem; a seleção de

estratégias metodológicas adequadas que facilitem a aprendizagem dos discentes, a regulação dos processos de aprendizagem através da avaliação; a gestão da sala de aula; constituindo-se em exigências intelectuais que superam a ideia de mero domínio de conteúdos específicos (Tauchen; Fávero, 2011; Zabalza, 2004), o que implica em reconhecer a necessidade dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência.

A pesquisa, por sua vez, associa-se às atividades de investigação, descoberta, construção e reconstrução do conhecimento, sendo balizada pela ideia de desenvolvimento e inovação. Constituindo-se em um esforço científico de produção de novos conhecimentos, ampliando a compreensão de mundo e possibilitando a resolução de problemas concretos. Por certo, o ensino precisa vincular-se à pesquisa, que sistematiza e amplia o conhecimento, visto que a prática docente se configura como um processo contínuo de enfrentamento de problemas e tomadas de decisão, contribuindo para a resolução de problemas, sejam eles cotidianos, sociais ou profissionais (Chizzotti, 2001; Freire, 1996; Tauchen; Fávero, 2011).

Por seu turno, a extensão é concebida como processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa indissociavelmente, viabilizando a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, configurando-se como atividade indispensável e indissociável do pensar e fazer universitários, expressando a relevância e o compromisso social da universidade com a sociedade da qual faz parte, em uma retroalimentação entre os conhecimentos sistematizados/acadêmico e populares, cujo fluxo conduz a produção do conhecimento em confronto com os problemas e a realidade social (Brasil, 2001; FORPROEX, 1987; 2012; Gonçalves, 2015; Oliveira, 2004; Rays, 2003).

Por essa perspectiva, alguns princípios são evidenciados: a extensão enquanto processo; a troca e o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e sociais; a integração entre ensino, pesquisa e extensão; a extensão como produtora de conhecimento e transformadora do ensino e da pesquisa; a ideia de interdisciplinaridade e a concepção integrada do social (Cristofoletti; Serafim, 2020).

Certamente, a discursividade acerca do ensino, pesquisa e extensão apresenta como ponto consensual a defesa de sua indissociabilidade mediante a integração entre essas dimensões, os laços; cuja efetividade ainda nos parece uma questão problemática, que caracterizamos como um nó. Contudo, não podemos nos furtar de reconhecer que essa indissociabilidade congrega a ideia de um projeto de

universidade com sentido de relevância social, política, pedagógica e cultural. Posto isso, ampliaremos essa discussão.

6.2 O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA INTERFACE COM SUAS DIMENSÕES BASILARES: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Consideramos importante destacar que o Manifesto de Córdoba (1918)[32] representou uma iniciativa central no sentido de construção de uma universidade progressista, cujo movimento renovador era alicerçado em uma reforma universitária como luta pela democratização da universidade, demarcando um novo paradigma pautado nos princípios de autonomia, democratização do acesso e da gestão, financiamento e qualidade do trabalho acadêmico. Colocando-se no centro do debate a reivindicação pelo cumprimento da função social das universidades, cujo conhecimento científico é entendido como um direito, e não como um serviço ou uma mercadoria, fazendo um chamado por justiça e igualdade social. Dessa maneira, o pioneirismo de Córdoba sinalizou para a construção de uma universidade alinhada com as demandas sociais, forjando o caminho para as reformas universitárias latino-americanas (Maciel, 2010; Mazzilli, 2009; Menon, 2021).

No Brasil, de modo específico, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN), criada em 1981 e transformada em sindicato nacional em 1988, desde suas primeiras publicações em 1982, vem lutando pela defesa da universidade pautada em traços fundamentais, como: autonomia universitária e gestão democrática; o caráter universal e não-dogmático da universidade; o dever do Estado para com a manutenção e o desenvolvimento das

[32] Esse manifesto renovador aconteceu na cidade de Córdoba, na Argentina, em 21 de junho de 1918, fundado pelo movimento estudantil argentino engajado com as problemáticas que afetavam a universidade da época, vinculadas principalmente ao caráter elitista, escolástico, eclesiástico e colonial dessa instituição, cujas questões eram comuns às universidades latino-americanas. Assim, a Reforma Universitária de Córdoba foi um dos episódios mais importantes do século XX no que diz respeito à Educação Superior da América Latina, podendo ser considerada um marco para a configuração das novas universidades latino-americanas (Abba; Streck, 2021; Menon, 2021). Para ampliação e aprofundamento dessa discussão, ver Freitas Neto (2011); Leher (2008); Menon (2021) e Tünnermann (1998).

instituições públicas de caráter plenamente gratuito, assumindo o compromisso com o seu financiamento de maneira consistente e responsável; a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como norteadora de sua qualidade, consolidando as instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país. Além de reivindicar a produção e a socialização do conhecimento, fundadas nas exigências epistemológicas e no rigor científico, como função social da universidade historicamente constituída, colocando-se a serviço da sociedade (ANDES-SN, 1982; 2003).

Nessa perspectiva, sua organização é pautada na democracia, autonomia, qualidade social, gratuidade e no interesse público, em defesa da universalização do conhecimento, do ensino de qualidade, de caráter público e gratuito, e do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como característica primordial de uma universidade, estando vinculada às reais condições e necessidades da sociedade (Maciel, 2010).

Uma contraposição a este princípio é desencadeada pela diversificação institucional que é estabelecida na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), que é fruto de embates de fundo mercadológico, possibilitando a criação dos centros universitários que atendem aos interesses do setor privado/mercantil, sendo norteados pelas demandas do mercado, constituindo-se em universidades de ensino em detrimento de universidades de pesquisa, cuja diversificação institucional atende às recomendações de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) (Sguissardi, 2005b), contrapondo-se aos interesses sociais e educacionais de um projeto de sociedade equânime defendido por universidades, profissionais da educação, entidades acadêmico-científicas como a ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, entre outros.

Nesse contexto, a ciência e a Educação Superior tornaram-se muito mais presentes como fatores de produção e parte integrante da economia, concebendo-se IES como empresas econômicas a serem administradas de modo empresarial/gerencial. Assim, em termos de legislação, portanto, convive-se no Brasil com modelos contraditórios de instituições de Educação Superior (Sguissardi, 2005b; 2006; Silva; Andrade; Mazzilli, 2010).

A legislação em tela é representativa da denominada globalização econômica que opera mudanças afinadas com o novo padrão de acumulação do capital, o que implica na mercantilização dos direitos sociais mediante a abertura da educação ao

setor privado passando de uma concepção de direito para a de serviço, ofertado e gerenciado pela lógica da competitividade, em um rentável nicho mercadológico.

Nesse cenário, o neoliberalismo interfere incisivamente na dinâmica das universidades, que desde a década de 1990 sofrem com cortes significativos no orçamento, situação profundamente agravada na gestão do ex-presidente Bolsonaro, buscando-se interferir inclusive no direcionamento das pesquisas que tendem a sofrer interferências do setor privado, esvaziando-se a preocupação com a sua dimensão social.

É importante ressaltar que, no cenário brasileiro, essa racionalidade instrumental ressurge com mais força a partir da década de 1980. Então, as universidades públicas sofrem contradições significativas no contexto do neoliberalismo como modificações nos parâmetros de eficiência da gestão, na avaliação da Educação Superior, na revisão das formas de financiamento e na racionalização de custos, sendo impelidas a prestarem conta de sua produtividade no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, acirrando-se a competição no campo científico-acadêmico que se assenta no produtivismo acadêmico engendrado em especial pelo modelo CAPES de avaliação e pela disputa acirrada entre docentes/pesquisadores pelos recursos, sempre insuficientes, destinados à ciência e tecnologia (Silva; Andrade; Mazzilli, 2010; Sguissardi, 2006; Tauchen; Fávero, 2011).

Essas exigências fazem parte das reformas da Educação Superior no Brasil que são fundadas, em especial, no diagnóstico neo ou ultraliberal da economia e do Estado, assim como nos documentos do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do modelo gerado na Comunidade Econômica Europeia (CEE), a partir especialmente da Declaração de Bolonha[33] (1999), que estão conduzindo a

[33] A Declaração/Processo de Bolonha diz respeito a um documento assinado conjuntamente pelos ministros da educação de 29 países europeus, reunidos na cidade Comuna Italiana de Bolonha, em 19 de junho de 1999, marcando uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos, estabelecendo-se em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior, cujos países signatários comprometeram-se em promover reformas dos seus sistemas de ensino à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na Magna Carta da Universidade de Bolonha, influenciando as reformas no Brasil e na América Latina. Para maior aprofundamento dessa questão, ver Bianchetti e Magalhães (2015).

universidade brasileira a transitar de adaptações dos modelos clássicos de universidade (napoleônico ou humboldtiano) para modelos que podem ser caracterizados pelos qualificativos neoprofissional, heterônomo e competitivo ou, ainda, funcional e operacional (Sguissardi, 2006; Chauí, 1999), em um paradigma napoleônico de universidade.

Nesse ínterim, cabe ressaltar que a universidade centenária, na América Latina, só chega ao Brasil na década de vinte, pela via das fusões de faculdades isoladas pré-existentes (Castro, 2007). Nessa trajetória, em nosso país, a primeira universidade pautada em uma concepção de ensino e pesquisa foi a Universidade de São Paulo (USP). Creditando-se, todavia, à Universidade de Brasília (UnB), que foi fundada nos anos de 1960, o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório brasileiro em termos de pesquisa científico-tecnológica (Danesi; Fossatti; Siqueira, 2014). Assim, as universidades brasileiras mais conceituadas, tanto científica quanto socialmente, conquistaram esta posição pela inspiração Humboldtiana de ensino, pesquisa e extensão (Lima; Azevedo; Catani, 2008).

Desse modo, nessa tensão entre os diferentes modelos de ciência e de universidade, reconhecemos que a universidade pública tem sido palco de disputas de diferentes projetos de sociedade que se manifestam em distintos modos de conceber o seu papel social.

Nesse contexto, a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui-se como o marco central de um projeto defendido e articulado pelo Fórum Nacional da Educação na Constituinte, que liderou a aprovação de uma emenda popular que formulava tal princípio como paradigma de uma universidade socialmente referenciada, expressando a expectativa de construção de uma sociedade democrática, concretizada no artigo 207 da Constituição brasileira que representou a institucionalização desse princípio, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades sociais (Maciel, 2010; Silva; Andrade; Mazzilli, 2010).

Assim, há de se reconhecer que as relações entre ensino, pesquisa e extensão são perpassadas por conflitos em torno da definição da identidade e do papel da universidade ao longo da história, onde aquelas dimensões basilares são imbricadas com as relações entre conhecimento científico e demandas sociais (Castro, 2004; Moita; Andrade, 2009; Silva, 2000).

Nesse contexto, a produção do conhecimento deve desenvolver a crítica às concepções de mundo estabelecidas, cultivando a dúvida e o direito de sonhar,

portanto, não pode ser dirigida pelo mercado e tampouco pela concepção instrumental, tecnicista e empresarial que tem como diretriz a lógica produtivista, pautada na ideia de eficiência e eficácia, que não pode ficar acima dos valores sociais que devem reger as universidades públicas (ANDES-SN, 2003; Rezer, 2013, 2022).

Nesse percurso, no Brasil, a proposta sistematizada de universidade tem no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sua matriz conceitual e operacional, cujos principais fatores que determinam as condições da prática dessa associação são pós-graduação consolidada, titulação acadêmica e o regime de tempo integral, que guarda significativa aproximação com consistente produção teórica que, fundada nas relações entre Estado, universidade e sociedade, aponta alternativas diante da inegável crise em que se encontra a universidade pública brasileira (Maciel; Mazzilli, 2010).

Assim, não podemos perder de vista o conceito de indissociabilidade como referência para a organização do trabalho pedagógico da Educação Superior, embora de difícil concretização, face às condições políticas e estruturais desse nível de ensino, tornou-se premissa para pensar e propor alternativas para as universidades como contraponto aos modelos baseados na lógica do mercado (Silva; Andrade; Mazzilli, 2010), pois

> Ancorar a prática pedagógica nessa tríade indissociável Ensino/Extensão/Pesquisa é optar por um projeto educativo que não se assente exclusivamente em ideias, mas, igualmente, em outros saberes não acadêmicos, sentimentos, comportamentos, valores e experiências dos sujeitos. Pratica-se, assim, um ideal de formação acadêmica que persegue outro perfil civilizatório, não mais definido apenas pelo mercado ou pelo Estado, mas gerado no confronto e no compartilhamento de percepções e de posicionamentos, com participação efetiva das comunidades envolvidas. Essa articulação almeja que a aprendizagem conduza sempre a realidades promissoras, de justiça, de compreensão e de respeito à diversidade humana e cultural (UFPE, 2021, p. 9).

Nessa perspectiva, o conceito de indissociabilidade está relacionado a algo que não existe sem a presença do outro, o que implica em afirmar que o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Desse modo, “alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo”, configurando um ato processual de interatividade crítica que busca romper com a cultura dissociativa entre o ensino, a pesquisa e a extensão (Rays, 2003; Tauchen, 2009, p. 9).

Nesse sentido, essa expressão não deve ser considerada como uma fraseologia de efeito, mas deve representar a perspectiva de construção de uma universidade de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço de uma sociedade independente e soberana científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira (Pucci, 1991).

Logo, a compreensão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não se restringe a uma questão conceitual ou legislativa, mas, é antes de tudo um princípio teórico, podendo ser concebida como paradigmática, epistemológica e político-pedagógica, pois está relacionada às funções e à razão de ser das universidades que se constituíram, historicamente, vinculadas às aspirações e aos projetos nacionais de educação em uma perspectiva social e democrática (César, 2013; Reghelin, 2022).

Como principal resultado deste processo, percebe-se que o modelo de universidade consolidado no Brasil ao longo do tempo, está alicerçado nas dimensões ensino, pesquisa e extensão como missão da Universidade; contudo, isso não necessariamente constitui a implementação do princípio da indissociabilidade na formação acadêmica e nas ações institucionais (Gonçalves, 2015), condição que nos impele a discutir sua dissociação.

6.3 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: ANALISANDO O NÓ DESSA DISSOCIAÇÃO NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE

No conjunto dessas reflexões, compreendendo que a universidade é alicerçada nessas dimensões – ensino, pesquisa e extensão -, supostamente indissociáveis, cabe questionarmos se esse princípio é efetivamente realizado e se na universidade essas dimensões dialogam em um patamar de igualdade, de modo que estejam intrinsecamente relacionadas.

Aqui parece-nos oportuno abordarmos o discurso dos sujeitos da pesquisa quando questionados se as dimensões basilares da universidade pública – ensino, pesquisa e extensão – foram contempladas na política de formação continuada de servidores da UFPE, ao que responderam:

Eu acho que a gente não tenha aprofundado, porque se não me marcou é porque não foi algo muito problematizado, eu acredito (Amora).

No texto da política em si tem lá as diretrizes né, diretrizes pra formação dos docentes, dos técnicos e dos gestores. E aí naquelas diretrizes, e fora também os objetivos né, estão lá direcionados aspectos, exatamente, pra tríade, né, básica da universidade e aí também a gestão né que é a quarta, o quarto pilar, né, da universidade. E aí isso vai se manifestar como? Isso vai se manifestar, principalmente, no projeto político pedagógico, certo. Então lá é onde a gente vai ter isso de forma mais efetiva. Mas, está previsto sim, com certeza, não tem como né, a gente fugir disso! (Bambolê).

Então, quando nós fomos discutindo, primeiro, a própria política, ela pensou o tempo todo em resguardar essa unidade o ensino, a pesquisa e a extensão; sem perder de vista também outros elementos como inclusão, acessibilidade que precisam ser garantidos nessa unidade de ensino, pesquisa e extensão. Então, como é que isso foi resguardado? Como é que ela aparece? Primeiro, aparece nessa demonstração de que é preciso esse processo somativo, com essa unidade. Porque não existe a pesquisa dissociada do ensino e da extensão e vice-versa. Um não existe sem o outro, a universidade se alimenta né, e gera o conhecimento a partir do todo. E segundo, a partir desses elementos, de que essas ações fossem realizadas resguardando os três elementos. Ou seja, a participação de pessoas que pudessem contemplar ações de ensino, de pesquisa e de extensão (Boutique).

A partir dos projetos, os projetos de formação. Então, tem projetos que é muito mais ligado para a área de pesquisa, tem projeto que é ligado para área de extensão, tem projeto que é ligado para a área de ensino, de formação (Catavento).

Oh, de diferentes formas, tá certo? O ensino é algo mais eu acho, eu acho não, né, é algo mais da natureza do docente. Então, toda a política pedagógica ela vem né quando a gente tá falando da questão, mas da relação do docente... tá ali. Quando a gente vem pra pesquisa e pra extensão... a extensão, eu fico na dúvida se a gente conseguiu abarcar. Eu acho que nesse primeiro momento, não. Agora, a pesquisa a gente conseguiu nesses editais, por exemplo, como eu te disse, né? Então, a possibilidade de em alguns campos, quando você faz um pré-pós, por exemplo, você tá incentivando não é, aquele grupo de servidores a buscarem uma pós-graduação. Então, quando você trata, né, do que é uma pesquisa científica, de como você vai né, elaborar um projeto, tudo isso é um incentivo, né, à produção científica. Quando a gente investe nos cursos de Mestrado, né, querendo ou não, é uma investigação científica que vai culminar num determinado produto. Então, acho que o ensino e a pesquisa a gente consegue legal. A extensão... eu já tenho um pouco mais de dúvidas, eu acho que é uma perna fraquinha da gente, eu acho (Chanel).

Acredito, eu acredito que sim. A gente sempre fala dos três pilares – ensino, pesquisa e extensão - são pilares que estão... são pilares constitucionais, mas, eu coloco também o pilar da gestão, né. Inclusive eles estão na constituição como elementos da universidade, mas, eu coloco também o pilar da gestão. E eu acho que é exatamente por isso que a gente tem cursos nessas quatro linhas. Porque... como o nome mesmo já fala, né, é indissociável. Então, quando eu penso na gestão da universidade, a gestão, ela se faz utilizando-se e se faz através do ensino, da pesquisa e da extensão, um necessita do outro; esse tripé acadêmico né, quando a gente percebe a instituição eu acredito que ele já tá nos princípios, né. Eu não tenho como falar de formação dentro de uma universidade esquecendo do ensino, da pesquisa e da extensão, porque é isso que faz com que a gente seja uma universidade! (Envelope).

Como podemos observar, os discursos dos participantes da pesquisa apontam compreensões diversas sobre o mesmo questionamento, demonstrando que a AD é assertiva ao defender que a linguagem não é transparente, reconhecendo-se que falar, ler e escrever são ações que supõem a interpretação (Orlandi, 2015; Almeida; Sorpreso, 2010).

Enquanto Amora indica que há uma lacuna no que tange à discussão e problematização das dimensões basilares da universidade no processo de construção da política, os outros sujeitos procuram discursivizar pela existência dessa discussão.

Entretanto, suas respostas são pautadas numa condição de produção imediata, a indagação proposta, mas também pelo funcionamento da memória discursiva de cada um deles, e como suas memórias não são idênticas, suas interpretações também não são as mesmas.

Por sua vez, Bambolê faz emergir o interdiscurso com a questão legal, o texto da política, afirmando que essa preocupação está presente em suas diretrizes e objetivos, porém, indicando que se trata de uma previsão que se efetivará no projeto político pedagógico da Escola de Formação dos Servidores da UFPE (FORMARE), que se encontrava em processo de construção.

Boutique deixa entrever o interdiscurso com outros discursos que defendem essa indissociabilidade como condição de construção do conhecimento na universidade, além de incluir a preocupação com a inclusão e acessibilidade nessa unidade, revelando sua identificação profissional com essa temática.

De certa forma, em uma linguagem e significados compartilhados, Envelope reafirma essa articulação como a condição de ser da universidade, porém, em ambos os discursos percebemos o interdiscurso com outros discursos, inclusive da literatura e acadêmicos, mas, não efetivamente com a discussão desenvolvida no processo de construção da política.

Chanel, por seu turno, aponta um dos nós que está relacionado à política de formação, e, ao mesmo tempo, à realidade universitária, quando pontua que no percurso de discussão e construção da política, a articulação deu-se mais efetivamente com o ensino e com a pesquisa, esclarecendo que a extensão foi menos contemplada nesse processo.

O seu discurso coaduna-se com as reflexões de Gonçalves (2015), quando enfatiza que administrativamente, com as pró-reitorias, a extensão é consolidada

como uma das funções, uma das dimensões do tripé que constitui a missão da Universidade. O problema é que não necessariamente há diálogo estabelecido com as outras duas, ao menos não na forma como o princípio da indissociabilidade pressupõe.

Catavento, por sua vez, expõe a complexidade desse princípio ao evidenciar que na prática nem sempre essa indissociabilidade é efetivada, demonstrando que os projetos de formação, atrelados à política, acontecem de maneira isolada com focos específicos no ensino, na pesquisa ou na extensão, coadunando-se com a fala da professora Lucinalva de Almeida[34] (2022), quando afirma “a gente conseguiu separar o inseparável, é a história do primo rico, primo pobre”, enfatizando que a relação ensino, pesquisa e extensão é muito tensa e intensa.

No fio dessa discursividade, os diferentes sentidos envolvidos na compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre a articulação da política de formação continuada com o ensino, a pesquisa e a extensão, geram pontos de tensão, nós, que ora parecem afastar a viabilidade do princípio da indissociabilidade; ora parecem naturalizá-lo, concebendo-o como algo inato à estrutura universitária.

Então, compreendendo que o ensino e a pesquisa estão entrelaçados, visto que não é possível ensinar sem pesquisar, pois a prática docente implica em investigação, contextualização do conhecimento, problematização e autorreflexão, movimento freiriano de ação-reflexão-ação, o qual reforça este entendimento ao afirmar que “faz parte da natureza docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 1996, p.32); assim, ficamos a nos questionar como fortalecer essa articulação com a extensão universitária, tecendo-se laços.

Retomando as reflexões de Gonçalves (2015), quando demonstra que a criação das pró-reitorias, nesse caso, de graduação/ensino, pesquisa e extensão – contribuíram para o fortalecimento desta última, que foi incluída no tripé a partir da Constituição Federal de 1988 -, ficamos a nos questionar se essa não é uma condição que igualmente favorece o isolamento de cada uma delas em suas próprias perspectivas de atuação acadêmica e institucional. Então, afinal, onde está o laço que articula essas três dimensões favorecendo sua indissociabilidade?

[34] Fala proferida pela professora doutora Lucinalva Andrade Ataide de Almeida durante o EPEN 2022 – VI Encontro de Pesquisa Científica do Nordeste, na Mesa Temática Currículos em Cenários Conservadores: atos de criação, resistência e de produção de sentidos, realizada em 24/11/2022, de forma online.

Mais uma vez recorremos ao discurso de Chanel para expor essa dificuldade de articulação quando afirma que:

> A extensão, eu acho que é uma perna fraquinha da gente, eu acho. Porque nós temos, assim, a Proex[35] ela fez uma série de cursos orientando como realizar projetos de extensão e tal, mas não tá, ainda não tá conectado com a gente, entendesse? A gente não conseguiu, ainda, fazer essa conexão. Foi uma das coisas que eu chamei atenção quando eu vi os cursos da Proex, eu disse, rapaz traz pra escola[36], a gente faz junto**.** Porque, naquele momento, os cursos eram para professores e técnicos, porque técnicos podem também, né, coordenar projeto de extensão... orientação de como usar o Sigproj, quais são os princípios da extensão, enfim, eu acho que esse aí ficou faltando... eles fizeram, mas a gente não conseguia integrar com a escola, entende? (Chanel).

O discurso de Chanel nos provoca a pontuar a ausência de membros da Pró-Reitoria de Extensão no processo sistemático de discussão e construção da política em análise, cabendo questionarmos se essa ausência não é representativa dessa assimetria na universidade, bem como da ampliação dessa lacuna na política.

Nesse tear discursivo, não podemos deixar de ressaltar o silenciamento sobre essa condição histórica na universidade que mesmo diante de avanços, como é o caso da curricularização da extensão - que em nível nacional é assumida como uma estratégia no PNE 2014-2024 e regulamentada pela Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES de dezembro de 2018, a qual estabelece que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação” (Brasil, 2018), ainda há muito por fazer na perspectiva de fortalecimento de laços desse tripé.

Mesmo diante de dificuldades históricas envolvendo a importância da extensão com relação ao ensino e à pesquisa, sem dúvida, alguns passos importantes já estão sendo trilhados na medida em que aquela Resolução, além de regulamentar a curricularização da extensão, buscou estabelecer uma significativa interface com os processos de avaliação da Educação Superior, ao instruir o INEP a considerar, para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos, o cumprimento de 10% da carga horária mínima dedicada à extensão (UFPE, 2021); a qual foi regulamentada pela UFPE através das Resoluções 09/2017 (UFPE, 2017)[37] e 16/2019 (UFPE, 2019)[38] do

[35] Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.
[36] Referindo-se a FORMARE.
[37] Regulamenta a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEx) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPE.
[38] Dispõe sobre as atividades de extensão e dá outras providências.

Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE/UFPE). Ainda assim, reconhecemos que há muito a percorrer na consecução do estreitamento desses laços nos espaços institucionais e formativos.

Diante do exposto, ressaltamos que a discursividade dos sujeitos aponta para a relevância das dimensões basilares da universidade, com o sentido de sua razão de ser; contudo, a articulação destas dimensões com a política de formação continuada dos servidores da UFPE ainda nos parece frágil, um nó, indicando a necessidade de ampliação e aprofundamento dessa discussão e do fortalecimento dessa relação, possibilitando a construção de laços que avancem no sentido da efetividade dessa indissociabilidade. Inclusive, para além da política, na vivência universitária.

Contudo, não resta dúvida que essa assimetria não é um fato isolado da UFPE, porque não se desconhece que a condição ideal, da pretendida indissociabilidade, muitas vezes não se verifica na prática, pois continua a fragmentação acadêmica entre ensinar, pesquisar e fazer extensão.

Essas inquietações permanecem como questões não resolvidas no campo universitário, cujo desafio de relacionar ensino, pesquisa e extensão, como prediz o construto constitucional, ainda é um ponto de tensão, um nó que permeia a dinâmica universitária, bem como a lacuna entre essas dimensões e os processos formativos institucionais.

Assim, por mais proclamado que seja, o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino acaba sendo esquecido na prática universitária. Prática, essa, que é estruturada em uma clara hierarquia, onde a graduação tornou-se o lugar do ensino e a pós-graduação o lugar da pesquisa, sendo que tanto a extensão quanto o ensino são considerados tarefas inferiores à pesquisa (Moita; Andrade, 2009).

Nessa discursividade, o que se observa, via de regra, na universidade pública é a notável primazia do ensino e da pesquisa, onde a última ganha o lugar de destaque, relegando-se à extensão o papel de coadjuvante, assumindo uma condição mais periférica nos espaços universitários. O que nos parece importante pontuar é que o enfrentamento dessa dissociação não é tarefa isolada dos atores universitários – servidores e discentes – mas, uma tarefa institucional que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação dessa fragmentação que tem sido vivenciada nas universidades (Mazzilli, 2011; Assumpção; Dantas; Lima, 2020).

Em consonância com essa necessidade, em seu mais recente encontro[39], a ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – realizou o seminário com a temática da Formação de Professores, no qual houve a provocação da necessidade de se pensar a formação dos professores nesse intercâmbio com as dimensões basilares da universidade, indicando a relevância dessa vinculação aos processos formativos na perspectiva do enfrentamento dessa assimetria e do fortalecimento do princípio da indissociabilidade.

A fala da professora Gisele Masson[40], no referido seminário, é bastante emblemática sobre essa lacuna ao mencionar que tem pouca experiência no que diz respeito à relação entre ensino, pesquisa e extensão no campo da formação de professores, embora considere que essa discussão seja uma questão importante para se pensar esses processos formativos.

Neste mesmo evento, interessante analogia sobre a relação ensino, pesquisa e extensão foi feita pelo professor Flávio Brayner[41], ao mencionar uma relação comparativa entre estas dimensões e a segunda tópica freudiana do aparelho psíquico – Id, Ego e Superego[42]-, no qual a pesquisa seria o impulso libidinal, fundamental, que produz um conhecimento. Já a extensão corresponderia à pressão social de qual conhecimento deve ser produzido, repercutindo no que se poderia chamar de ego, na sala de aula; espaço no qual a pulsão da pesquisa produziria o necessário conhecimento social que chegaria ao estudante em processo de formação.

Neste sentido, o professor destaca que em seu entendimento, a extensão representa para a universidade o elemento externo para dizer se aquilo que ela está fazendo tem alguma função/pertinência, se a memória que ela está produzindo é válida, para que o conhecimento que chega ao estudante, seja o resultado da

---

[39] Realizado na cidade de Recife-PE no período de 18 a 19 de maio de 2023, de forma presencial, com transmissão ao vivo pelo seu canal no Youtube, disponível em: https://www.youtube.com/andifes. Acesso em: 18 e 19 maio de 2023.

[40] Gisele Masson é professora doutora da Universidade Estadual de Londrina e participou como palestrante da mesa: Panorama Conceitual e Histórico da Formação de Professores. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yILyN0Np8Ew. Acesso em: 18 maio 2023.

[41] Flávio Brayner é professor emérito (aposentado) da UFPE e participou como palestrante dessa mesma mesa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yILyN0Np8Ew. Acesso em: 18 maio 2023.

[42] De maneira muito breve e elementar, poderíamos dizer que o **id** é concebido como um conjunto de conteúdos de natureza pulsional e de ordem inconsciente, no qual reina o princípio de prazer. Por sua vez, o **ego** atua como mediador entre o princípio de prazer do id e as imposições sociais do **superego**, mediando a relação entre o sujeito e a realidade externa. Para ampliação dessa discussão, ver: Freud (1976; 1987) e Lima (2010).

pesquisa, mas, também de uma demanda social; sendo esse o sentido que a extensão tem para ele.

Diante dessa compreensão, ressaltou, ainda, que a extensão é uma caixa de ressonância na universidade, sem a qual esta instituição funcionaria como uma aristocracia situada no Olimpo de deuses e de aristocratas da cultura, ressaltando a importância de um conhecimento científico em diálogo com as demandas sociais, evidenciando o potencial sócio-político da extensão.

Em consonância com as reflexões do professor Brayner, parece-nos oportuno retomar aqui a Proposta da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) para a Universidade Brasileira:

> O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão remete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p. 30).

Nesse sentido, precisamos problematizar os caminhos trilhados para que possamos avançar mais efetivamente nessa caminhada, pois na mesa final[43] do seminário da ANDIFES, na qual foi feita a apresentação do documento síntese daquele encontro pelo professor Jerônimo Tybusch[44], demonstrou-se uma situação de descompasso problemática, visto que foi mencionado que as discussões realizadas naquele encontro foram as mesmas de 2014, ou seja, cabe questionarmos se na universidade não estamos muito abertos à discussão, mas, pouco propensos a realizar mudanças, condição reforçada pela histórica assimetria em termos de valorização e importância entre o ensino, a pesquisa e a extensão nos espaços universitários.

Diante do exposto, o nó dessa dissociação, e suas implicações acadêmicas e sociais, nos aponta a necessidade de vislumbrarmos possibilidades, caminhos e estratégias que permitam a construção de laços mais efetivos entre o ensino, a pesquisa e a extensão e as políticas de formação continuada na universidade, onde

[43] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mrNod5-UVa0. Acesso em: 19 de maio de 2023.
[44] O Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch, atualmente, é o Pró-Reitor de Graduação da Universidade de Santa Maria (UFSM). Acesso em: 19 de maio 2023.

estas podem atuar como mecanismos de fortalecimento desse processo. Condição que nos provoca a discutir alguns caminhos possíveis na tessitura desses laços.

6.4 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: CONSTRUINDO LAÇOS COM A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Na constituição desses laços, precisamos destacar que a compreensão sobre a importância da vinculação das dimensões basilares à política de formação continuada da UFPE está presente no discurso dos sujeitos de pesquisa, embora os caminhos para esse fortalecimento ainda estejam em aberto. Como podemos constatar, ao longo desse traçado discursivo, nos discursos de Chanel, Envelope, Catavento e Bambolê, ao responderem ao questionamento: qual a sua opinião sobre a relação das dimensões basilares – ensino, pesquisa e extensão - e a política de formação continuada da universidade, o que você pensa sobre esse processo?

> No âmbito da política de formação é quando a gente pensa, assim, a formação no e para o trabalho, então, de certa forma a gente teria que contemplar as três, na verdade, as quatro, a gestão também. Porque são atividades que a gente faz aqui, no dia a dia. Então, o que a gente conseguiu? Dentro da política a gente conseguiu articular a questão da gestão, a gente conseguiu articular a questão do ensino e a questão da pesquisa, né? A questão da extensão ela é ofertada pela Universidade, mas a gente não conseguiu integrar ela na política, certo? Eu acho que o que tá faltando é a gente fazer essa integração para que ela venha também, né? [...] Eu acho que elas deveriam estar totalmente interligadas, né? Porque é aquilo que eu acabei de dizer, assim, se a gente pensa numa formação continuada que ela olha pra gente, né, no nosso trabalho e essa formação ela vem pra contribuir com a nossa atuação no ambiente de trabalho, deveria abarcar essas quatro dimensões, tem uma quinta que a gente começou a discutir na formação docente que é a - na formação docente, não, na resolução de atividade docente - que é inovação, tá certo? Ela, eu nem vou botar aqui, é um negócio que tá no horizonte. Então, essas cinco linhas**:** a inovação, a extensão, a pesquisa, o ensino e a gestão, eu acho que elas precisam ser contempladas na política de formação. A gente vai conseguir fazer tudo agora? De jeito nenhum, como eu lhe disse, a gente teve aqui oh, me provocando, eu já fiz uma reflexão de que a extensão tá meio capenga, mas, com o tempo eu acho que a gente vai conseguindo trazer todos esses elementos pra dentro da política e tem que tá... tem que tá... porque se a gente tá pensando em formação para o trabalho, qual o trabalho que a gente faz, né? (Chanel).

Por certo, um caminho promissor nessa caminhada é essa discursividade em favor desse processo, em um sentido de valorização dessa articulação, mesmo que nem sempre seja possível concretizar uma intenção de maneira imediata, como Chanel destaca; mas, o despertar dessa necessidade é um passo significativo na busca pela efetividade dessa articulação, mesmo porque como afirma Chanel, como

se trata de uma formação em serviço, não há como escapar dessa necessidade de associação entre as dimensões basilares da universidade e as políticas de formação.

Outra questão que gostaríamos de pontuar no discurso de Chanel é que, a partir de nosso diálogo, ela passa a identificar o lugar mais distante ocupado pela extensão no processo de discussão e construção da política, indicando possibilidades de mudança de rumos no sentido de estreitar essa relação.

No fio dessa discursividade, observamos que ela amplia o escopo das dimensões basilares ao incluir a gestão e a inovação – condição também presente nos discursos de Envelope e Bambolê - revelando que existe um reconhecimento, por parte dos sujeitos da pesquisa, que a universidade é para além de ensino, pesquisa e extensão, indicando a necessidade dessa discussão.

Então, apesar de não ser o foco do nosso trabalho, já que estamos lidando com as dimensões basilares historicamente construídas, não podemos negar que existe uma função que vem assumindo um protagonismo na universidade que é o envolvimento dos atores universitários em atividades de gestão.

Afinando-se com esse discurso, não podemos esquecer que a própria UFPE incorpora a gestão entre as áreas de atividades acadêmicas desta universidade, quais sejam: “o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão” (UFPE, PDI 2019-2023, p. 85), situação também constatada nas Resoluções 11/2022 (UFPE, 2022b), que trata das atividades docentes, e a 07/2022 (UFPE, 2022a), que institui a política de formação continuada, o que implica em reconhecer que a própria instituição alarga seu âmbito de atuação para além do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nessa perspectiva abrangente, a gestão é considerada um espaço de interlocução imprescindível para o funcionamento acadêmico da própria instituição, concebida em sua totalidade e especificidades, favorecendo a articulação com os demais eixos basilares da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão (Cunha; Bolzan; Isaia, 2021), que não são pensadas de maneira isolada, mas, numa amálgama que norteia toda a dinâmica universitária, envolvendo os diversos sujeitos e profissionais que a compõem.

Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam que, para além da docência, espera-se que na universidade os professores envolvam-se na administração e gestão, em seus departamentos, o que implica em tomar decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, tanto no âmbito acadêmico quanto nos sistemas públicos nacionais e estaduais de educação, além das

instituições científicas de fomento, que engloba decisões sobre políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação; aspectos que, de maneira geral, não são contemplados no processo de formação profissional dos professores da Educação Superior, indicando-se um nó institucional.

A expectativa das autoras é confirmada na prática universitária, pois, embora os professores participem de concurso público para a docência e não para a gestão, ao ingressarem na universidade assumem diversos cargos nessa área, tais como: o reitorado, as pró-reitorias, coordenações de núcleo e/ou departamentos, de cursos, de monitoria, de ensino, de pesquisa e de extensão. Situação análoga aos demais servidores que também assumem inúmeros cargos gestores no âmbito universitário.

Contudo, essa função acaba sendo mais um peso para os professores, visto que não são dispensados das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, cuja ampliação do trabalho acadêmico não é acompanhada pelo aumento do número de servidores, ocasionando uma sobrecarga que acaba provocando uma grande insatisfação no desempenho dessas funções.

Outra situação problemática são as dificuldades enfrentadas no exercício da atividade gestora, situação evidenciada no discurso de Almeida (2019)[45], quando afirma que a "gestão significa pouca participação coletiva, concentração da burocracia e pouca preocupação pedagógica, por isso que há resistência em assumir esses cargos de gestão na universidade", ocasionando uma carga excessiva de trabalho, gerando excesso laboral e fadiga (Silva; Lucas, 2021; Ylijoki; Ursin, 2013).

Além disso, as funções de gestão muitas vezes não são consideradas em processos de avaliação e progressão dos docentes, fazendo com que essas atividades sejam encaradas como uma parte do trabalho acadêmico que consome tempo que poderia ser melhor aproveitado em outras funções mais valorizadas na universidade (Guzmán-Valenzuela; Barnett, 2013; Silva; Lucas, 2021).

Outrossim, a capacidade de gestão não se institui de imediato, implica processo de aprendizagem de equipe e condições institucionais mínimas, sendo que a maioria dos professores não se sente suficientemente preparado para desempenhar as atividades gestoras (Aguiar, 2016; Lopes Filho, 1992; Silva; Lucas, 2021), indicando-

[45] Discurso proferido em 12 de agosto de 2019, durante o curso de formação didático-pedagógica dos professores da UFPE - NUFOPE - no eixo temático Currículo e estratégias didático-pedagógicas na Educação Superior, pela professora doutora Lucinalva Andrade Ataide de Almeida.

se a necessidade de políticas institucionais de formação continuada que supram esse hiato.

As lacunas apontadas pelas autoras são percebidas, também, em pesquisas com os próprios professores que se veem envolvidos com múltiplas demandas acadêmicas, inclusive no âmbito da gestão, e dificilmente encontram espaços coletivos e formativos que contribuam para o enfrentamento dessas dificuldades, como podemos perceber em estudo realizado por Maria Aguiar (2015, p. 9-10), com professores da Universidade do Porto, Portugal, os quais indicaram a necessidade da formação continuada, na Educação Superior, abranger quatro eixos: “ensino, investigação, prestação de serviços à comunidade e gestão”, evidenciando a relevância dessa articulação nos processos formativos institucionais.

A partir da fala dos participantes, a autora apreende que esses professores assumem a importância da formação continuada, indicando a necessidade de uma nova cultura de formação pedagógica, **“**cuja centralidade não pode estar só no processo de ensino aprendizagem, mas também em outras funções que na atualidade são exercidas pelos docentes nas universidades” (Maria Aguiar, 2015, p. 10).

Corroborando a análise da autora, em estudo realizado com professores da UFPE, coordenadores de cursos de graduação, Silva e Lucas (2021) identificaram, no discurso dos participantes da pesquisa, a necessidade de formação específica para o exercício da gestão universitária, ratificando a persistência dessa lacuna nos processos formativos no âmbito universitário. Situação corroborada por Chanel quando afirma que: “tem colegas que assumem gestão que vieram da Medicina, de Letras, que em nenhum momento da vida foram ensinados a fazer gestão. Então, a gente precisa né, dessa linha de gestão” (Chanel).

Essas problemáticas, atravessadas pelos nós, sinalizam a fragilidade das condições em que essa gestão está se dando e, concomitantemente, apontam para a necessidade de espaços de reflexão sobre os processos de gestão universitária que sinalizem para práticas político-pedagógicas que possam contribuir para o fortalecimento e interação necessária entre as diversas dimensões que compõem a vivência universitária - ensino, pesquisa, extensão, gestão e, também, inovação -, superando essa lógica de competição entre elas (Silva; Lucas, 2021).

Além dessas necessárias provocações, indicadoras de nós, é importante destacar que precisamos ampliar a compreensão de que esse processo de reflexão, discussão e formação precisa abarcar todos os servidores que fazem a universidade,

em uma perspectiva de superação do silenciamento sobre os demais profissionais que exercem cotidianamente as atividades gestoras nos espaços universitários, pois não podemos esquecer que as palavras são carregadas de silêncio (Orlandi, 2007).

Nesse tear discursivo, atravessado por nós que nos desafiam, os sujeitos da pesquisa provocam a necessidade de discutirmos não somente a categoria gestão, mas, a inovação também. Assim, o conceito de inovação engloba uma compreensão ampla e multidimensional, afirmando-se a concepção de inovação como ruptura paradigmática, que afeta eixos constitutivos da Educação Superior que são decorrentes de mudanças sociais, provocando reflexões sobre a missão da universidade na contemporaneidade (Cunha, 2016; Masseto; Zukowsky-Tavares, 2015).

Situando a discussão em termos legais, no Brasil, foi aprovada a Lei de Inovação nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, que trata de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo com vistas ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do país, tendo como alguns de seus princípios a promoção de atividades científicas e tecnológicas para o desenvolvimento econômico e social com foco na redução das desigualdades regionais (Brasil, 2004), fomentando-se políticas institucionais de inovação.

Representando um novo marco à Lei de Inovação, tem-se a promulgação da Lei 13.243 em 11 de janeiro de 2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação (Brasil, 2016), visando a continuidade e fortalecimento dos princípios proclamados na lei anterior, procurando garantir os recursos humanos, financeiros e econômicos para a consecução de tal finalidade.

Nessa direção, as universidades assumem o protagonismo atuando de maneira estratégica nas interações da Hélice Tríplice – universidade, indústria e governo (Etzkowitz; Zhou, 2017), promovendo-se a criação de novas organizações institucionais que buscam transformar ciência em tecnologia, tendo-se no conhecimento científico o propulsor de soluções inovadoras para os problemas sociais, criando-se novas possibilidades no processo de transformação da sociedade.

Pontuamos, entretanto, que as universidades não devem atuar como empresas, nem tampouco abdicar de sua autonomia e liberdade acadêmica, nem descuidar de pesquisas básicas que estejam atreladas às necessidades sociais.

Assim, o incentivo à inovação nas universidades visa fortalecer o avanço das pesquisas e o desenvolvimento de novos conhecimentos e tecnologias para a resolução de problemas visando atender às necessidades da sociedade (Audy, 2017; Escobar, 2019; Reghelin, 2022).

Nesse contexto, no caso da UFPE, além do que apontam Chanel, Bambolê e Envelope sobre o normativo que trata das atividades docentes – Resolução 11/2022 (UFPE, 2022b) -, o eixo da inovação assume tamanha relevância que é criada uma pró-reitoria de pesquisa e inovação (PROPESQI) na primeira gestão dos professores Alfredo Gomes e Moacyr Araújo[46], tendo por finalidade o planejamento e articulação das políticas de ciência, tecnologia e inovação (CT&I), além de buscar apoiar a formação de alto nível, a pesquisa, a produção científica e tecnológica, a transferência de tecnologia, e a promoção da inovação e do empreendedorismo nesta Universidade[47].

No bojo dessas transformações, em sintonia com a crescente ampliação das tecnologias digitais, que atingem as universidades em sua tradicional missão de guardiã do conhecimento, percebemos um movimento de uma mudança epistemológica que se constitui para além da implantação de aparatos tecnológicos, implicando em reconfigurações institucionais (Cunha, 2016).

Nessa direção, a inovação na Educação Superior, especialmente nas universidades, envolve mudanças nos princípios epistemológicos, na gestão das atividades acadêmicas e de cursos, nos objetivos de ensino e aprendizagem, na relação professor-estudante, na atuação docente, nas metodologias utilizadas, e nos processos de avaliação adotados (Cunha, 2016; Masseto; Zukowsky-Tavares, 2015; Melo; Galindo; Paz, 2021).

Trata-se, portanto, de um movimento global, e também em nível institucional, que é decorrente das transformações vivenciadas pela humanidade na contemporaneidade, as quais estão relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação (TICs), implicando em uma nova forma de compreender o conhecimento provocando alterações na base epistemológica da prática pedagógica universitária; não se limitando, assim, a mudanças metodológicas ou a inclusão de recursos tecnológicos.

[46] Entre o final de 2019 e início de 2020.

[47] Ver: https://www.ufpe.br/propesqi.

O discurso de Chanel parece denunciar essa compreensão mais ampliada de inovação, então vejamos:

> Eu também já provoquei os colegas, porque a questão da inovação ela não é vista de forma adequada, por exemplo, se um determinado setor inova em processo de como organizar, sei lá, ou fazer uma análise de processo, ou qualquer coisa do tipo, é uma inovação do processo. Que inovação a gente acha que é só joguinho do celular, o relógio, a tecnologia, e não é. Eu costumo dizer ao povo do CE[48], assim, gente Paulo Freire, do jeito dele, foi um grande inovador... de processo de alfabetização. Então, assim, existe uma leitura que a gente faz ainda de forma equivocada da inovação (Chanel).

Essa perspectiva de inovação baseada em mudanças epistemológicas e político-pedagógicas, para além de inovações tecnológicas, em interação com a ideia de conhecimento em movimento, sempre contingencial e passível de alterações, tendo-se a prática social como condição de sua problematização, parece um caminho promissor no campo universitário ao possibilitar o estreitamento de laços com a atualidade e com as mudanças do mundo do trabalho, que guardam proximidade com a formação profissional em nível superior, possibilitando ainda maior articulação entre as dimensões basilares da universidade.

Nessa tessitura, além dessa compreensão alargada de inovação, destacamos que em um discurso de proximidade com as reflexões de Chanel, que revela a interdiscursividade com a discussão da Resolução de atividade docente, Envelope parece-nos apontar caminhos possíveis na perspectiva do fortalecimento da articulação das dimensões basilares com os processos institucionais e formativos, mostrando a importância do trabalho em rede, ao ressaltar que:

> Isso é algo que perpassa a política; mas que não necessariamente é algo que a política vá fazer sozinha. Então, isso é algo que necessita de outro, de outros instrumentos pra que isso possa acontecer. Então, é quando a gente pode dizer que isso dialoga, por exemplo, com a discussão de atividade docente. A Resolução de atividade docente tem lá, você vai ver que tem um elemento lá de formação; isso é quando discute, por exemplo, com a questão da frequência; vai ter lá uma questão de formação, né. Então, isso eu acho que circunscrever essa discussão, apenas e somente, à política de formação seria fatiar até o entendimento sobre o ensino, a pesquisa e a extensão. É lógico que a gente pode e, com certeza, a gente irá fazer uma discussão mais focalizada dentro da PROGEPE. Mas, eu não acredito que ela tenha possibilidade de ser desconectada dos demais elementos (Envelope).

Uma experiência que aponta para essas possibilidades mais interativas, ao envolver diferentes atores institucionais e societários, é relatada pelas professoras

[48] Referindo-se ao Centro de Educação - UFPE.

Silva e Becker (2022), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no que tange a ações universitárias que tem como uma de suas diretrizes a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão, estabelecendo-se uma interação dialógica com a sociedade mediante a articulação com suas demandas sociais, culturais, científicas e políticas, permitindo a reafirmação dos compromissos éticos e democráticos da universidade pública brasileira.

Nesse percurso discursivo, em uma interdiscursividade com a política de curricularização da extensão na UFPE, Catavento revela a crença no papel da própria política de formação continuada no fortalecimento dessa indissociabilidade das ações universitárias:

> Veja, eu acho que a articulação, ela ainda é muito defasada na universidade. Mas, é porque a gente tá iniciando um processo de uma nova política, eu entendo assim. Então, o ensino ainda é muito forte quando se pensa em formação, mas a gente já tá conseguindo entender que a pesquisa e a extensão, principalmente, a extensão, ela é importante para formar pessoas na universidade. Então, você vê aí a curricularização da extensão, ela entrando com força no ensino de graduação. E, posteriormente, possivelmente, vai para a pós-graduação, também. E isso precisa também adentrar na política de formação como um todo para que os servidores entendam que a universidade não é feita só de ensino, feita só de pesquisa, feita só de extensão, ela é feita do tripé e o tripé precisa ser fortalecido, então a política eu acho que vem também para fortalecer esses três eixos importantes da universidade (Catavento).

Nessa perspectiva, seu discurso vai ao encontro do que defende Oliveira (2011), ao expor a necessidade de atividades formativas baseadas no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um dos parâmetros de qualidade para a oferta de cursos e programas de graduação e pós-graduação, bem como da própria UFPE (2021) que concebe a perspectiva da curricularização da extensão, não só na dimensão administrativo-institucional, mas, principalmente, formativa.

Desse modo, para fomentar a articulação entre as dimensões basilares da universidade, destaca-se a formação permanente dos servidores, a valorização das ações de ensino, pesquisa e extensão pelos órgãos avaliadores, a promoção de espaços de diálogo e discussão com a comunidade acadêmica e societária, bem como as políticas de gestão. Assim, a indissociabilidade precisa ser assumida como uma tarefa institucional, cujo lócus de articulação é o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos dos cursos (Tauchen; Fávero, 2011, grifo nosso).

Nesse sentido, a indissociabilidade é concebida como um princípio orientador da qualidade da formação universitária, assegurando a necessária tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético (Moita; Andrade, 2009). Não se restringindo, portanto, a uma questão legislativa, mas constituindo-se um princípio epistemológico fundamental à instituição universitária, visto que expressa a identidade da universidade brasileira.

O discurso de Bambolê aponta para a importância dessa articulação, ao mesmo tempo em que denuncia que sua implementação exige um tempo de maturação para que as intenções sejam materializadas:

> Vê só, não tem como a gente pensar a política e os processos formativos né, que ela vai demandar né, nessa mudança que ela vai acarretar na universidade, não tem como pensar distanciado. Porque ela é a... é a.... como é que eu posso dizer, é o motivo da universidade existir né, é o ensino, pesquisa, extensão... a gestão universitária né, e mais recentemente essa questão da inovação. Então, não tem como dissociar porque a gente vai fugir da nossa... da nossa essência, da nossa existência, né. Eu acho que tá... eu acho não, tenho certeza, né, tá atrelado; não tem como ser diferente, não. Agora esse fazer, é como eu te disse, como a gente tá nessa fase de implementação, eu não tenho como te dizer: ah vai ser dessa forma, dessa, daquela outra; mas, que vai fazer, vai! E aí quando esses documentos estiverem, né, na discussão aí a gente vai ter mais esse acesso ao como vai ser. Mas, a relevância, sem sombra de dúvida! (Bambolê).

Nesse traçado discursivo, mesmo não sendo objetivo de nosso estudo a análise do processo de implementação da política, as reflexões de Bambolê nos reportam ao contexto da prática do ciclo de políticas[49] (Bowe; Ball; Gold, 1992), pondo-se em destaque a complexidade das políticas educacionais, enfatizando-se os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local (Mainardes, 2006); uma vez que as políticas de formação, inseridas nas políticas educacionais, configuram-se como campos de luta, negociação, tensão e disputas.

Assim, o contexto da prática é este lugar onde a política pode ser reinterpretada e recriada, podendo ocorrer transformações e mudanças significativas pela ação dos sujeitos. Pois, como defende a AD, a linguagem não é transparente, os sujeitos interpretam a política a partir de suas experiências, memórias, vivências, valores e histórias, atribuindo-se significados diferentes a um mesmo texto. Portanto, em seu

[49] Ver: Barretto (2009); Dias (2009); Lopes; Macedo (2011); Mainardes (2006); Sudbrack; Duso (2009).

processo de implementação, essa política é passível de deslocamentos e rupturas, estando aberta a novas significações.

Nessa tessitura discursiva, sem desconhecermos os desafios histórico-políticos da relação entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras, como vimos discutindo, acreditamos que a política de formação continuada dos servidores da UFPE representa um caminho possível, em aberto, na constituição de laços que contribuam para o fortalecimento do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento das atividades universitárias, em um processo de fortalecimento da própria universidade.

Contudo, não podemos deixar de destacar que não se trata de um processo linear ou homogêneo; muito pelo contrário, como já dito, a política é um espaço de disputas, envolvendo múltiplos processos de negociação.

Nesse sentido, acreditamos que ainda há muito por se fazer no que tange ao fortalecimento da indissociabilidade, tanto no âmbito da compreensão da complexidade conceitual (dimensão epistemológica), quanto no âmbito das atividades acadêmicas em articulação com as políticas institucionais de formação continuada, pois tal debate necessita ser problematizado, sistematizado e enfrentado não apenas como objeto de pesquisa, mas também como política educacional.

No limiar dessas reflexões, diante dos possíveis percalços nessa caminhada, Eduardo Galeano, em seu poema para que serve a utopia, parece que nos aponta o horizonte possível:

> Para que serve a utopia? Ela está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Parece que, por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve, então, a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 1994, p.310).

Então, caminhemos!

7 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE: APREENDENDO OS SENTIDOS DESSA POLÍTICA PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA NO ENTRELAÇAMENTO DE LAÇOS E NÓS

> “Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido”.
> (Hall, 2017, p. 16).

Compreendendo que o sentido não é exato (Orlandi, 2012), vez que estamos sempre interpretando e atribuindo diferentes significados ao mundo, como indica Hall (2017), neste capítulo nosso foco de análise e discussão está circunscrito ao nosso objetivo específico de pesquisa que buscou apreender os sentidos dessa política para os atores (gestão, professores, técnicos) envolvidos em sua construção.

Diante desse entendimento, recuperamos aqui o discurso proferido pela professora Kátia Araújo, em 21 de julho de 2023, em evento online[50], que no diálogo com Laclau nos ajuda a consubstanciar a compreensão de que todo sentido é social, contingente, contextual e relacional. Indicando, assim, que a política em análise é passível de novas significações contingentes.

Do mesmo modo, o discurso da professora Verônica Borges, participante do mesmo evento, ratifica esse entendimento ao ressaltar que textos, políticas, são sempre traduzidos, o que implica em compreender que carregam a possibilidade de significações outras.

Com isso queremos destacar que em nosso trabalho essa perspectiva do texto, da política, como tradução nas discursividades implica a impossibilidade de uma fixação última do sentido dessa política; como as reflexões da professora Lucinalva Almeida, no evento referido acima, nos ajuda a compreender. Estando, portanto, aberta a outras e novas significações.

[50] Ciclo de Debates - Currículo e docência no cenário brasileiro atual: formação, controle e dinâmicas de subjetivação, o qual faz parte da programação do I Seminário Discente: Discurso, subjetividade e educação (PPGEdu da UFPE), transmitido através do Even. Professoras: Kátia Araújo (UFRPE); Verônica Borges (UERJ); Lucinalva Almeida (UFPE).

7.1 DISCURSO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: DISCUSSÃO E ANÁLISE

Assim, compreendendo o discurso nessa dimensão contingente aberta a outras significações, vez que a AD desnuda a crença em um sentido único e verdadeiro no discurso (Orlandi, 2015), vamos adentrando na discussão e análise do discurso dos participantes da pesquisa.

Nessa andança discursiva, identificamos que para sujeitos da pesquisa a política de formação continuada adquire o sentido de uma possível mudança de cultura organizacional na universidade, como podemos identificar no discurso de Chanel e Bambolê:

> A gente tem essa gênese que é**:** qual é o tipo de formação que a gente quer? O que a gente quer dessas pessoas? Eu não quero só que Neide aprenda, sei lá, uma técnica para desenvolver melhor o trabalho dela. Além disso, existe um aspecto formativo humano que eu acho que tá... a gente tem isso muito forte na UFPE e que isso daqui a sei lá... 05, 10, 20 anos... se a gente conseguir trabalhar continuamente a gente vai ter um resultado diferente, eu acho. Agora é um negócio longe, vai ter muito chão, porque **é uma mudança de cultura.** Imagina daqui a 20 anos você escutar um professor dizendo assim**: '**olha eu tenho estudante que ele precisa e eu preparei o meu material porque ele tem uma necessidade que é diferente dos demais e eu fiz isso de forma satisfatória', porque hoje, a gente faz com peso, né? **A expectativa é que a gente possa, realmente, mudar a cultura da universidade**, né? Principalmente dos docentes, de saber que a gente precisa de ajuda. Eu acho que a gente se acha muito autossuficiente, é a consciência de que a gente precisa melhorar e a pandemia deu uma chacoalhada em todo mundo (Chanel, grifo nosso).

> **É uma mudança de cultura muito grande** porque a gente tá numa instituição de ensino, e a gente não pensar a formação destes servidores que formam pessoas né, principalmente, os docentes, né. Aqui, os técnicos, nós somos profissionais da educação e estamos dando suporte à formação de pessoas, né. E aí você tem professores e a gente não pensar nessa, nessa formação da gente, de forma orgânica né, sistêmica né, a gente nunca ter parado na universidade né; quando eu falo a gente, eu falo na universidade, né. Nunca ter parado pra pensar dessa forma e chegar a esse momento eu acho que é fantástico! (Bambolê, grifo nosso).

Como podemos constatar, os discursos em destaque expõem a relevância da cultura nas mudanças institucionais vinculadas à política de formação continuada na Universidade, manifestando que "toda ação social é cultural" (Hall, 2017, p. 16), a qual não pode ser concebida como uma variável sem importância, sendo constitutiva deste movimento político que implica em alterações de práticas, do fazer e do pensar, provocando mudanças na cultura organizacional da universidade.

Esse processo discursivo revela que essas mudanças requerem tempo e espaços amplos de diálogo, discussão e troca entre os atores envolvidos nesse

processo, visto que é inegável que essa dinâmica implica embates, conflitos e resistências, os nós. Portanto, mesmo que os sujeitos envolvidos no processo sistemático de construção e elaboração da política de formação continuada estejam bem intencionados, isso não é o bastante para o estabelecimento de laços na institucionalização de uma política.

No leque de tais discursos revela-se, também, a preocupação com a formação sistemática e permanente dos servidores que fazem a universidade, com destaque para os professores pela função que desempenham nesta instituição. Inquietação pertinente, pois, como enfatizado por Bambolê, a universidade é, por excelência, um espaço de formação, por se tratar de "uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão" (Almeida; Pimenta, 2014, p.8), carecendo de políticas institucionais de formação contínua para os seus servidores.

No bojo dessas reflexões, o discurso de Chanel denuncia, ainda, uma preocupação com a formação dos professores pela dificuldade em solicitarem ajuda, pela ideia de autossuficiência, confessando que:

> Apesar de ser docente o que eu acho importante né, da formação, é justamente isso porque eu sou docente, mas, eu vim de um curso que é bacharelado, então, na minha formação acadêmica eu não tive a oportunidade de saber o que é estar na sala de aula, aí passa por uma... aí fez mestrado e doutorado. Ok, a gente paga uma disciplina, muitas vezes ali faz o estágio de docência, alguma coisa, mas é pouco pra gente que de repente entra na universidade para ser professor (Chanel).

Por essa perspectiva, seu discurso congraça-se com diversos teóricos que desenvolvem estudos e pesquisas sobre a docência universitária (Almeida; Pimenta, 2014; Cunha, 2006, 2010, 2013, 2016; Cunha; Bolzan; Isaia, 2021; Melo, 2018; Morosini, 2000; Pachane, 2015; Pachane; Pereira, 2004; Pimenta, 1996; Pimenta; Anastasiou, 2010, entre outros), demonstrando-se a necessidade de formação pedagógica dos professores universitários para o exercício da docência. Defendendo-se, assim, o incremento de políticas institucionais de formação continuada que sejam capazes de superar os limites de ações isoladas - cursos, seminários, palestras - que têm marcado a formação desses profissionais (Almeida; Pimenta, 2014).

Nesse movimento discursivo, Chanel aponta para a necessidade de refletir e debater a ampliação da participação dos professores nos processos formativos com enfoque pedagógico; situação ressaltada em seu discurso, e, também, no de Amora,

quando questionadas se havia algum incentivo institucional para que os servidores participassem das ações formativas vinculadas à política de formação continuada:

> Veja só, os incentivos... **o objetivo dessa escola[51] é mudar a cultura da Universidade no que se refere à formação contínua, né.** Porque, em certa medida pro professor, isso acontece porque a gente precisa progredir; na nossa progressão a gente precisa ter… artigos, a gente precisa ter uma série de coisas, mas, a gente tá falando do campo científico, tá certo? Do campo pedagógico a gente não tem. Então, o que é que acontece? Hoje eu não tenho nenhum mecanismo que obrigue o professor a fazer formação pedagógica, a não ser aqueles pontinhos na progressão, porque quando a gente faz curso do NUFOPE tem uma tabela que você pontua, mas, a pontuação ainda é muito pequenininha. Ou seja, ela é inexpressiva. Então, eu acho que **a universidade precisa criar**, e aí já sai um pouquinho da alçada da PROGEPE, é **um debate que a gente tem que fazer de forma mais ampla da progressão docente: o que é que é mais importante pra universidade? Será que é só a produção científica, e os outros campos, né?** Aí é um debate que a gente não tem muito o que fazer, não tem muito, assim, como intervir. Eu não tenho muitos elementos, eu preciso instigar o debate para ver se a gente consegue chegar em outro lugar, mas, o que a gente faz hoje é sensibilizar (Chanel, grifo nosso).

> Essa parte eu lembro que a gente teve um pouco de dificuldade porque, primeiro que **apesar de ser muito importante, não é obrigatório**. Mas, eu lembro na época que a gente dizia assim**:** poxa, **a gente podia ver, por exemplo, com a CPPD[52] uma outra forma de valorização da pontuação de formação** porque para os professores, principalmente, assim é uma área que quem acompanha mais os PAADs e RAADs[53] dizem que os professores não investem, é uma pontuação tão mínima que não fazer, não registrar não implica muito. [...] Você vai fazer uma pontuaçãozinha a mais, mas não é uma pontuação que se você tem um monte de artigo produzido você já faz tanta pontuação nas outras áreas que isso não faz falta e termina não vindo incentivo para aqueles que não buscam. **Não dá aquele olhar de que a gente precisa ter essa formação permanente que ninguém sabe tudo para sempre**, né (Amora, grifo nosso).

Compreendendo as inquietações expostas por Chanel e Amora, e reconhecendo a tradicional perspectiva democrática que tem pautado as ações universitárias, acreditamos que o diálogo e o debate são caminhos imprescindíveis no enfrentamento desses nós.

Assim, o discurso de ambas aponta para o papel institucional neste debate, que não pode ficar isolado ao âmbito de uma pró-reitoria, visto que envolve a necessidade de discussão e revisão dos mecanismos e critérios de progressão docente que podem contemplar outros campos, como a formação pedagógica, para além da pesquisa. E aqui precisamos pontuar, sem desconsiderar as ações extensionistas.

---

[51] Referindo-se à FORMARE - Escola de Formação dos Servidores da UFPE.

[52] Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD).

[53] Plano Anual de Atividades Docentes (PAAD) e Relatório Anual de Atividades Docentes (RAAD).

Nessa discussão, não podemos perder de vista que a carreira docente - “pautada em publicar muito e o mais rápido possível” - tem primazia em relação à formação dos estudantes, gerando um hiato entre as culturas da academia e dos jovens em processo de formação profissional (Almeida; Pimenta, 2014, p. 9).

Nesse movimento, o discurso de Chanel e Bambolê, que aponta para uma possível mudança cultural na universidade, observa a necessidade de discussão sobre a assimetria entre as ações de ensino, pesquisa e extensão na universidade, bem como o enfrentamento do processo de revisão sobre os critérios de progressão docente que não podem desconsiderar as dimensões basilares que asseguram o significado social da universidade, cujo conhecimento esteja em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade.

O discurso de Chanel e Amora aponta para a necessidade de um debate, uma vez que denunciam que a formação continuada pontua muito pouco no que diz respeito à progressão docente, ocupando um lugar de pouca expressividade na carreira do magistério superior.

Outra questão que consideramos importante nesse debate é a discussão sobre o investimento público para a implementação de políticas de formação continuada que acabam não sendo devidamente valorizadas nos espaços universitários.

Diante do exposto, com participação pouco expressiva dos professores nas ações formativas, além das questões evidenciadas no discurso dos participantes da pesquisa que podem contribuir para essa baixa adesão, consideramos pertinente problematizarmos a política de formação continuada, uma vez que a ideia de mudança cultural, expressa no discurso de Chanel e de Bambolê, parece atravessar a própria política na medida em que os professores também indicam a necessidade de revisão dos processos formativos, como exposto por Chanel e por Amora:

> No aspecto da gente pensar o que é o trabalho docente que eu acho que isso o NUFOPE faz de forma fantástica, mas, também **existem outras questões que os professores demandam muito** que são mais, entre aspas, “operacionais” que é **como fazer um plano de aula, como avaliar, como trabalhar com estudantes deficientes/pessoas deficientes**, enfim, existe uma série de coisas [...] Então são coisas que os colegas né, apontavam pra gente como necessidade, isso chega muito pra PROGRAD que lida diretamente com o professor ali e que a universidade não consegue responder, ainda. Então, eu tenho expectativa que se a gente conseguir ampliar um pouco esse olhar para atividade docente, mesmo, e essa formação contínua, **a gente vai poder trazer outros aspectos, não só a reflexão do que é o trabalho do professor na universidade, mas também o como exercer esse trabalho** que às vezes é uma besteira, (exemplifica) como é que eu faço uma avaliação aqui, ‘olha minha avaliação sempre foi

> essa durante anos, eu tô reprovando a metade da turma'. Assim, e aí o problema é da turma ou é da minha avaliação, não é? São essas coisas que a gente precisa entrar que é o miudinho do fazer né, que exige também uma reflexão, eu acho (Chanel, grifo nosso).
>
> Porque, às vezes, **a gente fala assim, professor de educação básica gosta muito de elementos da prática, professor de educação superior, também.** Aí nessa última avaliação uma coisa que eu lembro que **pediram muito foi uma relação mais próxima a elementos da prática; sair mais do nível conceitual e ir mais para o cotidiano. 'Nas condições que a gente tem, como fazer isso, que é o ideal, é o que orienta, é o norteador, como fazer isso acontecer?'** Então, eles pediram oficina, pediram socialização de experiência de outros colegas que estivessem lidando com aquilo (Amora, grifo nosso).

Desse modo, mesmo compreendendo o dilema e o combate à restrição do trabalho docente à sala de aula, visto que há diversos elementos educativos que informam o fazer docente (Borges, 2015), os discursos em destaque indicam a necessidade de revisão dos próprios processos formativos, apontando-se para políticas formativas diferenciadas que vislumbram as demandas docentes no contexto da sala de aula, sem desconsiderar os contextos sociais, econômicos e culturais que envolvem a universidade e a sociedade contemporânea, desenvolvendo-se uma cultura institucional acerca da importância da formação para a docência que não descuide de uma referência ampliada de educação.

No movimento dos sentidos, em que a interpretação sempre pode ser outra e a significação é incompleta (Orlandi, 2015), percebemos diferentes sentidos circulando nos discursos dos participantes da pesquisa. Então, a política adquire o sentido de inclusão, como podemos constatar no discurso de Chanel quando responde ao questionamento sobre o incentivo para os servidores participarem das ações formativas, esclarecendo que têm maior facilidade em fazer esse trabalho com os TAEs na medida em que, ao ingressarem na universidade, participam de um curso de integração no qual busca-se explorar as políticas inclusivas:

> Aí a gente traz o Núcleo ERER[54], o Núcleo LGBT[55] e o NACE[56], **a gente dá logo o corte das políticas afirmativas.** Então, olha, **você tá entrando na universidade que recebe pessoas com deficiência, que recebe pessoas LGBT e que recebe negros, então, a gente já tá dando o recado: a gente não admite que o comportamento seja racista, LGBTfóbico ou capacitista.** Bem, isso vai garantir que a pessoa não aja dessa forma? Não. Mas, a gente já diz: 'aqui a política da gente é essa', então a gente consegue com os técnicos na entrada meio que obrigá-los a participar desses cursos. O restante a gente não tem nenhum mecanismo de obrigatoriedade, nenhum, nenhum. Agora é interessante porque para progressão dos técnicos, ele precisa (Chanel, grifo nosso).

O discurso de Amora reforça o sentido da inclusão ao afirmar que:

> Os trechos da política que a gente incorporou a necessidade dessas discussões, a gente consultou os núcleos LGBTQIA+ e o grupo do núcleo das relações étnico-raciais. [...] **A gente queria também uma política que ela se mostrasse inclusiva em todos esses âmbitos**. O NACE também olhou e aí eles deram as colaborações mais pontuais, mas deram. Porque a gente... eles não participaram diretamente, mas viram o que esses núcleos específicos viam que a política precisava integrar (Amora, grifo nosso).

Compreendendo que o conceito de inclusão expressa a necessidade de repensar a diversidade das pessoas com suas diferenças individuais - sejam elas étnico-raciais, de gênero/sexualidade, geracional, de classe, pessoas com deficiência -, o que o discurso dos sujeitos da pesquisa demonstra é a preocupação em marcar o respeito a essa diversidade, indicando uma organização institucional pensada e concebida em uma "multiplicidade representativa da própria sociedade, seguindo, assim, sua função social de formar sujeitos históricos, além de se apresentar como um espaço de efetivação de direitos de cidadania" (Ratts; Damascena, 2004, p. 186),

---

[54] O **Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Pernambuco (NÚCLEO-ERER/UFPE)** é um órgão institucional vinculado ao Gabinete do Reitor, regulamentado pela Portaria Normativa nº40/2020, de 11 de novembro de 2020. Criado no dia 20 de novembro de 2020 (Dia de Zumbi e da Consciência Negra), com a finalidade de promover a política de Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da comunidade acadêmica interna (estudantes, técnicos e docentes) e na sua relação externa com a sociedade. Disponível em: https://www.ufpe.br/nucleoerer. Acesso em: 29 jun. 2023.

[55] O **Núcleo de Políticas LGBT** é responsável pela execução da política LGBT da UFPE cujo objetivo primordial é favorecer **o** acolhimento**,** a inserção e a permanência da comunidade LGBTI na UFPE. Sendo assim, ela coordenará e implementará as ações afirmativas e os projetos relacionados aos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e Intersexuais. Disponível em: https://www.ufpe.br/nucleolgbt. Acesso em: 29 jun. 2023.

[56] O **Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco** (NACE/UFPE) tem por finalidade apoiar e promover a acessibilidade aos estudantes e servidores com deficiência, mobilidade reduzida, transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Disponível em: https://www.ufpe.br/nucleodeacessibilidade. Acesso em: 29 jun. 2023.

vislumbrando-se na política de formação continuada dos servidores da UFPE um mecanismo potencializador dessa perspectiva inclusiva na universidade.

Nesse sentido, entendemos que a inclusão vem se construindo em um cenário de luta por direitos, buscando-se integrar os indivíduos nos contextos sociais, culturais e educacionais, com vistas ao acesso e a participação, na diversidade que envolve a vida humana, como direitos sociais que precisam ser reconhecidos (Santos, 2003; Alvarenga; Tauchen; Lima; Castilla, 2016); condição que tem na universidade, e em suas políticas de formação, um terreno fértil na busca pelo assentimento destes direitos sociais nos espaços institucionais.

Como vimos pontuando, reconhecemos que não se trata de políticas e ações simplificadas, desprovidas de embates e de conflitos, porém, não podemos perder de vista a "ideia de democracia não apenas do ponto de vista formal, do direito adquirido, mas, sobretudo, do ponto de vista social, do direito experimentado" (Botler, 2020, p. 29), perspectiva que aponta o processo educacional, e suas políticas, como possibilidade de fortalecimento dos direitos sociais, estabelecendo-se laços institucionais.

