

A Contribuição da Formação Continuada na (re)construção de Saberes Docentes

VALDERESA MORO*

Universidade La Salle – Brasil

HILDEGARD JUNG**

Universidade La Salle – Brasil

Recibido el 13-12-21; primera evaluación el 04-07-22;
segunda evaluación el 11-08-22; aceptado el 22-08-22

RESUMO

A formação docente continuada tem sido palco de muitas discussões no contexto brasileiro. No entanto, quando relacionada a construção e reconstrução de saberes docentes, há que se pensar em aprofundar sua importância no sentido da constituição pessoal e profissional docente. O questionamento motivador deste estudo refere-se a como os saberes docentes se apresentam no contexto da formação continuada em estudos brasileiros existentes no âmbito de teses e dissertações encontradas no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com delimitação temporal 2017-2020. A metodologia é de abordagem qualitativa com enfoque descritivo bibliográfico. De um total de três teses e nove dissertações analisadas, cinco delas referem explicitamente que a formação continuada contribuiu para a construção e reconstrução de saberes docentes.

Palavras-chave: Educação continuada; Trabalho docente; Prática pedagógica.

* Doctoranda en Educación por la Universidad La Salle-Canoas, Brasil. Magíster en Educación. Especialista en Metodología de la Enseñanza, en Metodología de la Educación Religiosa y en Orientación Educacional. Licenciada en Pedagogía y Letras. Integrante del Grupo de Investigación Gestión Educacional nos Diferentes Contextos de la Universidad La Salle, Canoas, Brasil. Actualmente es directora del Colegio Franciscano Sant'Anna. Correo electrónico: mvalderesa@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6214-7169>

** Doctora en Educación. Magíster en Educación. Especialista en Psicopedagogía Institucional y Docencia universitaria en la contemporaneidad. Actualmente es docente y coordinadora del programa de Posgrado en Educación y docente del curso de Pedagogía de la Universidad La Salle, Canoas, Brasil. Vice-líder del Grupo de Investigación Gestión Educacional nos Diferentes Contextos de la Universidad La Salle, Canoas, Brasil. Correo electrónico: hildegard.jung@unilasalle.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>



La contribución de la Formación Continua en la (re)construcción de los Saberes Docentes

RESUMEN

La formación continua del profesorado ha sido escenario de muchos debates en el contexto brasileño. Sin embargo, cuando se relaciona con la construcción y reconstrucción del conocimiento de los docentes, es necesario pensar en profundizar su importancia en el sentido de la constitución personal y profesional del docente. La pregunta motivadora de este estudio se refiere a cómo se presenta el conocimiento docente en el contexto de la formación continua en los estudios brasileños existentes en el ámbito de las tesis y disertaciones que se encuentran en el repositorio de la Coordinación para la Mejora del Personal de la Educación Superior - CAPES con delimitación temporal 2017-2020. La metodología es cualitativa con un enfoque bibliográfico descriptivo. De un total de tres tesis y nueve tesis analizadas, cinco de ellas refieren explícitamente que la formación continua contribuyó a la construcción y reconstrucción del conocimiento docente.

Palabras clave: Educación continua; Trabajo docente; Práctica pedagógica.

The Contribution of Continuing Education in the (Re)construction of Teacher Knowledge

ABSTRACT

Continuing teacher education has been the scene of many discussions in the Brazilian context. However, when it is related to the construction and reconstruction of teachers' knowledge, it is necessary to think about deepening its importance in the sense of the personal and professional constitution of teachers. The motivating question of this study refers to how teaching knowledge is presented in the context of continuing education in Brazilian studies existing in the scope of theses and dissertations found in the repository of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) with a time delimitation of 2017-2020. The methodology is qualitative with a descriptive bibliographic approach. From a total of three theses and nine dissertations analyzed, five of them explicitly refer that continuing education contributed to the construction and reconstruction of teaching knowledge.

Keywords: Continuing education; teaching work; pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, RS – UNILASALLE que busca compreender como os saberes docentes se apresentam no contexto da formação continuada. Neste artigo se objetiva analisar as mensagens subjacentes no conteúdo de teses e dissertações encontrados no repositório da Plataforma CAPES com delimitação temporal 2018-2020, com base na análise de seus significados, por meio da sistematização desses estudos existentes no contexto nacional brasileiro sobre a formação continuada e os saberes docentes.

