

**FORMAÇÃO CONTINUADA E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS**

CONTINUING EDUCATION AND TEACHING EXPERIENCES IN BASIC
EDUCATION: *WHAT THE STUDIES SAY*

FORMACIÓN CONTINUA Y EXPERIENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA:
LO QUE DICEN LOS ESTUDIOS

Eliane Silva Souza¹ 0000-0002-8203-6255
Mary Valda Souza Sales² 0000-0002-9488-0103

¹Universidade do Estado da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; elianesouza@outlook.com

²Universidade do Estado da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; marysales@uneb.br

RESUMO:

Este artigo busca compreender como as experiências docentes são entendidas e incorporadas nos estudos desenvolvidos sobre a formação continuada de professores da Educação Básica. Se origina do levantamento e análise de estudos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), produzidos entre 2017 e 2021. A partir dos estudos analisados, conclui-se que as experiências docentes são elementos importantes para a formação continuada na Educação Básica, podendo ser compartilhadas, discutidas, analisadas e refletidas coletivamente em processos formativos colaborativos que têm a escola como *locus* privilegiado de formação, desenvolvidos através da ação protagonista dos professores, propiciando o desenvolvimento profissional e a transformação da escola, das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-Chave: formação continuada; experiência docente; educação básica.

ABSTRACT:

This article aims to understand how teaching experiences are comprehended and integrated into studies conducted on the ongoing professional development of teachers in Basic Education. It originates from the collection and analysis of research available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), produced between 2017 and 2021. Based on the analyzed studies, it is concluded that teaching experiences are significant elements for ongoing education in Basic Education, capable of being shared, discussed, analyzed, and collectively reflected upon in collaborative formative processes that have the school as a privileged locus of development. These processes are fostered through the proactive engagement of teachers, facilitating professional growth and the transformation of the school, pedagogical practices, and student learning.

Keywords: continuing education; teaching experience; basic education.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo se entienden e incorporan las experiencias docentes en los estudios desarrollados sobre la formación continua de profesores de Educación Básica. Se origina a partir de la recopilación y análisis de investigaciones disponibles en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), realizadas entre 2017 y 2021. A partir de los estudios analizados, se concluye que las experiencias docentes son elementos importantes para la formación continua en la Educación Básica, pudiendo ser compartidas, discutidas, analizadas y reflexionadas de manera colectiva en procesos formativos

colaborativos que tienen a la escuela como lugar privilegiado de formación, desarrollados a través de la acción protagónica de los profesores, favoreciendo el desarrollo profesional y la transformación de la escuela, las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes..

Palabras-clave: formación continua; experiencia docente; educación básica.

Introdução

O esforço de compreender como o campo experiencial docente se enlaça à temática da formação continuada de professores nos estudos desenvolvidos entre 2017 e 2021 foi empreendido como parte processual de uma pesquisa em andamento¹ que aborda a temática da formação continuada de professores envolvendo o campo experiencial docente com a discussão situada no uso das tecnologias digitais para a docência.²

O estudo focaliza o conjunto de experiências com as tecnologias digitais desenvolvidas por professores de uma rede pública de ensino, no período de 2020 a 2021 (Souza; Sales, 2022). Pressupõe que as experiências docentes elaboradas no período constituem um campo experiencial importante do qual pode derivar possíveis aprendizagens pedagógicas com as tecnologias digitais e auxiliar a problematização da formação continuada de professores.

As experiências com as tecnologias digitais desenvolvidas pelos professores no período referido, não advém de movimentos planejados coletivamente ou de escolhas feitas por qualquer professor individualmente, pois elas compreendem um movimento impulsionado pela emergência sanitária a nível global, no qual os professores se engajaram criando soluções para a escola continuar existindo a despeito da necessidade de distanciamento físico imposto pela pandemia de covid-19.

Nesse contexto, cada professor foi se constituindo território de passagem da experiência (Larrosa, 2011; 2022), em um movimento, em que marcas ficaram em todos aqueles que enfrentaram a aventura de tentar fazer, ainda que não soubessem exatamente como, a continuidade da escola e dos processos educativos. A utilização das tecnologias digitais nesse processo foi estruturada a partir de compreensões advindas das tentativas e erros e da necessidade de aprender sobre elas e sobre suas aplicações pedagógicas em tempo recorde.

Toda a produção de soluções compulsórias, impulsionadas pela pandemia de covid-19 e o conjunto de experiências elaboradas pelos professores criaram ocasião para um movimento

¹ A discussão neste artigo é circunscrita ao enlace entre experiência docente e formação continuada de professores. Embora o estudo principal focalize a formação continuada de professores envolvendo as experiências docentes com tecnologias digitais, salienta-se que o pretendido com esta pesquisa bibliográfica foi entender o lugar da categoria experiência docente nas pesquisas a fim de problematizá-la devidamente no estudo.

² Trata-se de uma pesquisa de doutorado vinculado ao projeto Laboratório de Tecnologias Educacionais e Práticas Inovadoras (LabTEPI) do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC).

formacional originado nas práticas elaboradas com as tecnologias digitais. Foi em suas práticas profissionais e na partilha com os pares (Nóvoa, 2002) que os professores encontraram os alicerces formacionais que necessitavam.

Aprender de forma contínua, através de movimentos colaborativos, analisando, experimentando, avaliando e alterando conjuntamente com os pares se constitui um princípio fundamental da formação continuada de professores (Imbernón, 2011) e, possivelmente esse princípio foi fundante para as experiências produzidas durante a emergência sanitária. Não havia especialistas para formar professores sobre como fazer a escola continuar existindo sem a sua estrutura física no contexto de pandemia. E, no caso, não se tratava de projeto piloto, mas, de necessidade global.

Essa é uma de várias possíveis aberturas que a pandemia propiciou experimentar, gerando possibilidades de tomar a formação continuada de professores como objeto de estudo a partir de uma multiplicidade de aproximações. Busca-se, assim, constituí-la, no bojo do estudo articulada pelos conceitos de profissionalidade docente (Nóvoa, 2007, 2017, 2022a, 2022b) e de formação e formatividade (Honoré, 1980), atravessada pelos tensionamentos em relação à formação continuada, oriundos dos processos de mudança da escola, e a importância dos professores (Nóvoa, 2019; 2022a) como elementos fundantes.

A abordagem que se faz à formação continuada de professores no contexto da referida pesquisa, gerou o questionamento de como as experiências docentes estão situadas nos estudos envolvendo a formação continuada de professores da Educação Básica desenvolvidos no período de 2017 a 2021. Assim, procedeu-se com a realização de uma pesquisa bibliográfica envolvendo teses e dissertações visando compreender como as experiências docentes são entendidas e incorporadas nos estudos. A elaboração de tal compreensão colabora com o aprimoramento da problematização e dos encaminhamentos em relação à formação continuada de professores da Educação Básica envolvendo as experiências docentes.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi a base de dados utilizada na pesquisa. Os estudos que retornaram do levantamento na base de dados foram analisados em três momentos de leitura, resultando na discussão e considerações apresentadas neste artigo. Assim, este artigo é constituído por esta introdução, onde se aborda a temática, as motivações do levantamento, a questão e o objetivo.