Nessa caminhada discursiva, onde são bordados os laços e os nós, os discursos dos participantes da pesquisa vão revelando outros sentidos associados à política, como podemos identificar no discurso de Envelope, quando questionamos como são definidas as temáticas das ações formativas:

> A importância de escuta e de ouvir, a gente acha imprescindível pra que a gente possa fazer a organização dos cursos. O que é que a comunidade deseja, porque aí a gente faz a vinculação entre o que a instituição necessita né, o que a gestão, porque a gente não pode negar que a gestão ela também tem essa vinculação, e o que a própria comunidade almeja, né. Isso tudo com esse orçamento que tá cada vez menor nos últimos anos. Em 2021 a gente liberou um questionário para toda a instituição, né. Um questionário no qual a gente perguntava quais eram os cursos que a comunidade queria e aí a gente liberou geral pra docente e técnico, enfim, pra todo mundo. A partir disso a gente fez a construção do edital de formadores, o primeiro edital de formadores, que também nunca havia acontecido, né. Isso em 2021. Então, teve o primeiro edital de formadores e nesse edital de formadores aí a gente classificou, vamos assim dizer, quais eram os cursos que a universidade necessitava, né. Não em termos de nome de curso, mas em termos de eixos temáticos. Então a gente teve, a partir dessa resposta, uma visão geral da universidade, e toda a carteira de cursos, posso dizer que quase 80% dessa carteira de cursos ofertada em 2022, foi oriunda desse edital de formação 2021 (Envelope).

O discurso de Envelope revela o sentido de uma política democrática que busca estabelecer o diálogo com a comunidade acadêmica em seu processo de implementação. Os discursos de Bambolê e Amora, também, apontam nessa direção ao afirmarem que:

> Lá atrás era levantamento de necessidade de treinamento, depois, levantamento de necessidade de capacitação; sempre ouvindo os servidores, né. E, assim, essa prática faz parte da história da universidade, sabe, da PROGEPE né, no sentido dessa escuta. E agora a gente tá tendo a oportunidade de ter isso de forma mais sistemática, né. Então, de ter uma coisa mais orgânica, mais sistêmica (Bambolê).

> Então, assim, a gente vê cada vez mais a necessidade, a gente consegue criar mecanismos pra valorizar o que os servidores dizem de necessidade; a formação de professores, mesmo, a gente considerou tudo isso pra fazer a semana de formação, temáticas que foram ditas durante esse período. Uma coisa que eles falaram muito da outra vez, foi assim: os palestrantes falam muito e tem pouco tempo pra gente discutir. Pronto, então, nessa última formação a gente organizou de um jeito que levasse mais tempo para que os professores pudessem fazer as perguntas que eles tinham de curiosidades sobre aquele tema ou que o tema provocou. Então, vamos dizer que a contribuição na formação ela não é só no nível temático, é também na forma (Amora).

Os discursos evidenciam o cuidado com a oitiva dos servidores, estabelecendo-se um canal de comunicação sistemático para o planejamento e a oferta de cursos vinculados à política de formação. E o discurso de Amora demonstra, ainda, que a preocupação em contemplar o interesse dos servidores vai além da definição das temáticas, buscando incorporar as sugestões desses em uma perspectiva de aproximação entre o conteúdo e a forma, revelando a influência desses sujeitos no processo de implementação da política.

Esse sentido democrático e integrador associado à política de formação, também é evidenciado no discurso de Chanel ao responder ao mesmo questionamento sobre o processo de definição das temáticas formativas:

> A partir do levantamento das necessidades de capacitação. A partir, porquê essa necessidade de capacitação ela não é de agora né, desde a época do PCCTAE[57] que já vem se discutindo essa questão do desenvolvimento e tal; então, esse recurso que é o recurso na LOA[58] é chamado de capacitação o nome da verba, verba de capacitação. A partir desses levantamentos todos, o que foi que a gente identificou? Algumas áreas para a gente trabalhar, então a área pedagógica pra os docentes e pra aqueles técnicos que atuam na área pedagógica, que a gente tem, os TAEs[59], mas a gente tem também, por

[57] Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.
[58] Lei Orçamentária Anual.
[59] Técnico em Assuntos Educacionais.

> exemplo, os técnicos de laboratório que precisam ter uma formação pedagógica, também, né? E atuam diretamente com o estudante, muitas vezes, e aí abrimos essa linha. Tem outra linha que é formação gestora, porque eu lhe disse, eu vim da área de administração, do mesmo jeito que eu vim da administração e posso ter uma noção do que é fazer gestão, tem colegas que assumem gestão que vieram da Medicina, de Letras que também não foram em nenhum momento da vida foram ensinados a fazer gestão. Então, a gente precisa né, dessa linha de gestão. Uma outra coisa que a gente percebeu isso já foi um dado de outra área, da qualidade de vida, um adoecimento. Os maiores motivos de afastamento é por conta de doença mental. E aí a coisa da saúde mental leva pra gente... acende uma luzinha amarela, né, a gente começa a perceber que as relações de trabalho, elas são adoecedoras. E aí a gente criou uma linha também né, que é o Programa Gestos, o nome do programa, que é pra gente trabalhar com cursos que tratem dessa temática de relação de trabalho, como comunicação não violenta, liderança, empatia... essas coisas todas. E aí fechamos nessas três linhas, né. **A questão pedagógica, a questão das relações e a de gestão são as três grandes linhas** (Chanel, grifo nosso).

Em uma imbricação de sentidos, os discursos de Envelope, Bambolê, Amora e Chanel revelam a preocupação em atender às necessidades formativas apontadas pelos servidores da UFPE, as quais são identificadas através de feedbacks dados pelos servidores em processos de formação, bem como através do mapeamento do LNC (Levantamento de Necessidade de Capacitação); cujo instrumento é vinculado à PNDP e, portanto, à política de formação continuada da universidade, como discutido em capítulo anterior, contribuindo para a definição dos eixos temáticos centrais de formação no âmbito dessa política.

O discurso de Chanel revela, ainda, que a própria comunidade acadêmica – servidores da universidade – aponta a necessidade de formação pedagógica e de formação para o exercício da gestão universitária, como vimos problematizando ao longo deste trabalho. Entretanto, indica um novo nó quando menciona a questão da formação focada nas relações de trabalho, que estão se revelando adoecedoras.

Coadunando-se com o discurso de Chanel, diversos estudos (Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011; Hoffmann *et al.*, 2017; Lemos, 2005; Tundis; Monteiro, 2018; Rosado; Lima, 2021, entre outros) já sinalizam para essa situação preocupante nas universidades públicas, de modo acentuado envolvendo os professores e sua elevada demanda de trabalho; demonstrando-se que as condições de trabalho docente são desgastantes e incidem no adoecimento físico e psíquico desses profissionais; cujo contexto de trabalho, que é articulado sob o prisma da produtividade e desempenho, revela-se crítico, podendo gerar esgotamento profissional.

Nesse contexto, o adoecimento docente pode estar associado à incidência de alguns fatores relacionados à organização do trabalho que tem se pautado em um

ritmo acelerado, exigência de produção elevada, ausência de pausas e, também, a fatores psicossociais como estresse, ansiedade, depressão e, sobretudo, conflitos de relações interpessoais com colegas e chefias (Hoffmann *et al.*, 2017; Dejours; Abdoucheli; Jayet, 2011).

Compreendendo-se que o trabalho é uma atividade constituidora do ser humano, além de fator de sobrevivência (Oliveira; Pereira; Lima, 2017), esse processo de adoecimento, apontado por Chanel, torna-se significativo. Além disso, o trabalho atribui sentido à vida individual e organiza a vida coletivamente; portanto, não se reduz à troca econômica por um salário porque possui uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social, permitindo àqueles que o exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos (Dubar, 2012).

Entretanto, observamos que há um silenciamento sobre a lógica produtivista neoliberal que tem penetrado os espaços universitários, afetando significativamente as relações de trabalho pela sua organização pautada na competitividade, no individualismo e na precariedade, como apontado em diversos estudos sobre essa temática (Bernardo, 2014; Borsoi, 2012; Bosi, 2007; Lopes, 2006; Oliveira; Pereira; Lima, 2017; Tundis; Monteiro, 2018, entre outros).

A inserção do produtivismo acadêmico, “que tem como mote a ênfase na quantidade de produções bibliográficas” (Bernardo, 2014, p. 129), se dá essencialmente nos anos 1990, sob o governo Fernando Henrique Cardoso através do processo de Reforma Administrativa, tendo como consequência imediata o direcionamento do ensino, da pesquisa e da formação para o mercado (Oliveira; Pereira; Lima, 2017), em uma concepção mercantilista que mensura o desempenho docente.

Embora o produtivismo acadêmico afete todos os servidores, impacta mais fortemente os professores universitários que se veem obrigados a produzirem e publicarem constantemente, cujos critérios de produtividade impostos pela CAPES provocam um crescimento da competição entre os pares na busca pelo financiamento de projetos, pela inserção e manutenção em um programa de pós-graduação e, mesmo, pelo reconhecimento entre os pares. Pois, nesse enfoque, o professor “vale quanto pesa”, sendo valorizado por sua inserção nesses programas, pelo número de orientações, artigos, livros publicados e, principalmente, pela bolsa produtividade em pesquisa (Bosi, 2007, p. 1516).

Nesse contexto, um fator importante de adoecimento diz respeito ao impacto que os parâmetros de produtividade causam sobre os professores vinculados aos programas de pós-graduação, os quais têm a missão de manter uma elevada produção científica, sob pena de serem desvinculados dos programas, exigindo-se deles muito trabalho e dedicação para que a nota destes, junto à CAPES, não seja rebaixada. Tornando-se, assim, uma busca incessante onde não há ponto de interrupção, pois os critérios vão se elevando cada vez mais, abolindo-se as referências e a solidariedade coletiva (Bernardo, 2014; Borsoi, 2012; Oliveira; Pereira; Lima, 2017).

Nesse cenário, há um evidente aumento da sobrecarga de trabalho docente tornando-se corriqueiro trabalhar além de 40 horas semanais, estendendo-se a jornada laboral para os fins de semana, suprimindo as horas dedicadas ao lazer e ao repouso. Deixando de haver, assim, uma separação clara entre o espaço de trabalho e a residência, a qual é transformada em uma extensão das atividades laborais dos professores.

Dessa maneira, a denominação “Dedicação Exclusiva” (DE) não se refere apenas ao impedimento do exercício de outra atividade remunerada pública ou privada, passando a definir, também, o tipo de relação estabelecida entre o docente e o trabalho, e o lugar que este ocupa em sua vida (Lopes, 2006; Oliveira; Pereira; Lima, 2017).

Diante do exposto, há que se ponderar que a ideia de estabilidade no trabalho e nas relações, que está ligada a uma estabilidade psíquica, cedeu lugar à competição, à luta cotidiana por reconhecimento e à sobrecarga de atividades, expondo-os a uma condição de vulnerabilidade, indicando-se a necessidade de refletir, discutir e problematizar seus processos de trabalho.

Entendemos que esse nó, de grande impacto na vida acadêmica e pessoal dos servidores, de modo mais acentuado dos professores, já está sendo parcialmente reconhecido na política de formação continuada dos servidores da UFPE, embora percebamos que suas ações precisam contemplar a interdiscursividade com esse campo de tensões provocado pelas pressões cotidianas e sistemáticas advindas da lógica neoliberal produtivista nos espaços universitários, acarretando o sofrimento psíquico e o adoecimento desses profissionais.

Outra questão que nos parece urgente é a problematização e mobilização coletiva em nível nacional, estabelecendo-se laços, de modo a serem buscadas

possibilidades conjuntas de resistência e enfrentamento dessa lógica tão perversa a qual todas as universidades e seus servidores vão aderindo, parece-nos, sem demonstrar resistência ou contestação, incorrendo em uma naturalização do excesso de trabalho, da quantidade de demandas, e em uma aceitação tácita de todo esse processo nefasto. Configurando-se, assim, em uma condição de subjugação que se contrapõe à reflexividade e ao pensamento crítico que sempre foram marcas distintivas dos sujeitos e do saber produzido e difundido nas universidades.

Nesse bordado discursivo entre laços e nós, precisamos destacar que além dessa cultura produtivista que afeta as universidades e, consequentemente, as pessoas e o trabalho desenvolvido nesse espaço, também nos deparamos com problemáticas, e novas demandas de trabalho e de formação, advindas do contexto pandêmico da COVID-19, como pontuado no discurso de Envelope:

> Eu acho que pelo movimento que a gente passou, as questões de qualidade de vida, né. E metodologias ativas né, porque é bem, tá bem ligado ao momento né, a gente saiu do presencial completo pra um virtual. E aí isso pedagogicamente trouxe consequências e discussões novas e que a partir daí a necessidade se fez presente. Assim como as discussões envolvendo qualidade de vida e questões psicoemocionais (Envelope).

O seu discurso destaca a influência do cenário pandêmico na universidade e, consequentemente, na política de formação continuada, provocando novos sentidos a ela relacionados. Outra questão que se alia a esse contexto são as mudanças oriundas da reconfiguração do mundo do trabalho, que são marcadas pela revolução informacional e pelas inovações tecnológicas (Hoffmann *et al.*, 2017); impactando, também, as instituições de Educação Superior e suas políticas.

Nessa perspectiva, o discurso dos sujeitos da pesquisa vai demonstrando o sentido de integração da política com as necessidades dos servidores, mas, sem desconsiderar as demandas institucionais, bem como o contexto mais amplo, como é o caso da pandemia da COVID-19 que foi vivenciada globalmente:

> Então, não tinha ainda na política que estava na construção, mas, por exemplo, quando a gente tava no período inicial do remoto, a gente tinha necessidade institucional dos professores aprenderem a lidar com o mundo digital, de aprender a lidar com o pacote Google Education que eram os Apps[60] que todos os estudantes teriam acesso. Então, institucionalmente, a gente propôs a formação, porque foi uma demanda. Então, aí se isso é uma demanda, se a gente tem ainda muito professor sem entender isso, vamos

[60] App é a abreviação do inglês "application", e diz respeito a um programa de software desenvolvido para ser utilizado em dispositivos móveis como smartphones, tablets e computadores.

> informar sobre isso. Então, essas coisas, elas não vêm dos professores nem dos técnicos, às vezes eles não tão nem pensando nisso. E se não estão pensando e a gente tem necessidade institucional, a instituição propõe; sempre propondo, não obrigando, né. Então essa é uma demanda que eu digo, assim, surge do que é institucional (Amora).

Essa demanda de formação advinda do contexto pandêmico e requerida pela gestão central da UFPE, no qual estava inserido o processo de construção da política, foi permeada por embates e conflitos, como podemos perceber no discurso de Amora:

> Na formação que a gente fez para os estudantes né, a gente falou do que seria uma postura de estudante no estudo que é presencial o curso, mas, que ele ia fazer por um tempo remotamente; a questão da disciplina que é mais importante ainda do que no presencial né, enfim, essas coisas assim que ajudariam não só no nível de ai eu tô sabendo isso, mexer no Google, mas também o que é ser estudante num formato desse, as mudanças, enfim. Então aí foi uma demanda institucional, então tudo que a gente fez tinha um professor que não queria nem participar, né, por quê? Porque a pandemia ainda tava muito no início no Brasil e se tinha uma ideia de que ia passar rápido, que ia desqualificar os cursos se ficassem remotos. E aí a gente podia entender tudo aquilo, mas institucionalmente a gente não podia negar o contexto e o papel da universidade de atender os estudantes e os cursos. Então, assim, foi um período bem de embate porque esses temas eram uma necessidade institucional, não era dos sujeitos. Era dos sujeitos que se entenderam mais rápido. Assim**:** tem que fazer, eu tenho que fazer, aí esses se engajaram mais rápido. Aqueles que demoraram, talvez acreditando que ia ser rápido a pandemia, que a gente não ia passar muito tempo remotamente, assim distanciados né, esses resistiram mais, né. Mas, se a formação nem sempre é vista como prioridade no normal né, no nosso cotidiano, aquilo que vem institucionalmente é visto muito mais distante, eu acho. Apesar de ser necessário! Veja... porque era super! Era super necessário! E urgente, ainda tem isso, necessário e urgente, era pra ontem, né. Mas, assim, a instituição entende que não dá pra abrir mão desse nível de provocação, que é o nível da necessidade do institucional, mesmo que encontre essa resistência, né, de participação. Mas, e não pode também privar ou fechar, a instituição não pode fechar os ouvidos pra escuta dos participantes (Amora).

Logo de início, o discurso de Amora deixa entrever a outra ponta frágil no contexto pandêmico, os estudantes, que não poderiam ser esquecidos naquele processo; nem tampouco desconsiderar que nem todos eles tinham acesso à internet, equipamentos tecnológicos e letramento digital necessários para a efetivação do ensino remoto (ANDIFES, 2020).

Logicamente, essa limitação tecnológica e a necessidade de formação docente e discente para a transição do ensino presencial para o remoto constituíam-se em fatores dificultadores desse processo que exigia um mapeamento dessas condições e o planejamento de ações nesse sentido, cuja implementação foi alvo de conflitos, como pontuado no discurso de Amora.

Assim, diante desse contexto, e considerando que qualquer processo democrático está necessariamente aberto aos conflitos, não é de se estranhar essas resistências; principalmente, naquele período tenebroso e fatídico de alta complexidade e incertezas que todos estavam imersos cotidianamente.

Entretanto, por outro lado, há de se ponderar que, mesmo diante do referido contexto de resistências e de inúmeras adversidades, as universidades eram pressionadas socialmente a apresentarem alternativas institucionais de funcionamento, exigindo-se ações imediatas e urgentes, como a implantação do ensino remoto, mesmo que em condições desfavoráveis naquele momento.

Desse modo, os desafios advindos do enfrentamento desse período, tão adverso em nível global, obrigaram as universidades e demais instituições educacionais a repensarem suas atividades e a sua relação com as diversas tecnologias de informação e de comunicação, mediante a necessidade de formação para uma nova cidadania digital, levando-as a reverem as suas próprias estratégias de governança.

Assim, se nesse cenário o ensino remoto emergencial surgiu como caminho imediato em meio à pandemia, são as metodologias de ensino híbrido que tendem a se consolidar no mundo pós-pandemia (Castioni *et al.*, 2021), impactando as políticas de formação, como discutimos em capítulo anterior. Aqui importa destacarmos que a política de formação continuada faz parte desse movimento dinâmico no qual está inserida, estando aberta às mudanças que são inerentes ao campo da formação.

Nessa perspectiva, neste processo de enfrentamento, em um cenário bastante desafiador, de mudanças educacionais e formativas, os discursos dos sujeitos revelam parcerias importantes, indicando sentidos de aliança, os laços, como podemos observar no discurso de Amora e de Chanel:

> Então teve várias turmas com esse mesmo objeto de estudo que era aprender a trabalhar com o Google pra poder conseguir dar uma aula no ambiente virtual. Então esse era bem técnico, mas a gente teve os encontros que foram aqueles que eu falei que a gente planejou bem com o pessoal da PROGEPE, teve os encontros mais pedagógicos desse processo de formação técnica. E aí a gente da PROGRAD, com as meninas da PROGEPE, a gente fez os encontros que davam um tom mais pedagógico à essa administração mais técnica dos recursos, pensando nos desafios, nas dificuldades (Amora).

> Claro, a formação pedagógica existe um grupo que tem uma *expertise*, existe né, um acumulado aí de 20 anos da Universidade que a gente não pode desconsiderar, então no ano de 2021 a gente conseguiu fazer uma, então foi

> naquela época entre 21 e 22 que a gente precisou realmente iniciar as aulas no formato remoto e aquilo ali foi assustador pra grande parte dos docentes, mesmo, a gente foi pego totalmente de surpresa, muita gente não tinha habilidade com a tecnologia, então foi sofrido pra gente, né. E aí a gente teve a formação da Spred[61] que foi, digamos assim, uma coisa mais técnica de dizer, olha a ferramenta ela é utilizada assim, mas também a gente fez, né, junto com o NUFOPE uma série de encontros para a gente discutir a prática pedagógica naquele contexto novo, então foi um negócio legal que deu super certo (Chanel).

Nessa teia discursiva, instaura-se efeitos de sentido de que as parcerias, os laços, que nem sempre são traçados no dia a dia da dinâmica universitária, fizeram-se necessários em um contexto complexo que demandava novas habilidades, competências e conhecimentos para os desafios que se apresentavam.

Estes, por certo, exigiam o rompimento de algumas barreiras, desconstruindo o isolamento de sujeitos e de seus espaços de trabalho, em uma perspectiva de agregação de conhecimentos e saberes para o bem comum da universidade e da sociedade. Indicando-se, assim, que os nós, contraditoriamente, podem ser grandes propulsores na construção de laços.

Nessa tessitura discursiva, os nós e os laços que vão se delineando neste traçado levam-nos a buscar compreender qual o sentido atribuído pelos sujeitos da pesquisa à mudança de vinculação da política de formação continuada da PROGRAD para a PROGEPE, então, perguntamos: tradicionalmente, a política de formação continuada dos professores da UFPE esteve vinculada à PROACAD, atualmente PROGRAD; porém, a nova política institucional de formação continuada dos servidores desta universidade está vinculada à PROGEPE. O que você acha dessa mudança? Ao que responderam:

> **Eu acho que foi positiva** porque antes ficava muito centrada em uma formação específica para os docentes e os TAEs eles eram um tanto quanto esquecidos nesse processo. Então, a partir do momento que a universidade passou a pensar que a formação, ela tem que ser mais institucionalizada para toda Universidade, a melhor pró-reitoria pra se fazer isso é a pró-reitoria de gestão de pessoas. Então, eu acho que foi uma decisão positiva dessa gestão. Porque a partir daí começou a se pensar **uma política mais ampla pra universidade, não só pensada apenas para uma categoria profissiona**l (Catavento, grifo nosso).

> **Eu acho que foi fundamental**. Eu compreendo que o processo de formação continuada dentro da universidade ele está realmente relacionado à PROGEPE, né, que é responsável pela gestão de pessoas. Porque, veja, a PROGEPE **ela tem o olhar do todo** e a universidade apesar de ela ter a

[61] Secretaria de Programas de Educação Aberta e Digital - UFPE

PROGRAD né, obviamente, como uma pró-reitoria aí fundamental no desenvolvimento da instituição, **é importante esse olhar para o todo.** Então eu penso que a política de formação continuada fez um ótimo percurso migrando para a PROGEPE e tendo a participação ativa da PROGRAD nesse movimento (Boutique, grifo nosso).

Na verdade, a formação de servidores no que diz respeito, por exemplo, à educação corporativa sempre é da responsabilidade da área de gestão de pessoas. E aí a gente tinha na universidade essa separação né, como eu te disse, algumas ações elas aconteciam para os docentes. Mas, eram ações muito pontuais, porque era uma característica da UFPE que a pró-reitoria de graduação, né, cuidasse da formação continuada dos professores, né. Aí a gente tem a criação do NUFOPE né, que tem mais de 20 anos que, assim, é um dos mais antigos núcleos de formação das universidades e aí, como eu te falei no início, essa mudança veio, justamente, por conta da PNDP porque a normativa que existia antes ela não dava esse respaldo, vamos assim dizer. Então, assim, você tem o respaldo dessa política, então, eu vejo nesse sentido né, que a política ela foi um divisor de águas **pra trazer, de fato e de direito,** pra PROGEPE, né. E claro, assim, qualquer instituição a gente tem que construir de uma forma coletiva, mas quando a gente tá numa instituição de ensino, você não tem como pensar a formação, se não for de forma coletiva. Então, tanto é que a PROGRAD tá né, diretamente, né você vê que os atores envolvidos pra construção dessa política, os atores institucionais foram quem? A PROGEPE, né, que é a responsável pela formação; a PROGRAD que já vinha né, fazendo a formação; o NUFOPE, que a mais de 20 anos faz com excelência, né, o trabalho de formação continuada didático-pedagógica dos professores; e a Spread que entrava com essa questão da tecnologia, né, aplicada. Então, assim, esses foram os atores institucionais que cuidaram do nascedouro dessa política (Bambolê, grifo nosso).

Eu acho que essa mudança, **ela foi uma mudança muito enriquecedora.** Inclusive, porque a própria PROGRAD concorda com essa mudança e percebe né, que ela é uma parceira da PROGEPE nessa discussão, né. Então ela sempre teve atenta a essa discussão, participou da discussão da política. É a PROGEPE que recebe o recurso, é a PROGEPE que recebe o orçamento. Então, se é a PROGEPE que recebe o orçamento, a PROGEPE execute o orçamento. E, obviamente, execute os cursos, né (Envelope, grifo nosso).

Do ponto de vista legal, quem responde pelo desenvolvimento de pessoas na universidade é a PROGEPE. Então, ninguém vai perguntar, nenhum órgão de controle, ninguém vai perguntar para a PROGRAD quantos professores fizeram formação pedagógica, eles perguntam a PROGEPE. Tanto é que lá atrás né, a PROGRAD oferecia os cursos e a PROGEPE emitia os certificados pra poder a gente contabilizar isso. Então, eu percebo assim, eu acho que **a gente vai crescer um pouquinho com isso** e pra justificar essa decisão, a gente fez um levantamento em algumas universidades e aí a gente percebeu que em muitas universidades a formação docente ela fica, né, digamos assim, com a coordenação de gestão de pessoas, mas, obviamente executada em parceria com a graduação porque é onde tem *expertise* disso. Não existe nenhuma intenção da PROGEPE, como é que eu posso dizer, assim, querer ser dona do conteúdo, não é isso o objetivo da PROGEPE. Porque, imagina se fosse assim, a PROGEPE ia ter que ter domínio de pesquisa, de ensino, de extensão, de gestão, de tudo! E não tem como, tanto é que para a formação dos cursos, né, pra oferta dos cursos, é lançado edital! Falta ainda um pedaço, que é o NUFOPE, né. Essa perspectiva ainda da formação pedagógica é uma lacuna que a gente ali tá tentando reaproximar novamente, né, **porque houve uma tensão, assim o grupo inicialmente entendeu que trazer a formação pedagógica para a Escola de Formação**

> **e vinculada à PROGEPE não seria tão bom para os professores e tal** (Chanel, grifo nosso).

> Vamos dizer assim, na organização gestora, **eu acho que é adequada!** Porque quem precisa acompanhar é a PROGEPE. Acho que havia uma sobreposição quando estava no que era a PROACAD porque, apesar da gente lidar com o professor diretamente, mas, veja, o nosso foco é o ensino! Nosso foco são as demandas de ensino, de aprendizagem e as questões desse campo bem específico! Vamos dizer, pela organização gestora, eu acho que o lugar é a PROGEPE. Isso não quer dizer que tem que abrir mão, como eu tava falando antes eu tenho que ter uma comissão, por exemplo, eu disse que não pode faltar um pedagogo, alguém que pesquise educação. Eu posso ter um professor de qualquer área, mas, obrigatoriamente, tem que ter alguém com essa formação na área de educação. Mas, o lugar eu penso que é lá. Porque antes havia até uma separação. Eu sou tão servidor diferenciado que até a minha formação tem que ser separada da sua! Ser específico é uma coisa, o que vem e o que eu vou estudar, necessariamente não tem nada a ver com o seu. **Se você é técnico você tem suas demandas, eu tenho outra. Minha preocupação, minha área de pesquisa, é outra.** Mas, isso não me faz superior a você no atendimento, superior a você na proposição das formações. Eu não tenho que ter uma formação muito boa e você a que dá, não. Eu nunca concordei com qualquer coisa que fosse vinculada a isso. **Mas, acho que para pensar formação de professor não pode ser pensado por quem não é professor**. Pode fazer parte do grupo, mas tem que ter professor, **tem que ter pesquisador na área da educação integrando esse grupo** que pensa a educação. Então, eu posso ter a Escola de Formação, **essa comissão geral e o grupo que pensa para os professores, especificamente, e grupo que pensa para os técnicos especificamente, cada um com a sua demanda específica**. E que quando é o coletivo, aí eu junto esse grupo (Amora, grifo nosso).

Em nossa análise, mesmo que o discurso de Amora aponte que a PROGEPE é o lugar adequado, observamos que há uma disputa sobre quem deve ser o formador, apresentando-se exigências quando se trata da formação docente. Por certo, seu discurso indica que essa mudança da PROGRAD para a PROGEPE ainda é um processo permeado por conflitos e disputas de poder.

Dando continuidade ao seu pensamento, Amora complementa:

> Então, **eu não vejo que estar na PROGEPE é errado, não**. Porque eu acho que era uma demanda que ficava parecendo um apêndice. Sabe aquele negócio é da PROGRAD ou PROACAD, mas não é. Porque não tá integrado nem na DIF[62], nem em nada, e ficava uma coisa solta. Porque se a ideia era tem que tá na PROGRAD porque vai integrar com as demandas do ensino. Mas, se tiver na PROGEPE, não é pra quebrar isso. **Por que não tem que ter uma representação, lá?** Então, eu vejo que é assim, gestão de pessoas, inclusive, pra quebrar a ideia tecnicista de gestão de pessoas que muda o nome e não muda o formato. Gestão de pessoas não é só ver ponto, falta e tem o administrativo, é pra ver a pessoa, né. Então, se eu sou uma pessoa, eu trabalho aqui, eu preciso de uma formação que a instituição promova, garanta. Então, a gestão de pessoas precisa ser também uma gestão que pensa a pessoa e não os termos administrativos, apenas, dessa pessoa! Então, eu vejo que está, sim, no lugar certo e o que precisa é qualificar cada

[62] Diretoria de Finanças e Infraestrutura de Graduação.

> vez mais, manter isso que eu tava dizendo antes. A equipe da PROGRAD e a equipe da PROGEPE se uniu muito. A gente se uniu muito, em muitas coisas, a partir disso. Então, veja, não pode voltar e quebrar e separar e deixar a PROGEPE totalmente tecnicista. Isso não existe, pelo contrário, o desafio né integrar, tudo? **Então, eles também fazem parte disso, eles precisam olhar pra Universidade, pra gerir pessoas e não números!** Então eu concordo, sim. Eu tenho clareza disso que minha visão vai contra, inclusive, o posicionamento do grupo do CE[63]. Tenho clareza disso (Amora, grifo nosso).

O discurso dos sujeitos ressalta a defesa da PROGEPE como o lugar apropriado da política de formação, com efeitos de sentido de legitimidade dessa mudança. Compreendendo-se que o sentido não está em nenhum lugar, uma vez que se produz nas relações, já que sujeito e sentido, mediados pela ideologia, se constituem mutuamente (Orlandi, 2007); nessa discursividade, não há como desconsiderar o atravessamento ideológico do lugar ocupado por esses sujeitos neste processo, vez que se trata de servidores que atuam/atuaram na gestão e contribuíram diretamente na construção dessa política.

Entretanto, há que se considerar a pertinência dos argumentos em defesa dessa mudança, como demonstram os discursos de Catavento e Amora que indicam a necessidade da constituição de uma política de formação mais ampla que seja pensada, construída e desenvolvida considerando-se os diversos servidores e as diferentes categorias profissionais que constituem a universidade sem descuidar das especificidades de seus cargos e funções, como vimos argumentando ao longo deste trabalho.

O que nos parece consenso nos discursos é que a formação continuada dos servidores universitários é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, visto que ela é responsável pelo todo, por todos os servidores, como pontuado no discurso de Boutique; inclusive com dotação orçamentária para esse fim, como abordado no discurso de Envelope; cabendo-lhe responder aos órgãos de controle, como destacado no discurso de Chanel.

Desse modo, o discurso dos sujeitos da pesquisa indica que com a mudança de pró-reitorias, legal e institucionalmente, a política está alocada em seu devido lugar. Ademais, considerando-se que a política de formação continuada, nos moldes anteriores, ficava restrita aos professores, permanecia uma lacuna no que tange à formação dos demais profissionais da universidade.

---

[63] Centro de Educação.

Por esse prisma, a alocação da política de formação continuada na PROGEPE vem suprir essa lacuna, abarcando todos os servidores. Outro aspecto importante diz respeito a essas mudanças estarem alicerçadas em um trabalho coletivo, em parceria com a PROGRAD; indicando-se laços na constituição desse processo, como apontam os discursos de Boutique, Bambolê, Envelope, Chanel e Amora.

No entanto, entendendo que esse bordado discursivo é permeado por laços e por nós, os discursos de Chanel e Amora instigam-nos a buscar compreender os embates que se instauram nessa teia discursiva, pois há um silenciamento sobre os motivos desencadeadores de tensões e distanciamentos com o NUFOPE, que sempre assumiu essa perspectiva de formação pedagógica na UFPE, como indicado no discurso de Chanel; bem como, pelo apontamento de visões diferentes a respeito dessa mesma problemática, como indicado no discurso de Amora.

Então, ao buscarmos entender melhor esses nós, o discurso de Envelope denuncia esse desencontro, apontando que a decisão de afastamento foi desencadeada pelo NUFOPE, mediante o entendimento de que já tinham dado sua contribuição:

> Porque, inicialmente né, a gente queria fazer uma conversa ampliada e depois houve algumas situações envolvendo a própria dinâmica, né, e **entendimentos acerca do que seria a formação continuada docente na universidade, né. Então, havia algumas discordâncias de base teórica, que a gente pode colocar dessa forma**, e que aí por isso as contribuições elas... é.... ocorreram de forma inicial e aí eles trouxeram as contribuições e aí depois houve um movimento, mesmo, de que: “oh, a gente já contribuiu, a gente acha que a contribuição dada ela já é suficiente e a partir daí a gente não vai mais participar desse movimento” (Envelope, grifo nosso).

Enquanto o discurso de Amora é elucidativo sobre o que pode justificar essas discordâncias, ao ponderar que:

> Do que eu participei, eles viam que a base teórica pra formação continuada de professores é totalmente distinta dos técnicos. E, então, tem que ficar vinculada à pró-reitoria que trata de ensino. **Penso eu** que, talvez, que eu também nunca parei pra conversar com as pessoas que representavam na época essa discussão. **Penso, eu, que o medo é que o tecnicismo é que contamine**. Talvez seja isso. Talvez a perspectiva é**:** ‘se a gente fica vinculado à PROGEPE, a PROGEPE tem um olhar tecnicista, logo não vai entender a epistemologia da formação de professores. Se a gente fica com a PROGRAD, que já está nesse campo, fica tudo tranquilo’. **Penso, eu**, que tem a ver com isso! (Amora, grifo nosso).

Embora Amora busque evidenciar, enfaticamente, que seu discurso é baseado em suas próprias ponderações, entendemos que parece haver uma ação por parte

dos professores vinculados ao NUFOPE de não se verem representados pela PROGEPE, ao que Amora se arrisca a ponderar que é por uma questão vinculada ao receio do tecnicismo dominar a formação continuada.

Entretanto, ficamos a questionar: seria isso mesmo o receio dos professores, ou a questão talvez seja outra, como o fato de não se conceberem como servidores e almejarem um tratamento distinto? E mais, por intencionarem manter a condição anterior de que o ensino é com os professores, que são vinculados à PROGRAD; portanto, distanciando-se da possibilidade de serem concebidos como servidores, como propõe a política em análise, ligada à PROGEPE?

São reflexões que ponderamos diante do discurso de Amora e que podem apontar para a necessidade de espaços de discussão institucionais que possam contribuir para a gestão de conflitos inerentes a essas mudanças na universidade.

Mesmo diante de tais ponderações, não descartamos que os possíveis receios pontuados ao longo do discurso de Amora indiquem alguma pertinência, como revela o discurso de Chanel, logo abaixo. Embora acreditemos que não se trata de um receio isolado, distanciado das outras questões abordadas em nossos questionamentos:

> De certa forma o conteúdo dessa Resolução[64] ela espelha a PNDP né, que é o nosso plano nacional de desenvolvimento de pessoas, que assim é um problema e eu acho que é uma tensão; **o PNDP** ele tem uma visão muito da administração tanto é que ele é gestado ali dentro do Ministério da Economia né, da secretaria que cuida de gestão de pessoas lá. Hoje mudou, mas a formatação do governo anterior[65] era essa. Então, tem aspectos interessantes que considera o desenvolvimento de forma mais ampla e tudo mais, mas a perspectiva ainda **é muito tecnicista, é da capacitação, é do treinamento né, e um pensamento onde só engloba os técnicos** (Chanel, grifo nosso).

O discurso de Chanel demonstra que a PNDP incorpora essa dimensão tecnicista e como a Resolução 07 de 2022 (UFPE, 2022a), que institui a política de formação continuada na UFPE, é espelhada na política nacional, talvez haja algum respaldo no discurso de Amora quando sinaliza esse temor.