Trata-se de uma revisão de literatura que permite organizar a investigação de produções científicas sobre um determinado tema para estabelecer um estado do conhecimento, que segundo Morosini et al. (2021) é «um tipo de metodologia bibliográfica que está sendo cada vez mais utilizada para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento». (Morosini et al. 2021, p. 61). A metodologia é de abordagem qualitativa com enfoque descritivo bibliográfico. Como instrumentos de sistematização foram elaborados quadros, com registro dos dados encontrados nas teses e dissertações, tais como título, autores, data de defesa, objetivo, metodologia, discussão e resultados, conclusões e proposições. Foram observadas também quais as Universidade e Programa nas quais as pesquisas foram apoiadas, a região brasileira onde foi realizada e como a palavra-chave foi encontrada, isto é, se de forma integral ou parte dela no título do trabalho. Após refinamento na busca resultou da análise de três teses e nove dissertações analisadas que somente cinco delas afirmam explicitamente em seus resultados que o processo de formação continuada promove a construção e a reconstrução de saberes docentes.

Considerando a necessidade do entrelaçamento da formação continuada com a prática pedagógica docente a qual produz a construção e reconstrução de saberes docentes, passaremos a discorrer, brevemente, o cenário da mesma, que nos últimos anos tem sido palco de muitas discussões no contexto brasileiro.

Muitas são as pesquisas sobre formação continuada, muitos debates são realizados e muito tem sido escrito sobre a temática formação docente continuada, o que denota sua importância no cenário educativo atual. Constatam-se alguns avanços, mas ainda há muito para ser feito. A formação continuada, quando relacionada à produção de saberes docentes, há que se pensar em aprofundar sua importância no sentido da constituição pessoal

e profissional docente. Nos últimos anos, a temática da educação tem sido amplamente discutida também no âmbito de Leis, Decretos, planos nacionais e até internacionais por parte do poder público, pelas universidades e escolas através de programas, cursos e/ou projetos, estes especialmente tratando da Formação continuada docente no espaço escolar. Em pesquisa publicada por Jung e Sudbrack (2016), as autoras discorrem sobre «a fecundação das políticas públicas educacionais e da formação continuada em solo brasileiro desde o Império» (Jung & Sudbrack, 2016, p. 45) em 1827 até o presente, apresentando avanços e dificuldades encontradas ao longo desse percurso. Segundo as referidas autoras, «com relação à formação continuada, diversos autores têm se dedicado a estudá-la» (Jung & Sudbrack 2016, p. 51), com destaque para Nóvoa (2009) de Portugal que fala a respeito da constituição docente e sua profissionalidade e Imbernón (2009; 2010) da Espanha o qual refere sobre a formação permanente, dentre outros nos Estados Unidos da América - EUA, Canadá e Brasil. Aqui neste trabalho que nos propomos averiguar como os saberes docentes se apresentam no contexto da formação continuada para professores de Educação Básica, há que se considerar o número reduzido de investigações, o que nos impulsiona a aprofundar a temática proposta por considerarmos de grande relevância, a construção e (re)construção de saberes docentes a partir da formação continuada.

Na sequência, apresenta-se o marco teórico que fundamenta o estudo, a metodologia e descrição do *corpus*, a análise dos dados e a discussão dos resultados, seguido das considerações finais.

2. MARCO TEÓRICO

Pensar sobre a melhoria dos processos educativos implica pensar a relação da formação continuada na construção dos saberes docentes. A formação continuada neste artigo é pensada como um processo constante e ininterrupto de aprofundamento da construção profissional e pessoal do docente, independentemente do nível que atua como docente ou de acordo com as fases do ciclo de vida do professor, conforme refere Huberman (2000). Para este autor, o ciclo de vida profissional do professor passa por cinco fases, a «entrada, tratamento (1-3); estabilização, consolidação de um repertório pedagógico (4-6); diversificação, ativismo, questionamento (7-25); serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo (25-35) e desinvestimento sereno ou amargo (35-40)» (Huberman, 2000, p. 47). Por isso, importa que o docente esteja sempre em processo de aprendizagem, ao longo de sua trajetória de vida profissional.

Segundo Imbernón (2009), existe uma necessidade de mudança na formação permanente aos professores do século XXI, devido aos grandes avanços vividos pela humanidade desde a última etapa do século XX. As mudanças nos contextos sociais e educativos estão a exigir um olhar mais minucioso sobre a formação continuada dos docentes, sob pretexto de responder mais adequadamente ao aumento das solicitações de novas competências dos professores no campo da educação. Dessa forma há que se pensar em uma formação continuada plural, para atender a pluriversidade das demandas que são postas, diariamente, frente aos professores. Na visão de Imbernón (2009), «não podemos falar e nem propor alternativas para a formação permanente, sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) como elemento imprescindível na formação» (Imbernón, 2009, p. 10), pois o desenvolvimento das pessoas tem lugar geográfico e histórico determinado. Dessa forma, há que se pensar a formação continuada de forma a atender as especificidades de cada grupo, de cada tempo e lugar.

