

## Formação continuada de professores: concepções e perspectivas teórico-epistemológicas de Pesquisas de Mestrado Acadêmico em Educação

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9840>

Luciane Sena da Cunha Souza <sup>1</sup>, Maria José de Pinho <sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), e tem por objetivo identificar as concepções e perspectivas teórico-epistemológicas da formação continuada de professores apresentadas nas pesquisas desenvolvidas por meio do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UFT. Tendo como base o período temporal de 2014 a 2022, foram encontradas 14 (quatorze) dissertações que investigaram a formação de professores, e destas, 5 (cinco) tiveram como foco a formação continuada de professores. O percurso metodológico foi construído por meio da pesquisa do tipo estado do conhecimento com caráter bibliográfico, fundamentado na abordagem qualitativa. A produção de dados deu-se a partir de visitas ao Repositório Institucional da UFT e ao *site* do Programa. A análise dos dados foi realizada por meio de fichas de leitura e quadros em formato *word*. Os resultados apontam para a relevância da formação continuada atribuída a novos significados, a exemplo da identificação das palavras aperfeiçoamento, subjetividade, autoformação, *continuum* e transformação, e entre as perspectivas teórico-epistemológicas estão a epistemologia da complexidade, a transdisciplinaridade e a criatividade, ampliando as possibilidades de ressignificar a formação continuada de professores sob o prisma de novos paradigmas.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores, Universidade Federal do Tocantins, concepções, perspectivas teórico-epistemológicas.

### Continuing teacher education: conceptions and theoretical-epistemological perspectives of Master's Research in Education

**Abstract:** This article presents a cross-section of research linked to the Academic Master's Program in Education (PPGE) at the Federal University of Tocantins (UFT) and aims to identify the conceptions and theoretical-epistemological perspectives of continuing teacher education presented in the research developed through the Master's Program in Education at UFT. Based on the period from 2014 to 2022, 14 (fourteen) dissertations were found that investigated teacher training, of which 5 (five) focused on continuing teacher training. The methodological path was constructed by means of a bibliographic state-of-knowledge study, based on a qualitative approach. Data was collected by visiting the UFT Institutional Repository and the Program's *website*. The data was analyzed using reading sheets and tables in *Word* format. The results point to the relevance of continuing education attributed new meanings, such as the identification of the words improvement, subjectivity, self-education, *continuum* and transformation, and among the theoretical-epistemological perspectives are the epistemology of complexity,

<sup>1</sup>Mestra em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Pedagoga no Instituto Federal da Bahia, campus Barreiras/BA. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1911-035X>.

<sup>2</sup>Pós-Doutorado em Educação, Universidade do Algarve-Portugal. Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>.

interdisciplinarity, transdisciplinarity and creativity, expanding the possibilities of reframing continuing teacher education from the perspective of new paradigms.

**Keywords:** Continuing teacher education, Federal University of Tocantins, conceptions, theoretical-epistemological perspectives.

## Introdução

Estudos apontam que um dos desafios da formação de professores, para o século XXI, consiste na busca por mudanças nos modos como a formação vem sendo constituída, cujas raízes, por vezes, ainda estão ancoradas na fragmentação e disjunção do conhecimento e do ser, ideias essas oriundas do paradigma da ciência moderna (Luppi; Behrens; Sá, 2021).

Esse paradigma, há muito, vem sendo fortemente questionado, pois um modelo que não reconhece a multidimensionalidade do ser, que fragmenta e separa o que era para religar, vem mostrando-se insuficiente para resolver as necessidades emergentes da sociedade, e isso se estende à educação e à formação de professores (Luppi; Behrens; Sá, 2021). Nesse sentido, repensar as influências do paradigma da ciência moderna na formação de professores faz-se imprescindível, sobretudo, ao considerar o processo de formação como modo de subsidiar caminhos para o enfrentamento da fragmentação e do reducionismo (Prigol; Behrens, 2019).

Nessa direção, constantes diálogos têm sido realizados no meio acadêmico por meio de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação (*stricto sensu*) espalhados nas regiões do Brasil. Assim, torna-se pertinente e necessário conhecer o que dizem essas produções, pois além de trazer a sistematização das contribuições anunciadas nesses estudos, se constituem, também, como modo de apontar novos caminhos para pensar a formação continuada de professores.