Segue-se com a abordagem dos conceitos fundantes e a descrição do processo percorrido, desde o levantamento dos estudos até a análise realizada. A discussão dos achados, buscando constituir uma base para auxiliar a compreensão sobre como as experiências docentes estão situadas nos estudos analisados envolvendo a formação continuada de professores da

Educação Básica, é apresentada na sequência. Encaminha-se, por fim, as considerações, agradecimentos e o conjunto de referências.

Apontamentos conceituais fundantes

O conceito de profissionalidade docente remete ao termo profissionalização, amplamente discutido em um número temático da revista *Recherche & Formation*³ (n. 35, de 2000), coordenado por Marguerite Altet e Raymond Bourdoncle. Naquele número, os articulistas se debruçaram sobre as formas e os dispositivos de profissionalização. (Nóvoa, 2001). A profissionalização compreende diversas formas, como a profissionalização da atividade, a profissionalização do grupo que exerce a atividade, a profissionalização dos conhecimentos, a profissionalização das pessoas que exercem a atividade e a profissionalização da formação (Bourdoncle, 2000). Isso implica que a investigação em torno da formação continuada de professores, articulada ao conceito de profissionalidade docente, estará sempre conectada à natureza do conhecimento profissional docente e aos modos como se efetiva a sua socialização, bem como à evolução da atividade docente e ao prestígio social dos professores.

Sobre o termo profissionalidade, é possível acessar uma importante contribuição de Mathey-Pierre e Bourdoncle (1995) na revista *Recherche & Formation*, em um número temático (n. 19, de 1995) dedicado à investigação sobre instituições e práticas de formação⁴. Conforme os autores, trata-se de uma noção instável, que envolve mudanças e que produz incertezas, tanto em relação ao seu significado quanto em relação a sua função no discurso social. Profissionalidade é um termo oriundo das lutas sindicais italianas que passou por um processo de adaptação na França e, como Mathey-Pierre e Bourdoncle (1995) previram na análise realizada no final do século XX, apesar de ou talvez em virtude das múltiplas conotações que compreendia o seu uso prosperou.

Seguindo essa perspectiva, Lüdke (2010) afirma complementando que a profissionalidade docente compromete tanto a dimensão afetiva e os talentos pessoais do professor quanto a constituição social do trabalho docente. A ideia, fatalmente imprecisa, compreende abrangência e fecundidade, envolve elementos relativos à formação associados ao desempenho do trabalho e o cotejo destes com as referências coletivas interligadas ao grupo profissional, propiciando afirmar uma autonomia profissional sem sucumbir à inadequada

³ Ver em: https://www.persee.fr/issue/refor_0988-1824_2000_num_35_1

⁴ Ver em: https://www.persee.fr/issue/refor_0988-1824_1995_num_19_1

responsabilização pessoal do professor, submeter-se a uma formação incipiente e apressada e culminar na precarização profissional.

Assim, “[...] a profissionalidade, [...] com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias” (Lüdke, 2010, s/p). Portanto, trata-se de um conceito que se relaciona à afirmação, à especificidade, ao fortalecimento e ao contínuo desenvolvimento da profissão do professor. Uma profissão com horizonte em contínua transformação, que lida com o conhecimento em processos humanos relacionais, atuando sempre com o incerto e o imprevisível e que, mesmo contando com um conhecimento parcial, pois inacabado e sempre em contínua elaboração, envolve decisões e ações próprios da profissão.

Para Nóvoa (2017), estas decisões e ações, próprios desse universo profissional complexo, diz respeito a uma *arte de fazer* do professor, em uma referência certauniana. Trata-se de um elemento essencial da profissionalidade docente que o autor diferencia de um *saber-fazer*, pois essa forma própria de decidir e agir na complexidade do trabalho docente envolve a capacidade profissional de integrar a experiência refletida, pertencente a um coletivo profissional, atribuindo-lhe um sentido pedagógico.

As especificidades, que constituem a tecitura da profissionalidade docente, são essenciais à abordagem da formação continuada de professores, situada no contexto do estudo como contraponto às formações prescritas, pontuais, descontínuas, desconectadas das necessidades formativas dos professores (Diniz-Pereira, 2010). A discussão de formação continuada envolve a sua indissociabilidade com condições adequadas para a efetivação do trabalho, concepção da escola como *lócus* privilegiado de formação, fundamentada por uma perspectiva de desenvolvimento profissional, participação efetiva dos sujeitos da formação e valorização da dimensão formacional da pesquisa. Embora se vincule à formação continuada processos de mudanças pretendidos, ela não responderá solitariamente com a resolução dos problemas educativos.

Vale acrescentar, que é importante o devido resguardo em relação às ideias salvacionistas. Discutir a formação continuada articulada ao conceito de profissionalidade docente suscita, por um lado, a sua abordagem crítica e propositiva considerando todos os elementos que se vinculam à noção de profissionalidade. Por outro lado, propicia situar a formação como elemento fundante, constitutivo e fortalecedor da profissionalidade docente, marcando a reciprocidade entre uma e outra. Nóvoa (2017, p. 1131) assevera essa relação ao afirmar que:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...]. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada [...]. A formação de professores depende da profissão docente.

Essa ineliminável relação de fortalecimento recíproco entre formação e profissionalidade docente gera a necessidade de se ultrapassar certas dicotomias como teoria-prática, universidade ou escolas como lugar de formação, conhecimentos pedagógicos-conhecimentos das disciplinas, vocação-profissão (Nóvoa, 2022a). Com a dissolução de tais dicotomias avanços importantes podem vicejar, a exemplo do comprometimento da formação compartilhado pela escola e pela universidade e com a contribuição dos professores.

Precisamos de instaurar processos de formação mútua, cooperada, impossíveis de concretizar sem uma presença conjunta das universidades, das escolas e dos professores da educação básica.

A formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou determinadas competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional. É uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho em comum entre quem se está a formar e quem já é professor (Nóvoa, 2022b, p. 15).

Assim, o autor afirma a necessidade de se repensar a formação de professores, compreendendo a importância de uma colegialidade docente, pois a colaboração é a chave para a constituição da profissionalidade docente.

A formação continuada de professores, enquanto objeto de estudo articulado ao conceito de profissionalidade docente, suscita uma dimensão complexa e, por conseguinte levanta o problema do que se compreende por formação. Essa é uma questão que não consegue ser respondida pela simples referência aos complementos atrelados ao termo formação - como inicial, continuada, profissional, pessoal, etc.; ou pelo conteúdo de termos que são relacionados com formação - como reciclagem, curso de aprimoramento, educação permanente, etc. Ademais, compreende-se que o conceito de formação se assenta em processos como (re)produção, maturação, elaboração, etc., consoante aos fundamentos dos diversos campos disciplinares.