A formação, enquanto processo de autoformação, é imprescindível a qualquer ser humano, em qualquer tempo de sua vida. Conforme afirma Charlot (2000), «nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender» (Charlot, 2000, p. 53). Dessa forma, Nóvoa (1995) diz que as abordagens (auto) biográficas no campo científico expressam um amplo movimento social, pois estamos diante de uma mudança cultural que vem trazendo o reaparecimento dos sujeitos, priorizando a qualidade e não quantidade, dando ênfase à vivência para além das normas instituídas. Para o autor, «as Ciências da Educação e a Formação não se alhearam deste movimento» (Nóvoa, 1995, p. 18). Assim, métodos, (auto) formação e biografias educativas, têm crescente destaque no âmbito educacional desde a década de 1970, mesmo com todas as dificuldades de inserção do ponto de vista prático devido às fragilidades conceituais das Ciências da Educação por força de paradigmas científicos dominantes.

No entanto, aos poucos as mudanças vão se estabelecendo, é possível perceber que, passadas mais de duas décadas do século XXI, vemos que a formação continuada avançou em muitos pontos, mas há que se considerar o longo caminho que ainda temos a percorrer. Segundo Imbernón (2010), a grande crise das instituições sejam elas familiares ou sociais, se constituem em elementos condicionantes do ambiente econômico, político e social, afetando de forma contundente as instituições educacionais e, conseqüentemente, os docentes que já se encontram fragilizados e desorientados, assim como as próprias instituições, em decorrência de vários fatores internos e

externos ao exercício de sua profissão ou missão. As instituições educativas, por sua vez, sentem-se pressionadas pela enorme responsabilidade que a sociedade deposita sobre elas, principalmente quando sofrem críticas severas frente aos resultados não satisfatórios sobre seu desempenho e seu papel principal de promover a disseminação e a construção dos conhecimentos científicos. Dessa forma, segundo Imbernón (2010), «vivenciamos uma época que consiste em um final de ciclo, em que os professores devem lutar para encontrar o equilíbrio entre as forças em conflito dentro do contexto de seus próprios objetivos» (Imbernón, 2010, p. 109), para viver as experiências do trabalho em grupo, estabelecendo vínculos afetivos entre os pares, propondo e assumindo decisões coletivas participando de outros setores da sociedade no campo da educação. Para isso, faz-se necessário uma formação continuada que, além de atender aspectos da responsabilidade profissional do professor, também atenda os aspectos socioemocionais, fortalecendo-o em seus aspectos como pessoa humana.

Neste ponto da reflexão cabe estabelecer uma relação entre formação continuada, a qual se realiza com distintos propósitos, como suprir demandas de mercado, atender ao desenvolvimento tecnológico da indústria, reciclar conhecimentos, fortalecer ideologias dominantes, atender emergências de uma sociedade em permanente mudança social e econômica, é parte de um processo de profissionalização docente, e um dos propósitos dessa formação continuada é a (re)construção de saberes docentes. Um dos propósitos da formação continuada leva a construção de outros saberes docentes, que na visão de Tardif (2004), é um saber docente plural, formado por saberes que vêm das instituições de formação, dos currículos, da prática no cotidiano escolar, assim «o saber docente é, essencialmente heterogêneo». (Tardif, 2004, p 54). Dessa forma, entende-se que os saberes docentes são provenientes de diversas fontes e sendo heterogêneos, possibilitam uma riqueza pessoal e coletiva aos docentes, capaz de promover a qualificação dos processos pedagógicos. Mas para que isso se concretize, há que se promover a formação continuada pautada em critérios de evolução pessoal e profissional dos docentes, bem como a qualificação das propostas educativas institucionais com vistas à renovação dos saberes docentes e a (re)construção.

Neste artigo vamos nos deter a analisar as mensagens subjacentes no conteúdo dos documentos, com base na análise de seus significados.

3. DESCRIÇÃO DO CORPUS E METODOLOGIA

O enfoque da pesquisa é qualitativo e trata-se de uma análise bibliográfica, cuja metodologia na investigação educacional no dizer de Fortunato e Neto (2018), é realizada a partir de material já elaborado tal «como livros e artigos científicos» (Fortunato & Neto, 2018, p. 63). A análise bibliográfica será sobre teses e dissertações, que são fontes importantes para a pesquisa, «pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas» (Gil, 2002, p. 66).

No caso da pesquisa apresentada neste artigo, utilizamos três teses e nove dissertações selecionadas no repositório de teses e dissertações da plataforma CAPES, as quais tratam das palavras-chave Formação continuada e Saberes Docentes e, constitui-se um recorte do projeto de investigação que estamos desenvolvendo no PPG em educação na UNILASALLE, Canoas, RS, conforme já sinalizamos no início do trabalho.