Em consonância com o exposto, partimos de apontamentos da literatura ao enunciar a necessidade de discussões que contribuam com a ressignificação da formação de professores, como modo de (re)pensá-la a partir de novas concepções e perspectivas teórico-epistemológicas (Scremin; Isaia, 2021). Um dos caminhos para tecer diálogos com base em perspectivas teóricas, e que busque novos enfoques para a formação, se dá pela via da epistemologia da complexidade, reconhecendo-a como uma perspectiva teórica que busca superar a concepção de formação fragmentada e disciplinar (Fedel, Behrens, 2019).

Este artigo foi construído a partir do recorte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Tocantins (UFT). É com esta perspectiva que este estudo teve como objetivo identificar as concepções e perspectivas teórico-epistemológicas da formação continuada de professores apresentadas nas pesquisas desenvolvidas por meio do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UFT.

### **Fundamentação teórica**

A formação de professores pode ser discutida à luz de várias lentes teórico-epistemológicas, no entanto, para este estudo escolhemos problematizá-la tendo como base a epistemologia da complexidade, pois entre suas bases constitutivas está o questionamento da fragmentação e simplificação do conhecimento, se apresentando como uma epistemologia que estuda os processos de conhecer (Petrágia, 2022).

A complexidade aspira a um saber não fragmentado, multidimensional, no qual sua ambição consiste em acomodar o que foi despedaçado pelos cortes entre disciplinas e tipos de conhecimento. A complexidade contém, em seu sentido, as inter-retroações com a solidariedade dos fenômenos, como a ideia de contradição, incômodo, incerteza e desordem, assim como o reconhecimento da nossa incapacidade de definir algo de modo simples e ordenado, haja vista que, se o fazemos, estamos apresentando um recorte da realidade. Assim, a complexidade tem a pretensão de juntar as articulações despedaçadas, ao mesmo tempo que reconhece sua incompletude (Morin, 2015).

Direcionamos nosso olhar para a formação continuada de professores, pela necessidade de discussões que apontem para novos caminhos adequados à realidade, como possibilidade de ressignificar modelos, posturas e concepções (Fedel; Behrens, 2019). Neste sentido, a complexidade, ajuda-nos a repensar a formação de professores a partir de uma perspectiva que integre o ser, levando em consideração suas várias dimensões, contrapondo-se à formação disciplinar e especializada. Nessa compreensão, a complexidade requer “que a formação docente seja pensada como um todo, como um *continuum*, de modo articulado em relação aos diferentes processos e dimensões envolvidas” (Moraes, 2007, p. 10).

Para a referida autora, a complexidade é considerada um dos eixos constitutivos da transdisciplinaridade ao se fazer presente na docência transdisciplinar, em seus aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Desse modo, a ação formadora

transdisciplinar é nutrida pela articulação de três eixos, ou seja, uma perspectiva tripolar de formação: autoformação, heteroformação e ecoformação (Moraes, 2007).

De acordo com Galvani (2002, p. 96), a formação como um processo tripolar é compreendida como: si (autoformação), os outros (heteroformação) as coisas (ecoformação). A formação guiada pela heteroformação diz respeito à educação recebida pela família, pela escola, pela cultura e por aquela decorrente dos processos de formação inicial e continuada. A guiada pela ecoformação refere-se à interação com o meio ambiente, com as mudanças climáticas e interações físico-corporais. Assim, a autoformação não se dá de modo isolado, mas compreende uma relação de reciprocidade entre a ação dos outros (heteroformação), do meio ambiente (ecoformação) e pela tomada de consciência e retroação desses dois polos formativos. Constitui-se num triplo movimento de tomada de consciência do indivíduo sobre seu processo de formação (Galvani, 2002).

Nesse viés, a formação continuada de professores fundamentada em perspectivas que se contrapõe aos princípios do paradigma tradicional, carece de um olhar acerca das proposições, das estratégias e dos processos internos, uma vez que a concepção de formação comumente esteve articulada a determinados paradigmas. (Moraes, 2007).