Além do destaque acima, consideramos pertinente pontuar o deslize de sentido no discurso de Chanel ao afirmar que a PNDP é muito tecnicista, ou seja, “só engloba os técnicos”, revelando o sentido restritivo quando se trata de formação para esses

[64] Resolução nº 07 de 2022.
[65] Referindo-se ao governo do ex-presidente Bolsonaro.

profissionais, no qual repousa o interdiscurso com uma histórica formação técnica, focada no fazer/executar, como discutido anteriormente em nossa análise documental.

Nesse sentido, precisamos questionar por que essa dimensão tecnicista só engloba os técnicos? Não devemos considerar que muitos desses profissionais atuam junto ao ensino, como é o caso dos pedagogos e dos Técnicos em Assuntos Educacionais, que realizam o trabalho de acompanhamento pedagógico junto aos estudantes? E mais, essa concepção tecnicista não estaria relacionada a uma visão muito estreita da própria ação dos TAEs na universidade?

Essas indagações indicam a necessidade de problematização e ressignificação da compreensão sociopolítica desse grupo profissional e de seu processo de formação, contrapondo-se a essa visão fragmentada e descontextualizada em prol de uma formação crítico-emancipatória que se distancia de uma concepção utilitarista de formação.

Nesse traçado discursivo, Amora aponta caminhos possíveis que podem ajudar no retraçar dos nós e na constituição de laços, ressignificando a política e seus processos de formação:

> Agora eu acredito que o que precisa acontecer é o contrário, é a gente contaminar e superar o modo tecnicista porque a instituição precisa disso, não é só o professor, os professores; os técnicos também precisam ser formados. Porque, assim, aprender aspectos técnicos não precisa ser do nível tecnicista. Porque se eu aprendo no modo tecnicista, eu vou olhar só a atividade por ela própria. Se eu humanizo isso, trago o olhar crítico, eu vou olhar pra ela o que é que eu preciso fazer e vou entender ela num contexto. Até na relação fica difícil! Porque se eu fico só na dimensão técnica, eu não avanço no coletivo. Então pra mim a humanização, a perspectiva crítica é que tem que contaminar a PROGEPE pra gestão ser das pessoas e não só no campo da administração. Mas, aí eu não sei. Eu penso que é isso, a ideia é**:** 'ah, se fica na PROGEPE e a concepção lá é mais tecnicista, então, a formação do professor será tecnicista'. **Enfim, eu acredito que o medo é esse, medo pertinente. Mas se a gente também recuar por todos os medos, a gente não muda nada! Penso eu, penso eu!** (Amora, grifo nosso).

Como ressaltado em seu discurso, a PROGEPE pode ser "contaminada" por epistemologias outras que podem contribuir na reconfiguração da própria política de formação, para todos os servidores; cujos conflitos, que permeiam esses processos de disputas e embates, podem ser dirimidos coletivamente.

O que buscamos problematizar e provocar é o espaço de abertura às aprendizagens mútuas, em um intercâmbio de diferentes conhecimentos, visões, pontos de vista. Mesmo porque, nesse processo de troca, os medos e receios, apesar

de pertinentes, podem ser ressignificados, fortalecendo-se os elos que trançam os laços; como podemos constatar, mais uma vez, no discurso de Amora:

> Eu lembro que teve, eu não lembro o ano, mas foi quando a gente ainda tava... foi uma demanda logo quando a gente entrou na pandemia. Ah tinha acontecido alguma coisa aqui no campus, presencialmente, que foi considerado uma discriminação racial. O termo eu não vou dizer... alguma coisa, eu não lembro bem o que é, mas foi nessa área. Por exemplo, a forma como o pessoal da segurança abordou uma pessoa negra. Não teve impactos ou coisas que levassem na ordem criminal, mas, a pessoa abordada fez alguma reclamação específica em alguma área. Aí o que aconteceu? A PROGEPE planejou a formação para os seguranças e todo esse pessoal terceirizado que trabalha aqui pra entender o que é o respeito, o que é uma ação racista, essas coisas. E quem foi chamada para ajudar a planejar? O núcleo ERER. Ah, tá me mostrando o quê? Que eu não tô vendo só uma questão técnica, não chegou lá só dizendo**:** "oh quando você vê uma pessoa negra não pode fazer nem isso, nem isso, nem isso". Não! Chamou o núcleo que tem conhecimento na área, porque ele poderia fazer só um protocolo, né. Se fosse no olhar tecnicista ele fazia um protocolo de como atender a pessoas negras, pretas, pardas, pessoas com deficiência. Fazia um protocolo e passava: "a partir de hoje quando vocês se depararem com uma pessoa preta, parda, com deficiência, trans, vocês vão agir assim, assim, assim". Não! **Eles fizeram um processo de formação!** (Amora, grifo nosso).

Esse discurso aponta para o fortalecimento dos canais de diálogo e de construções coletivas nos espaços acadêmicos, uma vez que os conflitos e embates são processos inerentes aos espaços universitários pela sua riqueza e pluralidade de ideias/pensamentos, pessoas, culturas, políticas e projetos.

Nessa perspectiva, é interessante destacar o sentido de preservação dos interesses institucionais que sujeitos da pesquisa imprimem a essa política:

> A gente disse, olha, se a gente não criar nossa política aqui a gente não sabe o que que vai vir na frente, a gente não sabe como é que vai ser o próximo governo, se a gente não criar nossa política né, trazendo os elementos que a universidade já tem, né, de 20 anos de NUFOPE trabalhando formação pedagógica na universidade, a gente vai ficar à mercê dessas legislações. Então, vamos fazer o da gente. Então, de certa forma, a gente precisa ter um espelhamento na legislação, porque a gente não pode fazer diferente, mas aí a gente vai criando a nossa dinâmica interna e **preservando um pouco daquilo que a universidade já atua e já trabalha,** né. Aí foi um foi um pouco disso, as nossas discussões versavam nesse sentido (Chanel, grifo nosso).
>
> Então, se a gente não tem um norte, a gente está sendo guiado por outras entidades e não tá atento ao que, de fato, a universidade deseja. Ou seja, o que é que a universidade precisa desenvolver, qual é o rumo que a universidade quer tomar. **E se a universidade sabe qual é o rumo que ela tem que tomar, ela sabe o que é que ela tem que fazer e qual a formação que os seus colaboradores, que os seus servidores, necessitam ter** (Envelope, grifo nosso).
>
> A política precisa ter a nossa cara, né, não pode ser uma política que venha, né, caia de paraquedas. A gente tem um instrumento normativo federal que

> vai te guiar na construção dessa política, mas **ela precisa ter a cara da UFPE**! (Catavento, grifo nosso)
>
> Eu acho que é também importante destacar assim que nós iniciamos esse processo dentro de um momento político muito difícil, né, mas, que nós não perdemos de vista em nenhum momento esse olhar para o todo e para as políticas nacionais que estão aí impostas. Claro, l**evando em consideração aquilo que garante a identidade da UFPE** (Boutique, grifo nosso).

O discurso de Chanel, aponta para a política como uma estratégia institucional para resguardar a trajetória histórica de formação continuada desenvolvida pelo NUFOPE, além de concebê-la em uma perspectiva de enfrentamento à ameaça tecnicista que permeia a política nacional (PNDP), na qual as universidades precisam apoiar-se.

Envelope, por sua vez, demarca um discurso que busca defender os rumos internos da política de formação continuada que se paute nas necessidades institucionais e de seus servidores, evitando interferências prejudiciais ao planejamento institucional.

Ainda que vinculada à política nacional, devido a preceitos legais, os discursos de Catavento e Boutique sintetizam a intenção e a finalidade da política de preservar a identidade formativa da UFPE que sempre fora norteada pelo NUFOPE, alicerçando-se em princípios humanistas e crítico-emancipatórios.

Nessa teia discursiva, os sujeitos vão demonstrando outros sentidos atrelados à política, associando-a a um projeto político de identidade institucional que preza pela unidade e integração dos servidores fortalecendo-se laços institucionais; embora eles sejam permeados pelos nós, como rosas que se mesclam aos seus espinhos:

> E a gente também, sempre, mesmo sendo técnicos e professores, mas a gente tentou ter esse olhar como **Servidor da UFPE**, né. E aí esse olhar também permite abordar um ponto que é muito delicado que é esse universo de servidor que se considera tão distinto, professores e técnicos, e às vezes dá uma impressão que o técnico é servidor e o professor não, né. Então, essa necessidade nossa de unir também, de **uma política que fizesse todo mundo se sentir servidor igual, no sentido, no espaço da valorização, da necessidade de um acompanhamento, independente da minha função, do meu cargo, no caso se técnico, se professor,** né. Então, os dois são merecedores e têm direito da mesma maneira, os enfoques, as funções, as atribuições podem ser distintas, mas, como servidores os dois estão no mesmo nível. Então, isso foi uma coisa também que a gente perseguiu. Eu espero que tenha... no olhar da gente, a gente conseguiu. Mas, **a gente perseguiu para que o texto fizesse isso, todos os servidores da UFPE se sentissem incluídos e respeitados na política, indistintamente, se professor, se técnico. [...]** É aquela ideia né, que **precisa construir essa identidade de servidor UFPE**. Dentro do servidor UFPE tem professor - com suas características próprias, necessidades próprias, carreira própria – técnicos, da mesma maneira; mas ambos devem estar com o mesmo ideal:

> fazer isso aqui funcionar da melhor maneira possível, fazer que essa Universidade seja a primeira do mundo (dar risada). A primeira do mundo fica por minha conta! Mas entender, assim, essa **construção de uma identidade institucional** que todos estão nos seus papéis distintos, mas indo na direção única que é essa formação profissional de qualidade em todas as áreas e uma relação com a sociedade né, de contribuição, então é papel de todos! Não é de um grupo ou de um grupo (Amora, grifo nosso).
>
> Eu falo isso na perspectiva de trazer um elemento que eu considero importante que é pensar a formação continuada oferecida/ofertada pela instituição de um modo único. Ou seja, a gente tem **uma política de formação para o servidor da universidade**, e como servidor a gente entende servidor docente e servidor técnico administrativo. Então, a política veio nessa perspectiva de trabalhar com docentes, né, e trabalhar com os técnicos respeitando, obviamente, as particularidades de cada um dos cargos (Envelope, grifo nosso).

Compreendendo-se que a identidade institucional, organizacional, é como a organização e seus sujeitos percebem a si mesmos (Caldas; Wood Júnior, 1997), a identidade de uma instituição de ensino pode ser entendida como o conjunto de atributos, concebido pelos seus membros, que é específico dessa instituição.

Assim, a identidade organizacional é aquilo que seus membros consideram a essência da organização, gerando-se identificação desses sujeitos com a instituição em um processo cognitivo e emocional de construção de sentidos (Almeida; Nunes, 2007). Desse modo, como se trata de uma construção de sentido, essa identidade institucional, ou organizacional, não é fixa ou estável visto que é social e historicamente construída, estando aberta a contradições, revisões e mudanças (Almeida, 2006).

Nessa perspectiva, entendemos que a construção desta identidade institucional, ou organizacional, pela via de identificação como servidores públicos federais, englobando professores e TAEs, requer movimentos de discussão, negociação e problematização que exigem tempo, envolvimento coletivo e abertura dos diversos sujeitos que a constituem para que as mudanças, e seus processos de ressignificações, sejam passíveis de acontecer; principalmente, considerando-se a trajetória profissional docente que historicamente foi construída com a identidade de professor, como discutimos no capítulo da análise documental.

Dessa maneira, esse percurso não se dará mediante a construção e implantação de uma política, por mais bem intencionada que ela esteja, como podemos identificar no discurso de Amora e de Envelope; pois não podemos esquecer que, como tradutores dessa política, os sujeitos são seres ativos nesse processo. E,

embora silenciado no discurso, essa discussão e negociação não se dará distanciada do interdiscurso com toda essa trajetória histórica que configura a profissão docente.

Desse modo, “como a identidade e a cultura da organização são conceitos mutuamente dependentes” (Almeida; Nunes, 2007), aquele movimento de mudança de cultura organizacional, apontado no discurso de Chanel e Bambolê no início deste capítulo, é um nó que não será transformado em laço de maneira imediata, porque essas concepções não se transformam de um dia para o outro, nem se desfazem e superam estruturas que nela se apoiam, porque uma nova política, propondo alguma ruptura do processo vigente, foi aprovada.

Assim, não obstante os discursos de Amora e de Envelope sinalizarem a necessidade de construção de uma identidade institucional que integre as diferentes categorias profissionais em um processo de identificação como servidores UFPE, apontando a política como um caminho estratégico nesse processo, compreendemos que esse percurso requer abertura para a construção de novos sentidos institucionais que não se dão dissociados das reconfigurações das relações saber-poder nos espaços universitários. Por certo, essas ressignificações entrelaçam-se com essas problematizações.

Entretanto, nessa trajetória há muito mais que muros e separações, os nós. O discurso dos sujeitos da pesquisa demonstra a construção de sentidos em torno da política de formação continuada dos servidores da UFPE que congrega sonhos de uma universidade mais integrada, cada vez mais inclusiva, que possa se abrir para a construção de novas relações, novos modos de pensar e de fazer o trabalho pedagógico e acadêmico, em uma mudança de cultura organizacional que agrega a valorização dos processos de formação pelos servidores, os quais integram-se a estes.

Nessa ciranda discursiva, os sentidos vinculados à política vão abarcando o desejo de atender às necessidades formativas dos servidores que não descuidam de sua dimensão global, compreendendo a condição humana para além dos processos cognitivo-intelectuais, ao procurar abarcar os cuidados com as dimensões mentais e emocionais, cujo contexto pandêmico da COVID-19 foi revelador de fragilidades e da necessidade de políticas de formação que se conectem com a cidadania digital, mas, sem negligenciar a qualidade de vida dos servidores.

Nessa tessitura, o sentido de construção de uma identidade institucional que visa a integração dos profissionais como servidores UFPE, embora seja um campo

complexo, como vimos argumentando, pode ajudar a criar laços - mesmo que demande um longo processo de discussões, embates, disputas, conflitos e negociações, nós -, podendo contribuir com os processos de gestão das próprias crises que esse projeto político comporta.

Nessa caminhada, parece-nos que o alerta de Damário da Cruz no poema “Todo risco”, parece oportuno:

> **A possibilidade de arriscar**
> **é que nos faz humanos**.
>
> Voo perfeito
> no espaço que criamos.
>
> Ninguém decide
> sobre os passos que evitamos.
>
> Certeza
> de que não somos pássaros
> e que voamos.
>
> Tristeza
> de que **não vamos**
> **por medo dos caminhos** (Da Cruz, 2012, grifo nosso)

Sem dúvida, as mudanças comportam riscos e inúmeros desafios e, principalmente, não possibilita nenhum tipo de garantia sobre os resultados. Mas, como Amora discursiviza: “se a gente também recua por todos os medos, a gente não muda nada”! E, como indica Da Cruz (2012), muitas vezes é o medo do novo que nos paralisa, porém, o que nos move é a ousadia de tentar!

Na agudeza da ousadia, sem sabermos se é uma travessia para novos tempos, não podemos esquecer: “caminhante, não há caminho, o caminho faz-se ao andar!” (Machado, 1997). Assim, o que mais importa é o caminhar! Caminhemos!

8 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA UFPE: DISCUTINDO OS NÓS DE SEUS LIMITES E ABARCANDO OS LAÇOS DE SUAS POSSIBILIDADES

Neste capítulo nosso foco de análise e discussão está circunscrito ao nosso objetivo específico de pesquisa que buscou discutir, através dos discursos dos participantes da pesquisa, os limites/dificuldades e as possibilidades/potencialidades dessa política. Perseguindo esse objetivo, vamos bordando este trabalho com o discurso dos sujeitos da pesquisa que vão indicando o traçado entre laços e nós.

8.1 DISCURSO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DISCUTINDO OS NÓS QUE DEMARCAM OS LIMITES DA POLÍTICA

O corpus de análise possibilitou a construção das seguintes categorias: dificuldades de pessoal, infraestrutura, orçamentária e de sistema de trabalho; bem como, o desafio de construir essa política no contexto da pandemia da COVID-19, além de conciliar as especificidades formativas de categorias profissionais diferentes, docentes e TAEs, em uma única política.

Nesse panorama, as dificuldades para a implementação da política são potencializadas. Assim, não resta dúvida que sua implementação não está isenta de tensões, contradições (demanda de cursos versus orçamento; carreira docente versus carreira dos TAEs) e desafios (falta de sistema, de infraestrutura e de pessoal).

Desse modo, por uma opção didática, vamos traçando esse bordado discursivo contemplando o discurso dos participantes da pesquisa de acordo com as categorias elencadas, embora algumas estejam tão imbricadas que precisam ser agrupadas.

8.1.1 Discutindo os nós dessa política: o contexto desafiante da COVID-19 em seu processo de elaboração

O contexto da COVID-19 e a complexidade que ele comporta já foi discutido anteriormente neste trabalho, portanto, adentrando no discurso dos sujeitos da pesquisa vamos percebendo a interface desse cenário com o processo de construção da política:

> Olhe, eu diria que assim uma dificuldade no momento que nós estávamos pensando, né, como conduzir a elaboração da minuta. Muitas dificuldades era o próprio momento que nós estávamos, né. **Nós estávamos no momento de pandemia, de isolamento total, um momento muito instável também economicamente para as universidades públicas** e o próprio encontro, né. A questão do encontro presencial da condução dessas, desses processos formativos eu posso dizer, assim, que o momento que nós estávamos vivendo foi, já era um desafio né, já era uma dificuldade, né. **Nós tínhamos naquele momento um governo que, que não tinha um olhar para a universidade voltado né, para a necessidade da qualificação das pessoas, dos processos formativos, da pesquisa, da ciência. Então, eu posso dizer que tudo isso já era uma dificuldade né**, criar esse processo né, conduzir essa escola de formação, **elaborar uma minuta dentro de um momento, assim, tão difícil para as universidades públicas, naquele momento eu diria que que foi um grande desafio** (Boutique, grifo nosso).

> A gente começou a discussão eu acho que é importante lembrar, e aí eu acho que é algo que tem que ser colocado, e **essa política** ela foi… ela **foi aprovada no ano passado**,[66] mas a construção dela foi uma construção que aconteceu na pandemia, certo? **Foi uma construção que ela aconteceu na pandemia e que por esse motivo, né, a gente acaba que perdeu bastante essa questão de uma participação um pouco mais efetiva da comunidade né, de modo mais ampliado**. (Envelope, grifo nosso).

> **A gente não teve a condição, nessa Resolução especificamente, de fazer uma discussão ampla em todos os centros acadêmicos**, a gente não conseguiu fazer por tudo, exaustão, mesmo; ali a coisa das agendas, porque a gente vinha com a dinâmica de fazer, foram três Resoluções que a gente discutiu de forma bem ampla, assim, com todo mundo: foi a de frequência[67], a de jornada[68] e a de qualidade de vida[69], então a gente ia fazer a mesma coisa com essa, mas, **aí a gente não conseguiu ir para todos os centros, então a gente foi fazendo naqueles fóruns onde a gente tinha as representações não é, dos departamentos e também dos centros** (Chanel, grifo nosso).

Como o discurso dos sujeitos da pesquisa aponta, o processo de construção da política foi, em si mesmo, desafiante. Como Boutique ressalta, o contexto do governo do ex-presidente Bolsonaro, como vimos discutindo ao longo do trabalho, intensificou significativamente as dificuldades inerentes ao contexto pandêmico com seu sistemático ataque às universidades e à ciência, ampliando e aprofundando os problemas que estas instituições já estavam enfrentando.

Nesse panorama, não podemos deixar de considerar que o processo de elaboração da política foi comprometido no que tange ao alargamento de seu

---

[66] Referindo-se ao ano de 2022.

[67] Resolução nº 10/2021 - Estabelece os critérios e as condições para a adoção do Sistema Eletrônico de Frequência que constitui o controle de assiduidade dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação no âmbito da Universidade.

[68] Resolução nº 17/2021 - Estabelece os critérios e as condições da jornada de trabalho dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da Universidade.

[69] Resolução nº 07/2021 - Institui a Política de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho do Servidor na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

processo de discussão com a comunidade acadêmica da UFPE, como destacado no discurso de Envelope; ficando restrito a alguns grupos representativos, como evidenciado no discurso Chanel, em uma situação que prejudica a ampla e efetiva participação dos servidores nesse processo.

Desse modo, precisamos problematizar como os servidores da UFPE farão a tradução dessa política, eles se sentirão contemplados e representados em suas definições, princípios, objetivos, diretrizes, finalidades? Será que nesse processo de construção não se poderia utilizar melhor os recursos tecnológicos para ampliar a discussão com a comunidade acadêmica da UFPE?

São questionamentos que não temos a intenção de apresentar respostas, desatar nós, nossa pretensão é provocar a necessidade de discussão, problematizar esse processo desde sua elaboração, porque a política institucional é reconhecidamente um objeto sobre o qual se lança um olhar que permite refletir sobre as diferentes interfaces, articulações, negociações, possibilitando entender sobre culturas, interesses, poder, disputas (Laclau, 2011), englobando diferentes atores, recursos, ideias, opiniões, consensos e dissensos.

Nessa perspectiva, as reflexões com Laclau nos ajudam a ressaltar que esse processo é permeado por disputas que colocam em jogo interesses diversos, situação que é potencializada quando sua fase de elaboração não contempla algumas etapas necessárias, como indicado no discurso de sujeitos da pesquisa, podendo impactar em sua fase de implementação.

Momento, este, em que se revela a real possibilidade de uma política, bem como os atores que a apoiam e quais são os interesses dos diferentes grupos em disputa (Viana; Baptista, 2009), o que não impede que se estabeleçam novas negociações, envolvendo novos atores, nesse processo.

Nesse traçado discursivo, vamos bordando outros nós atrelados a essa política.

8.1.2 Discutindo os nós dessa política: dificuldades de infraestrutura, de pessoal, orçamentária e de sistema

Associado aos desafios do contexto pandêmico da COVID-19, essa política comporta problemas de espaço físico e de pessoal, além da falta de sistema de trabalho, cuja situação é agravada pela dificuldade orçamentária, principalmente na gestão do ex-presidente Bolsonaro.

Por certo, esses desafios não se restringem à política, embora possa impactar significativamente em seu processo de implementação, visto que a universidade pública se depara constantemente com eles e para os quais não há fórmulas prontas, cabendo a cada instituição construir coletivamente suas proposições.

Nesse panorama, há que se reconhecer que os desafios postos para a implementação de uma política de formação continuada são grandes, como demonstram o discurso dos sujeitos da pesquisa ao responderem ao questionamento sobre as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da política:

> Falando das dificuldades, eu vou chorar: **é uma política que não tem infraestrutura, que não tem sistema, que não tem gente**... **que não tem!** (Chanel, grifo nosso).

> As dificuldades que a gente tem são: infraestrutura, né, a gente tem vê, o espaço é pequeno, você tá aqui, tá vendo, né? A gente tem questões de infraestrutura - e aí vem, tanto espaço de trabalho, sala de reunião; a gente tem uma vantagem que a gente tem a estrutura da universidade né, pra uma aula presencial, pra um evento, né. Mas, assim, a gente precisa de ter um espaço pra escola, né. Isso tá previsto na política que a UFPE vai prover esse espaço, né. Mas, **hoje, se perguntar a dificuldade é: infraestrutura, questão de pessoal** que não é um problema só da gente né, é um problema geral na universidade porque vem, justamente, em consequência do investimento do governo né, que cada vez diminui a quantidade de concurso (Bambolê, grifo nosso).

> Nós temos muitos, muitos desafios, **eu acho que um grande desafio é o recurso, né, o orçamento** (Boutique, grifo nosso).

> Rapaz, as dificuldades... eu acho que **uma das principais dificuldades, ela hoje é orçamentária**. Por que, como **você vai fazer curso sem orçamento?** A gente tem, primeiro a gente tem uma situação que é, **hoje a gente não tem um espaço**, né. Então, a gente não tem... tem uma questão física, né, que aí é engraçado porque, ao mesmo tempo, a gente tem muito espaço, tem muitos espaços na universidade. Mas, a própria **PROGEPE não tem o seu espaço de formação. Então, a gente necessita né, sempre tá articulando junto às demais unidades salas, enfim, é... espaço para que a gente possa fazer as nossas ações.** Isso faz, inclusive também com que a gente acabe optando, muitas vezes, por fazer ações online. Por quê? Quando a gente faz, e aí tá **tudo articulado né, com a questão orçamentária** que eu falei lá no início, porque eu tenho também uma dificuldade pra que o pessoal de Vitória e o pessoal de Caruaru venha pro Recife, porque eu não tenho orçamento, né. E aí a gente fez um esforço muito grande, e é por isso também que a carteira que a gente coloca no edital de formador ela não é tão grande, porque a gente acha imprescindível que os formadores eles sejam remunerados. Se eu vou remunerar o formador, e eu tenho um orçamento muito enxuto, e isso é realmente um eufemismo, eu acabo tendo que reduzir essas possibilidades de curso, né. **Então, eu coloco a questão orçamentária como o entrave, se não o principal, eu posso até dizer o único**. Porque a gente percebe que é **uma demanda reprimida muito grande dentro da universidade**, sabe? A maioria dos cursos, uma grande maioria dos cursos, a gente tem uma oferta gigante; desculpe, uma oferta não, uma demanda gigante. **Às vezes o curso tem 20 vagas**, O que é muito pouco, a gente sabe disso; mas,

> é o que o formador consegue também né, atender. **E aí a gente tem 100 pessoas inscritas.** Porque há demanda reprimida, **é uma demanda muito reprimida que a gente tem dentro da universidade**, né, e tanto nas questões envolvendo a qualificação como as questões envolvendo a capacitação. Ou seja, tanto nos cursos curtos, de curta duração/de 20 horas, como nos cursos mais longos, que são os cursos de mestrado e de doutorado. Então, **a gente tem uma demanda dos técnicos muito grande pra mestrado e doutorado** (Envelope, grifo nosso).

Como podemos observar nos discursos dos sujeitos, os desafios e dificuldades são amplos e complexos porque demandam articulação com o governo federal, como é o caso de provimento de concurso público para a admissão de pessoal, bem como para melhoria da questão estrutural com a construção e ampliação de espaços físicos, os quais estão diretamente relacionados ao orçamento disponibilizado anualmente para as universidades.

No contexto do governo do ex-presidente Bolsonaro, como discutido em capítulos anteriores, a situação das universidades públicas ficou bastante crítica com os constantes cortes orçamentários, revelando a necessidade dessas instituições lutarem por mais autonomia financeira.

De acordo com o Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB)[70], ligado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), constatou-se que os recursos destinados à educação e à ciência pelo ex-presidente Bolsonaro nos anos de 2020, 2021 e 2022 foram os mais baixos desde o ano 2000 (Luz, 2022). Nesse cenário, as universidades públicas foram um dos maiores alvos de cortes na educação durante o referido governo.

Entretanto, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), em abril de 2023, foi realizada uma recomposição orçamentária[71] que resultou em um aporte adicional de 2,44 bilhões de reais destinados ao fortalecimento da Educação Superior e do ensino profissional e tecnológico nas universidades e Institutos Federais (IFs) brasileiros, facultando ações estruturantes e novas possibilidades no panorama de implementação da política de formação continuada dos servidores da UFPE.

---

[70] Disponível em: https://olb.org.br/os-cortes-na-educacao-no-atual-governo. Acesso em: 22 ago. 2023.

[71] Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/04/governo-anuncia-r-2-4-bilhoes-para-recompor-orcamento-de-universidades-e-institutos-federais; https://www.andifes.org.br/?p=96806; https://www2.ufjf.br/noticias/2023/04/20/governo-anuncia-recomposicao-orcamentaria-de-r244-bilhoes-para-universidades-e-institutos-federais/, entre outros.

Desse modo, como a questão de pessoal e de infraestrutura está diretamente relacionada à disponibilidade orçamentária, novos caminhos se anunciam com essas mudanças, oportunizando a ampliação de recursos para a implementação da política; portanto, para a oferta de cursos, cuja demanda versus oferta é bastante assimétrica, como pudemos constatar no discurso de Envelope quando fala da assimetria entre a demanda de servidores por curso e a oferta reduzida, em uma proporção de cem inscritos para vinte vagas, utilizando-se o critério de ordem de inscrição para a seleção dos servidores.

Essa demanda reprimida por formação aponta para a necessidade de problematização institucional na perspectiva de construção de estratégias que contemplem essa preocupação e seu enfrentamento na implementação da política, inclusive no que diz respeito à destinação orçamentária para a efetivação das ações de formação vinculadas à política.

Parece-nos que essa problematização comporta a ampliação da oferta de cursos, bem como de vagas, em nível *stricto sensu*, mestrado e doutorado, para os TAEs; cuja demanda tem se mostrado ampla, como apontado no discurso de Envelope, requerendo seu enfrentamento em termos de política de formação continuada institucional, bem como de negociação junto ao governo federal.

Certamente, essa mudança de governo não é uma garantia de que os problemas orçamentários serão sanados, mas, há o indicativo de tempos mais esperançosos para as universidades públicas. E, assim, para a efetivação de suas políticas, como podemos observar no discurso de Bambolê e de Chanel sobre o orçamento destinado à política de formação:

> Os valores dependem do que o Governo Federal vai liberar. A gente não tem condições de dizer qual é o valor, né. Ao longo das décadas esse valor vem diminuindo cada vez mais; então já teve, ah sei lá, nas gestões anteriores do governo Lula, por exemplo, era mais de 1 milhão de reais; hoje em dia é menos da metade disso, sabe, **a verba vem diminuindo ao longo dos anos e aí a perspectiva agora que essa verba possa voltar a crescer**, mas pra esse ano a verba ainda é, ainda é pequena (Bambolê, grifo nosso).

> Tem. Bem pouquinho. Olha, a gente, a LOA – Lei Orçamentária Anual - desse ano deixou pra gente acho que foi 420.000 ou foi 430.000 mil reais, esse é o nosso recurso anual. É pouquíssimo, o ano passado foi menor e 2020 foi menor ainda. **A gente, nos tempos áureos, digamos assim, dos governos que investiam na educação**, a gente chegou a ter um milhão e duzentos mil, é uma coisinha mais confortável (Chanel, grifo nosso).

Nessa perspectiva de ampliação e busca de garantia de recursos para as universidades federais, uma ação importante realizada pela ANDIFES foi a aprovação de diretrizes para o orçamento 2024 das universidades federais, em Conselho Pleno, no dia 16 de junho de 2023 em Santo André (SP)[72], estabelecendo alguns subsídios essenciais para a garantia do funcionamento e do desenvolvimento das universidades federais no próximo ano.

Em consonância com a esperança de novos tempos para as universidades públicas com essa mudança de governo, de Bolsonaro para Lula, o discurso de Boutique ressalta, também, a relevância de uma gestão interna democrática e comprometida com a valorização da formação continuada de seus servidores:

> **Eu vejo que temos aí grandes possibilidades com essa mudança de governo; eu acho que outro ponto, assim, muito favorável é o modelo de gestão que nós temos atualmente com o professor Alfredo e o professor Moa, é um modelo de gestão colaborativo**, é um modelo de gestão onde há a valorização do técnico, da necessidade da formação continuada para os docentes, para os técnicos; e acho que isso assim é um fator, que pode não ser determinante, mas é muito importante! (Boutique, grifo nosso).

Assim, aliada à essa luta mais ampla, em nível de governo federal, é preciso ressaltar que a política institucional também precisa ser fortalecida internamente, como pontuado por Boutique; possibilitando, inclusive, aporte orçamentário que permita a execução de ações que são pertinentes ao seu processo de implementação, como podemos verificar no discurso de Envelope ao responder se há recurso específico para o desenvolvimento da política de formação:

> A formação dentro da Universidade, a Política Nacional de Desenvolvimento institui que cada unidade ela vai, ela recebe um orçamento próprio, né, a gente tem uma rubrica própria oriunda do governo federal. Que a gente precisa... a gente recebe anualmente, que inclusive, a gente necessita é... prestar contas e tudo mais, né. Então, há sim, recurso pra essa... pra essa política. Ele é um recurso externo, certo, ele vem especificamente pra universidade e ele não pode, vamos dizer assim, ele não é misturado com os outros... as outras contas da instituição, né. Então, assim, não vem, não vem no dinheiro geral da Universidade. **Todavia, isso não impede que a instituição né, realize aportes orçamentários né, para dar maior ênfase, maior aporte financeiro para algo que ela deseje, pra algum programa, pra algum projeto de formação que ela deseje ou que ela perceba que a instituição necessita** (Envelope, grifo nosso).

[72] Disponível em: https://www.andifes.org.br/?p=97512. Acesso em: 24 ago. 2023.

Em consonância com essa necessidade, indicada no discurso de Envelope, percebemos a premência de ampliação da oferta de cursos, a criação de um sistema gerencial, a priorização na alocação de novos servidores, a construção e/ou disponibilização de um espaço próprio para a FORMARE (Escola de Formação), visto que:

> Eu acho que a gente abriu... eu costumo brincar, a gente abriu uma caixa de pandora porque todo mundo acha que o problema da universidade vai se resolver com formação. E por que isso? Nós tivemos SAPA[73] 19, 20 e 21, aí 22[74] não teve. A gente teve agora em janeiro[75], certo, a quarta edição, **todas as unidades. Sem brincadeira, todas pontuaram necessidade de formação**. Aquilo deu um desespero, por quê? Veja, **sem sistema, o povo sem sala**, não sei o quê direito... e aí semana passada a gente fez um momento com eles de planejamento, a gente trouxe até o professor Moacir[76] participou com a gente um pouquinho né, falando das expectativas da escola, mas por outro lado a gente apresentou as limitações. Então acho que **hoje o grande problema é que a equação não fecha**, existe uma... bem, a gente abriu uma possibilidade nova, né, então todo mundo, de alguma forma, vai pedir formação e a gente não vai ter a condição de dar, fato, ponto. Mas, que bom que a gente tem esse problema, a gente tem a demanda e pode, né, de alguma forma, elencar ali as prioridades a partir daquelas demandas (Chanel, grifo nosso).

Por certo, o discurso de Chanel denuncia os desafios, os nós, que agregam as expectativas de formação, criadas com a política, versus as possibilidades de atendimento das demandas. Neste aspecto consideramos importante problematizarmos que constatar as necessidades da universidade em termos de formação é um avanço considerável, como pontuado no discurso acima.

Entretanto, é preciso avançar no sentido dessa política atender ao que se propõe, visto que a demanda é generalizada e como ela é direcionada a todos os servidores, de todos os centros universitários, como equacionar essas necessidades? Quais serão os critérios estabelecidos para se elencar essas prioridades? Cursos no formato remoto ou híbrido seriam caminhos mais viáveis para ampliar a oferta e, paralelamente, administrar melhor os recursos?

O discurso de Chanel sobre o processo inicial de construção da política é um indicativo interessante nessa discussão:

> Nesse período em que a gente tá vivendo aí uma espécie de pós pandemia, ou uma adaptação, né, ao contexto pandêmico, a gente ainda tem uma

[73] Seminário anual de planejamento e avaliação.
[74] Anos de 2019, 2020, 2021 e 2022.
[75] Janeiro de 2023.
[76] Vice-reitor da UFPE.

> demanda muito grande de cursos à distância. Os presenciais eles ainda a gente tem uma dificuldade grande! (Chanel).

Em seu discurso, Chanel revela que há uma procura maior por cursos *online* do que presenciais, demonstrando a potencialidade dessa modalidade de formação. É preciso destacar que não estamos defendendo uma formação essencialmente virtual, mas, o contexto pandêmico revelou as potencialidades do trabalho acadêmico em uma perspectiva híbrida, que se distancia das características da educação a distância, e que pode ser administrada pela universidade com a qualidade de trabalho que lhe é característica, como o discurso de Chanel deixa entrever:

> Então, hoje a gente ainda tá fazendo uso da sala de aula do Google né, aí a gente faz ali o Google Meet[77], aquela coisa toda, mas a ideia é, inclusive algo que a gente vem institucionalizando, é que as salas de aulas elas sejam pe**lo AVA[78], até para que a gente tenha realmente um controle**, para que a gente possa ter um ambiente institucional remoto, que é diferente daquilo que a gente usou de forma, assim, experimental, e até emergencial, naquele contexto de pandemia, né. Então, passamos, o quê, acho que quase dois anos nessa discussão (Chanel, grifo nosso).

O discurso revela a preocupação com um processo que se pauta em uma discussão longa, por volta de dois anos, mediante a possibilidade de implementação de um ambiente institucional virtual qualificado. Certamente, não temos a pretensão e nem a presunção de apontar respostas, desatar os nós, o nosso intento é instigar a discussão sobre passos, ainda, incertos; porém, importantes a serem trilhados no processo de implementação dessa política.