Para constituição do *corpus* deste artigo, inicialmente, utilizamos o material encontrado durante a busca por estudos sobre «Formação Continuada + Saberes Docentes» no repositório de teses e dissertações da CAPES no mês de julho de 2021. A seleção dos estudos observou a seguinte trajetória; a) Definição das palavras-chave «Formação Continuada + Saberes Docentes, que inicialmente foram colocadas sem delimitação temporal e encontramos um número elevado de teses e dissertações; b) Em seguida, delimitamos espaço temporal 2015-2018 e foram encontradas 127.335 dissertações e 36.176 teses. Refinando mais a busca, foi definido espaço temporal 2018-2020 e encontramos 1.456 dissertações e 603 teses. Seguimos refinando a busca e colocamos a palavra-chave entre aspas e encontramos 36 dissertações e 13 teses num total de 49 pesquisas, cuja palavra-chave ou parte dela, aparecia no título. A partir daí passamos a selecionar somente os trabalhos que estavam disponíveis na íntegra; c) A seguir, realizamos a leitura dos resumos buscando identificar a temática estabelecida na palavra-chave ou parte dela e selecionamos nove dissertações e três teses, que continham no título, no resumo ou nas palavras-chave, as eleitas para esta busca.

Na continuidade do processo, organizamos quadros com as dissertações e teses destacando o título, o sobrenome do autor, o ano de defesa, a metodologia utilizada, os instrumentos de coleta de dados, os resultados e a discussão dos dados, as conclusões e as perspectivas propostas. Os quadros foram descritos, no intuito de sintetizar como os saberes docentes se apresentam no contexto da formação continuada. Na continuidade passa-se a descrever a análise dos dados e a discussão dos resultados.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das teses e dissertações, num primeiro momento, focou na leitura dos resumos e considerações finais. Durante a leitura e análise observou-se que os trabalhos são datados até 2018, considerando que a plataforma CAPES mantém registro de teses e dissertações somente até essa data quando da captura em julho de 2021.

As pesquisas foram realizadas por PPGs de universidades que abrangem as cinco regiões brasileiras, sendo quatro na região Sudeste, três na região Sul, dois na região Centro-oeste e dois na região Norte e uma na região Nordeste. Esse dado pode estar relacionado ao fato de que as regiões Sudeste e Sul do Brasil concentram maior número de universidades e, portanto, maior número de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Outro dado que emerge da análise inicial, são os níveis de ensino onde se concentram as pesquisas, sendo quatro investigações com professores de Educação Infantil (Novais, 2018; Dorta, 2017; Quaresma, 2018; Pereira, 2018), dois trabalhos com professores de Ensino Médio (Santos, 2018; Enes, 2018), dois trabalhos com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Guerra, 2018; Alves, 2018), um trabalho com professoras alfabetizadoras (Santos, 2018), um trabalho específico com professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio (Silva, 2018), um trabalho com professores de Educação Quilombola (Morais, 2018) e um trabalho com professores de Ensino Superior (Coelho Junior, 2018), como pode ser observado no Quadro 1.

Na análise sobre a metodologia dos estudos selecionados do repositório da CAPES, ficou evidente que todas as pesquisas têm em comum a abordagem qualitativa. Quanto aos métodos utilizados, temos a análise documental e entrevista narrativa de Silva (2018), abordagem (auto)biográfica, utilizando metodologia narrativa de Novais (2018); Quaresma (2018); Alves (2018); pesquisa etnográfica (Dorta 2018); Moraes (2018); pesquisa intervenção Santos (2018); aprofundamento no contexto em que o fenômeno é observado Guerra (2018); grupo focal a partir de eixos geradores Pereira (2018), o método autobiográfico Coelho Junior (2018); levantamento bibliográfico e observação participante Santos (2018). Para a interpretação e análise de dados os autores utilizaram a análise de conteúdo (Bardin, 2011); análise segundo os princípios da etnografia; análise dialógica do discurso na perspectiva filosófica de Bakhtin e a descrição das habilidades sociais educativas de Del Prette e Del Prette (1999).