A concepção de formação sempre foi pouco discutida nos estudos de cunho pedagógico, de acordo com Zabalza (2004, p. 38), e, como decorrência dessa ausência, “se produziu um certo vazio de significado em relação à ideia de formação”. Esse vazio se fez presente, principalmente, a partir do momento em que a formação foi associada à ideia de preparação, por vezes ampla e carente de sentidos ou sobremaneira especializada, visando capacitar o indivíduo para realizar atividades específicas. Nesse sentido, a formação esteve, por um longo período, associada à ideia de modelagem, objetivando adaptar os indivíduos a modelos pré-determinados (Behrens, 2007). Nessa discussão, Zabalza (2004) explicita as diversas interpretações recebidas pela ideia de formação que, na visão do autor, foram extremamente equivocadas, a exemplo do sentido atribuído a modelar e conformar.

A formação no sentido de modelar e conformar tem suas bases constitutivas no paradigma tradicional, caracterizado pela concepção de treinamento, como também orientou os modelos de cursos de formação com propostas pontuais, cursos de curta duração, complementares, cursos rápidos e palestras (Behrens, 2007). Contrapondo-se a essa visão, Zabalza (2004) afirma que a formação precisa ter um sentido que se efetiva quando ela oferece subsídios para qualificar o indivíduo. No entanto, para que o indivíduo

possa desenvolver e aperfeiçoar a formação, algumas dimensões precisam ser consideradas, como: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal; novos conhecimentos e habilidades; atitudes e valores; enriquecimento das experiências. O desenvolvimento de atitudes e valores, de acordo com apontamentos do autor, é o conteúdo menos presente nos processos formativos.

Nesse entendimento, compreendemos que a formação se dá ao longo de toda a vida. Essa visão, ainda segundo Zabalza, (2004, p. 54) converge com “[...] a ideia de que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos”. Essa perspectiva trouxe novos rumos para a formação, justamente por entendê-la como um processo contínuo e não mais estanque. Para Cunha (2013), podemos entendê-la como algo que antecede a formação na universidade, uma vez que ela se constitui desde a educação familiar e cultural do professor até sua trajetória formal e acadêmica, ou seja, mantendo-se como processo vital ao seu ciclo profissional.

Desse modo, a formação continuada está articulada a iniciativas de formação que acompanham o professor ao longo de sua vida e podendo ser realizada a partir de iniciativas individuais ou por meio de cursos ofertados no *lócus* de trabalho dos professores, como também, em programas de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrados e doutorados) ofertados nas universidades, como destaca Cunha (2013).

Sob o nosso ponto de vista, emerge que a formação continuada de professores ganhe novos enfoques a partir de um conhecimento que consiga religar os saberes e, ao mesmo tempo, compreenda as multidimensionalidades do ser humano e dos fenômenos educativos, estando aberta ao diálogo, à emergência, como defende Morin (2018). Neste sentido, não há lugar para a formação como treinamento, capacitação e aperfeiçoamento de habilidades específicas, pelo contrário, há espaço para a formação fundamentada na autonomia, no diálogo constante, na troca de experiências e na valorização dos diversos saberes, portanto, uma formação contínua. A formação continuada de professores, portanto, carece de enfoques apoiados em perspectivas teórico-epistemológicas que venham contrapor a formação tradicional.

Nessa perspectiva, Fedel e Behrens (2019), apontam para a necessidade de buscar novos caminhos para a educação e para a formação, adequados à realidade atual e às necessidades humanas, como forma de ressignificar modelos, posturas e concepções. Semelhante a tal entendimento, Luppi, Behrens e Sá (2021) apontam que as pesquisas na

área da educação podem contribuir para melhor compreendermos as necessidades educacionais e em que aspectos têm influenciado a sociedade do século XXI. Esses autores trazem reflexões sobre a importância de compreendermos as relações e os movimentos delineados na sociedade e de entendermos que estes possuem forte ligação com as pesquisas que são desenvolvidas, pois podem revelar e contribuir com a resolução de questões que influenciam a educação e a formação de professores.