Para solucionar a demanda, aciona-se as contribuições de Honoré (1980), que define formação como uma dimensão própria da atividade humana, uma função evolutiva humana, enlaçada à mudança contínua que produz novas coerências através de processos de diferenciação. Trata-se de uma função relacionada à transformação contínua que se elabora através da *reflexão*. Envolve processos interrelacionais onde a *interreflexão* gera ocasião para as novas coerências, resultando na progressão do pensamento e da compreensão.

A reflexão alcança o terreno dos conhecimentos, das estruturas explicativas, das teorias, dos axiomas através da *metarreflexão*, propiciando novas problematizações se a reflexão se desenvolve aberta a novas possibilidades e escolhas, produzindo níveis elaborados da intenção (Honoré, 1980). Desenvolver o processo de reflexão sobre a formação, a nível de *metarreflexão*, oportuniza a problematização envolvendo os elementos relacionados à profissionalização docente. Encaminha-se à produção de rupturas, geração de novas coerências, contribuindo para avançar no pensamento e compreensão em torno da formação continuada de professores; e oportuniza o processo de *auto-organização*, resultante de uma vontade, de um projeto que interroga as verdades que convidam à manutenção, à imobilidade e à reprodução.

Observa-se que a formação continuada de professores, abordada sem uma base conceitual que favoreça a inflexão necessária, pode culminar no encerramento em formas que não poderão contribuir com mudanças ou progressão do pensamento para o campo do objeto de estudo ou para as práticas de formação. O resultado dessa forma de abordagem poderá encaminhar apenas a reprodução do instituído, com objetivos e modelos de formação que esmagam as diferenças, cegos em relação às necessidades que fervilham nos contextos da atuação docente. Modelos que em última instância são encomendados e aplicados aos professores das redes de ensino com o objetivo de apenas alavancar os índices nas avaliações. Por outro lado, a abordagem da formação continuada de professores fundamentada em uma perspectiva que dialoga com a mudança contínua, aberta às rupturas e elaborações de novas coerências pode se favorecer com o campo da formatividade.

A formatividade é entendida por Honoré (1980) como um conjunto de fatos que dizem respeito à formação: trata-se de um campo reconhecido a partir da reflexão sobre experiências de atividades de formação; um terreno que compreende fatos resultantes da dimensão reflexiva humana que se abre às possibilidades a partir de uma perspectiva consciente, decidida, intencional; os fatos resultantes da experiência, como tudo o que caracteriza a atividade reflexiva e a atividade de formação, bem como as condições dessa atividade no espaço e no tempo; o caráter do que é formativo; conceito interdisciplinar referente à ação; atributo evolutivo humano, de seres conscientes em sua história individual e coletiva.

Desta forma, entende-se que a formatividade é um campo cujo desenvolvimento pode fomentar e ampliar a dimensão intencional de atividades formacionais, revelando possibilidades interrelacionais e instituintes. Portanto, a abordagem do conceito de formação vinculada ao campo da formatividade pode contribuir tanto para se pensar as atividades formacionais, e a vinculação das experiências dos professores nestes processos, quanto para se problematizar a formação continuada de professores enquanto objeto de estudo.

Percurso construído

Entender o panorama do conhecimento produzido acerca de um objeto de estudo é um movimento fundante ao processo da pesquisa. Dessa forma é possível conhecer as aproximações elaboradas por diferentes pesquisadores, os desafios e as possibilidades elaboradas em cada pesquisa, assim como as conclusões que resultaram dos esforços já empreendidos (Deslandes, 2016). O levantamento, organização e esforço interpretativo dos achados resultantes de um dado conjunto de estudos subsidiam a constituição das novas problematizações.

Dessa forma, o levantamento realizado buscou compreender como as experiências docentes são entendidas e incorporadas nos estudos desenvolvidos sobre a formação continuada de professores da Educação Básica. O planejamento do levantamento constituiu o primeiro passo desse processo. Dessa forma, foram definidos os descritores a serem utilizados, a base de dados, a área de conhecimento e o marco temporal. Antes da execução do levantamento os descritores foram testados exaustivamente para avaliar a sua consistência, visando alcançar o retorno pertinente ao objetivo do levantamento.

Após os testes com os descritores selecionados, constatou-se que a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) apresentou o melhor retorno com teses e dissertações desenvolvidas em um conjunto amplo de programas de pós-graduação brasileiros. Foram utilizados operadores booleanos na busca, propiciando a combinação dos descritores com operadores lógicos. O operador *AND* foi utilizado para que a busca retornasse registros que contivessem termos em qualquer campo do registro enquanto o *OR* ampliou a busca, retornando registros que contivessem pelo menos um dos termos utilizados.

Os descritores utilizados na busca combinada com os operadores foram *formação continuada, formação contínua, formação continuada de professores, formação contínua de professores, experiência docente e experiência profissional*. A busca inicial retornou com 2.303 resultados. Esses resultados foram filtrados, derivando um conjunto circunscrito à grande área Ciências Humanas, à área do conhecimento Educação e ao período de cinco anos, compreendendo trabalhos defendidos entre 2017 e 2021. Com a aplicação dos filtros foram obtidos 127 trabalhos, compreendendo 106 dissertações e 21 teses distribuídas no período delimitado (Tabela 1), cuja produção envolve 16 programas de pós-graduação situados em 14 instituições brasileiras.

Tabela 1 – Retorno da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

	2017	2018	2019	2020	2021
Dissertações	34	33	23	11	05
Teses	05	08	08	-	-
Total	39	41	31	11	05

Fonte: Autoria própria.

As informações que retornaram da pesquisa foram exportadas da BDTD por meio de um arquivo CVS. O software Excel foi utilizado para a leitura do arquivo e análise das informações, propiciando a classificação dos estudos conforme tipo de pesquisa, dissertações ou teses, quantitativo de cada tipo produzido por ano e número de instituições e de programas de pós-graduação envolvidos. Além disso, o software também propiciou o primeiro momento de leitura dos trabalhos, envolvendo a leitura de títulos, palavras-chaves e resumo.

Com base nesse primeiro momento de leitura, realizou-se a seleção dos trabalhos analisados no segundo momento, este compreendendo a leitura da introdução e considerações ou ainda de outras partes que se tornaram necessárias para entender os resultados que cada estudo alcançou. Na realização do primeiro momento de leitura foram adotados critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos de forma que a seleção resultante desse processo, e submetida ao segundo momento de leitura, pudesse contribuir com a compreensão de como as experiências docentes estão situadas nos estudos envolvendo a formação continuada de professores da Educação Básica.

Assim, foram definidos os critérios de inclusão, envolvendo os estudos que compreendessem:

- A formação continuada de professores da Educação Básica, especialmente aqueles que atuam no ensino fundamental, visando a compreensão de processos formacionais desenvolvidos, o desenvolvimento de processos interventivos ou o desenvolvimento de parâmetros para a elaboração de processos formacionais;
- A participação de professores das redes públicas de ensino;
- As experiências dos professores estão envolvidas em alguma medida no estudo, seja na perspectiva de analisar experiências, de construir experiências ou de propor experiências.