Quadro 1 – Pesquisas por Regiões e Níveis de Ensino

Título	Universidade	Região	Nível
Dissertação (D1): Saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil ribeirinha em Belém/PA - QUARESMA, 2018.	UEPA	Norte	Educação Infantil
Tese (T1): Saberes da docência de professores/as de educação física atuantes na educação infantil – Itajaí,SC PEREIRA, 2018.	UNIVALI	Sul	Educação Infantil
Dissertação (D2): Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil, UNESP, SP, DORTA, 2017.	UNESP	Sudeste	Educação Infantil
Dissertação (D3): Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil – Vitória, ES, NOVAIS, 2018.	UFES	Sudeste	Educação Infantil
Dissertação (D4): Explorando habilidades sociais em professores de EM: uma intervenção num projeto de formação continuada - SANTOS 2018.	UCBsB	Centro-Oeste	Ensino Médio
Dissertação (D5): Formação continuada e repercussões na prática pedagógica de professores do Ensino Médio das escolas no município de Cruzeiro do Sul – Acre ENES, 2018	UFAC	Norte	Ensino Médio
Dissertação (D6): Saberes experienciais e suas contribuições para atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA – BA ALVES, 2018	UESB	Nordeste	EJA
Dissertação (D7): Os caminhos de uma experiência na educação de jovens e adultos de Guarulhos: o projeto autonomia do saber e a formação de professores (2014-2017) GUERRA, 2018.	USP	Sudeste	EJA
Tese(T2): As narrativas escritas como possibilidade de formação continuada de professores alfabetizadores - SANTOS, 2018	UFRJ	Sudeste	Ensino Fundamental
Dissertação (D8): Formação continuada de professores de Geografia e saberes construídos na prática pedagógica SILVA,2018	UFPEL	Sul	Ensino Fundamental
Dissertação (D9): Educação escolar quilombola: saberes e fazeres docentes no contexto da escola Verena Leite de Brito, Vila Bela, MT MORAIS, 2018	UFMT	Centro-Oeste	Ensino Quilombola
Tese (T3): (Auto)Formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação. COELHO JUNIOR, 2018	UFSM	Sul	Ensino Superior

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Após ler e analisar a descrição dos passos da metodologia percorridos pelos pesquisadores, optamos por um recorte priorizando as pesquisas cuja formação continuada mostra inferências dos professores no contexto do trabalho pedagógico na sala de aula a partir do processo de reflexão de sua própria prática. Dessa forma os resultados se tornam perceptíveis uma vez que pelo processo de formação continuada os professores construíram e (re)construíram saberes docentes. Foi desconsiderada nesse momento, a tese Auto-formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação de Coelho Júnior (2018), por não apresentar um trabalho de formação continuada com intervenção na prática pedagógica docente.

Na sequência, passaremos a discorrer sobre os resultados encontrados na análise das teses e dissertações, e que deram origem a categorias e subcategorias, a partir dos resultados apresentados pelos pesquisadores.

4.1. Resultados da análise de teses e dissertações selecionadas para este estudo

A análise das teses e dissertações seguiu a técnica de análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2011) de onde emergiram duas categorias. A primeira categoria denominada Formação Continuada da qual originou a subcategoria Implicações da Formação Continuada. A segunda categoria, denominada Saberes Docentes está subdividida em três subcategorias: socialização de saberes, saberes da experiência e construção e reconstrução de saberes docentes.

4.1.1. A formação continuada e sua contribuição na prática pedagógica

A partir da análise da categoria, formação continuada, na subcategoria, Implicações da Formação Continuada, percebe-se a emergência de resultados que apontam para contribuições significativas na prática pedagógica a partir da formação. A afirmativa de que há resultados positivos para a prática pedagógica, a partir da formação continuada se comprova Enes (2018) (D5), quando diz que as principais repercussões da formação continuada nas práticas pedagógicas, relaciona-se a possibilidade de utilizar uma diversidade de recursos didáticos e ainda, que a formação continuada tem deixado sua marca positiva no processo de ensino aprendizagem. Segundo Imbernón (2010), a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e porque se faz. (Imbernón, 2010, p. 47). Da mesma forma confirma a contribuição da formação continuada Santos (2018), quando refere que um treinamento em habilidades sociais

pode ser mais uma ferramenta disponível para auxiliar professores em seu dia a dia em sala de aula. É ainda Imbernón que colabora com tal resultado que emerge da pesquisa de Santos (2018), ao referir que «a formação continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deve questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva» (Imbernón, 2010, p. 47). Fica evidente que, através de uma política inovadora de formação continuada, torna-se possível melhorar o processo pedagógico e dessa forma qualificar a construção da profissionalidade do professor, o que repercute na prática pedagógica docente.