A revisão sistemática da literatura de Araújo *et al.* (2020) defende que as pesquisas têm sido base para novas reflexões frente aos desafios vivenciados na educação, e consideram “a necessidade e importância da construção de uma nova ciência da educação a partir dos paradigmas do Pensamento Complexo de Edgar Morin” (Araújo *et al.*, 2020, p. 47257. Neste sentido, Farias (2020) realizou um estudo a partir de teses e dissertações, que investigaram a formação de professores na perspectiva da Complexidade nas cinco regiões brasileiras, e entre os resultados da pesquisa está a forte crítica aos modelos de formação de professores que ainda se apresentam alicerçados ao paradigma da ciência moderna. A partir desses apontamentos, traçamos uma análise das pesquisas sobre formação continuada de professores desenvolvidas por meio do PPGE da UFT, com recorte temporal de 2014 a 2022.

## **Metodologia**

O Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UFT, se propõe a formar mestres em educação com os saberes necessários à prática docente e investigativa, e que possam tecer análises sobre a educação em suas múltiplas inter-relações sociais, culturais e políticas. Desse modo, o programa destina-se às pesquisas sobre as questões epistemológicas da formação de professores e às práticas educativas, abrangendo sua análise multidimensional, a sociedade, o Estado e o currículo, conforme explicitado no Art. 1º, do seu Regimento Interno (UFT, 2019). Acreditamos ser imprescindível identificar o conteúdo das produções desenvolvidas pelo programa, e para contemplar esse anseio, o caminho metodológico escolhido deu-se a partir da pesquisa do tipo estado do conhecimento com caráter bibliográfico, sustentado na abordagem qualitativa.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, no qual a ênfase está mais voltada ao processo do que no produto (Ludke; André, 2017). Nesse tocante, o contato direto foi realizado a partir das visitas ao Repositório Institucional da UFT (RIUFT), que armazena a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFT.

As consultas ao Repositório, o movimento de produção dos dados e sistematização, caracterizaram-se como estado do conhecimento, uma vez que, de acordo com Romanowski; Ens (2006), esse tipo de pesquisa possibilita apresentar o balanço das produções de uma determinada área. Neste sentido, para essas autoras, a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise em diversas áreas ou campos de estudo, bem como a indicação de contribuições anunciadas nas pesquisas. De acordo com Ferreira (2002, p. 258), essas pesquisas são comumente definidas como de caráter bibliográfico, “elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados”. E são reconhecidas também, como uma pesquisa de caráter inventariante e descritivo acerca do tema que busca investigar, como esclarece Ferreira (2002)

Com base nas orientações ora apresentadas, a partir de visitas ao Repositório Institucional da UFT e ao *site* do PPGE, com o recorte temporal de 2014 a 2022 (ano em que as primeiras dissertações foram defendidas), foram encontradas 119 produções defendidas no período mencionado. Do total de 14 (quatorze), que investigaram a formação de professores, 5 (cinco) trataram especificamente da formação continuada de professores, as quais tomamos como fontes para as análises deste estudo. A sistematização dos dados foi conduzida por meio de fichas de leitura e quadro em formato *word*. Por fim, recorreremos à análise de conteúdo, de acordo com as orientações de Bardin (2016). No quadro 1, são apresentados os trabalhos encontrados, os títulos, ano de defesa e códigos que foram tratados. Desse modo, a partir deste momento, utilizaremos a letra D para a identificação das dissertações, seguida do numeral correspondente.

**Quadro 1: A formação de professores como foco de investigação no PPGE-UFT  
(2014-2022)**

<b>Código</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
D1	Formação continuada para docentes dos anos iniciais em Colinas do Tocantins: um olhar sobre o Programa Além dos Números	Analisar as contribuições do programa de formação continuada “Além dos Números” para o ensino e aprendizagem de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado no município de Colinas do Tocantins.	2015
D2	Criatividade na formação continuada de professores do ensino	Analisar a formação continuada dos professores do ensino fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral	2015

	fundamental: Um desafio formativo na contemporaneidade	Daniel Batista a partir dos indicadores do Instrumento de Identificação do Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino (Vadecrie).	
D3	História e memória de professores: formação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa, em Palmas/TO	Compreender por meio das memórias das professoras alfabetizadoras o processo de formação dos professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC da rede estadual de ensino em Palmas/TO, analisando sua trajetória e contribuições no desenvolvimento profissional e na prática docente.	2016
D4	Contribuições do curso redes de aprendizagem do Proinfo para construção de conceitos e autonomia de professores do Tocantins	Analisar contribuições do curso de formação continuada Redes de Aprendizagem, do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para professores tocantinenses para a construção de conceitos e ampliação da autonomia por meio das TDIC.	2018
D5	A formação continuada de docentes do centro municipal de Educação Infantil Carrossel: Na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade	Contextualizar a formação continuada dos docentes do CMEI Carrossel, verificando se a iniciativa contempla os fundamentos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade.	2018

Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com dados disponibilizados no portal do PPGE e Repositório Institucional da UFT (2023). Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150-ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>

Ao observarmos o quadro 1 evidenciamos que as pesquisas, que trataram da formação continuada de professores, vinculadas ao PPGE-UFT, compreendem 5 (cinco) produções. Após a identificação dessas produções, em diálogo com a proposição deste estudo, passamos a tecer a discussão e análise das concepções e perspectivas teórico-epistemológicas das pesquisas.

### **Concepções e perspectivas teórico-epistemológicas das pesquisas sobre formação continuada de professores no PPGE-UFT**

Identificar as concepções e perspectivas teórico-epistemológicas da formação continuada de professores, apresentadas nas pesquisas desenvolvidas por meio do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UFT, compreende o objetivo deste estudo. Após o mapeamento das produções foco desta investigação, passamos à leitura dos resumos, da introdução, do capítulo do referencial teórico destinado à formação de



professores e às considerações finais. Assim, percebemos que a maioria dos pesquisadores se preocupou em anunciar a concepção de formação continuada na qual suas pesquisas estavam assentadas. Os trechos a seguir sistematizam tal conceito.

Compreendemos a formação continuada como um caminho básico e indispensável para a transformação do professor. É por meio da pesquisa e da constante reflexão que é possível vivenciar novas experiências, bem como diferentes maneiras de pensar e fazer seus projetos de formação como processo de mudança. (D2, p. 22).

Sendo assim, a formação continuada é um processo contínuo, que requer uma trajetória investigativa, sistemática e dialógica. Deve contribuir com o desenvolvimento do professor no seu contexto de trabalho, ampliar sua visão acerca da autoformação participada, da troca de conhecimentos com seus pares e formadores, incentivar a participação em cursos e programas como forma de colaboração e busca de ideias efetivas e inovadoras, atualizando conhecimentos, além do acesso às teorias com o objetivo de fortalecer a prática docente, com um acompanhamento sobre esta e seus condicionantes institucionais e sociais. (D3, p. 20).

Entende-se a formação continuada como um caminho capaz de proporcionar aos docentes um novo olhar, possibilitando ultrapassar a visão linear e fragmentada, onde os sujeitos são considerados como meros executores das decisões alheias, mas sim fazendo com que os profissionais sejam capazes de participar, refletir e propor melhorias para a sua própria formação e assim, promover a formação do estudante prestigiando o ser ontológico e a valorização da subjetividade. (D5, p. 24).

Observamos que dentre alguns sentidos atribuídos à concepção de formação continuada, defendidos nas produções, estão: aperfeiçoamento, subjetividade, autoformação, *continuum*, transformação, troca de conhecimentos, ultrapassar a visão linear, entre outros. Essas concepções, sob o nosso ponto de vista, têm relação com as discussões encontradas na literatura, a qual chama a atenção para a formação continuada a partir de novos significados (Scremin; Isaia, 2021).

No que diz respeito à frequência com que os conceitos de formação continuada foram tratados nas produções, revela-se um significativo avanço ao que apontou a literatura, pois de acordo com Zabalza (2004), tais concepções eram pouco discutidas nas pesquisas acadêmicas e, por vezes, se mostravam vazias de significados, a exemplo do conceito de formação articulado à ideia de preparação e capacitação para a execução de tarefas específicas. Em contraposição, como observado nos resultados, encontramos as concepções de formação continuada atribuídas a novos significados nas fichas D2, D3 e D5.

Nessa perspectiva, com vista a superar a concepção de formação continuada articulada à ideia de treinamento, capacitação, formações pontuais, que muitas vezes não

apresentam aproximação com a prática profissional, Imbernón (2011) contribui com reflexões sobre a formação a partir de alguns eixos, como a valorização da reflexão sobre a própria prática, estando em diálogo com a realidade, a relevância da troca de experiências entre pares, e que os momentos de formação continuada possam ser propulsores de criticidade, tendo como ponto inicial o desenvolvimento profissional individual em direção ao trabalho em conjunto.