Outra questão que consideramos importante destacar no discurso de Chanel diz respeito à possibilidade de controle que o AVA oferece, então, ficamos a questionar a necessidade de controle de quê: da presença dos cursistas, do que está sendo ministrado? E mais: por que a necessidade de controle, para fornecer dados para a instituição, para os órgãos de controle? Questões essas que consideramos importante refletirmos e problematizarmos institucionalmente.

Nesse panorama, outro nó que precisa ser problematizado diz respeito à falta de sistema para a gestão da política e do trabalho a ela relacionado, como destacado nos discursos de Chanel e de Bambolê:

---

[77] App de vídeo chamada desenvolvido pelo Google.
[78] Ambiente Virtual de Aprendizagem.

> **O problema é a falta de sistema**. Para você ter uma ideia, todos esses cursos são administrados manualmente; então, planilhazinha de excel, assim, isso é **tudo feito na mão**. Então, existe uma parte administrativa que ela é importante, então, se você faz um mestrado você tem direito a progredir. Então, você tem que entrar com um processo e isso gera um processo administrativo que tem um grupo que cuida só disso, né. É desenvolvimento? É. Isso entra pro nosso registro? Entra. Mas eu preciso né, organizar isso, colocar na pasta do servidor, emitir uma portaria, mandar para pagamento pra, né, ter o efeito financeiro. Então, existe uma parte que ninguém vê que é muito dura assim, que é uma administração mais pesada e que **o pessoal trabalha manualmente**, também. Então, a cada cinco anos a gente tem direito a licença capacitação, né isso? Então, se o servidor nunca tirou ele pode chegar e dizer: eu quero saber qual o meu tempo e tal... **o pessoal tem que calcular na mão. Não existe um sisteminha que faça esse cálculo. Aí é um problema. Então, isso gera uma tensão grande, sabe, com a equipe**. Então hoje eu tô com a equipe que ela tem um quantitativo de servidores que a pessoa fala: "'não, mas dá conta". Daria, se a gente tivesse menos trabalho manual (Chanel, grifo nosso).

> **Nós temos uma questão que é seríssima, que são sistemas, a gente não tem sistema pra trabalhar.** Então, assim, isso é uma coisa que é... quando eu cheguei aqui e aí conversando com o pessoal daqui pra conhecer **e uma coisa que me chocou, assim, foi o pessoal na área de desenvolvimento fazer a contagem da licença capacitação na mão**. **Eu disse, não, você tá brincando comigo! A servidora fez, não.** Então, vocês têm que errar, vocês têm que errar porque não tem como, né! Então, assim, **essa parte de sistemas, assim, é gritante!** Por outro lado, a equipe, assim, a equipe é ótima; equipe muito boa, muito competente, né. E, assim, vamos fazendo, né. Mas, **essas questões elas dificultam muito!** É uma carência geral na universidade, **a gente tem uma carência muito grande por sistema de gestão, muito grande**! É **uma lacuna que é de décadas, né, na universidade**. Todo mundo sofre, né, todo mundo sofre! (fala bastante enfática) (Bambolê, grifo nosso).

Diante dessa discursividade, consideramos pertinente destacar o discurso de Bambolê sobre a realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a esse respeito:

> A gente teve a oportunidade de fazer uma visita técnica lá no Rio Grande do Sul e eles, assim, **fantástico né, a parte de sistemas dele** a gente ficou assim: ó meu Deus! Se você quiser um negócio aqui você consegue a informação, **sistemas todos interligados**, **você sabe a vida do servidor todinha né, se você for servidora da UFRGS**, você sabe da sua vida todinha, os cursos que você fez; então, **é como a gente sonha que quer ter sistema** (Bambolê, grifo nosso).

Diante da gritante necessidade de criação de um sistema gerencial de dados funcionais dos servidores da UFPE, como indicado no discurso dos sujeitos da pesquisa, o discurso de Bambolê nos instigou a buscar mais informações a esse respeito, então indagamos como aquela universidade conseguiu o referido sistema, ao que ela esclareceu:

> Então, o que eles nos disseram, a gente perguntou, todos os sistemas deles são criados pelo... lá é Núcleo de Processamento de Dados, era o nome que era o STI[79] lá atrás. Quando eu entrei na universidade era NPD[80], aí depois virou NTI[81], agora é STI, né, mais recentemente! Então, lá eles chamam, ainda, Núcleo de Processamento de Dados e **todos os sistemas foram construídos pelo Núcleo de Processamento de Dados da UFRGS, todos!** (Bambolê, grifo nosso).

Interessante esse discurso porque demonstra um contrassenso: na UFPE o Núcleo de Processamento de Dados, em uma perspectiva de atualizações, sofreu alterações em sua nomenclatura; entretanto, não foi desenvolvido até o presente momento um sistema de dados que viabilize o gerenciamento da vida funcional dos servidores, acarretando um volume exacerbado de trabalho manual na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, precarizando e comprometendo seu desempenho, indicando-se que a mudança se deu no nome, apenas. Importante ressaltar que a política de formação continuada, em análise, está vinculada à PROGEPE; então, essa limitação de sistemas acaba impactando o seu desenvolvimento.

Por outro lado, na UFRGS manteve-se a mesma nomenclatura, Núcleo de Processamento de Dados, mas eles avançaram significativamente no desenvolvimento de sistemas gerenciais de trabalho, melhorando efetivamente a vida dos servidores que lidam com esses dados diariamente.

Assim, diante do exposto, algumas problematizações se fazem necessárias: como esse problema que é de décadas, como destacado no discurso de Bambolê, ainda permanece tão latente na UFPE? Essa demanda por sistema foi encaminhada para o STI? Como está o diálogo institucional com os servidores do STI para refletirem sobre essas dificuldades e, coletivamente, buscarem alternativas, estratégias de enfrentamento?

Está faltando integração e planejamento institucional neste sentido? O que a UFRGS tem que a UFPE não tem que justifique esse descompasso? A UFPE permanecerá outras décadas com essa mesma problemática? Quem ousará romper essas barreiras?

Ademais, quando Bambolê afirma que a equipe é ótima, o que isso significa: que se submete a condições precárias de trabalho? Que a equipe é tão competente que a ausência de sistema não compromete o trabalho?

---

[79] Superintendência de Tecnologia da Informação.
[80] Núcleo de Processamento de Dados.
[81] Núcleo de Tecnologia da Informação.

Importante pontuarmos mais uma vez que não intencionamos apresentar respostas, desatar os nós, nosso objetivo é problematizarmos os desafios que os discursos dos sujeitos da pesquisa vão nos apresentando, indicando a necessidade de enfrentamento institucional dos nós que vão sendo apontados nessa tessitura discursiva.

Neste compasso, o discurso de Amora indica outros nós atrelados à política, tais como: o desafio de integração permanente entre a PROGEPE e a PROGRAD:

> **Eu acho que o desafio é esse trabalho integrado permanente PROGEPE e PROGRAD, acho que isso é um grande desafio!** E não é por grandes coisas não, é porque a universidade, essa experiência que eu tive na gestão me fez ver o quanto é complexo, complexa demais essa instituição! (ênfase) (Amora, grifo nosso).

Amora demonstra que o desafio dessa integração está relacionado ao fato de que são poucos servidores para darem conta de inúmeras atividades simultaneamente o que acaba dificultando esse processo, uma vez que o excesso de demandas acaba absorvendo o tempo, a disponibilidade e a energia das pessoas ao nível da exaustão, como podemos constatar na continuidade de seu discurso:

> **Eu acho que é uma demanda de trabalho muito grande, muito grande! pra todos!** (fala bastante enfática) **É exaustivo, exaustivo!** (bastante ênfase). Eu lembro que nesse período quem tava fazendo a proposta... a proposta da política, a gente no remoto, eu trabalhei três turnos quase todos os dias, certo? **E assim, então é desgastante. Porque são as mesmas pessoas para fazer tudo! tudo... tudo!** (fala bastante enfática) Se você vai fazer o tutorial, é você; Se você vai organizar o site, não é você que organiza, mas, é você que vai atrás, que vai pedir, que vai planejar, tudo pra as mesmas pessoas (Amora, grifo nosso).

Nesse traçado, percebemos um discurso com o sentido de um desabafo, de um pedido de socorro, indicando que não é possível realizar grandes projetos sem a devida estrutura, principalmente, de pessoal. Ademais, o seu discurso aponta para outros nós vinculados à política, como podemos constatar:

> **E também, assim, que os profissionais, todos eles, técnicos e professores, todos os servidores, todos os profissionais que assumem um papel na gestão** - seja lá, (referindo-se à reitoria) seja aqui, seja nos centros, **é muito da responsabilidade do profissional, mesmo!** Porque você **não tem acréscimo salarial necessário, porque a gratificação, ela é muito irrisória**, eu acho que chega a ser uma ofensa dizer assim**:** 'ah, eu tô aqui nessa função, por isso eu recebo isso'. É melhor você não dizer a ninguém, porque quando eu dizia na minha casa, eu era quase linchada. "Como? Não acredito, Amora! Você tem esse estresse todinho pra ganhar isso? Não acredito. Saia! Porque nem terapia dá pra pagar." **Então, pra mim essa é a maior dificuldade! Nós não temos um número ampliado de**

> **vagas pra nada, nem pra técnico, nem pra docente... pra nada, é uma briga, é uma luta**. Mas, em contrapartida, **a gente tem uma demanda exagerada! de produção acadêmica** (bastante ênfase). Se você vai chamar um professor da pós, sempre tá lá com um monte de gente de doutorando, mestrando, tem que fazer artigo, porque senão cai a nota do programa, aí você ainda chama pra ele vir dar uma palestra, tá entendendo? É tudo muito intenso! (Amora, grifo nosso).

Em seu discurso, percebemos a preocupação em mostrar como a demanda de trabalho é excessiva para todos os servidores, os quais acabam assumindo cargos de gestão que ampliam consideravelmente as atividades a serem desempenhadas, sem a devida contrapartida financeira; indicando que a função gestora tende a ser desvalorizada e evitada nos espaços universitários, gerando novos nós institucionais.

Atrelado a esses nós, seu discurso ressalta como agravante a excessiva demanda acadêmica que os docentes precisam dar conta, como discutimos no capítulo anterior, em uma equação onde o trabalho só aumenta e o número de professores não acompanha, sobrecarregando-os ainda mais!

Outra questão que se vincula às dificuldades apresentadas, indicando outros nós, é a falta de pessoal para se dedicar exclusivamente à escola de formação - FORMARE - que requer um amplo, sistemático e permanente trabalho de planejamento, organização, divulgação, execução e avaliação de suas ações. Nesse sentido, vejamos:

> Então**, pra mim a maior dificuldade é essa, nós não temos estrutura... que a gente precisava, assim, de uma equipe que só vivesse pra escola**. Uma equipe que envolvesse pedagogos, né, professores - que necessariamente não precisava ser pedagogo – mas, eu acho que pedagogos, profissionais de educação, têm obrigatoriamente, tem que ter um acento nesse grupo de planejar, não pode faltar! Aí você teria que ter professor, que necessariamente não precisa ter a formação pedagógica, assim específica, daqui de educação, e técnicos. Pronto, **uma equipe que vivesse e respirasse a Escola de Formação pra pensar nas ações, pra mexer, pra tornar vivo, pra divulgar, pra ser uma coisa, assim, que todo mundo sabe que tem.** Tem gente que nem sabe que existe. Todo mundo saiba que existe, apesar de ter saído na Ascom, saiu no Instagram. Mas, uma coisa... É tanta informação que a gente tá tendo acesso, que passa. **E, se aquilo não tem um sentido pra você, não fica!** Você recebeu a informação, ah que legal, daqui a dois dias eu nem lembro que isso existe mais. Então, agora se você tivesse uma equipe para isso, onde eu sou professor, tenho minhas aulas e... trabalho lá**!** Aí eu pensaria, planejaria, pensaria nas divulgações permanentes, numa forma de, sei lá, botar um banner em cada entrada de centro**:** você já acessou? Veja as novidades! Botar na Ascom toda semana... toda semana ou todo mês**:** novos cursos do trimestre! Você já viu, qual te interessa? Saiba mais acessando, não sei o quê; nos visite, não sei onde! **Mas, o mesmo grupo da PROGEPE que trabalha com quem chega, com quem sai, com recurso, contratação, concurso, com todos os profissionais, é o mesmo que, de alguma forma, vai chegar lá! Não dá, sabe?** Acho que isso é assim, isso empata! Aí a gente

> faz o que é possível! Dentro do que é possível! (Ênfase). Ah, chegou a exigência, porque tudo de um órgão de controle é pra ontem, e nada é assim**:** 'responda sim ou não, é**:** 'responda e anexe os documentos comprobatórios', certo? **É tudo muito intenso, muito rápido, muito tudo o tempo inteiro! Então, acho que esse é um grande complicador** (Amora, grifo nosso).

Assim, seu discurso ratifica a gama de desafios que a política de formação continuada precisa equacionar, a qual demanda uma equipe exclusiva de servidores para o seu devido desenvolvimento e implementação. Situação que exigirá empenho da gestão central da UFPE para que esta política alcance êxito.

É nesse compasso que o discurso dos sujeitos da pesquisa vai bordando novos nós que vão delineando esta política.

8.1.3 Discutindo os nós dessa política: conciliar especificidades formativas de docentes e TAEs

Dando continuidade neste traçado discursivo, vamos abarcando outros nós que os sujeitos vão revelando sobre essa política, como a complexa tarefa de atender às especificidades formativas de diferentes categorias profissionais, com carreiras distintas, como indicado nesses discursos:

> **A dificuldade que eu vi era mais de sistematização de uma grande política que pensasse tanto docentes quanto TAEs**, né? Porque antigamente a política de formação de professores era feita pelo NUFOPE e depois disso a PROGEPE, ela abraçou essa causa e passou a ser feita pela PROGEPE para todos os servidores. **Essa foi a principal dificuldade que a gente teve para sistematizar uma política de formação única que abarcasse tanto docentes quanto servidores técnicos administrativos** (Catavento, grifo nosso).

> Porque a nossa carreira é uma carreira que tem mais de 100 cargos. Por exemplo, a gente, vamos lá... tem técnico de laboratório, só que eu tenho um técnico de laboratório em diversas áreas. Então, a necessidade de um técnico de laboratório de Biologia é diferente do técnico de laboratório de anatomia né, fica… bastante pulverizado. **Eu acho que esse é um dos maiores desafios, sabe, perceber que há essas particularidades** mas também perceber que a gente necessita respeitar essas particularidades e tentar ofertar cursos que estejam, tenham atenção a isso. **Mas, ao mesmo tempo, essas particularidades não servem para colocar os servidores em caixinhas**. Porque, **se a partir dessas particularidades eu colocar todo mundo em caixinha eu não vou estar fazendo um dos princípios da formação, que a gente considera um dos mais importantes, que é a percepção dialógica**, né. Então, eu não posso, eu tenho que perceber que quando eu for pensar em alguma coisa pra os docentes, a partir dessas demandas oriundas dos próprios docentes, eu não posso é, simplesmente

> dizer que ‘ah, tal curso ele é uma demanda do CIn[82] e do CTG[83], então, eu vou pensar somente neles e excluir, vamos assim dizer, os demais, né. A gente tem que pensar de modo que eu vou atender essa demanda, mas essa demanda é uma demanda da universidade e que eu tenho que, enquanto gestão, **eu tenho que fomentar esse intercâmbio entre pessoas de unidades diferentes**. Então, eu tenho que fomentar a conversa entre o professor do CTG, que é de uma área mais dura, com o professor do CAC[84], do CFCH,[85] de Medicina, do CCM[86] **pra que a gente possa ter um olhar mais plural, senão a gente fica preso em caixinha**. E aí a mesma coisa acontece com o servidor, né. Com o servidor é... técnico. O servidor técnico eu acho ainda mais complicado, falando como técnica. Por exemplo, falando, vamos assim dizer, dos nossos cargos: você como pedagoga e eu como técnica em assuntos educacionais. Nós temos um elemento técnico no nosso cargo, mas nós também temos um elemento pedagógico. Então, nós temos um elemento que nos aproxima, por exemplo, dos demais cargos técnicos, mas também temos elementos que nos aproximam dos professores (Envelope, grifo nosso).
>
> **Com relação à carreira docente, em específico, a gente tem pelo menos três categorias, né, de docentes aqui na universidade: a gente tem os professores do Magistério Superior; os professores do Magistério Superior, mas, os titulares**; que é um número pequeno, a maior parte são professores do Magistério Superior; **e os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**. Na política a gente... quando a gente elaborou o texto a preocupação de contemplar todas as categorias dos servidores da universidade, tá. Então, assim, se é professor, é professor do magistério superior, titular, e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que são os professores do Colégio de Aplicação. E aí, assim, a gente chegou a conversar com a equipe né, dos professores do NUFOPE né, e eles foram totalmente abertos a inserir também dentro da linha de formação, né, dos docentes, a realidade dos professores EBTT[87] né, então assim, isso já tava alinhado com o NUFOPE e incluir também os Técnicos em Assuntos Educacionais, né, que já tá contemplado e os pedagogos, também, que são os profissionais técnicos que trabalham diretamente na área da educação né, dando aí o apoio ao trabalho docente, né, relacionado ao trabalho de ensino e de pesquisa, dependendo de onde o técnico vai atuar, ou de extensão. **No caso de técnicos, também, são cinco níveis né, de carreira dos técnicos**. Claro que os níveis iniciais, eles são bem pequenos hoje em dia, né, porque não tem mais concurso, então é um quantitativo bem pequeno. Mas, a maior parte dos servidores são na categoria D, né. Então, a gente tem C, D e E que são os profissionais de nível superior, né. Então, **desde o seu nascedouro, vamos assim dizer, a política está preocupada né, no sentido de propor uma formação que seja adequada para os professores, nos seus... nas diversas categorias; os técnicos, e os gestores**. Então, essas são as três principais linhas da, de atuação da política (Bambolê, grifo nosso).

Inicialmente, consideramos importante destacar que os servidores que fazem parte da gestão e constroem políticas reconhecem que na UFPE havia esse espaço formativo, indicando um alinhamento com o NUFOPE, o qual demonstrou abertura

[82] Centro de Informática.
[83] Centro de Tecnologia e Geociências.
[84] Centro de Artes e Comunicação.
[85] Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
[86] Centro de Ciências Médicas.
[87] Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

para atender outros servidores não docentes, como é o caso de Técnicos em Assuntos Educacionais e pedagogos, como apontado no discurso de Bambolê; confirmando-se que se trata de um Núcleo de formação que é legitimado pela gestão desta Universidade.

Outra questão que precisamos ressaltar, os discursos de Catavento, Envelope e Bambolê demonstram a complexidade que essa política abarca: profissionais docentes e TAEs com carreiras distintas, com suas particularidades e especificidades formativas relacionadas a seus respectivos cargos e funções, que representam um nó muito desafiante para a efetivação dessa política na universidade.

O discurso de Envelope indica, também, uma preocupação importante quando menciona o cuidado para que as especificidades formativas dos servidores não ganhem tamanha centralidade que os coloquem em “caixinhas”, promovendo-se processos de formação que acabariam isolando-os em seus respectivos universos profissionais, segmentando-os.

Por este caminho, fere-se o princípio da formação dialógica que tem por objetivo potencializar a reflexividade e o diálogo intersubjetivo (Silva; Braga; Mello, 2021), o que comprometeria a intencionalidade da política de formação em uma perspectiva dialógica, apontada por Envelope como um dos princípios mais importantes da política de formação continuada.

Por outro lado, precisamos problematizar como essa política será capaz dessa integração tão complexa, como atender às especificidades formativas sem segmentação? Como conciliar tão diversa formação profissional? Como os docentes e os TAEs compreendem esse processo? Será que há a compreensão de que cabe à universidade uma dimensão pedagógica? E mais, essa dimensão pedagógica atuará como um elemento integrador? Será que há o entendimento de que as atividades administrativas podem estar entrelaçadas com atividades pedagógicas? Como os servidores traçarão esses desafios no processo de tradução da política?

Certamente, esse processo de construção da política não consegue dar conta de tais questionamentos, os quais poderão ser melhor delineados em seu processo de implementação. Ademais, essa complexidade não permite respostas simples, exigindo muito trabalho coletivo em nível institucional para que, a partir desses nós, se possa vislumbrar outros caminhos que a política de formação continuada parece querer desbravar.

Nessa trajetória, o discurso de Envelope aponta para um dos caminhos balizadores desse processo, a perspectiva dialógica de formação, sob a qual se assentam as contribuições de Paulo Freire, congregando princípios como o de solidariedade que representa um ponto crucial na constituição de relações democráticas (Mello; Braga; Gabassa, 2020; Silva; Braga; Mello, 2021).

Apontando-se, assim, para a criação de sentidos coletivos que possibilitam novos significados formativos e institucionais, permitindo a construção de consensos e a constituição de grupos que podem compartilhar experiências mediante a reflexão da prática, em um movimento crítico-reflexivo, promovendo a interação entre pares que se apoiam mutuamente.

No entanto, mesmo que a perspectiva dialógica, indicada no discurso de Envelope, aponte para uma possibilidade de caminhos integradores no desenvolvimento dessa política, de certo, ela não será implementada de maneira linear, porque os servidores produzem uma leitura ativa do texto da política, a qual é traduzida, reconfigurada e recontextualizada no contexto universitário, que é permeado por relações de poder, delineando esse processo institucionalmente e, portanto, redesenhando essa política.

Então, nesse imbricado de desafios, limites e dificuldades que vão desde o contexto pandêmico de sua construção, passando pelos nós da falta de pessoal, de infraestrutura, de sistema e perpassando o desafio de conciliar diferentes categorias profissionais, e suas respectivas carreiras em uma política de formação continuada; buscamos identificar, também, as possibilidades/potencialidades da política.

Assim, nessa discursividade, compreendo que a política é esse movimento dinâmico, atravessada por dificuldades e possibilidades, vamos adentrando na discussão que abarca os laços, que não são dissociados de nós, no tracejado dessa política.

8.2 DISCURSO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: ABARCANDO OS LAÇOS NO TRAÇADO DISCURSIVO DESSA POLÍTICA

> **Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de**. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. **Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida** [...] (Clarice Lispector, 1998, grifo nosso).

Enlaçada na magia poética de Clarice Lispector, vamos buscando discutir, através do discurso dos sujeitos da pesquisa, as possibilidades/potencialidades dessa política, apesar dos desafios, apesar dos limites, apesar das dificuldades, apesar das faltas; pois, como sabiamente Lispector (1998) aponta, possivelmente, são os nós que constituem a ousadia necessária para a existência da própria política.

O discurso dos sujeitos da pesquisa indica sintonia com a ideia defendida pela escritora, pois demonstra o quanto os nós estão imbricados com os laços, em um diálogo entre limites e possibilidades, como podemos verificar:

> **Se a gente tivesse mais recurso, a gente poderia ter mais turmas. Então, se a gente tem mais turmas, a gente poderia atender mais gente**. Então, **por aí a gente já vê as potencialidades**. Porque é uma demanda muito reprimida que a gente tem dentro da universidade. [...] Então, **a gente tem uma demanda dos técnicos muito grande pra mestrado e doutorado**. Doutorado, a gente conseguiu lançar uma turma o ano passado numa parceria junto com o CIn, né. Então, foi a primeira turma de doutorado. Mas, a gente sabe, por exemplo, que a gente precisa ampliar essa oferta, tanto de mestrado como de doutorado. Então, a gente tem todo aquele texto da política ali como potencialidade pra ser institucionalizado, né. Porque a política, ela foi aprovada, ela tá hoje no arcabouço da universidade e cabe agora né, nos próximos anos, a gente realizar um trabalho pra que ocorra, de fato a institucionalização daquelas diretrizes por meio da operacionalização né, e da instrumentalização dos cursos. Então, o caminho a ser feito é um caminho bem, bastante longo, sabe Neide? E que a gente espera que a gente tenha recurso pra isso, porque a gente já percebe que a comunidade ela tá, ela tá receptiva a isso, sabe? Por exemplo, a gente fez um curso no ano passado e que fez novamente esse ano que é o acadêmicos. O que é o acadêmicos? O acadêmicos é um curso que visa ajudar o servidor a fazer o seu projeto de pesquisa pra mestrado e pro doutorado, né. E que ele, assim, teve uma demanda altíssima! (Envelope, grifo nosso).

Consideramos interessante destacar que apesar da emergência do discurso da formação ainda podemos constatar o resquício da capacitação, como evidenciado no discurso de Envelope. Assim, caberia questionarmos, o que se entende por capacitação? O que envolveria cada curso desse? Certamente, são questões a serem debatidas e refletidas no desenvolvimento e implementação da política para que se possa diferenciar bem esses processos, avançando na perspectiva da formação continuada.

Ademais, diante desse discurso, observamos o quanto as dificuldades estão entrelaçadas com as possibilidades, pois ao mesmo tempo em que o discurso de Envelope aponta para a limitação orçamentária, indica também que a liberação de mais recursos implicaria na ampliação da oferta de cursos e, portanto, atenderia

melhor a demanda reprimida na universidade dos servidores TAEs, já que na UFPE mais de 90% dos docentes são doutores.

Condição a ser considerada com a mudança de governo, pois com a eleição de Lula, mesmo que ainda não se tenha a efetivação de mais recursos, as universidades estão mais confiantes em uma política orçamentária mais equilibrada e estável, substanciando a possibilidade de equacionar melhor a relação entre oferta e demanda de formação na UFPE, como prevê Envelope[88].

Outro ponto que consideramos pertinente destacar em seu discurso sobre as potencialidades da política diz respeito à alta demanda de TAEs pelo processo de qualificação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, indicando a necessidade de ampliação desse campo de formação para esses profissionais.

Nesse sentido, a UFPE parece ter despertado para a necessidade de alargamento de oportunidades de formação para esses profissionais, em uma perspectiva mais inclusiva em âmbito institucional, como podemos identificar no discurso de Boutique:

> Agora, em relação às **potencialidades**, eu vejo inúmeras, assim. **Acho que eu preciso ressaltar né, que essa gestão, ela estimula, assim, fortemente os técnicos a se qualificarem, a participarem não só das capacitações, mas da qualificação né, de participação dos programas de mestrado, de doutorado**. Temos aí, eu não tenho esse quantitativo exato, mas eu já ouvi algumas vezes né, esse relato das outras pró-reitorias da quantidade de técnicos que temos nesse momento participando desses processos formativos. Então, eu acho que isso daí já... já engrandece, sabe, todo esse processo. Obviamente para além dos docentes, eu digo os técnicos porque apesar de eu ser docente, né, eu sou gestora há muito tempo e eu sei da dificuldade, em alguns momentos, é... de um técnico se afastar para fazer uma capacitação, para participar de um evento, para participar de uma qualificação, de um mestrado, de um doutorado. **Então, eu vejo muitos benefícios pra todos, né, nesse processo**. **Porque a universidade ela se alimenta de conhecimento, né. O que nos move, o que move a universidade é o conhecimento, é o conhecimento que vai ser gerado para a sociedade. Então, manter o corpo docente e o corpo técnico qualificado, tendo acesso a processos formativos nas diversas áreas do conhecimento, porque nós também temos aqui diversas áreas, né, que vão da saúde às exatas; então manter uma universidade com esse espírito, né, da necessidade de produzir ciência, de produzir pesquisa, de se qualificar, certamente, é um grande ganho, assim, pra todos nós** (Boutique, grifo nosso).

[88] No cenário atual esse prognóstico parece cercado de desafios, como podemos constatar em nota da ANDIFES sobre a necessidade urgente de recomposição do orçamento das universidades federais para 2024. Disponível em: https://www.andifes.org.br/?p=99709#:~:text=Ap%C3%B3s%20estudos%20t%C3%A9cnicos%20que%20consideram,das%20universidades%20federais%20em%202024.

De início, o discurso de Boutique nos traz algumas inquietações, quando ela traz o significante qualificação devemos entender que este substitui o significante formação, contrapondo-se à ideia de capacitação?

Parece-nos que se faz necessário problematizarmos a necessidade dessa discussão, visto que alguns discursos estão denotando que ainda não há muita clareza a respeito desses significantes e seus respectivos sentidos e significados, os quais são cruciais no desenvolvimento da política, visto que cada um carrega uma concepção diferente de formação.

Por outro lado, consideramos interessante ressaltar a reflexão que o discurso de Boutique provoca na medida em que demonstra que a qualificação de servidores alarga o próprio campo de formação, amplia a produção da pesquisa e da ciência, contribuindo com a construção de novos conhecimentos que acabam beneficiando toda a comunidade acadêmica e a sociedade de um modo geral, constituindo-se em benefícios generalizados, em uma perspectiva individual e social, como bem pontuado em seu discurso.

Ademais, em seu discurso ressalta, também, a cadeia institucional envolvida nesta política de formação:

> **Quando a gente pensa na formação continuada, a gente pensa, assim, no impacto que ela vai ter em tudo dentro da instituição**. Eu posso dar um exemplo da avaliação *in loco*, o MEC chega e vê o currículo dos professores né, de todos aqueles, né, que participam daquele curso, dos laboratórios, quem compõe, quem são os técnicos que estão ali envolvidos com aquele curso, **a partir do momento que nós temos um incentivo e um modelo, né, consolidado de processo formativo continuado nós fortalecemos os cursos, fortalecemos as avaliações**. Nós temos tido ótimas avaliações dos cursos de graduação com boas notas, né, com notas quatro, cinco, que... que é a nota máxima numa avaliação. Então, quando a gente pensa num modelo de formação continuada, a gente pensa no impacto que essa formação ela vai ter nos diversos setores dentro da universidade. **Então, eu acho que são muitos os aspectos e pontos positivos que nós temos com essa consolidação do processo de formação continuada!** (Boutique, grifo nosso).

Mais uma vez, o discurso de Boutique demonstra a necessidade de problematização, pois ela traz o significante formação continuada, ou seja, nesse caso não se refere nem à qualificação, nem à capacitação como o fez em seu discurso, anteriormente.

Desse modo, precisamos refletir, debater e problematizar institucionalmente a compreensão sobre a proposição, de fato, da política: qualificação, capacitação ou formação continuada? Esse nos parece um ponto crucial em seu processo de

desenvolvimento para que sua implementação seja, de fato, de uma política de formação continuada dos servidores da UFPE.

Entretanto, apesar dos desafios e da complexidade que a política comporta, como vimos discutindo e refletindo, o discurso destaca que a sua consolidação pode representar avanços em diversas frentes e perspectivas institucionais e sociais, inclusive, fortalecendo os cursos de graduação e seus processos de avaliação para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos via Ministério da Educação e Cultura (MEC), reconfigurando esses processos institucionais.

Nesses entrelaços, o discurso de Catavento acrescenta outro elo nessa cadeia apontada por Boutique, quando indica:

> Como potencialidade é **a qualidade das informações que melhoraram muito depois da política**, principalmente, a partir dos editais onde os próprios servidores docentes e TAEs puderam propor cursos de qualificação e com participação de docentes e TAEs (Catavento, grifo nosso).

Em um contexto contemporâneo de transformações digitais, uma política que possibilita uma integração mais sistemática das informações, por certo, contribui para o aprimoramento das práticas gerenciais da universidade, visto que a comunicação permeia todos os processos, setores, relações e fluxos de informação, dando vida às organizações (Duarte; Monteiro, 2009), qualificando os processos e melhorando os resultados.

Assim, compreendendo-se que, de modo geral, na gestão pública a comunicação é pautada na burocracia e na predominância de estruturas obsoletas (Torquato, 2002), dificultando o fluxo das informações, o discurso de Catavento demonstra que a política de formação parece caminhar em uma perspectiva mais afinada com as necessidades da contemporaneidade, indicando avanços institucionais importantes.

Dando continuidade a essa tessitura discursiva, bordando o discurso dos sujeitos nos laços da política, Chanel e Bambolê procuram demonstrar, entusiasticamente, as potencialidades que vislumbram:

> É um desafio nosso, né? Então, a gente criou a estrutura né, pensando num longo prazo, onde a gente quer chegar e aí eu já diálogo com as potencialidades, **eu acho que a Universidade Federal de Pernambuco ela tem, assim, a possibilidade de ser uma referência em formação**. Aí todo mundo quando eu fiz o convite, Bambolê perguntou: “Chanel, o que é que tu

> espera?" Eu respondi, eu quero que a FORMARE seja a Enap[89] do Nordeste. Porque, assim, é uma referência pra administração pública. Hoje tem uma coisa ou outra pedagógica, ali, mas que eu acho não é a praia deles. Mas, pensar em cursos de gestão, de liderança... de não sei o quê, essas coisas né, da administração, né; realmente, é uma referência no país, não tem o que fazer. **Eu digo, a gente pode ser uma referência, até porque a gente tem Paulo Freire!** (Chanel, grifo nosso).
>
> **E outro diferencial que a gente tem que é a perspectiva de formação que a gente tá trabalhando que é uma reflexão crítica, né, sobre a prática profissional dos servidores**; então a perspectiva é totalmente diferente. Que é aí o pulo do gato que a gente vai dar em relação ao governo. O governo ainda tem uma perspectiva muito instrumental e a gente tá fazendo esse diferencial, sabe, de ser uma formação ativa, um envolvimento direto dos servidores, dos gestores né, de retomar o envolvimento desses gestores né, são muitas, muitas eu acho que existem inúmeras possibilidades, sabe. Porque como eu costumo dizer aqui né, pra... pra equipe, é... escola, não é só a gente ofertar curso não, né. A gente tem todo o planejamento, é o antes, o durante e o depois. Então, a gente tá nessa virada, também, tá entendendo? Dessa virada de chave do que é trabalhar com formação que não é só dar curso... dar curso... dar curso.... dar curso! Daí, não é essa perspectiva. Então, é uma virada, tá entendendo? A virada é grande! É desafiante, né, por causa do contexto que a gente vive, mas **as possibilidades são inúmeras de ter uma política que, de fato, seja a cara da UFPE**, que a ideia é essa, né. **A cara de nossa universidade é fazer diferença, não só internamente, mas que essa política ela possa se projetar na região e que quiçá no Brasil** (Bambolê, grifo nosso).

Nesses discursos, identificamos o desejo de que a política de formação continuada da UFPE possa romper barreiras, transpondo muros institucionais. Nesse sentido, denunciam a expectativa de que esta universidade possa assumir o lugar de referência em formação em um âmbito alargado de atuação.

No entanto, mesmo que seus discursos carreguem um entusiasmo que chega a ser contagiante, compreendemos que nessa caminhada ainda há muito chão a ser percorrido, como denunciam os nós agregados à política; inclusive abarcando novos desafios relacionados ao seu processo de implementação.

Por outro lado, essa perspectiva de formação crítico-dialógica, como apontado anteriormente no discurso de Envelope e ressaltado no discurso de Bambolê, parece apontar um caminho que poderá contribuir na constituição e fortalecimento de laços, podendo integrar novos servidores nesta aliança político-pedagógica.

Então, como bem pontuado por Chanel, a UFPE tem Paulo Freire como uma referência de formação, e é este mesmo autor que sinaliza: "é a partir deste **saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível**, que vamos programar nossa ação político-pedagógica" (Freire, 1996, p. 88, grifo nosso); indicando a não

[89] Escola Nacional de Administração Pública.

impossibilidade, mas, a necessidade de enfrentamento dos nós para a consecução desse projeto político mais amplo, denunciado nos discursos de Chanel e Bambolê.

Nessa perspectiva, o discurso de Envelope deixa entrever alguns diferenciais que podem fortalecer essa política de formação institucional, quando afirma que:

> Eu acho que, assim, eu vou trazer só um ponto, sabe, Neide, que eu acho que é **o grande diferencial dessa política, que é uma política voltada para o servidor**. Ponto. **O nosso discurso é que na Universidade Federal de Pernambuco somos todos servidores! Independente da nossa carreira, todos estamos trabalhando para o bem e para o desenvolvimento da instituição**. **Obviamente, também, para o nosso desenvolvimento enquanto profissional!** E que a partir disso, cabe à gestão, ter esse olhar um pouco mais sensibilizado pra **pensar nesse desenvolvimento do servidor que muitas vezes vai ficar na Instituição durante 30, 35 ,40 anos né, para que ele possa desenvolver o máximo das suas potencialidades**, né. Tanto naquilo que ele pode contribuir para o trabalho, mas também em outras características né, e outras necessidades; por exemplo, como os cursos que são voltados para as questões psicoemocionais ou ainda o curso que a gente acha importantíssimo que é um curso preparatório para a aposentadoria, né. **Porque a gente percebe que o desenvolvimento e a formação do servidor ela é importante para o trabalho, mas a gente também tem ali um ser humano que tem as suas necessidades, que tem os seus anseios, que tem os seus desejos, os seus sonhos e que cabe à gente, como instituição federal, mas não somente uma instituição federal, eu acho que é uma instituição federal de ensino[90], uma instituição federal formadora, a gente ter essa, essa sensibilidade**. Eu acho que é o que diferencia as universidades quando elas, quando esse... quando essa PNDP chega. Sabe, quando essa Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas chega, eu acho que é **o que diferencia a universidade é a gente perceber que a gente é instituição formadora, que a gente é instituição de ensino!** Que a gente que é... **é o nosso servidor que vai formar o outro servidor**, sabe. Porque **a gente tem essa característica que faz com que a gente seja diferente**, mesmo, não tem problema nenhum em dizer isso: nós somos diferentes, nós somos diferenciados e temos que ser percebidos é…, pelo governo federal, de modo diferenciado! (Envelope, grifo nosso).