Segundo Guerra (2018), um movimento de ressignificação da formação continuada, diferente dos modelos convencionais que partem de diagnósticos externos sobre demandas formativas dos docentes, principalmente os do EJA. Confirma essa descoberta Imbernón (2010), quando diz que a formação continuada tem que ser capaz de ajudar os professores na descoberta de suas próprias teorias, sendo possível «organizá-la, fundamentá-la, revisá-la, destruí-la ou construí-la de novo, abandonando o conceito tradicional de formação continuada de professores» (Imbernón, 2010, p. 48). Tal afirmativa indica que, se a formação continuada ao considerar a realidade de atuação dos docentes, com toda certeza, fará a diferença na prática pedagógica docente. Sabemos que a realidade sócio histórica que enfrentamos é constituída de muitos significados, dessa forma, deve ser (re)significada constantemente através da reflexão. Isto porque existe um desajuste entre realidade (prática) e teoria, algo que surge por diversas razões e que afeta o cotidiano dos professores. Segundo Zemelman (2005), essa necessidade de (re)significar teoria e realidade surge porque «El ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que ocurren en la realidad externa al sujeto, por lo que constantemente se genera un desajuste» (Zemelman, 2005, p. 63). De acordo com Santos (2018), a formação permitiu legitimar os conhecimentos fazendo os professores assumirem-se como autores de seus fazeres e dizeres. Assim, os professores têm a possibilidade de construir e reconstruir seus saberes a partir da socialização de seus próprios saberes bem como de um processo de reflexão crítica durante a formação continuada, algo que só é possível se existir uma atitude reflexiva de aprofundamento que conduza os docentes a olhar para além dos problemas que aparecem na superfície. Para Zemelman (2005), não se resolve a questão do desajuste entre teoria e realidade, teoricamente, pois o problema é a teoria, «que necesita ser significada, revisada a la luz de las demandas de las realidades históricas, a menudo emergentes, nuevas, inusuales, imprevistas» (Zimelman, 2005, p. 65). Para este autor, faz-se necessário a atitude crítica e reflexiva

sobre a teoria que fundamenta a prática pedagógica, com vistas a resolver a dicotomia entre teoria e realidade em que atuamos. A reflexão pode ser, inclusive, levada ao Ensino Superior, uma vez que, neste nível, mais do que nunca, percebe-se que é necessário aliar a prática à teoria, de forma que a formação docente inicial também se baseie em experiências como projetos de extensão, estágios e outras atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Neste sentido, Imbernón (2010) compreende que a formação continuada exerce um papel importante ao alinhar os saberes docentes à realidade, contudo, reconhece que a formação inicial deve ser o mais completa possível, especialmente no tange ao ingrediente da experiência.

4.1.2. Saberes docentes: socialização de saberes e saberes da experiência

Analisando a categoria Saberes docentes, na subcategoria socialização de saberes, constatamos que Quaresma (2018) aponta para a importância dos espaços de trocas de experiências entre os pares no processo da formação continuada como algo significativo no processo. Na mesma direção Dorta e Novais (2018) afirmam o valor da formação continuada que possibilita a partilha com outros sujeitos fora do espaço escolar, e que as demandas na construção da profissionalidade pela partilha com outras instâncias para além da família das crianças, além da oportunidade de interlocução com sujeitos diversos. Contribui Cunha (2016) ao dizer que «os espaços educativos envolvem seres humanos em convivência, não há como desconsiderar os processos formativos que dela derivam e das formas de ver o mundo» (p. 91). Dessa forma, é possível entender que a socialização entre os sujeitos do ambiente formativo, a partilha de vida e a interlocução permanente entre os que compõem o universo educativo, incidem diretamente na qualidade da formação continuada e na construção de saberes docentes.

Quanto à subcategoria saberes da experiência, o pesquisador Alves (2018), aponta que o resultado emergente é de que os professores identificam os saberes experienciais como eixo estruturante de suas práticas pedagógicas na EJA. E o pesquisador Pereira (2018) afirma que os saberes dos professores não vêm de uma única fonte, mas de relações que estabelecem por meio de sua cultura social, corporal e pela experimentação. Tardif (2004) reforça essa ideia de que os saberes dos professores são originários de diversas fontes, considerando que eles começam a ser construídos desde muito cedo, e vão se construindo e reconstruindo, gradativamente pelas experiências da vivência e da socialização pessoal e profissional do docente. Assim, é possível compreender que, a partir de processos de socialização, de formação e de estudos reflexivos sobre a prática pedagógica, os professores (re)constróem saberes, permanentemente.

Dessa forma, na sequência, passaremos a discorrer sobre os achados que tratam da construção e reconstrução de saberes docentes que emergem do processo de formação continuada.

4.1.3. Construção e (Re)construção de saberes docentes

No processo de análise das mensagens subjacentes no conteúdo dos documentos, e com base na análise de seus significados, procuramos descobrir como os saberes docentes se apresentam no contexto da formação continuada nas teses e dissertações que constituíram o corpus desta pesquisa.