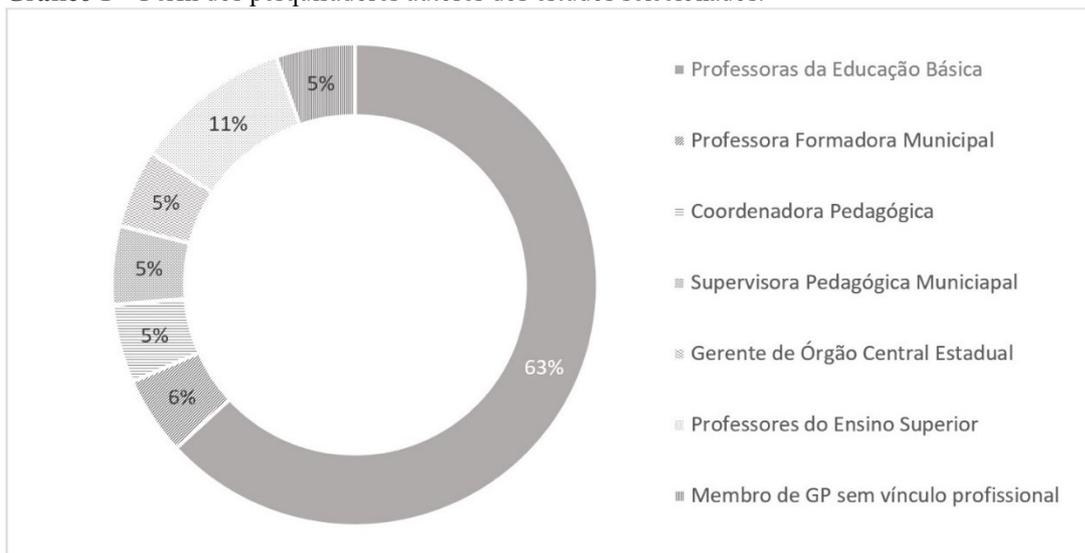
Em relação aos critérios de exclusão foram adotados os seguintes:

- Estudos compreendendo a análise da execução, implementação e avaliação de programas de formação continuada;

- Análises de propostas de formação produzidas ‘para’ professores envolvendo a apropriação de recursos, objetos, sistemas e que não contemplam suas experiências e saberes como elementos fundantes para o processo formacional;
- Estudos que focalizam a Educação Básica, mas que não contam com a participação de professores do ensino fundamental;
- Estudos que focalizam os processos de formação continuada de coordenadores, gestores, supervisores, dentre outros, mas que não contemplam a participação de professores.

Com a realização do primeiro momento de leitura, considerando os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, foram selecionados 19 trabalhos que compuseram o conjunto de estudos analisados no segundo momento. Na análise inicial desses estudos emergiram duas questões importantes. A primeira questão diz respeito ao perfil dos pesquisadores autores dos estudos (Gráfico 1). Nesse sentido, é possível observar a proeminente participação das professoras que atuam na Educação Básica (63%) no desenvolvimento implicado dos processos de pesquisa dentro do conjunto analisado.

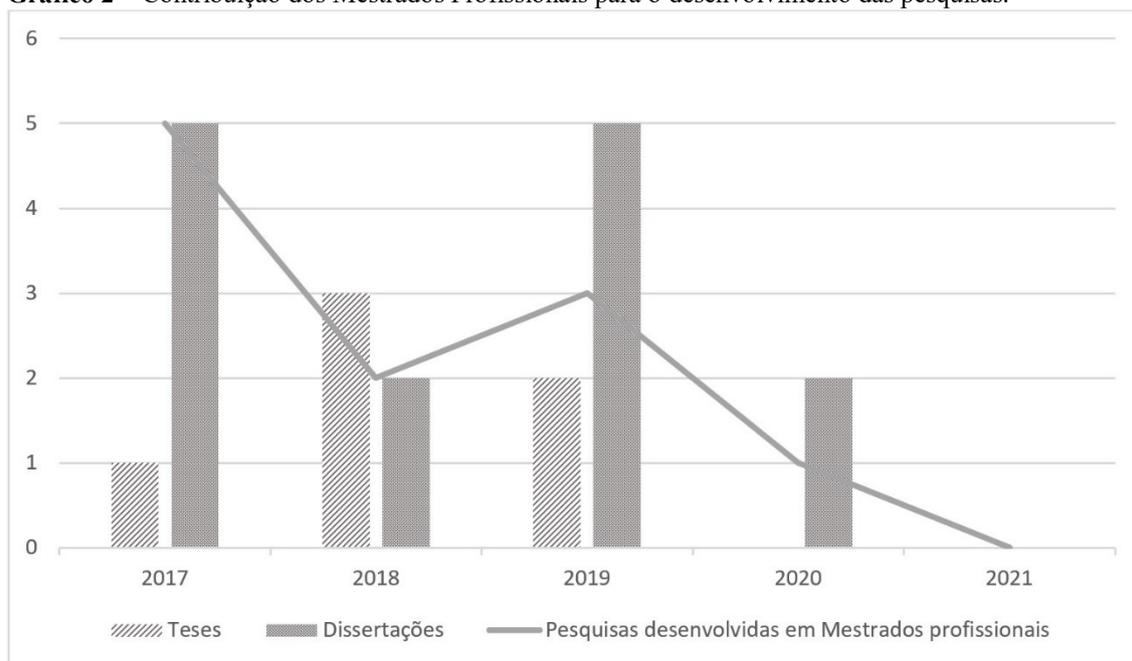
Gráfico 1 – Perfil dos pesquisadores autores dos estudos selecionados.



Fonte: Autoria própria.

A segunda questão que emerge, diz respeito aos programas de pós-graduação onde estes estudos foram desenvolvidos. Observa-se a importante contribuição dos Mestrados Profissionais (Gráfico 2) para o desenvolvimento de pesquisas envolvendo a formação continuada de professores da Educação Básica que, no recorte desse levantamento, focalizam o ensino fundamental.

Gráfico 2 – Contribuição dos Mestrados Profissionais para o desenvolvimento das pesquisas.



Fonte: Autoria própria.

Esta segunda observação revela que a formação *stricto sensu* por meio da modalidade profissional é um caminho importante para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica, conforme afirmam Hetkowski e Miranda Jaña (2020, p. 226), propiciando

a esse profissional compreender os processos políticos, epistêmicos, históricos e práticos, capazes de potencializar e iluminar suas ações em sala de aula e ampliar a relação da escola com as comunidades, onde vivem as crianças e jovens que, cotidianamente, esses professores encontram nos espaços da escola.