Este discurso parece consubstanciar a compreensão de que essa política se vincula às necessidades formativas dos servidores em suas perspectivas profissionais e pessoais, expressando que a condição humana não é desconsiderada nesse processo.

Indica, ainda, que a universidade é, por excelência, um lugar de formação onde seus profissionais têm a qualificação exigida para atuarem como formadores, em uma via de mão dupla, configurando um diferencial relevante no processo de desenvolvimento da própria política.

[90] E complementamos: mas, também, de pesquisa e extensão.

Diferencial este que se distancia da perspectiva de formação instrumental, que permeia a PNDP gestada no governo do ex-presidente Bolsonaro, como destacado no discurso de Bambolê; ultrapassando, assim, o ideário positivista e a racionalidade instrumental dessas concepções (Rays, 2003).

Então, como o discurso dos sujeitos aponta, esse projeto político de formação continuada, desde o seu nascedouro, propõe transgressões. Porém, as reflexões de Verônica Borges, no Ciclo de Debates mencionado no início do capítulo sete, é indicador dos percalços, nós, a serem enfrentados; pois, como ela ressalta "se a gente olha pro campo da educação, ela tem uma marca muito conservadora" e as universidades fazem parte deste campo, portanto, são historicamente instituições de tradições conservadoras.

Diante disso, entendemos que o desejo de mudanças e transformações institucionais através da política de formação continuada, destacado no discurso dos sujeitos de pesquisa, parece ganhar força no que Borges, no mesmo evento mencionado anteriormente, destaca como "a potência das relações intersubjetivas", que se dá entre os pares, na vivência acadêmica, em dinâmicas de negociação que são potencializadoras de mudanças, ressoando no discurso de Amora, quando destaca que:

> **Eu tenho esperança**, assim, que a gente avance no interesse dos profissionais de um modo geral. **Dessa insistência da gente**, de dizer, de ficar... semana de formação tem cursos... a PROGEPE manda tudo pelo Sipac. Técnicos têm o hábito de olhar o Sipac, técnicos! Professores, na gestão, pedem aos secretários pra olhar o Sipac[91] e alguns olham o Sipac; mas, não é um sistema que é íntimo dos docentes. Então, vê, a PROGEPE vai dizer, eu divulguei! Divulgou... pelo sistema institucional. Tá certo? Tá certo! Botou na Ascom[92], tá certíssimo! Não tá errado, não! Mas, não chega... para todos! Então, se eu não tenho esse grupo né, atrapalha! Mas, eu ainda, mesmo assim, **eu tenho esperança de que isso, assim, amplie nesse sentido de causar**, ou de projetar, de provocar, não é de projetar, **provocar nos profissionais esse olhar de... da gente insistir tanto, tem isso, a gente vai fazer isso, tem isso... acesse isso. De parar, e de repente, vê realmente um tema que lhe atinge**, "eita, vai falar disso, deixa eu ver mesmo o que é isso!" **E ir atrás e, de alguma forma, atingir; eu acho que essa é a minha esperança**! Né, de que... o que é que eu acredito? É que **é provável que quando cada vez mais os servidores perceberem - se escutados no formato, escutados nos temas - eles se interessem, saiam carregando mais alguém, defenda numa reunião**. Por exemplo, que um professor diga, mas, "a universidade não faz nada sobre isso" e alguém levanta e diz: "faz! Na última semana de formação a gente discutiu isso"... né. Então, eu penso que é essas... essas podem ser, **podem ser frutos da política e podem ser frutos da Escola de Formação**, né, **esse contagiar outras pessoas** pra

[91] Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos - UFPE.

[92] Agência de Notícias da UFPE.

> dizer: “tudo pode não me interessar, mas tem elementos ali que eu preciso ter atenção”. **Então, eu tenho esperança, porque eu sou dessas! Apesar de... eu ter esperança que a formação**... permanente né, como diz Freire, ou **continuada**, como a gente usa mais, ela **seja algo que vá**... eu vou me associar ao ex-pró-reitor acadêmico (nome suprimido), que vá **contaminando e, mesmo que aos poucos, ela vai trazendo mais pessoas pra esses momentos**[93] (Amora, grifo nosso).

Assim, dialogando com as reflexões de Borges, que procura alertar para não cairmos na “utopia de que eu vou transformar o mundo”, o discurso de Amora revigora a força das relações intersubjetivas como propulsoras de adesão integradora de servidores à política de formação continuada, resgatando os ensinamentos de Freire (1992, p. 110-11, grifo nosso):

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, **esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo**”.

E nesses enlaces discursivos, Freire parece indicar que esse caminho intersubjetivo pode, realmente, contaminar os sujeitos a se juntarem e fazerem diferente, fazendo do esperançar uma práxis. Nesse embalo, os nós parecem indicar como se bordam os laços:

> Então, assim, é difícil esse acesso. Difícil acesso que eu tô dizendo do interesse de ler, pra saber o que é que a instituição tá pensando; pra eu não sei... chegar simplesmente dizendo: “oh, tá vendo, tiraram da PROGRAD e botaram na PROGEPE, nem estão mais valorizando a formação de professores!” **Mas, nem conhece o texto pra saber se o texto é tecnicista, se é humanizado, se considera a diversidade, as diferenças. Como é que vê o profissional que trabalha aqui**. Então, **isso tá no texto, mas pra eu saber eu tenho que ler**. Como fazer, então, pra todo mundo ter o acesso no sentido do conhecer? E quem é todo mundo? Os servidores. Além de eu dizer, ela existe, é o link clique aqui e você vai... Mas, a gente tem muita coisa! Como é que a gente vai fazer pra essa política, ela ser conhecida por todos? Não é pra ninguém decorar os artigos, nem nada; mas, pelo menos pra compreender a ideia dela, como é que a universidade vê isso. Então acho que falta isso, falta a gente ter... é, pensar em como fazer pra todo mundo saber que existe. **Porque eu posso até estar participando de todas as semanas de formação, mas nem sei que isso tá dentro de algo bem mais amplo, que isso é uma gota diante do que a instituição tá pensando pra os seus profissionais. Que isso tá articulado com aquela outra ação que aconteceu no início do ano, com aquela outra ação que aconteceu com**

[93] Mencionando o diálogo com o pró-reitor: porque ele sempre dizia, porque sempre foi pouca gente e foi aumentando, eu lembro de uma que a gente contava, dava 12 pessoas e naquele auditório do CCSA, que é enorme! E 12 pessoas... Aí eu lembro que ele sempre dizia assim**:** “**não importa, a gente vai continuar fazendo, porque enquanto... pra que isso se torne uma cultura e a gente tem a condição de ampliar”. E a gente continua insistindo!** (Amora, grifo nosso).
CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

> **os técnicos pra atender melhor não sei quem**. Então, **pra mim isso é algo que precisa acontecer! Como fazer pra gente saber que ela existe e qual é a perspectiva que a instituição tem pra gente**. Até pra dizer "ela é fraquinha, viu, vamos melhorar!" Ou, "ah, ela traz muita coisa boa, mas não abordou isso, falta!" **Como é que eu vou avaliar se ela realmente está acontecendo, se ela ficar só na demanda da instituição lá, de um grupo, né? Se ela é sobre e para todo mundo daqui, todos os servidores!** Então, é preciso que esses servidores, até pra colaborar com a vivência dela, né, pra que ela realmente aconteça e ela seja repaginada, atualizada periodicamente no tempo que precisa ser**:** "oh, pra que veio? A gente já superou isso, faz é tempo!" Como mudar se eu não conheço, né; como fazer uma avaliação mais consistente na instituição, mais ampla, se ninguém nem nunca parou pra clicar no botãozinho e olhar o documento? Então, acho que falta isso torná-la mais... porque, assim, tem coisas na gestão democrática que se você não tiver diretamente envolvido ou tiver um acesso direto, cada um não se sente participante daquilo. **Veja, ela teve participação de técnicos e de docentes. Vários técnicos e vários docentes, mas não teve a participação de todo mundo, de todos os centros. Então, se não tiver também um momento de uma ação pra que isso chegue pra todo mundo e todo mundo se sinta escutado, a partir dele, pode ser um documento como dizer: "veio de cima pra baixo. Então não nos diz respeito!" Então falta... eu acho que falta isso** (Amora, grifo nosso).

Seu discurso nos instigou a questionar, e você enxerga isso como dificuldade ou vislumbra como uma potencialidade? Ao que ela respondeu:

> **Eu acho que as duas coisas. É uma dificuldade**, porque eu mesma que tô vendo isso, eu não consigo pensar numa estratégia de fazer com que ela seja atrativa pra que as pessoas queiram conhecer; é a primeira coisa, então, é difícil fazer isso. Por que como é que eu vou vender esse peixe? Como é que eu vou fazer com que muitas, eu nem digo todo mundo, muitas pessoas digam**:** "eita, a PROGEPE e a PROGRAD estão juntas pra falar da política, eu acho que é bom ver! Não sei se teria uma adesão boa, não!" Então, isso é onde eu acho que é uma dificuldade. **Mas, é uma potencialidade**, porque eu tô falando, Amora! Agora, **se junta um grupo pra pensar... pra pensar, se eu pego o pessoal de... sei lá, de marketing mesmo, de Publicidade, de Propaganda pra dizer como é que a gente faz isso ser interessante?** Isso que parece ser seco, que parece ser duro, porque é uma lei, né, tá lá, artigo e tal. Como é que a gente, então, eu não sei! Eu não tenho ideia. Então, porque eu não tenho ideia, acho difícil. Mas, **acho que é uma potencialidade porque muitas outras pessoas, com certeza, terão ideia pra pensar em como tornar esse texto, aparentemente duro, em algo atrativo, em algo interessante de se conhecer, de saber que existe, pelo menos; e entender um pouco do que ele é, acho que alguém vai ter uma ideia!** (Amora, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que o discurso de Amora demonstra nós, que implicam na necessidade de ações institucionais em uma perspectiva coletiva no enfrentamento destes, já vai apontando caminhos possíveis para uma melhor divulgação, ampliação e conhecimento da política pela comunidade universitária, incorporando o conhecimento de servidores que entendem de marketing, de publicidade e de

propaganda que possam ajudar a desatar alguns nós, em uma perspectiva de construção de laços.

Nesse momento, as reflexões de Lucinalva Almeida no Ciclo de Debates do Seminário Discente da UFPE, mencionado no capítulo anterior, parecem pertinentes:

> Eu me remeto ao que Walter Benjamin diz quando faz uma analogia com Alice no País das Maravilhas quando ela se vê diante de tantas portas e aí ela chega pro gato perguntando: “que caminho devemos seguir?” E aí na perspectiva teórica que a gente trabalha, que é a perspectiva da discursividade, do entendimento do discurso como um coletivo, não há este caminho, não há esta forma, não há esta maneira. Mas, há sim que possibilidades de caminho.

Assim, como apontado por Almeida, nesta política, os caminhos também não estão dados; mas, entre os limites/dificuldades e as possibilidades/potencialidades, os nós e os laços, em uma perspectiva institucional coletiva, abre-se possibilidades para o descortinar de caminhos! Então, caminhemos!

9 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E CONTINGENTES DE UM MOVIMENTO FINAL

Fecha-se o texto...
Abre-se a discussão.
(Silva, 2008).

Por certo, a pesquisa qualitativa em uma perspectiva discursiva não busca generalizações, comprovação de hipóteses ou soluções. Configurando-se como uma busca, provoca questionamentos, problematizações e a possibilidade de caminhos.

Portanto, como aponta Silva (2008), além das reflexões de Pimentel (2005), no fechamento contingencial da pesquisa, como pesquisadores, o sentimento é de não-encerramento, de não fechamento, mas, de muitas aprendizagens vivenciadas e de nossa própria transformação como pessoa e como profissional; pois, durante esse processo, elementos de nossa subjetividade estiveram em jogo.

Ressalta-se ainda que as investigações realizadas nesta pesquisa e seus resultados têm um recorte específico e, portanto, promovem um gesto de leitura, interpretação e compreensão sobre o objeto de estudo, abrindo novas e futuras possibilidades de análises para outros pesquisadores. É necessário afirmar, pois, como não poderia deixar de ser, que essa tese é resultado de escolhas e renúncias, bem como da necessidade de efetuar recortes próprios das pesquisas.

Certamente, essas escolhas fazem parte do compromisso político com nossa atuação profissional como pedagoga em uma universidade pública. Diante disso, nos debruçamos sobre a inquietação norteadora desta pesquisa, quer seja, se a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE, em seu processo de discussão e construção, contempla as dimensões basilares da universidade pública: ensino pesquisa e extensão, buscando tecer os laços e os nós dessa política.

A partir dessa questão central, impulsionadas por nossos objetivos de pesquisa, analisamos se a política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE abrange as dimensões basilares da universidade pública, e exploramos os sentidos dessa política para servidores envolvidos em sua construção. Realizamos análise documental de normativos que fazem parte da rede interdiscursiva dessa política e entrevistas semiestruturadas para compreender o discurso dos participantes da pesquisa, focalizando os limites/dificuldades e possibilidades/potencialidades, nós e laços, dessa política. Trabalhamos com a categoria conceitual formação continuada e analíticas: discurso, interdiscurso e

silenciamento, que foram balizadoras para o conhecimento do nosso objeto de pesquisa.

Ao analisar a Resolução 09/2006 (UFPE, 2006), que estabelece o Programa de Capacitação e Qualificação para os servidores Técnico-Administrativos em Educação, constatamos que o discurso do normativo se concentra na ideia de capacitação técnica, sem uma preocupação central com a formação crítica e permanente desses servidores. Além de não considerar as dimensões basilares da universidade pública nesse processo de formação. Esse enfoque limitado reflete uma visão restrita da UFPE em relação ao envolvimento dos TAEs na formação continuada, desconsiderando suas necessidades e interesses.

Esse silenciamento emerge desafios nas políticas de formação continuada dos TAEs, especialmente nas universidades, que precisam articular essas políticas às suas dimensões basilares. Isso implica em superar a visão limitada de formação técnica na perspectiva da construção coletiva baseada em pesquisa e planejamento participativo, abrangendo todos os profissionais envolvidos na complexidade do trabalho educativo desenvolvido na universidade.

A análise documental incluiu o documento “Contribuições do NUFOPE à construção da política de formação continuada de professores da UFPE” (UFPE, 2020) e a Resolução 11/2022 (UFPE, 2022b) sobre atividades docentes. Quanto ao NUFOPE, este buscou promover a formação continuada focada na docência universitária, com lacunas na formação dos TAEs, que têm um papel pedagógico inerente e necessitam de formação específica. Embora esses profissionais não fossem o público alvo da formação, sua participação no NUFOPE é justificada pela sua responsabilidade pedagógica, que vai além do ensino em sala de aula. Eles acompanham estudantes, realizam estudos sobre evasão e lidam com questões pedagógicas que exigem uma abordagem mais ampla e individualizada, indo além da análise estatística.

Outro ponto relevante do trabalho desenvolvido por TAEs são os editais de reintegração, que envolvem o retorno dos estudantes para concluir seus cursos de graduação. Isso requer acompanhamento pedagógico para facilitar a conclusão desses cursos e evitar novas evasões, entre outras responsabilidades. Assim, a pesquisa traz à tona uma lacuna na formação dos TAEs na UFPE, cuja política de formação continuada analisada, pode contribuir para preencher esse hiato ao

abranger todos os servidores, o que pode representar uma significativa mudança na concepção tecnicista de formação voltada para esses profissionais.

Desse modo, historicamente, a UFPE adotou uma visão instrumental de formação, como refletido na Resolução 09/2006 (UFPE, 2006), que enfoca a formação como capacitação técnica e administrativa, negligenciando a dimensão pedagógica para os TAEs. Entretanto, essa lacuna não é exclusiva da UFPE, pois historicamente não houve políticas de formação continuada para servidores não docentes em outras instituições, também.

Este distanciamento sugere que os TAEs não têm sido considerados em termos de formação pedagógica, mas sim técnica e administrativa, o que ressalta a necessidade de novas abordagens epistemológicas nesse campo, não apenas nas universidades. Portanto, é necessário um esforço coletivo e contínuo para ressignificar esse campo, reconhecendo a carência de políticas de formação continuada que abordem perspectivas teóricas, políticas, ideológicas e socioculturais para todos os profissionais da educação.

Outra questão relevante nesta discussão é a falta de atenção aos TAEs em pesquisas sobre políticas de formação continuada, as quais são centradas nos professores, como constatamos em nossa revisão bibliográfica. Além disso, há uma lacuna entre essas políticas e as dimensões basilares da universidade - ensino, pesquisa e extensão - destacando a necessidade de estudos que abordem essa conexão na formação continuada.

Refletindo sobre a relação entre a política de formação do NUFOPE e as dimensões basilares da universidade, percebemos essa articulação no discurso do documento analisado, embora a operacionalização desse processo formativo não seja clara, sugerindo um viés de pesquisa. Analisando a Resolução 11/2022 (UFPE, 2022b), vemos uma valorização das dimensões basilares da universidade pública associadas ao trabalho docente, mas com uma possível centralidade no ensino em detrimento da pesquisa e extensão, que precisa ser discutida.

A Resolução 07/2022 (UFPE, 2022a) que institui a Política de Formação Continuada de Servidores e cria a Escola de Formação dos Servidores da Universidade Federal de Pernambuco ampliando a formação para além da capacitação, inclui os TAEs como atores institucionais que necessitam de formação específica para seu trabalho na universidade. Essa compreensão mais ampla também redefine o papel dos TAEs como sujeitos formadores, não apenas formandos,

destacando seu papel ativo na instituição. Apreendemos que as relações de poder permeiam essas políticas, mas são passíveis de mudanças decorrentes de diversos fatores, incluindo a resistência e a reconfiguração dos próprios sujeitos neste contexto.

Considerando as ideias apresentadas, assentimos os desafios para implementar essa política, como a necessidade de lidar com as diversas especificidades das carreiras dos TAEs e dos docentes, o que representa um nó institucional que exigirá esforços coletivos para sua efetivação. Em relação ao fortalecimento dessa política, destacamos a atual gestão central da UFPE, cujas ações têm contribuído para a desconstrução/reconstrução desses processos, com abordagem democrática, participativa e inclusiva, como demonstrado no discurso de sujeitos da pesquisa.

No entanto, mesmo com essa gestão favorável, a política de formação continuada dos servidores da UFPE enfrenta tensões e disputas, especialmente relacionadas à interdiscursividade da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), que é concentrada na área da administração, deslocando a formação do seu campo específico da educação, exigindo-se acompanhamento e avaliação constantes em seu processo de desenvolvimento e implementação. Porque, mesmo compreendendo que a construção da política institucional da UFPE visa garantir sua autonomia política e didático-científica na formação continuada dos servidores, em um contexto macro, precisamos perceber o embate entre uma educação republicana e uma educação mercantilizada onde se discute a educação como um bem social ou como um serviço.

Deste modo, compreendemos a formação continuada como um movimento constante de reflexão e ressignificação de saberes e práticas educativas, relacionando-se ao desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores, em espaços dialógicos cotidianos. Nesse movimento, ao analisarmos a PNDP, notamos a ausência de menção à vinculação da política nacional de formação dos servidores públicos federais com as dimensões basilares da universidade, comprovando uma lacuna persistente nesse campo.

Antes de abordarmos os resultados empíricos da pesquisa, é relevante ressaltar que esta investigação foi realizada durante o governo do ex-presidente Bolsonaro. Nessa conjuntura, identificamos uma desvalorização da universidade pública, da ciência e do conhecimento. Portanto, discutir a articulação das dimensões basilares da universidade com a política de formação continuada dos servidores da

UFPE tornou-se mais relevante, visto que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está ligada à consolidação de um projeto de universidade pública progressista.

No estudo empírico, analisamos se a política de formação continuada dos servidores da UFPE contempla as dimensões de ensino, pesquisa e extensão. A diversidade de interpretações dos sujeitos da pesquisa reflete a complexidade da linguagem, afetada pela memória discursiva dos sujeitos. Alguns discursos apontaram a inclusão dessa discussão em uma interdiscursividade com a literatura acadêmica e prática profissional, enquanto outros indicaram uma discussão incipiente sobre o assunto.

Alguns participantes mencionaram que a discussão priorizou o ensino e a pesquisa em detrimento da extensão, aflorando uma assimetria histórica sobre o lugar ocupado pela extensão na universidade. Esse desequilíbrio requer um enfrentamento institucional para promover uma relação balanceada entre as três dimensões basilares da universidade e fortalecer o princípio da indissociabilidade.

Embora alguns sujeitos tenham discursivizado pela existência dessa articulação na construção da política, percebemos que as dimensões basilares permeiam os objetivos e diretrizes da formação, mas de maneira não aprofundada. O discurso de um dos sujeitos indicou que a discussão envolvendo essa política visava contemplar essa articulação, prevista no Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação (FORMARE), ainda em elaboração na época da pesquisa.

Destacamos a que a discursividade dos sujeitos aponta para a relevância das dimensões basilares da universidade, mas a articulação delas com a formação dos servidores da UFPE parece frágil, um nó, indicando a necessidade de ampliar e aprofundar essa relação para fortalecer a indissociabilidade na política e na dinâmica universitária. Esta articulação requer discussão nos espaços universitários, promovendo melhor qualificação da docência e do trabalho dos servidores na universidade.

Além disso, o estudo bibliográfico aponta uma lacuna na articulação das políticas de formação com as dimensões basilares da universidade, o que pode ter na UFPE um novo direcionamento com a efetivação dessa articulação na implementação da política, sendo balizadora para outras universidades e incentivando a implementação de novas políticas educacionais.

Os sujeitos da pesquisa também mencionaram outras categorias empíricas, como gestão e inovação, mostrando que a universidade está agregando outras dimensões além de ensino, pesquisa e extensão. Assim, observa-se um protagonismo crescente da gestão na universidade, exigindo problematização e formação específica para essa função, que é propulsora no funcionamento acadêmico da instituição e na articulação com as demais dimensões basilares da universidade. No entanto, essa função acaba sobrecarregando os professores, gerando insatisfação e resistência interna devido à falta de reconhecimento em processos de avaliação e progressão docente, exigindo revisão institucional.

A inovação na UFPE é destacada não apenas em termos tecnológicos, mas também em mudanças epistemológicas e político-pedagógicas. A criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação na gestão dos professores Alfredo Gomes e Moacyr Araújo confirma esse compromisso, buscando avançar em pesquisas e desenvolver tecnologias para atender às necessidades sociais. Para promover a articulação entre as dimensões da universidade, entendemos a importância de investir na formação permanente dos servidores, valorizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, promover espaços de diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade, e assentir a importância da gestão e da inovação.

Compreendemos que a política de formação continuada dos servidores da UFPE pode ser um caminho para fortalecer esse princípio constitucional e desenvolver as atividades universitárias, estabelecendo uma interação dialógica com a sociedade e reafirmando os compromissos éticos e democráticos da universidade pública brasileira. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incluindo-se a gestão e a inovação, deve ser encarada como uma expressiva tarefa institucional para a qualidade da formação universitária.

Ainda é importante destacar que os sentidos atribuídos a essa política pelos diferentes atores envolvidos não são fixos, estão em constante interpretação e atribuição de significados. Alguns veem essa política como uma possível mudança na cultura organizacional da universidade, em um movimento político que implica em alterações de práticas, do fazer e do pensar acadêmico; enquanto outros apontam para a necessidade de ações institucionais envolvendo a discussão sobre a assimetria entre ensino, pesquisa e extensão; além da necessidade de problematização da ampliação da participação dos professores nos processos formativos, inclusive, mediante revisão dos critérios de progressão docente, visto que a formação

continuada tem ocupado um lugar de pouca expressividade na carreira do magistério superior.

Os sujeitos também destacaram a necessidade de revisão dos processos formativos ligados às políticas de formação continuada, refletindo sobre o trabalho na universidade e seus desafios, como planejamento de aulas, avaliação de estudantes e inclusão de pessoas com deficiência. Cabe, portanto, admitirmos que a mudança requer tempo e amplos espaços de diálogo entre os envolvidos, pois essa dinâmica implica em embates e resistências que apontam para a necessidade de espaços sistemáticos de negociação.

Esses desafios reforçam a importância das políticas institucionais de formação continuada, embora alguns discursos apontem a necessidade de reformulações nas ações de formação. Para alguns sujeitos, a política adquire o sentido de inclusão, acolhendo a diversidade humana e lutando por seus direitos políticos, sociais, culturais e acadêmicos, enquanto para outros, ela representa uma política democrática integrada às necessidades dos servidores, promovendo cursos focados em formação pedagógica, gestão universitária e relações de trabalho, especialmente para lidar com o adoecimento físico e psíquico dos professores.

Observamos um silenciamento em relação à lógica produtivista neoliberal nos espaços universitários, afetando as relações de trabalho e exigindo sua problematização institucional. Esse impacto na vida acadêmica, especialmente dos professores, começa a ser acolhido na política de formação continuada da UFPE, mas é necessário integrar essa discussão sobre as pressões do neoliberalismo nos espaços universitários.

Além de atender às necessidades dos servidores, a política incorpora demandas institucionais, como as surgidas durante a pandemia da COVID-19, que agregou a necessidade de mudanças tecnológicas, incluindo a formação para uma nova cidadania digital e a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

O redirecionamento da política de formação continuada da PROGRAD para a PROGEPE foi bem recebido pelos sujeitos da pesquisa, mas há indicações de disputas sobre o lugar e o sujeito da formação, com professores resistindo a serem considerados servidores, contrapondo-se ao que propõe a política de formação continuada dos servidores da UFPE. Contudo, a alteração do *lócus* de realização preenche uma lacuna na formação, contemplando todos os servidores da universidade.

Destacamos que os sujeitos da pesquisa atribuem à política de formação continuada um sentido de preservação dos interesses institucionais, destacando a importância da trajetória histórica do NUFOPE na UFPE como uma estratégia de resistência à abordagem tecnicista da política nacional (PNDP).

Além disso, associam-na a um projeto político de identidade institucional que promove a unidade e integração dos servidores. Entretanto, entendemos que a constituição dessa identidade institucional, como servidores UFPE, requer um longo processo de discussão e negociações que não se restringe à construção dessa política.

Sabemos que essas mudanças exigem um envolvimento coletivo para permitir ressignificações, especialmente considerando a trajetória profissional docente historicamente associada à identidade de professor. Sem dúvida, os sujeitos atuam como agentes ativos nesse processo de construção de sentido. E como essa identidade é dinâmica, é passível de revisões e mudanças. Assim, em seus discursos, emerge a aspiração por uma universidade mais integrada e inclusiva, capaz de promover novas relações e abordagens no trabalho pedagógico e acadêmico nesta universidade.

Quanto aos limites/dificuldades e as possibilidades/potencialidades dessa política, que compreendemos como os laços e os nós desse bordado discursivo, os dados apontam para diferentes faces desse processo. Quanto aos nós, os sujeitos destacam desafios relacionados à infraestrutura, orçamento, pessoal e sistema de trabalho; bem como, o desafio de construir essa política no contexto da pandemia da COVID-19, além de conciliar as especificidades formativas de diferentes categorias profissionais; porém, sem isolá-los em seus respectivos universos profissionais, eis um grande desafio dessa política.

Nessa direção, os sujeitos da pesquisa identificaram desafios significativos no contexto de elaboração da política de formação continuada, especialmente devido à crise global da COVID-19, condição que comprometeu a ampla e efetiva participação dos servidores em seu processo de elaboração, podendo impactar em sua implementação.

Outra dificuldade identificada é a escassez de pessoal e de espaço físico na PROGEPE, dificultando a implementação efetiva da política. A falta de recursos implica na sobrecarga dos servidores, prejudicando sua saúde física e mental. Isso

confirma a necessidade de algumas medidas, como concursos públicos e investimentos em infraestrutura.

Com a eleição do presidente Lula, ocorrida em 2022, os sujeitos da pesquisa expressaram esperança em melhores condições político-econômicas, o que foi parcialmente confirmado pela recomposição orçamentária para as universidades no início da nova gestão presidencial. Apesar disso, ainda há um longo caminho a percorrer para atender às necessidades reais das instituições educacionais, exigindo esforços políticos contínuos da ANDIFES[94].

Alguns sujeitos da pesquisa destacaram a necessidade de atender à demanda reprimida de formação continuada para TAEs em nível *stricto sensu*, como mestrado e doutorado, o que requer um orçamento mais favorável para ampliar a oferta desses cursos e equilibrar a relação demanda versus oferta, exigindo negociações junto ao governo federal e empenho institucional para alcançar esse objetivo.

Outro desafio identificado no discurso dos sujeitos foi a falta de um sistema de gestão para a política de formação continuada e o trabalho relacionado a ela, resultando em um volume excessivo de trabalho manual que prejudica a equipe da PROGEPE e compromete o desenvolvimento da política. Portanto, emerge a necessidade de problematizar institucionalmente essa questão, pois os sujeitos destacaram a urgência de um sistema gerencial de dados funcionais dos servidores da UFPE, similar ao existente em outras universidades como a UFRGS, demonstrando a viabilidade dessa criação na UFPE.

Os resultados também indicam o desafio de atender às diferentes necessidades formativas de docentes e TAEs com carreiras distintas, integrando-os sem perder de vista suas particularidades, um objetivo complexo que pode ser abordado por meio de uma formação dialógica, fundamentada nos princípios de reflexividade, solidariedade e diálogo intersubjetivo propostos por Paulo Freire, conforme ressaltado por um dos sujeitos da pesquisa. No entanto, essa política não será implementada de forma linear, pois os servidores interpretam ativamente o texto

[94] Em nota, datada de 22 de dezembro de 2023, a ANDIFES destaca a necessidade urgente de recomposição do orçamento das universidades federais para 2024. Disponível em: https://www.andifes.org.br/?p=99709#:~:text=Ap%C3%B3s%20estudos%20t%C3%A9cnicos%20que%20consideram,das%20universidades%20federais%20em%202024.

da política, adaptando-o ao contexto universitário, permeado por relações de poder que moldam o processo institucional e redesenham essa política continuamente.

Diante dos desafios que vão desde o contexto pandêmico até a falta de pessoal, infraestrutura e sistema, além da complexidade de conciliar diferentes categorias profissionais em uma política de formação continuada, é importante reconhecer que essa política é dinâmica e atravessada por dificuldades/nós e possibilidades/laços.

Assim, apesar das dificuldades, suas potencialidades/os laços indicam que a consolidação da política pode trazer avanços em diversas áreas, como o aumento das oportunidades de formação em nível *stricto sensu* para os TAEs, fortalecendo a pesquisa e a universidade enquanto instituição de formação e conhecimento. Além disso, a UFPE tem potencial para ser uma referência em formação crítico-dialógica, tanto internamente quanto externamente, contribuindo com outras instituições e universidades com o seu pioneirismo.

Outro ponto destacado é o fortalecimento dos cursos de graduação e seus processos de avaliação junto ao MEC, além da integração mais sistemática das informações por meio de editais, melhorando a comunicação institucional. Embora seja necessário melhorar a divulgação e ampliar a discussão da política entre a comunidade acadêmica, dadas as restrições do contexto pandêmico. Além disso, cabe admitir que essa política abrange todos os servidores da UFPE, independente da carreira, valorizando seu desenvolvimento profissional e sua contribuição para a instituição.

Assim, é possível perceber que os desafios/nós estão interligados com as possibilidades/laços, cujos dados indicam que há potencial para avanços que se abrem no universo dessas contradições, podendo-se promover mudanças coletivas no ambiente universitário. Em nossa visão, os nós são mais proeminentes, enquanto os laços parecem ser aspirações ainda não realizadas, condição em que os laços parecem ser um pouco mais frágeis, ganhando o sentido de sonhos a serem realizados, como um desejo latente ainda não alcançado.

Nesse traçado de sonhos e desejos em um porvir, parece-nos necessário e urgente a discussão aprofundada sobre os significantes formação, qualificação e capacitação, visto que alguns discursos dos sujeitos parecem não os diferenciar adequadamente, reivindicando-se uma melhor compreensão sobre os mesmos no processo de desenvolvimento e implementação da política.

Nesse tracejado discursivo, como nos diz Papatella (2020)[95], assim como uma música que depois de concebida cria asas e não pertence mais ao autor, assumindo o sentido que a pessoa dá a ela no instante em que ouve, essa política também é passível de outros e novos sentidos, de constituição de outros nós e novos laços que serão tracejados no seu processo de desenvolvimento e implementação, visto que os sujeitos envolvidos na dinâmica universitária poderão bordar novos traçados, outros caminhos e direcionamentos no movimento de significação e ressignificação da política. Pois, não se trata de um processo linear ou homogêneo, visto que as políticas de formação, inseridas nas políticas educacionais, configuram-se como campos de luta, negociação, tensão e disputas.

Desse modo, em nossa tese sustentamos que a construção de uma política de formação em uma perspectiva ampla, envolvendo os diversos e diferentes servidores, como atores institucionais, não passa somente pela implementação política, implica um repensar interno a partir da compreensão desse espaço formativo como um espaço plural e inclusivo. Pois, nenhuma política se dá por decreto, visto que as mudanças são construídas por meio de disputas/tensionamentos, as quais comportam recuos e avanços em um processo discursivo que envolve diferentes sujeitos, com diversos interesses em jogo, os quais são constantemente atravessados por nós, os desafios; e laços, as possibilidades.

Assim, as considerações finais de um trabalho de pesquisa não implicam o esgotamento do tema ou mesmo da análise, nos colocando diante de avanços, e de outros tantos limites e dificuldades que lançam possibilidades de investigações futuras cujas inquietações não abarcadas neste trabalho, uma vez que se trata do processo de pesquisa sempre inconcluso, podem suscitar novos estudos, tais como:

- Como fica o processo de implementação da política, ela consegue, de fato, abarcar as duas categorias profissionais - docentes e TAEs - em suas particularidades e especificidades formativas, mas, sem isolá-los em seus respectivos universos profissionais?
- O significante servidores, como uma possibilidade de construção de uma identidade institucional, foi de fato incorporado pelos docentes e TAEs da UFPE, o que eles têm a dizer sobre isso?

[95] Disponível em: https://fatoreal.com.br/2020/01/28/banda-scarceus-esta-na-trilha-sonora-da-nova-novela-da-globo. Acesso em: 17 out. 2023.

- Os nós identificados no processo de construção da política foram resolvidos ou as dificuldades/os limites identificados em seu processo de elaboração permanecem latentes?
- E quanto aos laços, os quais se mostraram ainda frágeis e em uma perspectiva de por vir, estão mais consolidados e fortalecidos?
- Quais são os novos nós e os novos laços no traçado de implementação da política?

As questões e inquietações não resolvidas são concebidas como desafios a fomentar novas reflexões e trabalhos futuros que podem contribuir para a construção de novas possibilidades de caminhos neste campo de estudo, pois, “sempre fica a insatisfação de saber que não se pode dizer tudo e que, como nos diz o nosso Guimarães Rosa, ‘um livro vale por aquilo que nele não deveu caber’. São as margens o que nos liga na vontade de ainda aprender mais” (Orlandi, 2006, p.7).

Compreendendo que esta tese aponta outras margens, o que intencionamos com este trabalho é contribuir para a ampliação do conhecimento do campo das políticas de formação continuada no âmbito universitário que não descuidem da articulação com suas dimensões basilares - ensino, pesquisa e extensão -, bem como de todos os atores que a constituem, possibilitando avanços neste campo, tradicionalmente, conservador. Assim, mesmo que “os caminhos vão se abrindo devagar” (Scarcéus, 2019)[96], o importante é não pararmos de caminhar! Então, caminhemos!