Durante o percurso da leitura e análise das pesquisas constatou-se que existe a possibilidade da construção e (re)construção de saberes docentes, conforme afirma Quaresma (2018). A autora afirma que pesquisa sobre Saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil ribeirinha, Belém/PA, apontou os saberes da experiência, como núcleo central de todos os outros saberes no desenvolvimento da prática docente, pois muitas práticas significativas são produzidas pelos saberes aprendidos com a cultura local. E ainda, que os saberes experienciais decorrem da percepção da necessidade de uma articulação entre formação docente promovida pela secretaria de educação do estado (p. 116). Corrobora com tal afirmação Tardif (2004), quando afirma que os saberes docentes da experiência são provenientes da «prática do ofício na escola e na sala de aula» (Tardif, 2004, p. 63), o que para o autor implica uma relação e um olhar para a experiência dos pares, isto é, um exercício de socialização profissional entre os próprios docentes.

A construção, reconstrução ou ressignificação de saberes se dá no processo de uma vida profissional, sempre em relação com a alteridade, uma vez que viver pressupõe aprender e reaprender constantemente, num processo contínuo e inacabado. Em sua investigação Educação escolar quilombola: saberes e fazeres docentes no contexto da escola Verena Leite de Brito, MT, Morais (2018) afirma que os saberes docentes dos professores se inscrevem na linha da vida, tecidos em uma construção social e se iniciam muitas vezes, antes mesmo do exercício da profissão. Ao referir que «os saberes dos professores vêm de muitas fontes tais como «a família, o ambiente de vida, a educação, a escola primária» (Tardif, 2004, p. 63), o autor colabora com a afirmação de Morais (2018) que ainda afirma que outra fonte de saberes é a formação profissional inicial e continuada, pois as experiências vivenciadas no dia a dia são importantes construtores de saberes (pp. 147-148). Da mesma forma em pesquisa intitulada Saberes da docência de professores/as de educação física atuantes na educação infantil – Itajaí, SC, Quaresma (2018) conclui que

[...] os saberes dos professores/as, não vem de uma única fonte, mas de relações que se estabelecem por meio da sua cultura social, corporal, principalmente pela experimentação. Porém esses saberes não são suficientes diante de um novo contexto desafiador. Dessa forma é necessário focar que esse profissional está no centro constante do debate, e evidenciar que o saber da experiência, por sua vez, constitui o alicerce de sua prática» (p. 97).

Fica evidente que à medida que os docentes desenvolvem seu trabalho pedagógico, a construção de saberes se dá naturalmente no processo da execução da profissão docente.

Quando se trata de saberes docentes há que se pensar no significado do processo de articulação entre os saberes, a fim de que os mesmos adquiram sentido de vida e para a vida dos docentes. A fala de Silva (2018) quando diz que «a formação continuada de professores de Geografia [...] ao articular os saberes da experiência com os saberes científicos e curriculares, permite aos professores a construção de saberes escolares qualificados», pois a abertura e o diálogo entre professores universitários e professores do ensino básico, «rompe vaidades e faz reconhecer que os professores do ensino básico, também constroem saberes» (p. 88). Segundo Imbernón (2010), faz-se necessário uma adequação «às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação continuada de professores [...] devem ser inseridas novas perspectivas, por exemplo, as relações entre professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder [...]» (p. 39). Essa abertura para novas possibilidades na formação continuada, mobiliza todos os atores do processo formativo.

Na tese intitulada *As narrativas escritas como possibilidade de formação continuada de professores alfabetizadores*, Santos (2018) afirma que, «por meio da escuta sensível de formadores dispostos a contribuir com a constituição de professores autores de seus saberes e fazeres e das interlocuções com seus pares, saberes foram mobilizados, construídos e reconstruídos» (pp. 165-166). A descoberta desse pesquisador é confirmada por Nóvoa (2019), quando defende «a construção de um lugar institucional, lugar de coordenação interna das universidades e de articulação externa com as redes escolares, reforçando assim os processos de formação docente» (p. 207), o que justifica a responsabilidade conjunta dos formadores, das escolas e do poder público para com os professores iniciantes da profissão, pois é na interlocução, na escuta, e no compromisso cuidadoso com a construção da profissionalidade da profissão docente, que podemos encontrar um dos caminhos para qualificar a prática pedagógica no cotidiano escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de revisão de literatura sobre a temática Formação continuada e saberes docentes, por meio da sistematização de estudos existentes no contexto nacional brasileiro sobre a formação continuada e os saberes docentes, em teses e dissertações encontrados no repositório da Plataforma CAPES com delimitação temporal 2018-2020, objetivamos analisar as mensagens subjacentes no conteúdo dos documentos, com base na análise de seus significados para responder como os saberes docentes se apresentam no contexto da formação continuada.