Nesse sentido, à medida que os Mestrados Profissionais propiciam o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica através da formação *stricto sensu* envolvendo um processo formacional em serviço, através dos percursos de pesquisa implicada, também contribuem com a produção de conhecimento e compreensão sobre a formação continuada de professores da Educação Básica. Tal situação revela não somente como esta temática está fortemente enlaçada às problematizações das pesquisas produzidas pelos professores que ingressam nos cursos de Mestrado Profissional ligados à área de Educação, mas também as inesgotáveis aproximações construídas por aqueles aos quais se destinam os processos de formação continuada.

Formação continuada e experiências docentes: contribuições dos estudos

Os estudos selecionados para o segundo momento de leitura compreendem um conjunto de pesquisas qualitativas que envolvem uma diversidade de dispositivos como encontros, encontros de formação, grupos de diálogo, grupo focal, entrevistas, oficinas, relatos, círculos de cultura, questionários, diário de formação, memoriais reflexivos, narrativas, ciclos de estudos reflexivos, e observação colaborativa. As pesquisas interventivas ou com alguma etapa envolvendo processos interventivos são proeminentes no conjunto.

A leitura realizada no segundo momento envolveu as dissertações de mestrado de Arnout (2019), Brollo (2017), Cavalcante (2019), Durgante (2019), Fontoura (2018), Gomes (2017), Leal (2019), Machado (2018), Nonato (2020), Reinaldo (2017), Silveira (2017), Torma (2019), Valente (2017), compreendendo treze dissertações; e as teses de doutorado de Carvalho (2017), Cavalcante (2018), Florentino (2018), Gomes (2019), Oliveira (2019) e Pereira (2018) compreendendo seis teses.

Para auxiliar o segundo momento de leitura foi mapeado, inicialmente, informações relativas à referência completa do trabalho, resumo, palavras-chave e *link* de acesso ao texto integral de cada dissertação ou tese. Na sequência, foi organizado um quadro com tipo de trabalho (dissertação, tese), autor(a) / ano, informações relativas ao processo metodológico e objetivos da pesquisa. Com a leitura dos trabalhos o quadro foi ampliado progressivamente com excertos contendo as principais conclusões de cada pesquisa que tinham relação com a questão posta para a construção desse levantamento: como as experiências docentes estão situadas nos estudos envolvendo a formação continuada de professores da Educação Básica, desenvolvidos no período de 2017 a 2021.

O conjunto de trabalhos analisados apresenta os seguintes descritores (e total de ocorrências) associados a processos formativos docentes: Formação de Professores (5), Formação Continuada (4), Formação Profissional (2), Necessidades formativas / de formação (2), Desenvolvimento Profissional (2), Educação permanente (2), Saberes Docentes (2), Reflexão docente (2). Descritores com apenas uma ocorrência: Auto(trans)formação, Autoconhecimento, Autonomia docente, Formação Continuada de Professores, Formação Continuada de Professores em Serviço, Formação Continuada Docente, Formação continuada em contexto, Formação docente, Formação e profissionalização docente, Formação inicial e continuada, e Resistência docente.

Em relação à análise dos excertos selecionados, foi realizada na perspectiva de compreender como a formação continuada e as experiências docentes se relacionam nas pesquisas. Cada excerto foi analisado de forma esmiuçada, buscando construir um processo de categorização a partir de unidades de sentido envolvendo os elementos principais da sua constituição associados à formação continuada e experiência docente. Estes elementos foram destacados e os excertos organizados a partir das sete unidades de sentido identificadas.

A *escola como espaço da formação continuada* é uma unidade de sentido à qual se vincula o estudo de Arnout (2019, p. 110, grifo nosso) quando afirma que a escola “[...] é reconhecida como um *lugar onde as formações continuadas e em serviço podem ser desenvolvidas e consolidadas*, o quadro docente percebe este espaço como um lugar onde é possível produzir conhecimento”. A autora prossegue ainda afirmando que “[...] são os professores, organizados em seu espaço escolar, os profissionais mais habilitados para pensar e sistematizar seus processos formativos” (Arnout, 2019, p. 113). Enfatiza, desta maneira, a pertinência do protagonismo docente na constituição dos processos formacionais neste espaço de formação.

O estudo de Fontoura (2018, p. 145, grifo nosso) evidencia que

[...] a escola busca novas formas de realizar a formação continuada de professores em serviço, colaborando para que as *ações formativas aconteçam no próprio espaço e em tempo escolar*. Isto representa um avanço, pois, *a escola começa a pensar outras formas de aperfeiçoar a qualificação* dos processos formativos existentes [...].

Destaca-se, portanto, a escola como lugar de formação continuada dos professores e que tal processo é uma forma de avanço, pois abre caminho para processos reflexivos acerca das possibilidades de aperfeiçoamento dos processos formativos existentes. Entende-se, ainda, que “[...] o *desenvolvimento profissional* e a qualidade da Educação” (Fontoura, 2018, p. 145, grifo nosso) é um resultado consequente da assunção da escola como espaço de formação continuada dos professores, estabelecendo o vínculo deste tipo de formação com o desenvolvimento profissional.

A *formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional* também é identificada no estudo de Carvalho (2017, p. 266, grifo nosso), quando afirma que

a formação continuada só será estratégica para uma nova qualidade da prática pedagógica [...] quando se voltar para os objetivos de *desenvolvimento profissional do docente* considerando as suas necessidades formativas, de modo a colaborar com os auspiciosos objetivos educativos que estão colocados na contemporaneidade para a educação básica, notadamente a primeira etapa do ensino fundamental.

Além de vincular a formação continuada ao desenvolvimento profissional, a autora destaca que isto é derivado dos processos formacionais que se efetivam com base nas necessidades formativas dos professores. A compreensão das *necessidades formativas dos professores como base para encaminhar os processos de formação continuada* é compartilhada em diversos estudos do conjunto analisado.

Durgante (2019) destaca a importância dos processos de formação continuada no cotidiano dos professores, ao refletir sobre os processos vivenciados em seu estudo, pois lhes apoiam na elaboração do pensamento sobre o ensino voltado para a aprendizagem dos estudantes. Em virtude de a formação continuada ser geradora de tal processo, a autora acredita que “[...] essa formação não deve ser imposta, mas organizada, *considerando as necessidades formativas dos professores*” (Durgante, 2019, p. 124, grifo nosso).

Este posicionamento também é compartilhado por Machado (2018), cujo estudo evidencia que “uma alternativa talvez, seja a construção dos processos de pesquisa – formação em conjunto com os (as) docentes, *partindo das necessidades dos (as) mesmos (as)*, tendo assim uma significação para aqueles sujeitos envolvidos” (Machado, 2018, p.108, grifo nosso).

Pereira (2018, p. 241, grifo nosso) também aponta as necessidades formativas dos professores como base para a formação continuada quando afirma que

os resultados do trabalho confirmam a tese de que a formação contínua do professor para desenvolver uma prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental [...] somente será pertinente e efetiva se *as necessidades da formação docente se constituírem como a base* do processo formativo.