[96] Trecho da música “Caminhos”, da banda Scarcéus, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GL8aiIK7YrU. Acesso em: 17 out. 2023.

REFERÊNCIAS

ABBA, Maria Julieta; STRECK, Danilo Romeu. A Reforma de Córdoba de 1918 e a Internacionalização Universitária na América Latina. **Revista História da Educação (Online)**, v. 25: e102256, p.1-32, 2021. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br. Acesso em: 16 maio 2023.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. especial 1, p. 161-172, 2010.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Valorização dos Profissionais da Educação: PNE e Diretrizes para a Formação. In: Antônio Carlos Caruso Ronca; Luiz Roberto Alves. (Orgs.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: educar para a equidade. 1ed. São Paulo: Fundação Santillana, p. 241-258, 2015.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **Mobilização Nacional em Defesa dos Cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Formação de Professores/as.** Petrolina, Pernambuco: UPE, 2021. Live. (1:43:56). Transmitido ao vivo em 24 de agosto de 2021 pelo Canal TV Nephel UPE Petrolina/PE. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=zE_YbYlIHSg. Acesso em: 24 ago. 2021.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e Implicações da Formação Continuada para a identidade profissional docente universitária. In: **Anais 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED.** Florianópolis/SC: UFSC, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3815.pdf Acesso em: 07 fev. 2022.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior**. Pro-Posições**. v. 27, n. 3 (81), set/dez, p. 221-235, 2016.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. **A Formação Contínua do Docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese de Doutorado. Universidade do Porto, 2004.

ALBUQUERQUE, Maria de Lourdes Melo. **Os cursos de especialização lato sensu em gestão pública do plano de capacitação e qualificação da UFPE e o desempenho dos servidores egressos**, 2014. 185f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ALMEIDA, Ana Luísa de Castro. A construção de sentido sobre “quem somos” e “como somos vistos”. In: MARCHIORI, Marlene (Org.). **Fases da cultura e comunicação organizacional**. São Caetano do Sul: Difusão, 2006, p. 31-44.

ALMEIDA, Ana Luísa de Castro; NUNES, Dário Arantes. Mensagens corporativas e a construção de sentido sobre as organizações. **Organicom**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 258-279, 2007. DOI: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2007.138956. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138956. Acesso em: 08 ago.2023.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior**. Tese (doutorado em educação). Recife: O Autor, 2008.

ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, 23, 2013, p. 119-135.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(2), p. 7-31© 2014, CIEd - Universidade do Minho. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243/4859. Acesso em: 27 jun. 2023.

ALMEIDA, Maria José P. M. de; SORPRESO, Thirza Pavan. Memória e Formação Discursivas na Interpretação de Textos por Estudantes de Licenciatura. ***Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências***, *10*(1), 2010. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3986/2550. Acesso em: 19 fev. 2023.

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples***.* 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, 2013.

ALVARENGA, Bruna Telmo; TAUCHEN, Gionara; LIMA, Ianne Magna de; CASTILLA, Eliana Ortiz. Políticas e ações de inclusão na universidade. In: **XVI Colóquio Internacional de Gestión Universitária** – CIGU: Gestión de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad, Arequipa – Perú, 23, 24 y 25 de novembro de 2016.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. ***Cadernos de Pesquisas*** (77), maio de 1991.

ANDES-SN. Proposta das AD's e da ANDES para a Universidade Brasileira. **Cadernos da ANDES**. Juiz de Fora, MG: ANDES, nº 2, 1982.

ANDES-SN. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos ANDES**. nº 2. 3ª ed. atualizada e revisada. Brasília/DF: Andes, 2003.

ANDIFES. **Experiências exitosas de ações nas universidades federais**, 13 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Acesse-o-Relatorio-Experiencias-Exitosas-das-Universidades-Federais-na-Pandemia.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

ANDIFES. Reitores fazem relatos sobre as experiências de ensino remoto em seminário da ANDIFES, 2020. Brasília, DF: **Portal ANDIFES**. Disponível em: https://bit.ly/2RfGfFG . Acesso em: 02 ago. 2023.

ANDIFES. **Repositórios das Universidades Federais com informações relativas à pandemia**, 13 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Repositorio-de-informacoes-das-universidades-federais-relativas-a-pandemia.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

ANDIFES. **Seminário ANDIFES**: Formação de Professores. Recife/PE, 18 e 19 de maio de 2023. Disponível em: https://www.andifes.org.br/2023/05/09/andifes-discute-formacao-de-professores-em-seminario-em-recife. Acesso em: 19 maio 2023.

ANDION, Carolina. Por uma nova interpretação das mudanças de paradigma na administração pública. **Cad.EBAPE.BR**, v. 10, nº 1, artigo 1, Rio de Janeiro, p. 1-19, Mar. 2012. https://www.scielo.br/j/cebape/a/8LPjXpK63qdrmdBcffkvg6k/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2022.

ANDRADE, Edson Francisco de. Introdução. In: LIRA, Ana Karina Morais de; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde (Orgs.), com prefácio de Alfredo Gomes. **Formação Continuada de Professores da Educação Superior na UFPE [recurso eletrônico**]: reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Ed. UFPE, p. 21-29, 2021. [Coleção NUFOPE].

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A formação pedagógica do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais**, revista multidisciplinar, 1(1), 2016.

ANFOPE. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE – 2021**. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf. Acesso em: 19 maio 2023.

ARAÚJO, Carolina Morais de. **Implicações dos projetos de extensão universitária para a formação do professor de Educação Física.** 2014. 90f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

ASSUMPÇÃO, Thais Lourenço; DANTAS, Regina Maria Macedo Costa; LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. Um brinde à Extensão Universitária: uma discussão necessária nas comemorações do centenário da UFRJ. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**. Edição especial comemorativa do centenário da UFRJ, ano 4, v. 4, n. 2, jul-dez. 2020. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/38606. Acesso em 20 maio 2023.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. Potencialidades das pesquisas interventivas e das práticas de colaboração em formação continuada nos Gts da ANPED: 2008 a 2019. In: **Anais da 40ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED].** Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arqu

AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos Avançados**, [s. l], v. 31, n. 90, p. 75-87, jan. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/rtKFhmw4MF6TPm7wH9HSpFK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2023.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 42, set./dez, p. 534-550, 2009. Acesso em: 08 fev. 2022.

BALADELI, Ana Paula Domingos. Identidades profissionais em reconfiguração no estágio supervisionado remoto. **Revista Educere Et Educare**, vol. 17, n. 42, p. 44-57, mai./ago., 2022. Disponível em: https://e-revista.unoeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/29024/21161/116957. Acesso em: 1º abr. 2023.

BALL, Stephen John. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v.18, n.2, p. 215-28, Mar-Apr, 2003.

BALL, Sthepen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARBOSA, Jane Rangel Alves; SILVA, Stella Alves Rocha da. Formação continuada de professores para a atualidade: desafios entre a universidade e escola. In: **Anais do XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação.** 'Planos de Educação, Diretrizes e Bases Curriculares: Impactos na Formação dos Professores no Brasil' Rio de Janeiro, ANFOPE, UERJ, 2017. ISBN: 978-85-922051-3-3. Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes. Acesso em 14 jan. 2022.

BARISI, Giusto. La notion de "professionnalitá" pour les syndicats en Italie, **L'Emploi enjeux économiques & sociaux –** Colloque de Dourdan, p. 379-394.1978.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 493-506, 2009.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BENEDITO, Vicenç; Ferrer, Virginia; Ferreres, Vicent. **La formación universitaria a debate**. Barcelona. Universidade de Barcelona, 1995.

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, 26, 129-139, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/14.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

BERTOLUCCI, Cely. Resenha: ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 3 (1), p. 1-5, 1997.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António Manuel. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 13 maio 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Xamã, 1999.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desenvolvimento profissional docente na dimensão dos contextos emergentes. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. **Educação Superior e conhecimento no cenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019a.

BORGES, Veronica. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor**. 2015. 169f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 12(1), 81-100, 2012. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/49623/53726. Acesso em: 25 jul. 2023.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v.28, n.101, p.1503-1523, set./dez, 2007. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 25 jul. 2023.

BOTLER, Alice. Juventude e escola: violência e princípios de justiça em escolares de ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 40, n. 110, p. 26-36, Jan./Mar., 2020.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne**. Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Economia. **Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME nº 21, de 1º de fevereiro de 2021.** Estabelece orientações aos órgãos do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto aos prazos, condições, critérios e procedimentos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital/Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2021. Disponível em https://www.servidor.gov.br/gestaode-pessoas/pndp. Acesso em: 02 maio 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.13.005 de 25/06/2014. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto

durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação - CNE. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação). Conselho Nacional de Educação - CNE. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 2020. Disponível: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 22 jun 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 - 2024 e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação - CNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publish-er/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL, **Plano Nacional de Extensão 1999-2001**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988***.* Brasília, DF, 1988.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 10.506, de 02 de outubro de 2020.** Altera o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10506.htm. Acesso em: 02 maio 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Revogado pelo Decreto nº

9.991, de 2019), Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 5.824 de 29 de junho de 2006.** Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.991%2C%20DE%2028%20DE%20AGOSTO%20DE%202019&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional,afastamentos%20para%20a%C3%A7%C3%B5es%20de%20desenvolvimento. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 91.800 de 18 de outubro de 1985**. Dispõe sobre viagens ao exterior, a serviço ou com o fim de aperfeiçoamento sem nomeação ou designação, e dá outras providências. Brasília, DF, 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d91800.htm. Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL**,** Presidência da República. **Lei n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília - DF, 2004. Disponível em:http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10973-2-dezembro-2004-534975-Norma atualizada-pl.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: ttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm Acesso em: 03 dez 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Estruturou, a partir de 1o de março de 2013, o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.863 de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...]. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, a capacitação científica e tecnologia e à inovação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior Brasileira**: sinopse estatística da educação superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas. Acesso em: 10 ago. 2022.

CALDAS, Miguel Pinto; WOOD JÚNIOR, Thomaz. Identidade organizacional. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, *[S. l.]*, v. 37, n. 1, p. 6–17, 1997. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38076. Acesso em: 8 ago 2023.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou Preparar para a Docência no Ensino Superior? Eis a questão. In: **Anais 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED.** Porto de Galinhas: PE, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2528_int.pdfacesso em: 04 fev. 2022.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CANON, Silvia Regina. Educação Superior e Formação Docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos? In: **Anais da 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED.** Niterói/RJ: UFF, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-

content/uploads/sites/3/trabalhos/5503-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

CARDOSO, Edilza Maria de Souza. **Formação continuada de professores**: uma repercussão na prática pedagógica? 2006. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2006.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas últimas décadas do Século XX no Brasil. **Revista AURORA**, v.2, n.1, 2008, p. 37-46.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da COVID-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 ago. 2023.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A universidade em guerra (com ela mesma)**. Arquivo Diversidade UFOP. Dezembro de 2007. Disponível em: https://www. claudiomouracastro.com.br. Acesso em: 06 ago. 2023.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/universidade-extensao-universitaria-e-producao-de-conhecimentos-emancipadores. Acesso em: 07 maio 2023.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf. Acesso em: 03 dez. 2022.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MACHADO, Fabiano Duarte. A Ideologia em Lukács: contribuições para os estudos do discurso. In: **Linguagem, discurso e ideologia:** a materialidade dos sentidos. CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira *et al.* (Orgs.). Maceió: EDUFAL, 2017.

CAVALCANTI, Cristiane Renata da Silva; AZEVEDO, Nadia Pereira Gonçalves de. O movimento parafrástico de “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” X "Deutschland Über Alles”. Policromias – **Revista do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 51-64, jan.-abr. 2022.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.30, n.114, p. 73-93, jan./mar. 2022. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JbyKTD99g9Pwcky5n5cyXDg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2023.

CÉSAR, Sandro Bimbato. **A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento**: estudo em universidade brasileira. (Dissertação). Curso de Mestrado em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento da Universidade FUMEC, Belo Horizonte – MG, 2013. Disponível em: http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/viewFile/1918/1226. Acesso em: 30. abr. 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno Mais, p. 3, 9 maio 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo. Editora UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. Metodologia do ensino superior: o ensino como pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.103-112.

COSTA, Camila Furlan da; SILVA, Sueli Maria Goulart. Novo neoliberalismo econômico e o ensino superior no Brasil. Porto Alegre: **READ**, vol.25, n.3, setembro/dezembro, 2019, p. 6-35.

COSTA, Lúcia Cortes da. **Pesquisa & Debate**, SP, v. 11, n. 1 (17), p. 49-79, 2000.

COUTO, Elenísia Pereira; COUTO, Elise Pereira. A Formação Docente no Ensino Superior: um olhar para a prática. In: **Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ.** 'Política, gestão e formação de professores: *(contra)reformas e resistências'.* Niterói, UFF, 2018. ISBN: 978-85- 922051-4-0. Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes. Acesso em 15 jan. 2022.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores**: processos de identificação docente (1995-2010). 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CRIBB, Allan; BALL, Stephen John. Fowards An Ethical Audit of the Privatisation of Education. **British Journal of Educational Studies**. Taylor & Francis, 2005.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária**. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.45, n.1, e90670, p.1-20, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/90670. Acesso em: 02 maio 2023.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro.Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**, v.1, n.2, Jul./Dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130, Acesso em: 15 fev. 2023.

CUNHA, Kátia Silva. **A Formação Continuada Stricto Sensu**: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais. Saarbrucken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CUNHA, Kátia Silva. DOCENTE: identidade mítica. In: LOPES, Alice Cassimiro; OLIVEIRA, Márcia Regina de (Orgs.). **Políticas de Currículo***:* pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, p. 266-291, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES, CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesq**., São Paulo, v. 39, n. 3, Set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Saberes Docentes. In: MOROSINI, Marilia Costa (Org). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário, vol. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marilia. (Orgs.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set/dez, 2016. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907. Acesso em: 03 jun. 2023.

DA CRUZ, Damário. **Todo risco, o ofício da paixão** [1993]. Salvador, Bahia: Fundação Pedro Calmon, 2012.

DALLARI, Adilson. **O que é funcionário público**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DANESI, Luiz Carlos; FOSSATTI, Paulo; SIQUEIRA, Marino da Silva. IDENTIDADE INSTITUCIONAL E SUA RELAÇÃO COM A PROFISSIONALIZAÇÃO DA GESTÃO. In: **XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA** – CIGU. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis – Santa Catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014. ISBN: 978-85-68618-00-4. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br. Acesso em: 06 ago. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomía del nuevo neoliberalismo. **Viento del Sur**, n. 164, jul., 2019. Disponível em: <https://vientosur.info/spip.php?article14984>. Acesso em 11 dez. 2022.

DECLARAÇÃO de Bolonha, 1999. Disponível em: http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: BETIOL, Maria Irene Stocco (Org.) **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2011. p.119-43.

DEMAILLY, Lise. La qualification on la compétence professionnelle des enseignants, **Sociologie du Travail**, XXIX (1), p. 59-69, 1987.

DEMO, Pedro. Obsessão inovadora do conhecimento moderno. In: DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DEWES, Andiara. **Aprendizagem da Docência Universitária: a gestão em contextos emergentes**. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2019.

DEWES, Andiara; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos**. REGAE: Rev. Gest. Aval. Educ., Santa Maria, v.7, n.15, maio/ago., p. 39-53, 2018.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo. Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2074_int.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**, 2009, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO_DE_P_71.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abri-jun., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Dossiê. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0224639, p. 1-24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação e políticas de expansão da educação superior: novos atores e contornos. In. PEIXOTO, Madalena Guasco (Org.). **O Capital Global na Educação Brasileira**. São Paulo: Anita Garibaldi, p.77-94, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Universidade Pública**: política e identidade institucional. Campinas, SP: Autores Associados. Goiânia, GO: Ed. da UFG, 1999.

DUARTE, Jorge; MONTEIRO, Graça. Potencializando a comunicação nas organizações. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org.). **Comunicação Organizacional**: linguagem, gestão e perspectivas. São Paulo, Brasil: Saraiva, 2009.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução de Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1º abr. 2023.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. La qualification à travers les jounées de Nantes, **Sociologie du Travail**, XXIX (1), 1987.

DUCOING, Cristián. “A Formação de Professores e de Profissionais da Educação: sobre as noções de formação”. In: ESTRELA, A. (Org.). **Investigação em Educação**: teoria e prática (1960-2005). Lisboa: Educa, p. 321-336, 2007.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A Reforma da Universidade. **Revista da Universidade de São Paulo**, n. 4, p. 9-42, 1987.

ENTIDADES REUNIDAS. **Contra a descaracterização da formação de professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015.** ANPED, 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em 28 dez. 2022.

ENTIDADES REUNIDAS. **Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).** ANFOPE, 2020. Disponível em: http://www.anfope.org.br. Acesso em: 28 dez. 2022.

ESCOBAR, Herton. Inovação: o ingrediente que desafia as universidades. **Jornal da USP**. São Paulo, 07 mar. 2019. Disponível em: https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/inovacao-o-ingrediente-que-desafia-as-universidades/. Acesso em: 15 jun. 2023.

ETZKOWITZ, Henry; ZHOU, Chunyan. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Inovação**, [s. l], v. 90, n. 31, p. 23-48, ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/4gMzWdcjVXCMp5XyNbGYDMQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2023.

EVARISTO, Jorge Luiz de Souza; SANTOS, Ana Cristina Batista dos; AGUIAR, Rafaela Gomes; SOUSA, Juliana Carvalho de; FRANCO, Andreza Ferreira Mota.

Rev. Serv. Público, Brasília 70 (Especial) p. 107-131, dez, 2019. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/download/1488/2317/12707. Acesso em: 10 dez. 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. A Reforma do Estado no período FHC e as propostas do governo Lula. **INESC**, 2004, p. 35-55.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO BRASIL. **Análise Preliminar do GT Educação da FASUBRA do Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Brasília: FASUBRA, 2019. Disponível em: http://fasubra.org.br/wpcontent/uploads/2019/09/An%C3%A1lise-do-Decreto-9991-vers%C3%A3o-final.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

FERRAZ, Bruna Tarcilia; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da Capes na profissionalidade. In: **Anais 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED***.* Porto de Galinhas: PE, 2012.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira; SOBRINHO, Helson Flávio da Silva; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Análise do Discurso**: fundamentos & práticas. Reimpressão da 1ª edição. Maceió: EDUFAL, 2016.

FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva [online]**. 2011, vol.29, n. 01, p. 161-191. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175795X.2011v29n1p161/19416. Acesso em: 18 mar. 2023.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FORPROEX. I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. UNB, Brasília, 1987. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas - Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 - 2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica***:* Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREIDSON, Eliot L. Para uma análise comparativa das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formal. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n.31, ano 11, p.141-154, jun. 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp,** 2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto. Acesso em: 16 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=ptAcesso em: 03 dez. 2023.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

G1GLOBO. **Em evento no Tocantins, Jair Bolsonaro diz que alunos de universidades brasileiras 'faz tudo, menos estudar'**, 12 de dezembro de 2019, 15h54. Disponível em: https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/12/12/em-evento-no-tocantins-jair-bolsonaro-diz-que-aluno-de-universidades-brasileiras-faz-tudo-menos-estudar.ghtml. Acesso em: 19 mar. 2023.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Rio de Janeiro, L & PM, 1994.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigma em crise e a educação. *In*: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 61-69.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 36, n. 72, p.iv-xx, abr. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abri, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social***.* São Paulo. Atlas, 1999.

GOMES JÚNIOR, Jonas da Silva. **ONGs transnacionais e os sentidos de sustentabilidade amazônica**: imaginário, discurso e poder. Tese. (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). AM: Universidade Federal do Amazonas/UFAM, 2017.

GOMES, Alfredo Macedo. Prefácio. In: LIRA, Ana Karina Morais de; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde (Orgs.), com prefácio de Alfredo Gomes. **Formação Continuada de Professores da Educação Superior na UFPE [recurso eletrônico**]: reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Ed. UFPE, 2021. [Coleção NUFOPE].

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, Crislainy de Lira. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras**: Desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.33, n.3, p. 1229-1256, set./dez.2015. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em: 30 abr. 2023.

GRABOWSKI, Gabriel; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. Desafios da formação de professores no Brasil: o caso das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul. In: **Anais do XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE.** 'Planos de Educação, Diretrizes e Bases Curriculares: Impactos na Formação dos Professores no Brasil' Rio de Janeiro, ANFOPE, UERJ, 2017. ISBN: 978-85-922051-3-3. Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes. Acesso em 14 jan. 2022.

GUZMÁN-VALENZUELA, C.; BARNETT, R. O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes. **Educação e Pesquisa**, 39.4: 891-906, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361. Acesso em: 17 jun. 2023.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HEINE, Palmira. Reflexões sobre o interdiscurso. **Intersecções** – Ano 3 – Número 1, p. 25-34, 2010. Disponível em: http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes_ano_3_numero_1_20100516.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

HENGE, Gláucia da Silva; BEHENCK, Rosângela Leffa. O discurso da Análise do Discurso: quando língua e história se encontram. In: **Anais do CELSUL**, p.1-12, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/lingua_e_historia.pdf Acesso em: 14 dez. 2022.

HOFFMANN, Celina; ZANINI, Roselaine Ruviaro; MOURA, Gilnei Luiz de; COSTA, Vânia Medianeira Flores; COMORETTO, Emanuelly. Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. ***Estudos Avançados***, *31*(91), 2017, p. 257-276. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/141917. Acesso em: 25 jul. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Pedagogia Universitária: construções possíveis nas diferentes áreas do conhecimento. In: **Anais 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED**. Goiânia/GO: UFG, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3275_texto.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez., 2003.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias; PERFEITO, Alba Maria. Discursos desvelados: estudos de movimentos dialógicos no conto contemporâneo. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 125-141, Jan./Jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/rPfByM3VSkW4BNtGBwLXsWM/?lang=pt. Acesso em: 05 jan. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação**, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4777/2905. Acesso em: 03 dez. 2022.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011, p. 47-66.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. Rio de Janeiro: Intermeios, 2015.

LEHER, Roberto. Guerra cultural e universidade pública: o Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, J.; LEHER R.; SGUISSARDI, V. **Future-se:** ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao

mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020a, Disponível em: https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/. Acesso em: 18 dez. 2022.

LEHER, Roberto. Universidade Pública Federal Brasileira: Future-se e “guerra cultural”. **Educ. Soc**., Campinas, v. 42, e241425, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TSQSX7dwJVVGyYW8bVFmWYm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 dez. 2022.

LEHER. Roberto. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Org.) **La reforma universitaria**: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: Clacso, 2008.

LEMOS, Jadir Camargo. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. 147f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LIMA, Andréa Pereira de. O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. **Rev Psiq Clín**. 2010; 37(6), p. 270-7. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 20 maio 2023.

LIMA, Danielle Félix Delmondes Figueiredo; SILVA, Raphael Alves Vieira da; SILVA, Gilberto Soares da. Clima organizacional no setor público: uma análise na Secretaria da Fazenda do Estado do Tocantins em 2017. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 2, n. 2: jul./dez. 2018. Disponível em: http://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/119/78. Acesso em: 28 dez. 2022.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e Políticas de Educação Superior no Brasil. In: MACIEL, Alderlândia da Silva; MAZZILLI, Sueli. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010. Caxambú. **Anais**. Caxambú, MG: ANPED, 2010. Disponível em: http://www.anped.uerj.br/indissociabilidade.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023

LIMA, Licínio C; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/sLRcDpTf78bbDW45wrW98Js/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2023.

LIMA, Maria Dirce Gomes de. **Mudança mais significativa e análise apreciativa sobre a política de capacitação e qualificação profissional dos servidores técnico-administrativos da UFRPE***,* 2021. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

LINO, Lucília Augusta. Meta 15: Formação de Professores. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. (Org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação***:* PNE 2014-2024. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Editorial. In: LINO, Lucília Augusta (Org.). ANFOPE: quatro décadas de resistência. **Revista Formação em Movimento**, v.1, n.1, jan./jun., p. 7-10, 2019.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de Profissionalização Docente: o contexto das práticas. **Est. Soc. [online]**, vol.1, n. 19, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508. Acesso em: 30 mar. 2023.

LIRA, Ana Karina Morais. ANDRADE, Edson Francisco de; CRUZ, Fátima Maria Leite; BATISTA NETO, José; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de; SABBATINI, Marcelo; MELO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho; VARJAL, Maria Elizabeth. Uma tessitura a muitas mãos: NUFOPE e equipe PROCAD fomentando a formação pedagógica continuada de professores da UFPE. In: GÓES, Paulo Sávio Angeiras de; FREIRE,Eleta de Carvalho (Orgs.). **Tecendo ideias com os fios que nos unem (recurso eletrônico)**: tessituras sobre a graduação na UFPE; prefácio de Anísio Brasileiro. Recife: Ed. UFPE, p. 53-74, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBO, Sônia A. Políticas para a educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores. **Sintef-GO**, Goiânia, 15 jun. 2020. Disponível em: https://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/LOBO.-Sonia-A.-Pol%C3%Adticas-para-educa%C3%A7%C3%A3o-sob-o-Governo-Bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

LOPES FILHO, João. A gestão compartilhada na escola. **Revista Brasileira de Administração Educacional**, 8(2), julho/dezembro, p. 8-33,1992.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, 2017.Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486–507, 2015. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3065. Acesso em: 24 jan. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo. “Universidade produtiva” e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, (1), 35-48, 2006. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/4518/451844611005.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

LOPES, Silvia Marise Araújo. **Capacitação de gestores da UFPE**: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

LUZ, Joyce. **Os cortes na Educação no atual Governo**. Disponível em: https://olb.org.br/os-cortes-na-educacao-no-atual-governo, 14/12/2022. Acesso em: 22 ago. 2023.

MACHADO, Antonio. *Provérbios y cantares XXIX. In:* Campos de Castilla (Edição de Geoffrey Ribbans). Madri, Cátedra, 1997.

MACHADO, Denise. A questão dos silenciamentos em análise do discurso: reflexões a partir de uma entrevista em circulação na mídia Rio-Grandina. **Revista Memento**, v. 05, n. 2. Revista do Mestrado em Letras, Linguagem, Discurso e Cultura – UNICOR, p. 1-11, jul.- dez., 2014.

MACIEL, Alderlândia da Silva. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**: um balanço do período 1988-2008. 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010. Disponível em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/JCDYEEPBFDYY.pdf>. Acesso em 1º maio 2023.

MACIEL, Alderlândia da Silva; MAZZILLI, Sueli. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. In: **Reunião Anual da ANPED**, 33, 2010. Caxambú. Anais. Caxambú, MG: ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 23 maio 2023.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista***.* Sorocaba, vol. 4, n. 1, jan-abr, p. 186-201, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos chave da Análise do Discurso**. Tradução: Márcio Venício Barbosa; Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação***,* v. 20, n. 60, jan-mar, 2015.

MANIFESTO de Córdoba, 1918. Disponível em: http://extension.fcien.edu.uy/wp-content/uploads/2013/02/Manifiesto-de-la-Federaci%C3%B3n-Universitaria-de-C%C3%B3rdoba-1918.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista Ciências da Educação**, nº 8, jan/abr, 2009, p. 7-22.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores***:* diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, p.57-73, 2003.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n.2. Goiânia, may./aug., 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000200351&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2023.

MARQUES, Luiz. A ciência *versus* Bolsonaro. **Jornal da Unicamp** [*Online*]. Unicamp, SP, 23 de abril de 2019. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/luiz-marques/ciencia-versus-bolsonaro. Acesso em: 19 mar. 2023.

MASSETO, Marcos Tarciso; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Formação de Professores para Currículo Inovadores no Ensino Superior: um estudo no curso de direito. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 13, núm. 01, p.05-27, jan/mar, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br. Acesso em: 03 jun. 2023.

MASSON, Gisele; BRASIL, Valéria Marcondes. Os desafios da formação de professores no atual contexto econômico, político e social brasileiro. In: **Anais do XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação**. 'Planos de Educação, Diretrizes e Bases Curriculares: Impactos na Formação dos Professores no Brasil' Rio de Janeiro, ANFOPE, UERJ, 2017. ISBN: 978-85-922051-3-3. Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes. Acesso em 14. jan. 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores. In: **Anais 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED.** Goiânia/GO: UFG, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_2731_texto.pdf. Acesso em: 06/02/2022.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - RBPAE – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Recife: ANPAE, 2011.

MAZZILLI, Sueli. **Orientação de Dissertação e Teses**: em que consiste? Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2009.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Beatriz Berman. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; FNDE/MEC, 1990. (Biblioteca da escola).

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. 2ª. Edição. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

MELO, Alba Maria Aguiar Marinho; GALINDO, Aline Kátia Ferreira; PAZ, Carolina Albuquerque da. Inovação no ensino superior: uma análise do projeto pedagógico do curso de Medicina do Campus do Agreste. In: LIRA, Ana Karina Morais de; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde (Orgs.), com prefácio de Alfredo Gomes.

Formação Continuada de Professores da Educação Superior na UFPE [recurso eletrônico]: reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Ed. UFPE, p.71-79, 2021 [Coleção NUFOPE].

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MENDONÇA, Daniel. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, 43(3), setembro/dezembro, p. 449-258, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/Acesso em: 23 mar. 2022.

MENON, Gustavo. A Reforma de Córdoba, Movimentos Estudantis e seus impactos para o Ensino Superior na América Latina. **Revista História da Educação (Online)**, v. 25: e103376, p.1-27, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 14 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; MINAYO-GÓMEZ, Carlos. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O Clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117-142, 2003.

MIZUTA, Milene. **Mais Laço Menos Nó**. 2017. Disponível em: https://liderdesi.com/blog-1/2017/5/29/teste-dois-do-dia-do-teste. Acesso: 24 out. 2023.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago, 2009, p. 269-293. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 07 maio 2023.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/nJsbQQzKtvQyZzrbBVnySwj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 maio 2022.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP/MEC, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 11-20, 2000.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

NAOUAR, Oussama; ANDRADE, Adriano Dias de (Orgs.). Enfrentamento à COVID-19 [recurso eletrônico]: **ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, volume 1: assessoria técnica e fabricação de produtos**. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2021a. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38978/3574567/%5Bvolume+1%5D+Enfrentamento+a+Covid+-+Assessoria+T%C3%A9cnica+e+Fabrica%C3%A7%C3%A3o+de+Produtos.pdf/9b53da26-00fe-47af-9ce8-fd47f9a13a28. Acesso em: 06 ago. 2023.

NAOUAR, Oussama; ANDRADE, Adriano Dias de (Orgs.). Enfrentamento à COVID-19 [recurso eletrônico]: **ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, volume 2: telessaúde e orientação profissional**. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2021b. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38978/3574567/%5Bvolume+2%5D+Enfrentamento+a+Covid+-+Telessa%C3%BAde+e+Orienta%C3%A7%C3%A3o+Profissional.pdf/db1cad53-fb93-4049-99e7-8f982b197dfc. Acesso em: 06 ago. 2023.

NAOUAR, Oussama; ANDRADE, Adriano Dias de (Orgs.). Enfrentamento à COVID-19 [recurso eletrônico]: **ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, volume 3: qualidade de vida e assistência social.** Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2021c. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38978/3574567/%5BVolume+3%5D+Enfrentamento+a+Covid+-+Qualidade+de+Vida+e+Assistencia+Social.pdf/327a25b5-2f97-4bee-b470-b0046a077de0. Acesso em: 06 ago. 2023.

NAOUAR, Oussama; ANDRADE, Adriano Dias de (Orgs.). Enfrentamento à COVID-19 [recurso eletrônico]: **ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, volume 4: comunicação pública e divulgação científica.** Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2021d. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38978/3574567/%5Bvolume+4%5D+Enfrentamento+a+Covid+-+Comunica%C3%A7%C3%A3o+P%C3%BAblica+e+Divulga%C3%A7%C3%A3o+Cient%C3%ADfica.pdf/3ce5a1f4-2d32-4095-b241-8c10d4508519. Acesso em: 06 ago. 2023.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org). **Os Professores e sua Formação***.* Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor***.* Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Jozanes Assunção. Discursos (Re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trab. Ling. Aplic.,** Campinas, n(56.1): 9-35, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/4GDKq5CMn6YRjSctTtg8SKg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05 jan. 2022.

OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO; CENTRO DE ANÁLISE DA LIBERDADE E DO AUTORITARISMO [LAUT]; OBSERVATÓRIO PESQUISA, CIÊNCIA E LIBERDADE – SBPC. **Pesquisa Nacional: A liberdade acadêmica está em risco no Brasil?** [Relatório]. Rio de Janeiro: Observatório do Conhecimento, jul. 2022. Disponível em http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/liberdade-academica-esta-em-risco-no-brasil. Acesso em: 19 mar. 2023.

OLIVEIRA, Amanda da Silva Dias; PEREIRA**,** Maristela de Souza; LIMA, Luana Mundim de. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, vol. 21, n. 3, Sep-Dec, 2017, p. 609-619. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/V3Twyq9cC536hK6PyGqhQBQ. Acesso em: 25 jul. 2023.

OLIVEIRA, Claudia Hochheim. Qual é o Papel da Extensão Universitária? Algumas Reflexões Acerca da Relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade. In: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2004, Belo Horizonte. Disponível em: https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao15.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, PR: Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/?lang=pt. Acesso em: 04 mar 2023.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e.; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A COVID-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwm/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 105-136.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: tendências e desafios no contexto do PNE (2014-2024). In: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (Org**.). Políticas de Educação Superior e PNE (2014-2024)**: expansão, qualidade e tendências. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **Tessituras das diversidades**: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador-Bahia, 2014.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Docência Universitária e o Ensino Superior: análise de uma experiência formadora. In: ***Anais 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*-ANPED**. Natal: RN, 2011. Disponível em http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-608%20res.pdf. Acesso em: 04/02/2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In. DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano**: sentido e materialidade digital [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013. Consultada no Portal Labeurb – http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/ Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Acesso em: 03 dez. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. 3ª ed. SP, Campinas: Fontes, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar., 53-59, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Entrevista. In: BARRETO, Raquel Goulart. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez, p. 1-7, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio. In: CARROZA, Guilherme; SANTOS, Miriam dos; SILVA, Telma Domingues da (Orgs.). **Sujeito, Sociedade, Sentidos**. SP, Campinas: RG Editora, p. 11-28, 2012.

PACHANE, Graziela Giusti. Desafios para a docência universitária frente às políticas de expansão da educação superior e outras demandas. In: MELO, Geovana Ferreira; MALUSÁ, Silvana. (Orgs.). **Profissão docente na educação superior**: múltiplos enfoques. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación** [*Online*], Iberoamérica, v. 33, n. 1, p. 1-13, 2004. Disponível em http://www.udlap.mx. Acesso em: 12 abr. 2022.

PAVAN, Paula Daniele. “O que é uma obra?”: entre a estabilidade e o deslize em tempos de internet. **Texto Livre**, Belo Horizonte - MG, v. 9, n. 2, p. 32–45, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16725. Acesso em: 09 fev. 2023.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Francoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, p. 61-105, 1997.

PÊCHEUX, Michel. ***Semântica e discurso****:* uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi *et al*., 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **The Concept of the Second Eve in Paradise Lost**. Publications of the Modern Language Association of America, p. 359-366, 1960.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, p. 19-46, 1998.

PELEIAS, Ivam Ricardo; MENDONÇA, Janete de Fátima; SLOMSKI, Vilma Geni; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/4d7w6NVNw6VmJg4hwCmqNVH/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Maria de Lourdes Correia. **A repetência segundo o aluno repetente**: um discurso feito na primeira pessoa do singular. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, Recife, 2005.

PINHEIRO, Mary Sande. **Política de Formação Continuada dos Técnico-Administrativos:** proposição de um sistema de monitoramento a partir dos Mestrados Profissionais da Universidade de Brasília, 2020, 109 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. In: **Anais 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**.

Natal: RN, 2011. Disponível em http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-809%20int.pdf: Acesso em: 04 fev. 2022.

PUCCI, Bruno. A indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão. **Impulso**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1991, p. 33-42.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades. In: **Anais da 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED.** São Luís/MA: UFMA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacaotrabalho_38anped_2017_GT11_747.pdf. Acesso em: 07/02/2022.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Profissionalidade docente universitária: conceito em (re)construção. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 561-578, jul./dez. 2010a.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a Profissionalidade Docente Universitária***:* um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto/Portugal: Universidade Porto Editorial, 2010b.