Durante o processo de leitura e análise das teses e dissertações procuramos perceber qual o lugar que a formação continuada ocupa nas pesquisas sobre a temática, qual o papel dos professores e escolas alvos dessa pesquisa e qual a contribuição da formação continuada na prática pedagógica. Foi importante e impactante perceber que existe uma consciência crescente dos pesquisadores sobre os impactos dessa formação no processo da prática pedagógica, porém é perceptível que ainda existe grande fragilidade quanto ao alcance da formação continuada. Embora muitos projetos de formação continuada, vem dando certo pela forma diferenciada de desenvolver a formação dos docentes, muitos professores ainda não são alcançados pelos projetos de formação continuada. Isso revela um cenário de lentidão no processo de qualificação dos docentes, o que vem em prejuízo das práticas pedagógicas.

Consideramos ainda, um número expressivo de pesquisas com professores de Educação Infantil (4 de um total de 12), o que faz perguntar, o que leva um pesquisador a ter interesse por esse nível de ensino? Optamos por não aprofundar a questão neste momento. Descobrimos também que de um total de doze estudos investigativos sobre formação continuada e saberes docentes, cinco deles apresentam formalmente em seus resultados, a comprovação de que um dos caminhos na construção e reconstrução de saberes docentes, é a formação continuada. Porém, um resultado que consideramos importante é que do total de pesquisas analisadas, quatro delas apresentam como resultado da formação continuada a contribuição na prática pedagógica. Algumas pesquisas, apesar de tratarem da temática, não fazem menção explícita de que a formação continuada promove a construção de saberes docentes.

No percurso de análise verificou-se que os saberes da experiência dos docentes, reconhecidos como núcleo central de todos os outros saberes algo a ser considerado como fio que tece o cenário diário da prática pedagógica docente, marcando profundamente o processo de construção e reconstrução de saberes do docente. Dessa forma, infere-se que a formação continuada é

indispensável na construção de uma atitude de reflexão do professor sobre seu fazer pedagógico, a fim de o desinstalar sobre a necessidade de desconstruir saberes estabelecidos e reconstruí-los sempre que necessário.

Transversalmente às categorias elencadas pode-se perceber que categorias dialéticas como as biografias e trajetórias com as especialidades emergem juntamente com a experiência e os saberes por meio dela (re)constituídos. Estes elementos da *práxis* se constituem como valores que podem ser compartilhados, especialmente com os docentes com menos experiência. Inspirados nas biografias de seus colegas, muitos professores estreados poderão encontrar os elementos necessários à profissionalidade que Nóvoa (2019) coloca como uma construção conjunta e comprometida. A pedagogia da escuta, portanto, mostra-se recíproca, tanto de parte de professores que têm muitas histórias da sua *práxis* a relatar e compartilhar por meio de suas trajetórias, como daqueles que têm mais aspectos teóricos presentes em sua recente formação.

Por fim, considera-se que, após analisar as mensagens subjacentes no conteúdo dos documentos escolhidos para o presente artigo e com base na análise de seus significados, os saberes docentes se apresentam em constante construção e reconstrução, considerando que o contexto da formação continuada e biográfica desafia o professor a olhar criticamente sua própria prática e trajetória pedagógica. Ao sentir-se desafiado pelo cenário onde está inserido, o professor poderá ser capaz de perceber o horizonte de possibilidades viáveis a partir de uma formação continuada diferenciada e comprometida com a melhoria da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artmed.
- Cunha, M. I. (2016). Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Aberto*, 29(97), 87-101
- Fortunato, I.; Shigunov, N. (Orgs.). (2018). *A metodologia de pesquisa em Educação*. Edições Hipóteses.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª edição. Editora Atlas.
- Jung, H. S.; Sudbrack, E. M. (2016). *Educação e Formação Continuada: uma análise do pacto nacional do Ensino Médio*. Editora CRV.
- Huberman, M. 2000. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. 2. ed. (pp. 31-61).
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Tradução de J.S. Padilha. Artmed.

Valderesa Moro y Hildegard Jung

- Imbernón, F. (2013) *Formação permanente do professorado novas tendências*. Cortez Editora.
- Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2011). *Análise textual discursiva*. 2. Ed. Ver. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Morosini, M.; Kohls-Santos, P.; & Bittencourt, Z. (2021). *Estado do conhecimento teoria e prática*. Editora CRV.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores*. 2ª edição. Porto Editora, LDA.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a Formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208, jan. /abr.
- Tardif, M. (2004). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 4ª edição. Vozes.
- Zemelman, H. (2005). Pensar teórico, pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social, in: Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. *Anthropos*, 63-79.