Desta forma, observa-se que as experiências dos professores podem sedimentar compreensões sobre os processos vividos no cotidiano escolar e, conseqüentemente, gerar compreensões daquilo que pode ser demandado em termos de formação continuada. Conforme as autoras mencionadas, compreende-se que os processos de formação continuada não podem ser alheios àquelas necessidades que os professores vão identificando sob pena de não serem pertinentes, não terem significado e resumirem-se a processos prescritivos.

A *transformação enquanto horizonte da formação continuada* é mais um sentido identificado no processo de análise dos estudos. No estudo desenvolvido por Gomes (2017, p. 103, grifo nosso), observa-se que o processo formativo construído

[...] constituiu um esforço inicial no sentido de que os professores se afirmem enquanto agentes ativos e críticos, comprometidos com uma educação dialógica e problematizadora. Nesse sentido, incentivamos o desenvolvimento de mais esforços que [...] visem estruturar uma cultura diferenciada (contra hegemônica) no interior da escola, orientada pelo estudo, pela investigação e pela *transformação da realidade*

escolar, e assim, contribuir na construção da autonomia docente como um movimento amplo e contínuo de resistência coletiva na escola.

Esse consequente processo de transformação desencadeado pela formação continuada certamente ganha força com a atuação dos professores na construção dos processos formativos. Suas experiências docentes podem se constituir elementos potentes para identificar as questões que merecem mais atenção e os contrapontos que precisam ser construídos para alcançar as modificações necessárias.

O movimento relacional entre teoria e prática no processo da formação continuada também é evidenciado. No estudo de Nonato (2020, p. 112, grifo nosso), percebe-se “[...] que as experiências compartilhadas faziam-nos *articular teoria e prática*, visto que se apropriavam de determinado conceito apresentado e relacionavam a alguma prática já realizada ou ainda faziam uso delas em seus discursos”. A autora ainda destaca que

construíram-se apontamentos para uma nova proposta formativa que se alicerça na necessidade formativa de um grupo de professores; na *reflexão teórica e crítica acerca do fazer pedagógico*; na contribuição da prática docente e no desenvolvimento de ações formativas mais colaborativas, visando à transformação da cultura formativa da escola (Nonato. 2020, p.142, grifo nosso).

Esse movimento relacional entre teoria e prática também é percebido no estudo de Valente (2017, p.99-100, grifo nosso), quando afirma que

[...] a formação conseguiu proporcionar momentos de diálogos, *trocadas de conhecimentos e experiências* entre os participantes, que *provocaram reflexões a partir dos estudos teóricos*, das discussões realizadas sobre os temas debatidos escolhidos pelos professores a partir de seus problemas. Foi possível estabelecer uma relação com a realidade da escola e criar uma base para se construir a reflexão docente frente aos desafios, problemas, em busca da transformação da prática pedagógica.

No excerto do estudo de Valente (2017), observa-se a articulação da formação continuada a diversos elementos que têm sido destacados neste levantamento, dentre eles o *compartilhamento de experiências no processo da formação continuada*. Este processo de compartilhamento também é apontado por Gomes (2019). De acordo com a autora, os espaços de reflexão, desenvolvidos no contexto do seu estudo, “[...] permitiu criar possibilidades de interpretar a Formação Inicial e Continuada, a partir das *experiências compartilhadas por professores* que se encontram em uma fase específica da carreira: o início” (Gomes, 2019, p. 366, grifo nosso).

A posição de Fontoura (2018) também é consoante com a importância do compartilhamento da experiência docente no desenvolvimento dos processos formativos. Conforme a autora, “[...] os processos de formação continuada de professores em serviço devem

oportunizar espaço de *compartilhamento das experiências significativas* para a aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento profissional de forma colaborativa para a prática de sala de aula” (Fontoura, 2018, p. 147, grifo nosso).

Por fim, a *continuidade formativa* é a última unidade de sentido identificada no processo de análise deste levantamento. Em seu estudo, Pereira (2018, p. 241, grifo nosso) destaca que no processo formativo

[...] algumas condições tornam-se necessárias, a saber: a *continuidade dos momentos formativos*, com discussões sustentadas pelos aportes teóricos/práticos/reflexivos; o acompanhamento pedagógico sistemático desse processo; um apoio organizacional que assegure tempo para a formação; a autonomia do ensino; um espaço de convívio e troca de experiências, dentre outros.

Arnout (2019) delimita em seu estudo um conjunto de indicadores importantes em consonância com as expectativas dos professores: “[...] a *continuidade formativa*, o compartilhamento de experiências, a análise do cotidiano, a escola como espaço formativo e, por fim, a teoria como suporte para ações práticas” (Arnout, 2019, p. 108, grifo nosso). A continuidade formativa é, sem dúvida, um elemento importante no desenvolvimento de processos de formação continuada que se articula, de forma inequívoca, à própria coerência desse tipo de formação.

Assim, com o processo de análise do conjunto de estudos, desenvolvido na perspectiva de uma análise interpretativa (Gomes, 2016), encaminhou-se para a finalização com o terceiro momento de leitura. Nesse processo, buscou-se organizar, de forma integrativa, as contribuições dos estudos e sistematizar as compreensões associadas a cada unidade de sentido identificada.

- *Formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional* – A formação continuada é compreendida como um processo enlaçado ao desenvolvimento pessoal e profissional docente. É compreendida como um dispositivo importante para o fortalecimento dos vínculos de confiança necessários ao amplo desenvolvimento profissional docente, capaz de desencadear a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.
- *Escola como espaço da formação continuada* - A escola é um lugar de referência para o desenvolvimento de processos de formação continuada de professores e para a produção de conhecimentos. Por meio dos processos formativos desenvolvidos na escola, constituídos a partir do diálogo articulado entre todas as pessoas envolvidas, é possível encaminhar o estudo e compreensão da realidade escolar e da necessidade dos

discentes. Nesse sentido, a escola e a sala de aula são concebidas como lugares importantes para a produção de conhecimentos contextualizados e o êxito dos processos de formação continuada está diretamente relacionado a movimentos que partem de dentro da escola, construídos pela ação protagonista dos sujeitos envolvidos nos processos formacionais.