RATTS, José Prudêncio Alecsandro; DAMASCENA, Adriane Álvaro. Experiências de ação afirmativa: interlocução com o ponto de vista da juventude negra. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 173-187. (Coleção Políticas da Cor).

RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Cadernos de Educação Especial**, n. 21, p. 71-85, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034/3051. Acesso em: 06 maio 2023.

REGHELIN, Márcia Luciane Gindri. A inovação e as universidades públicas federais. **P2P Inovação**. Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p. 104-120, set.2022/fev.2023. Disponível em: https://revista.ibict.br/p2p/article/view/6020/5662. Acesso em: 30 abr. 2023.

REZER, Ricardo (Org.). **Ética e ciência na educação superior**. Chapecó: Argos, 2013.

Rezer, Ricardo. Entre negacionismos e a entronização da ciência: a epistemologia como campo de possibilidades para a formação universitária (no campo da Educação Física). ***Motrivivência*****,** *34*(65), 2022. https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e89858. Acesso em: 08 fev. 2023.

REZER, Ricardo. Um momento de transição paradigmática: reflexões acerca do futuro? da universidade no contemporâneo… In: **Anais da 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED.** Niterói/RJ: UFF, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5129-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: **Anais 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED.** Porto de Galinhas: PE, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829_int.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

RODRIGUES, Marcio Silva; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento. Do discurso e de sua análise: reflexões sobre limites e possibilidades na Ciência da Administração. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, artigo 8, p. 621-635, dez. 2013.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. Formação de Professores: entendendo a história e analisando o presente. In: **Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ.** 'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'. Niterói, UFF, 2018. ISBN: 978-85-922051-4-0. Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes. Acesso em 15 jan. 2022.

ROGGERO, Rosemary. A educação superior na contemporaneidade: notas sobre mudanças e desafios da universidade. In.: MONFREDINI, Ivanise. (Orga.) **A universidade como espaço de formação de sujeitos**.[e-book] Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, p. 21-48, 2016.

ROSADO, Iana Vasconcelos Moreira; LIMA, Rita de Lourdes de. Trabalho e saúde-adoecimento de docentes em universidades públicas. **R. Katálysis.** Florianópolis, v. 24, n.2, p.364-374, maio/ago., 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/gPZCCBpkHMbpbnMQ3bD9GPp/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

SÁ, Antônio Villar Marques de. Editorial. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 3-4, jan./jun. 2008.

SABBATINI, Marcelo. Um panorama dos desafios e possibilidades das tecnologias digitais na docência do ensino superior. In: LIRA, Ana Karina Morais de; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde (Orgs.), com prefácio de Alfredo Gomes. **Formação Continuada de Professores da Educação Superior na UFPE [recurso eletrônico**]: reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Ed. UFPE, p. 112-128, 2021. [Coleção NUFOPE].

SANTIAGO, Marcela de Souza. **Pesquisa avaliativa sobre o processo de implementação do programa de capacitação e qualificação da UFPE (2007-2018)***, 2020. 127f.* Dissertação. (Mestrado Profissional em Políticas Públicas). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI***:* para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos. **Formação Continuada de Professores da UFPA:** um Programa Institucional em Debate, 2012, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do Ensino Superior na proposta de uma Educação Inclusiva. **Revista Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, p. 78-91, 2003.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. Formação de Professores do Ensino Superior e Identidade Profissional Docente. In: **Anais da 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED.** São Luís/MA: UFMA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacaotrabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf. Acesso em: 07 fev. 2022.

SERAGLIO, Maruana Kássia Tischer. Deslize de sentido e relações de poder e de verdade: dizeres em alusão ao 31 de março de 1964. **Revista Versalete**. Curitiba, Vol. 9, nº 16, jan.-jun., p.26-43, 2021. Disponível em: http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol9-16/2-SERAGLIO.-Maruana-Ka%CC%81ssia.-Deslize-de-sentido-e-relac%CC%A7o%CC%83es-de-poder.pdf. Acesso em: 11 fev. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico***.* São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: http://cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 maio 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr., 2005b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da; BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues de. Formação pedagógica em aprendizagem dialógica em tempos de distanciamento social. **Revista Humanidades e Inovação.** Palmas, v.8, n.40, p.252-268, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5102. Acesso em: 30 ago. 2023.

SILVA, Franciele Jacqueline Gazola da; ANDRADE, Sandra Mara Santos; MAZZILLI, Sueli. **X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur**. Mar del Plata, diciembre de 2010, p. 1-9. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br. Acesso em: 13 maio 2023.

SILVA, Gilsoneide da. **Pós-Graduação Stricto Sensu e suas implicações no sentido do trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação no Campus do**

Agreste da UFPE, 2020. 84f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Administração), Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

SILVA, Maria das Graças. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, Caxambu, 2000. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/1101T.PDF. Acesso em: 07 maio de 2023.

SILVA, Maria Eneida. A formação inicial e continuada de pedagogos (as): possibilidades da pesquisa e da extensão. In: **Anais do XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação / XL Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP**. *'Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência'.* Salvador, UFBA, 2019. ISBN: 978-85-8292-223-1. Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes. Acesso em 16 jan. 2022.

SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva. Centro Acadêmico do Agreste/UFPE: tecendo fios autobiográficos no chão dessa interiorização. **Estudos Universitários***:* revista de cultura, UFPE/Proex, Recife, v.38 [especial], n.2, jul./dez., p. 49-78, 2021.

SILVA, Neide Menezes; LUCAS, Iris Campos. O trabalho das coordenações de cursos de graduação do Campus do Agreste – UFPE: limites e possibilidades. In: LIRA, Ana Karina Morais de; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde (Orgs.), com prefácio de Alfredo Gomes. **Formação Continuada de Professores da Educação Superior na UFPE [recurso eletrônico**]: reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Ed. UFPE, p. 237-246, 2021. [Coleção NUFOPE].

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **R. Faced**, Salvador, n.14, p. 39-53, jul./dez., 2008.

SILVA, Renata Bastos da; BECKER, Sandra. Inserção Curricular da Extensão: relato da Câmara de Extensão do CCJE/UFRJ & o case de disciplinas mistas de ensino-pesquisa e extensão. **Revista Extensão**, UFRB, ed. 22, vol. 01, jul. 2022, p. 17-22. Disponível em: https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revistaextensao/article/view/2844. Acesso em: 21 maio 2023.

SILVEIRA, Flávia da Rosa; CASTAMAN, Ana Sara. Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e093420, 2020. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/934. Acesso em: 03 dez. 2022.

SIMIONE, Albino Alves. A modernização da gestão e a governança no setor público em Moçambique. **Revista De Administração Pública**, *48*(3), 551 a 570, 2014. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/23479. Acesso em: 09 dez. 2022.

SOARES, Francisco Jonatan. **A educação continuada na gestão universitária**: o caso do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), 2013, 93f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2013.

SOUSA, Angélica Silva de. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp***,* v. 20, n.43, p. 64-83, 2021.

SOUSA, Gabrielle Barbosa de. **Formação Continuada de Professores do Ensino Superior***:* Composição Organizativa da Identidade Docente. 2013. 154f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa***.* Vol. 1, n. 1, p. 75-89, enero-junio, 2016.

SOUZA, Bárbara Pavei. **Entre o olhar e o ver**: **as (in)visibilidades do corpo feminino negro nas revistas de moda**. 2021. 136f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina, 2021.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá M. M. de. Reforma do Estado, Descentralização e Desigualdades. **Rev. Lua Nova** (48), dez. 1999, p. 187-212.

SOUZA, Eda Castro Lucas de. A capacitação administrativa e a formação de gestores governamentais. **Revista de Administração Pública**, *36*(1), p. 73 a 88, 2002. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6428. Acesso em: 07 dez. 2022.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus: Instituto Census, 2014.

SOUZA, Simone Rosa da Silva. **Impactos da Política de Formação Continuada dos Docentes do Instituto Federal Fluminense** - Campus Bom Jesus de Itabapoana, 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação Agrícola). Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

STAKE, Robert. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração***:* ensino e pesquisa*.* Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, abr/mai/jun, p. 241-273, 2015.

SUDBRACK, Edite Maria; DUSO, Ana Paula. Análise à Luz do ciclo de políticas: uma contribuição às políticas educacionais. In: **XXIV Simpósio Brasileiro III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**, 2009. XXIV Simpósio Brasileiro. III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão**. 2009. 147 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3818. Acesso em: 05 maio 2023.

TAVARES, Daniela Sanches. **O sofrimento no trabalho entre servidores públicos: uma análise psicossocial do contexto de trabalho em Tribunal Judiciário Federal**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2003.

TORQUATO, Gaudêncio. **Tratado de Comunicação Organizacional e Política**. São Paulo, Brasil: Thomson, 2002.

TUNDIS, Amanda Gabriella Oliveira; MONTEIRO, Janine Kieling. **Psicol. Educ**., São Paulo, n.46, jan./jun., 2018, p.1-10. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100001. Acesso em: 25 jul. 2023.

TÜNNERMANN, Carlos. **La reforma universitaria de Córdoba.Educación Superior y Sociedad**. Caracas: Unesco, v. 9, n. 1, 1998. p. 103-127. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115002. Acesso em: 16 maio 2023.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. **As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Comunicado. Paris; UNESCO, 2009.

UNESCO-IELSAC. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe**. 2008. disponível http://www.cres2008.org/pt/index.php. Acesso: 12 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **As contribuições do NUFOPE à construção da política de formação continuada de professores da UFPE na perspectiva da profissionalização docente na educação superior:** proposta do NUFOPE dirigida ao debate com a Administração Central da UFPE. Documento nº 23076.025788/2020-57. Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos, UFPE, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 09 de 05 de julho de 2017**.Regulamenta a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEx) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPE. Recife, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Recife, PE, 2017. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/398575/400862/Res+2017+09+CCEPE.pdf/8ac4cadc-af47-41b1-bed5-a7a63dfaeb42. Acesso em: 21 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 16 de 02 de outubro de 2019.** Dispõe sobre as atividades de extensão e dá outras providências. Recife, Conselho de Ensino,

Pesquisa e Extensão, Recife, PE, 2019. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38978/2050074/Resolu%C3%A7%C3%A3o+16_2018+-+Nova+Resolu%C3%A7%C3%A3o+da+Extens%C3%A3o.pdf/8474f718-c88b-4e94-8212-2d1758f0a5e7. Acesso em: 21 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Administração da UFPE. **Resolução nº 17/2021**. Estabelece os critérios e as condições da jornada de trabalho dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da Universidade. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/4114231/0/Resolu%C3%A7%C3%A3o+17-2021+Jornada.pdf/0d7b964e-a39f-4c28-8091-ac53097041fc. Acesso em: 27 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Administração. **Resolução nº 10/2021.** Estabelece os critérios e as condições para a adoção do Sistema Eletrônico de Frequência que constitui o controle de assiduidade dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação no âmbito da Universidade. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/40639/905174/RESOLU%C3%87%C3%83O+DE+FREQU%C3%8ANCIA_CONSAD/e23ebe4b-2163-4da8-8128-d4b15d78c4c7. Acesso em: 29 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Administração. **Resolução nº 01/2022**. Institucionaliza as atribuições e o funcionamento dos Núcleos de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAPs), vinculados aos Centros Acadêmicos, e dá outras providências. Disponível em: file:///C:/Users//Downloads/Res_2022_01_CONSAD_Institucionaliza_os_NEAPs%20(3).pdf. Acesso em: 30 set.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Administração. **Resolução nº 07 de 09 de setembro de 2022**. Institui a Política de Formação Continuada de Servidores e cria a Escola de Formação dos Servidores da Universidade Federal de Pernambuco e dá outras providências. Recife, PE: Conselho de Administração, 2022a. Publicada no Boletim Oficial UFPE, Recife, 57 (166 Boletim de Serviço) de 14 de setembro de 2022. Disponível em: https://sigrh.ufpe.br/sigrh/public/colegiados.jsf. Acesso em: 15 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Administração. **Resolução nº 07/2021**. Institui a Política de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho do Servidor na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/398575/3480257/Res_2021_07_CONSAD_politica_de_promoo_a_saude_e_qualidade_de_vida.pdf/88384235-46e0-4bb5-ad37-de74b42fec22. Acesso em: 27 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **RESOLUÇÃO Nº 11 de 12 DE ABRIL DE 2022.** Dispõe sobre as atividades docentes da Carreira de Magistério Federal no âmbito da Universidade. Recife, PE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão,2022b. Boletim Oficial UFPE, Recife, 57 (68 Boletim de Serviço) de 18 DE ABRIL DE 2022. Disponível em:

https://www.ufpe.br/documents/442062/3655669/Res_2022_11_CEPE_atividades_docentes.pdf/a22d14a8-d3bd-43f1-b988-b39a5361b07f. Acesso em: 15 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Universitário. **Resolução n.º 09 de 19 de dezembro de 2006.** Institui Programa de Capacitação e Qualificação para servidores técnico-administrativos em educação. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/398575/509717/Res+2006+09+CONSUNIV.pdf/feca7b10-ecd9-46c4-a2a3-ce75e75b1e66#:~:text=CONSIDERANDO%20a%20necessidade%20de%20instituir,servidores%20t%C3%A9cnico%2Dadministrativos%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.&text=Art.,servidores%20t%C3%A9cnico%2Dadministrativos%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 15 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023.** Documento aprovado pelo Conselho Universitário em 20/09/2019. Recife, PE. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/3076814/0/Plano+de+Desenvolvimento+Institucional+PDI+2019-2023.pdf/a47f4e0d-3283-44a2-a292-5f04183cdefe. Acesso em: 20 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Proposta do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE – NUFOPE**. Recife, PE, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Guia da curricularização das ações de extensão nos cursos de graduação da UFPE** [recurso eletrônico] / Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Pró-Reitoria de Graduação. – Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2021.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO. **Nota das Universidades Públicas do RJ contra a reformulação da Resolução** CNE/CP nº 02 de 2015. Disponível em http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Nota-RJ-defesa-da-Res-02-2015.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

VALENTE, José Armando. Pensamento computacional, letramento computacional ou competência digital? Novos desafios da educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 147-168, 2019. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5852. Acesso em: 1º abr. 2023.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiência. In: MASSETO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 8 ed. Campinas, São Paulo. Papirus, p. 77-94, 1998.

VIANA, Ana Luisa d'Ávila; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. Análise de políticas de Saúde. In: GIOVANELLA, Lígia et al. (Orgs.). **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009. p. 65-105.

VIEIRA, Cecília Cândida Frasão; REYNALDO, Carolina Novaes Xavier de L.; SILVA, Maria Cristina Madeira da. O Técnico Administrativo em Educação: valorização para

o reconhecimento como agente educativo. In: **Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste** / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. 'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'. Niterói, UFF, 2018. ISBN: 978-85- 922051-4-0. Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes. Acesso em 15 jan. 2022.

VIEIRA, Lucas Carboni; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Um olhar discursivo sobre a "Sala De Professores" na Revista Nova Escola: Dizeres Docentes e Sentidos de Formação Profissional. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 584-602, jul-set. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br. Acesso em: 04 mar. 2023.

VILELA, Naiara Sousa. **(Trans)formar a docência na universidade**: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa de professores bacharéis. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2020.

VILELA, Naiara Sousa; MELO, Geovana Ferreira. O início da carreira docente: ensino, pesquisa, extensão? In: **Anais do XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação** / XL Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP. 'Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência'. Salvador/BA, UFBA, 2019. ISBN: 978-85-8292-223-1. Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes. Acesso em 16jan. 2022.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003 1125 Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/t5mSbBnHyHwQ4TjvDGWy9Dq/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, vol.19, no.59 Oct./Dec p. 827-849, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 03 mar. 2023.

YLIJOKI, Oili-H.; URSIN, J. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. **Studies in Higher Education**, 38.8: 1135-1149, 2013.

ZABALZA, Miguel Antônio. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS[97]

1. **Existe uma política institucional de formação continuada para os servidores (docentes e Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) da UFPE?**

( ) Sim. Encaminhar para as questões 2 e 3.

( ) Não. O que justifica essa ausência diante do Decreto nº 9.991/2019 que instituiu a Nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), em âmbito nacional? Encaminhar questão 4.

2. Em caso afirmativo, como se deu o processo de discussão e construção dessa política? Quais foram os sujeitos – docentes e TAEs - envolvidos nesse processo? Como foi realizado o convite para essa participação?

3. Como se deu a participação nessa política, houve reuniões, encontros, criação de GTs? Como as vozes desses sujeitos – docentes e TAEs - foram contempladas nessa construção? Qual é o percentual de participação dessas categorias profissionais nesse processo?

4. Não existindo a política, como é garantida a formação continuada dos servidores?

Questões gerais:

5. Existe recurso orçamentário destinado à política institucional de formação continuada para os servidores da UFPE?

( ) Não

( ) Sim. Especificar.

[97] Buscando atingir os objetivos deste estudo, formulamos esse roteiro com a finalidade de nortear a entrevista com os participantes da pesquisa.

6. Existe algum tipo de incentivo institucional para que os servidores participem da formação continuada?

( ) Não.

( ) Sim. Especificar.

7. Como são definidas as temáticas das ações formativas?

8. Como são pensadas e definidas as especificidades formativas desses servidores – docentes e TAEs?

9.Quais as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da política de formação continuada? Por outro lado, quais são as potencialidades vislumbradas?

10. Há formas de socialização das experiências formativas na UFPE?

( ) Não.

( ) Sim. Especificar

Questões a serem respondidas com base na resposta positiva à primeira questão:

11. A política institucional dialoga com a política nacional de formação dos servidores da Educação Superior? Em caso afirmativo, como se dá essa articulação?

12. Existem mecanismos de avaliação da política de formação continuada?

( ) Não.

( ) Sim. Especificar.

13. As dimensões basilares da universidade pública (ensino, extensão e pesquisa) são contempladas na política de formação continuada?

( ) Não.

( ) Sim. Quais cursos são ofertados, e qual o seu público?

14. Alguma dessas dimensões é mais ou menos contemplada (ensino, extensão e pesquisa) na política formativa da universidade?

( ) Não.

( )Sim. Especificar (qual e porquê)

15. Qual a sua opinião sobre a relação entre as dimensões basilares da universidade- ensino, extensão e pesquisa – e a política de formação continuada da UFPE?

16. Qual o percentual de participação dos servidores TAEs nos processos de formação ofertados pela universidade? Como se dá essa participação?

17. Existe formação específica para os servidores TAEs? Se sim, preferencialmente, que temas são abordados?

18. Tradicionalmente, a política de formação continuada dos professores da UFPE esteve vinculada à PROACAD (atualmente, PROGRAD), porém a nova política institucional de formação continuada dos servidores da UFPE está vinculada à PROGEPE, o que você acha dessa mudança?

19. Como se deu sua participação no processo de construção da política de formação continuada da UFPE?

20. Você se sente contemplado/a no processo de discussão, construção e avaliação dessa política? Fale um pouco sobre esse processo.

21. Discorra livremente sobre sua visão e opinião referente à política de formação continuada dos servidores da UFPE, apontando seus limites/dificuldades, possibilidades/potencialidades.

APÊNDICE B – TRABALHOS ANALISADOS (BDTD)

Quadro 4 - Relação de trabalhos analisados (BDTD)

AUTOR (A) / TÍTULO /REFERÊNCIAS DO TRABALHO
ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, 2013.
CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores**: processos de identificação docente (1995-2010). 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

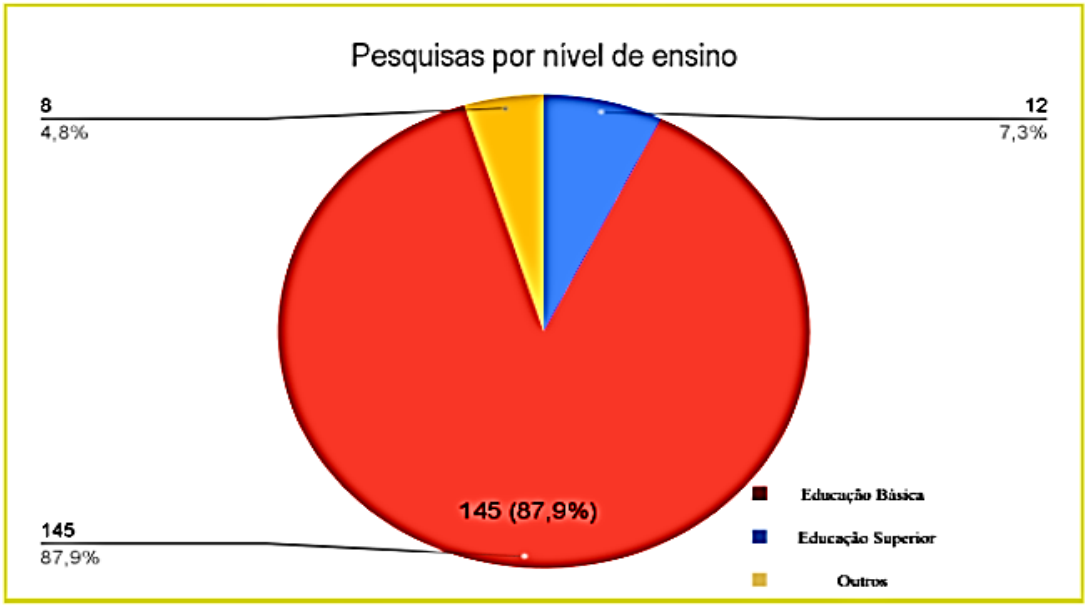
Fonte: Autora (2024).

Quadro 5: Trabalho analisado (BDTD)

AUTOR (A) / TÍTULO /REFERÊNCIAS DO TRABALHO
ARAÚJO, Carolina Morais de. **Implicações dos projetos de extensão universitária para a formação do professor de Educação Física.** 2014. 90f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

Fonte: Autora (2024).

Gráfico 2 - Distribuição de trabalhos por nível de ensino (BDTD)[98]



Fonte: Autora (2024)

[98] Classificamos em outros os trabalhos que não se articulavam a nenhum dos níveis de ensino, como por exemplo, estudos voltados ao Ministério Público.

APÊNDICE C – TRABALHOS ANALISADOS (CTD/CAPES)

Quadro 6: Trabalhos analisados (CTD/CAPES)

AUTOR (A) / TÍTULO /REFERÊNCIAS DO TRABALHO
PINHEIRO, Mary Sande. **Política de Formação Continuada dos Técnico-Administrativos:** proposição de um sistema de monitoramento a partir dos Mestrados Profissionais da Universidade de Brasília, 2020, 109 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Brasília, 2020.
SOARES, Francisco Jonatan. **A educação continuada na gestão universitária**: o caso do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), 2013, 93f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos. **Formação Continuada de Professores da UFPA:** um Programa Institucional em Debate, 2012, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, Biblioteca Depositária: BCE UnB, 2012.
SOUZA, Simone Rosa da Silva. **Impactos da Política de Formação Continuada dos Docentes do Instituto Federal Fluminense** - Campus Bom Jesus de Itabapoana, 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined, 2016.

Fonte: Autora (2024).

APÊNDICE D – TRABALHOS ANALISADOS (RI-UFPE)

Quadro 7: Trabalhos analisados (RI-UFPE)

AUTOR (A) / TÍTULO /REFERÊNCIAS DO TRABALHO
SOUSA, Gabrielle Barbosa de. **Formação Continuada de Professores do Ensino Superior**: Composição Organizativa da Identidade Docente. 2013. 154f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
LIMA, Maria Dirce Gomes de. **Mudança mais significativa e análise apreciativa sobre a política de capacitação e qualificação profissional dos servidores técnico-administrativos da UFRPE**, 2021. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, 2021.
SILVA, Gilsoneide da. **Pós-Graduação Stricto Sensu e suas implicações no sentido do trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação no Campus do Agreste da UFPE**, 2020. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração), Universidade Federal de Pernambuco, 2020.
SANTIAGO, Marcela de Souza. **Pesquisa avaliativa sobre o processo de implementação do programa de capacitação e qualificação da UFPE (2007-2018)**, 2020. 127f. Dissertação. Mestrado Profissional em Políticas Públicas. Universidade Federal de Pernambuco, 2020.
ALBUQUERQUE, Maria de Lourdes Melo. **Os cursos de especialização lato sensu em gestão pública do plano de capacitação e qualificação da UFPE e o desempenho dos servidores egressos**, 2014. 185f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, 2014.
LOPES, Silvia Marise Araújo. **Capacitação de Gestores da UFPE**: desafios e possibilidades, 2014. 220f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

Fonte: Autora (2024)

APÊNDICE E – RELAÇÃO DE TRABALHOS DA ANFOPE (ANAIS 2016)

XII Encontro Estadual RJ
X Encontro Regional Sudeste da ANFOPE
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Temática Geral 'Formação de Professores em tempos de crise: desafios e resistências'
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, 21 e 22 de setembro de 2016
ISBN: 978-85-7963-038-5
Rio de Janeiro 2016

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

RELAÇÃO DE TRABALHOS - Anais X Encontro Regional Sudeste – Setembro de 2016

REFERÊNCIA: ANFOPE. Resumos das Rodas de Conversa. XII Encontro Estadual RJ /X Encontro Regional Sudeste da ANFOPE. Rio de Janeiro, ANFOPE, UERJ, 2016. Mídia eletrônica (CD), 223 páginas. ISBN: 978-85-7963-038-5.

Nº	EIXO 5 - ENSINO SUPERIOR
1	O CINEMA COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA E DE SAÚDE PARA OS ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM DA EEAAC/UFF
2	CAPITAL CULTURAL E A DESIGUALDADE ESCOLAR
3	CURSOS UNIVERSITÁRIOS ALTAMENTE SELETIVOS: OS CASOS DE ESTUDANTES COTISTAS DA UERJ E UFRJ

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: O NEGRENDÁRIO E O NEGRÔMETRO COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES EM SAÚDE

5 ARTE, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

6 REFLETINDO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ, CAMPUS SEROPÉDICA: O QUE DIZEM OS EGRESSOS?

7 CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA

8 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELA CONQUISTA E PERMANÊNCIA

9 DESAFIOS E RESSIGNIFICAÇÕES: QUAL PEDAGOGO QUEREMOS FORMAR NA UFRRJ?

10 DE LETRAMENTOS POSSÍVEIS: RESISTÊNCIAS EM FORMAÇÃO DISCURSIVA DA LEC/UFRRJ

11 O LUGAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE NO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO: REALIDADES E PERSPECTIVAS

12 A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PESQUISADORES DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS: POSICIONAMENTOS E INTERROGAÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADES NEGRAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (2006 - 2015)

13	ESTUDANTES POBRES E ENSINO SUPERIOR: INVESTIGANDO CARACTERÍSTICAS E DISCUSSÕES SOCIOEDUCACIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA
14	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PAUTA
15	TENDÊNCIAS TEÓRICAS QUE BALIZAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO (foco do estudo em escolas municipais e estaduais do estado de São Paulo, ou seja, na Educação Básica).
16	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO SUPERIOR (foco do estudo na formação inicial de alunos do curso de Pedagogia de uma IES da Baixada Santista/SP).
17	UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
18	DIFICULDADES ENFRENTADAS POR JOVENS UNIVERSITÁRIOS PRIVADOS DE LIBERDADE NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS
19	A PRÁTICA DA MONITORIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO DOCENTE
20	PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS: GÊNESE, HISTÓRIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nº	**EIXO 7 - POLÍTICAS, AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO**
1	EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INTEGRAL LIBERTÁRIA: UMA BUSCA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA PELOS SENTIDOS DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

2 A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL FRENTE ÀS NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS

3 METODOLOGIA DA DISCIPLINA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A RECONFIGURAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO A PARTIR DE UMA ARTICULAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS, O TECNICISMO E A PEDAGOGIA DE RESULTADOS

5 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS E AS PRÁTICAS DOCENTES DE REPROVAÇÃO ESCOLAR.

6 O PIBID EM DOIS CAMPOS DE POSSIBILIDADES: A FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO CIDADÃ DO EDUCANDO

7 A DOCÊNCIA NA ÓTICA DAS NOVAS DCNS – APONTAMENTOS SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO DO EDUCADOR

8 ANÁLISE DO FENÔMENO DA REPETÊNCIA/REPROVAÇÃO ESCOLAR

9 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE NITERÓI (SAEN): FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

10 POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA: O QUE NÓS EDUCADORES PRECISAMOS SABER ACERCA DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

11 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONCEPÇÕES, PROPOSTAS E RESSIGNIFICAÇÕES EM DISCURSOS

12 APRENDENDO E ENSINANDO A PRODUZIR ANIMAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA

13 FORMAÇÃO VERTICAL DE PROFESSORES (**Foco no Normal Médio** - Esta proposta contempla o foco curricular dos três anos de Normal Médio como formação inicial do profissional, entendendo-o como requisito substitutivo do exame de acesso ao Curso Público de Pedagogia).

14 TECENDO REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este texto é parte de uma dissertação de mestrado já concluída e que teve como objetivo investigar histórias de leitura de cinco professoras que atuaram com formação de professores na Fundação Municipal de Educação de Niterói - município do Estado do Rio de Janeiro.

15 A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001 e 2014)

16 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE “ESCOLA SEM PARTIDO”

17 A IMPORTÂNCIA DE REVITALIZAÇÃO DO TEATRO DO ISERJ PARA A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL

18 O TRABALHO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE GUAPIMIRIM

19 AS OFICINAS DE RECURSOS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: FERRAMENTA DE CONHECIMENTO AOS FUTUROS PROFESSORES

20 O OLHAR DOS PROFESSORES SUPERVISORES SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIBID/UFRRJ NAS ESCOLAS DE SEROPÉDICA

21 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR

22 OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO SOBRE O OBSERVATÓRIO VIVER SEM LIMITE

23 A CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE MUDOU? (formação de professores no nível médio).

24 A TRANSVERSALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO: A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA EM DEBATE (foco na Educ. Infantil no RJ).

25 AS FUNCIONALIDADES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O PARADIGMA DO DOCENTE DO SÉCULO XXI

26 AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIVERSIDADE DE CONCEPÇÕES E CULTURAS LOCAIS

27 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO DE DIREITO DA UNIFESO

28 PEC 241/2016: UM RETROCESSO PARA A EDUCAÇÃO

APÊNDICE F – RELAÇÃO DE TRABALHOS DA ANFOPE (ANAIS 2018)

Anais do XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XI Seminário Regional SUDESTE da ANPAE AGO/2018

Referência: ANPAE, ANFOPE. **Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. 'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'**. Niterói, UFF, 2018. ISBN: 978-85- 922051-4-0. Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes.

Temática Geral: **'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'.**

Niterói, UFF, 2018. ISBN: 978-85- 922051-4-0.

Disponível em http://www.anfope.org.br/publicacoes.

ANAIS 2018 - EIXO 2: POLÍTICAS E PRÁTICAS DO ENSINO SUPERIOR

Nº - RELAÇÃO DE TRABALHOS

1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA SOB A MIRA DA OFENSIVA DO CAPITAL: O AJUSTE INJUSTO DO BANCO MUNDIAL PARA O BRASIL

2 POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DO REUNI: CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI

3 ALGUNS ASPECTOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

4 O ENSINO DA ESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

5 PROFESSOR ENGENHEIRO OU ENGENHEIRO PROFESSOR: CRUZANDO AS FRONTEIRAS ENTRE A PEDAGOGIA E A ENGENHARIA

6 UM CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA NA ÓTICA DOS SEUS ESTUDANTES: O PERFIL DOS EGRESSOS

7 POR UMA FORMAÇÃO NARRATIVA: PRÁXIS FORMATIVA NOS CADERNOS REFLEXIVOS DA LEC/UFRRJ

8 O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E AS HOLDINGS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (foco na educação superior privada)

9 A REDE SOCIOTÉCNICA DA EAD NA UERJ: MAPEANDO OS CURSOS DE LICENCIATURA SEMIPRESENCIAIS

10 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O ENADE

11 UMA BREVE REVISÃO DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

12 POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFF (foco na formação inicial de dois cursos de formação de professores: Pedagogia e Educação do Campo)

13 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS NO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

14 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

15 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ANÁLISE DE EMENTAS DO CURSO DE LETRAS DA UFF – NITERÓI

16 NOVAS DINÂMICAS DO CONHECIMENTO PARA UM MUNDO TENSIONADO

17 ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS NA FORMULAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

18 A RELAÇÃO ESTRUTURAL E CONJUNTURAL NAS POLÍTICAS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

19 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO: O CASO DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

20 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM TERMOS DE SEXO, RAÇA E RENDA FAMILIAR: UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

21 A UNIVERSIDADE SEGUNDO SUAS DOCENTES: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ÁREA PEDAGÓGICA DE LICENCIATURAS

22 POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ENSINO SUPERIOR DE REFUGIADOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

23 VIVÊNCIAS DE PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO EM PEDAGOGIA NO INTERIOR FLUMINENSE: INTEGRANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

24 A PRÁTICA DOS ENVELOPES FREINETIANOS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

25 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM

26 AS IMPLICAÇÕES SOBRE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

27 TEORIAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO DIÁLOGO UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA

28 APRENDIZAGEM E INTERATIVIDADE, UMA DISCUSSÃO SOBRE O MODELO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NÃO PRESENCIAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

29 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EMPREENDEDORISMO NO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR TECNOLÓGICO

30 UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MAKERS NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA EM DISCIPLINA DE HEMATOLOGIA

31 A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SEU COMPROMISSO SOCIAL E POLÍTICO

32 O TRABALHO DOCENTE NA EAD DO ENSINO SUPERIOR: FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

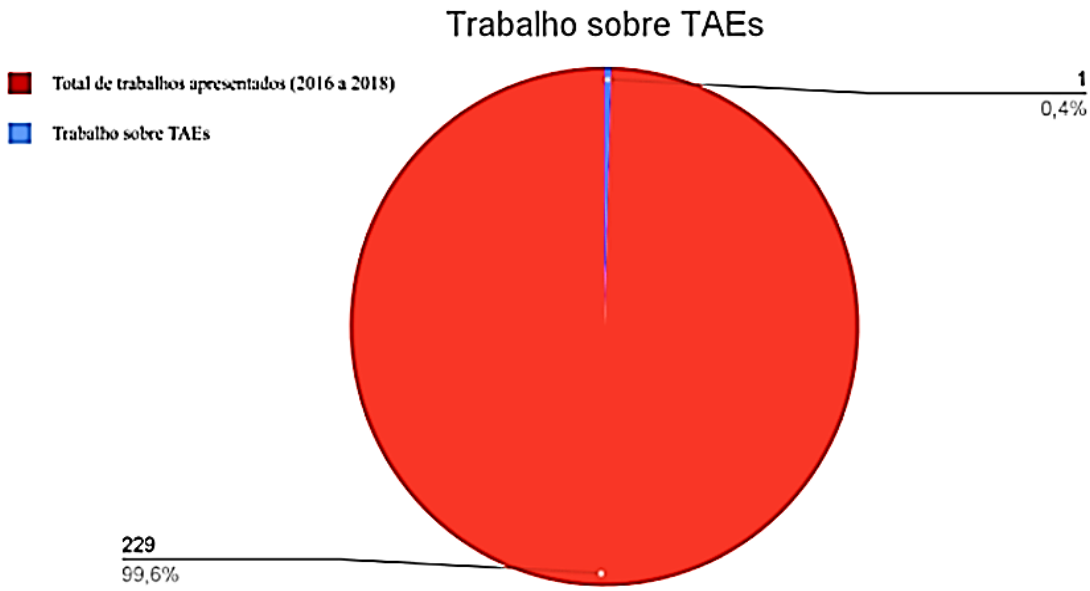
33 A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO PRECURSOR DOS DIREITOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS

34 TERCEIRIZAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: NOVAS FACES A PARTIR DA DESREGULAMENTAÇÃO

35 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CAMPO DE CONSTRUÇÕES DE SABERES

APÊNDICE G – TRABALHOS SOBRE TAES

Gráfico 3 - Trabalhos sobre TAEs



Fonte: Autora (2024)

APÊNDICE H – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA ANPED (2011 – 2021)

Quadro 8 – Levantamento Bibliográfico na ANPED entre os anos 2011 – 2021

Ano	Quantitativo de Trabalhos Apresentados nos GTs			Total por ano
	GT05	GT08	GT11	
2011	22	22	18	62
2012	19	22	12	53
2013	17	18	11	46
2015	30	36	23	89
2017	23	23	15	61
2019	23	23	19	65
2021	57	38	34	129
Total Geral	191	182	132	505

Fonte: Autora (2024), com base no site da ANPED: www.anped.org.br.