- *Transformação enquanto horizonte da formação continuada* - A formação continuada é um processo que tem como horizonte a transformação. À medida que é construída coletivamente, desencadeia o desenvolvimento de possíveis transformações, pois envolve a constituição de saberes capazes de alterar o funcionamento da escola e de trazer mudanças para a vida das pessoas. Encaminhada dessa forma, a formação continuada tem como horizonte a transformação da escola, das práticas pedagógicas e, por conseguinte, a transformação da aprendizagem dos estudantes.
- *Movimento relacional entre teoria e prática no processo da formação continuada* - Os processos de formação continuada podem ser constituídos de maneira que a teoria e a prática não sejam compreendidas de forma dicotomizada, mas de forma relacional. Nesse processo a teoria pode aparecer como suporte para o desenvolvimento das ações práticas, pode se constituir espaços de reflexão sobre teoria e prática em sua dimensão relacional, potencializar a construção de saberes docentes a partir das práticas e desenvolver uma melhor compreensão sobre as experiências e os saberes docentes. Um movimento importante para tais elaborações é o reconhecimento e a valorização dos saberes práticos do fazer docente nos processos formacionais. Assim, a formação continuada pode ser encaminhada no sentido de compreender o papel desses saberes como elementos estruturantes para o desenvolvimento do processo formacional docente. Dessa forma, reduz-se a dicotomização entre teoria e prática, e amplia o espaço para que possam caminhar juntas, de forma relacional, fortalecendo as aprendizagens necessárias ao exercício da docência.
- *Necessidades formativas dos professores como base para encaminhar os processos de formação continuada* - Os processos de formação continuada precisam dialogar com as necessidades e demandas formacionais dos professores que emergem no contexto de atuação. Por isso, é importante que sejam constituídos ‘com’ professores e não exclusivamente ‘para’ professores. O protagonismo docente na constituição dos processos de formação continuada propicia condição para que as necessidades da

profissão sejam consideradas como alicerces para pensá-la, encaminhá-la e avaliá-la de forma eminentemente formativa.

A participação conjunta dos professores em todo o processo é essencial para que a formação continuada aconteça de forma situada, constituindo-se um processo pertinente e efetivo. Estas qualidades não podem ser alcançadas por meio de formações ‘decretadas’ e ‘impostas’, construídas por agentes e instâncias distantes da escola e do contexto em que as experiências docentes são elaboradas, que não compreendem as necessidades formacionais dos professores. Este tipo de incoerência ainda está presente em diversos processos de formação continuada encomendados por Secretarias de Educação a empresas de consultoria encarregadas de promover ‘atualizações’, ‘reciclagem’, dentre outros sentidos atribuídos à formação continuada de professores. Compreende-se, portanto, a essencialidade do protagonismo docente nos processos de formação continuada. Dessa forma é possível desenvolvê-la a partir da intervenção coletiva e investigativa sobre as experiências e práticas educacionais, constituindo-a de forma colaborativa em favor do desenvolvimento profissional docente. Assim, a formação continuada propiciará a análise e a reflexão das experiências e práticas, a assunção do diálogo como um recurso de aprendizagem docente e discente, e o seu encaminhamento a partir de processos formativos críticos-colaborativos.

- *Compartilhamento de experiências no processo da formação continuada* - As compreensões elaboradas com base nas unidades de sentido anteriormente apresentadas perpassam pelo processo de formação continuada envolvendo o compartilhamento de experiências dos professores. Esse processo se constitui como oportunidade para que, mutuamente, os professores se apoiem e constituam na escola um *lócus* privilegiado para a construção de novas aprendizagens.

As experiências dos professores permeiam e fundamentam o processo da formação continuada envolvendo partilha, discussão, análise e reflexão destas experiências, resultando na elaboração colaborativa de compreensões que propiciam o desenvolvimento profissional e auxiliam na transformação dos processos pedagógicos desenvolvidos na escola e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes.

O processo da formação continuada alicerçado pelas experiências docentes e necessidades formacionais dos professores além de se constituir uma situação geradora de novas aprendizagens, auxilia a elaboração de uma nova compreensão acerca dos saberes docentes, diluindo possíveis sobreposições fundamentadas por processos de dicotomização. Dessa forma, diferentes perspectivas são acolhidas e entendidas como

auxiliares aos processos de compreensão elaborados coletivamente pelos professores a partir da criação de um campo de interseção construído por meio do processo formacional.

- *Continuidade formativa* – Por fim, a formação continuada deve ser compreendida como processo contínuo em vez de ação pontual isolada. A assunção da escola como espaço de formação do professor deve envolver a ação protagonista dos sujeitos que, colaborativamente, constituem o processo formacional em uma perspectiva de continuidade. Este é estruturado por discussões fortalecidas por aportes teórico-práticos e reflexivos, pode ser fortalecido com o apoio organizacional visando assegurar tempos e espaços para o desenvolvimento e pelo acompanhamento sistemático do processo visando a sua reorganização e fortalecimento.

O processo analítico interpretativo, desenvolvido no terceiro momento de leitura, propiciou a organização integrada das contribuições de estudos que abordam a formação continuada de professores da Educação Básica, notadamente de professores que atuam no ensino fundamental. O conjunto de estudos analisados envolve objetivos relacionados à compreensão de processos formativos, ao desenvolvimento de processos interventivos relacionados à formação ou ao desenvolvimento de parâmetros para a elaboração de processos formativos junto a professores de redes públicas de ensino brasileiras. As experiências dos professores da Educação Básica estão envolvidas nos estudos em alguma medida, seja na perspectiva de analisar experiências, de construir experiências ou de propor experiências, evidenciando que elas são elementares na discussão, elaboração e desenvolvimento da formação continuada de professores da Educação Básica.

Considerações

Este estudo teve como fio condutor a questão de como as experiências docentes estão situadas nos estudos envolvendo a formação continuada de professores da Educação Básica desenvolvidos no período de 2017 a 2021. Buscou compreender como as experiências docentes são entendidas e incorporadas nestes estudos. A construção de tal compreensão visa o aprimoramento da problematização e dos encaminhamentos relativos à formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental envolvendo as experiências com as tecnologias digitais elaboradas na pandemia, objeto de estudo em uma pesquisa em andamento

no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

A partir dos estudos analisados, foi possível identificar as seguintes unidades de sentido auxiliares à elaboração das compreensões: Formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional; Escola como espaço da formação continuada; Transformação enquanto horizonte da formação continuada; Movimento relacional entre teoria e prática no processo da formação continuada; Necessidades formativas dos professores como base para encaminhar os processos de formação continuada; Compartilhamento de experiências no processo da formação continuada; e Continuidade formativa.

Estas unidades de sentido propiciam o entendimento de que as experiências docentes são compreendidas como elementos importantes para a discussão, a elaboração e o desenvolvimento dos processos de formação continuada que assumem a escola como *lócus* de formação, tendo por base as necessidades profissionais e formativas dos professores, construídos através da atuação protagonista e colaborativa e integrando teoria e prática. O compartilhamento, discussão, análise e reflexão destas experiências pode resultar na construção coletiva de compreensões e de novas aprendizagens, podendo propiciar o desenvolvimento profissional dos professores e a mobilização da transformação da escola, das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos estudantes.

Por fim, os estudos selecionados a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) também revelam, a partir da análise da autoria e dos programas de pós-graduação onde foram desenvolvidos, outras questões importantes. Primeiro, observa-se o protagonismo dos professores da Educação Básica na elaboração de estudos sobre a formação continuada onde é possível perceber a relevância das experiências docentes para este processo. Segundo a importância dos programas de Mestrado Profissional para o fortalecimento do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica através da formação *stricto sensu*. Estes programas propiciam o processo formacional em serviço, construído por meio dos percursos de pesquisa implicada, contribuindo, desta maneira, para a produção de conhecimento e compreensão sobre a formação continuada de professores da Educação Básica.

Referências

ARNOUT, Cristina Idevani S. **Formação continuada de professores**: indicadores para uma política na Rede Municipal de Itaraá. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19511> . Acesso em: 03 jul. 2023.

BROLLO, Angela C. **Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto(trans)formação.** 2017. 154f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14761?show=full> . Acesso em: 03 jul. 2023.

BOURDONCLE, Raymond. “Professionnalisation, formes et dispositifs”. **Recherche & Formation**, [s.l.], n. 35, p. 117-132, 2000. Disponível em : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674 Acesso em: 03 jul. 2023.

CARVALHO, Clévia Suyene C. de. **Necessidades formativas de professores para o ensino das ciências da natureza nos anos iniciais da escolarização:** a classificação como um saber profissional. 2017. 310f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24799> . Acesso em: 03 jul. 2023.

CAVALCANTE, Cristhiane da S. **Alfabetização ecológica, inteligência naturalista e dialogicidade/ conscientização freireana:** interconexões com a formação continuada de professores em Educação Ambiental. 2018. 162f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13412> . Acesso em: 03 jul. 2023.

CAVALCANTE, Ana Elisabeth D. P. **Práticas investigativas e webquest:** pensar e agir na docência sobre o ciclo hidrológico em aulas de ciências. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12849>. Acesso em: 03 jul. 2023.

DESLANDES, Suely F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In:* MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 29-55.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores (verbete). *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário de verbetes:** Trabalho, Profissão e Condição Docente. Programa de computador. Editora: UFMG / FAE, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-continuada-de-professores/> Acesso em: 03 jul. 2023.

DURGANTE, Patrícia M. **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e a organização do ensino das quatro operações matemáticas.** 2019. 148f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19765> . Acesso em: 03 jul. 2023.

FLORENTINO, Hugo da S. **Os processos críticos-colaborativos em educação ambiental na formação continuada de professor@s contextualizada para o semiárido paraibano.** 2018. 352f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de

Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13413> . Acesso em: 03 jul. 2023.

FONTOURA, Marta Regina. **Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional.** 2018. 172f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16074> . Acesso em: 03 jul. 2023.

GOMES, Luciane de A. **Eu, o professor: um estudo sobre desenvolvimento profissional de professores de educação física em início de carreira.** 2019. 387f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1909> Acesso em: 03 jul. 2023.

GOMES, Tábata Melise. **Formação continuada de professores por meio da investigação-ação: resistência e autonomia docente na abordagem de questões sociocientíficas.** 2017. 107f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2803> . Acesso em: 03 jul. 2023.

GOMES, Romeu. A análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016. p. 72-95.

HETKOWSKI, Tânia Maria; MIRANDA JAÑA, Christian. Formação continuada em programas de Mestrado Profissional em Educação. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.12, p. 219-230, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3054> Acesso em: 03 jul. 2023.

HONORÉ, Bernard. **Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad.** Tradução de Ma. Teresa Palacios. Madrid: Narcea, 1980.

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

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444> Acesso em: 03 jul. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

LEAL, Edilene F. **Formação continuada para professores dos anos iniciais: uma proposta para o ensino das operações de adição e de subtração, fundamentada na Teoria das Situações Didáticas.** 2019. 136f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12159> . Acesso em: 03 jul. 2023.

LÜDKE, Menga. Profissionalidade docente (verbetes). *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário de verbetes**: Trabalho, Profissão e Condição Docente. Programa de computador. Editora: UFMG / FAE, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalidade-docente/> Acesso em: 03 jul. 2023.

MACHADO, Gabriella Eldereti. **Imaginário social e formação continuada**: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16359> . Acesso em: 03 jul. 2023.

MATHEY-PIERRE, Catherine; BOURDONCLE, Raymond. Autour du mot “Professionnalité”. **Recherche & Formation**, [s.l.], n. 19, p. 137-148, 1995. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1995_num_19_1_1274 Acesso em: 03 jul. 2023.

NONATO, Aline Angélica L. **O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barueri**. 2020. 161f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23236> . Acesso em: 03 jul. 2023.

NÓVOA, António. Autour des mots. **Recherche & Formation**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 131-140, 2001. Disponível em : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_38_1_1730 Acesso em: 03 jul. 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, v. 30, n.16, p. 197-205, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959962011> Acesso em: 03 jul. 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt> Acesso em: 03 jul. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt> Acesso em: 03 jul. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022a. Colaboração de Yara Alvim.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, v. 27, p. 1-20, 2022b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt> Acesso em: 03 jul. 2023.

OLIVEIRA, Laryssa A. **Educação ambiental crítica: círculos de cultura na formação continuada docente.** 2019. 178f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16043?locale=pt_BR . Acesso em: 03 jul. 2023.

PEREIRA, Uiliete Marcia S. de M. **Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. 281f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26516> . Acesso em: 03 jul. 2023.

REINALDO, Regiane da S. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: proposições ao ensino do sistema de numeração decimal.** 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10504> . Acesso em: 03 jul. 2023.

SILVEIRA, Cristiane dos S. **A escola como locus de formação: uma proposta de desenvolvimento profissional docente.** 2017. 138f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3781> . Acesso em: 03 jul. 2023.

SOUZA, Eliane Silva; SALES, Mary Valda Souza. Aprendizagens pedagógicas com as tecnologias no contexto da pandemia de Covid-19. *In: GONÇALVES, Vitor; GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; MOREIRA, José António; GUTIEZ CUEVAS, Pilar; PATRÍCIO, Maria Raquel (ed.). CONFERÊNCIA IBÉRICA DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COM TIC: IETIC2022, 8. Livro de atas.* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2022. p. 57-70. DOI: 10.34620/ietic.2022

TORMA, Ingrid da S. **O ensino de Ciências numa perspectiva de alfabetização científica: uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores.** 2019. 151f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6214> Acesso em: 03 jul. 2023.

VALENTE, Tatiane N. **A formação contínua de professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade Ribeirinha do Anauerapucu.** 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20594> . Acesso em: 03 jul. 2023.

SOBRE AS AUTORAS

Eliane Silva Souza. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB. Bolsista do Programa de Bolsas de Pesquisa – PROGPEAQ. Contribuição de autoria: autora.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4699766250558338>

Mary Valda Souza Sales. Pós-Doutora em Educação e Tecnologia (Universidade de Coimbra/CEIS20). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Contribuição de autoria: supervisora.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2940371926284212>

Como referenciar

SOUZA, Eliane Silva; SALES, Mary Valda Souza.. Formação continuada e experiências docentes na educação básica: o que dizem os estudos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.20, n. 51, 2024. ISSN: 2178-2679. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.15149.