Com base nesses eixos, Imbernón (2011) afirma que a formação tem a possibilidade de alcançar concepções que se distanciam da formação técnica. Sob essa visão, a formação terá a reflexão dos sujeitos como subsídio para sua atuação profissional, além de possibilitar a esses profissionais repensarem as teorias e concepções implícitas, suas atitudes, ou seja, um contínuo processo de autoavaliação que oriente o seu trabalho.

A escolha da perspectiva teórico-epistemológica para o desenvolvimento de uma pesquisa tem grande importância, uma vez que, como afirmam Moraes e Valente (2008), essa escolha, além de guiar o caminho metodológico, contribui com as análises que sustentam a pesquisa. Nesse sentido, os autores detalham que a perspectiva teórica está relacionada à postura filosófica, implícita na escolha das estratégias metodológicas consideradas mais adequadas aos objetivos da pesquisa, o que dará respaldo à fundamentação e análises de todo o processo investigativo, ou seja, “[...] uma tentativa de explicar como se constrói um determinado conhecimento da realidade”. (Moraes; Valente, 2008, p. 13).

Com essa compreensão, e reconhecendo a importância de a perspectiva teórico-epistemológica estar articulada à fundamentação e às escolhas metodológicas, é que buscamos as perspectivas anunciadas nas 5 (cinco) produções que tomamos como fontes para a análise deste estudo. Desse modo, identificamos que 2 (duas) delas declararam explicitamente a perspectiva teórico-epistemológica como fundamento do estudo, a saber: Perspectiva da Criatividade (D3) e Perspectiva da Complexidade e Transdisciplinaridade (D8), e nas demais (D2, D4 e D7) não foi possível identificá-las. Os trechos abaixo evidenciam esses resultados, os quais demonstram a declaração das perspectivas teórico-epistemológicas identificadas nas produções (D3 e D5):

[...] a necessidade de uma formação que prima pelas **bases teóricas da criatividade**, na constante busca da resignificação e da aprendizagem, bem como o fazer mais aberto e dinâmico (D3, p. 26-27, grifo nosso).

A formação de professores na perspectiva da **complexidade e transdisciplinaridade** (D5, grifo nosso). E continua: propiciar a formação

continuada dos docentes na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade revela-se de suma importância dado à docência desenvolver atividades complexas e demandar dos educadores uma postura formativa comprometida com esta nova realidade social (D5, p. 26, grifo nosso).

Esses resultados dialogam com a literatura (Fedel e Behrens, 2019; Scremin; Isaia, 2021), uma vez que ao evidenciarmos a existência de produções desenvolvidas por meio do PPGE da UFT, com fundamentos na epistemologia da complexidade, transdisciplinaridade e criatividade, essas pesquisas apresentam discussões que contribuem com a ressignificação da formação continuada de professores, com vistas a superar a perspectiva tradicional da formação pautada pela perspectiva fragmentada e disciplinar (Fedel, Behrens, 2019).

Tal como aponta a literatura, a complexidade contribui para repensar a formação de professores a partir de uma perspectiva que integre o ser, levando em consideração suas várias dimensões, contrapondo-se a visão da formação com foco em ser especialista em áreas estanques do conhecimento (Moraes, 2007). De modo semelhante, a formação continuada com fundamentos na criatividade possibilita construir novas formas de aprender e ensinar, a exemplo de aulas mais criativas, todavia “na busca por uma educação criativa, são necessárias constantes mudanças no pensar, no dimensionar, no compreender e no interpretar a realidade em que se vive” (D2, p. 41).

A relevância da formação continuada de professores está fundamentada na epistemologia da complexidade e transdisciplinaridade (D5):

“[...]visam propor a religação e articulação dos saberes, a valorização dos seres em sua multidimensionalidade humana e neste horizonte possível pode emergir uma educação mais humana, solidária atenta às questões sociais, econômicas, políticas, ambientais e planetárias”. (D5, p. 156, trecho extraído das considerações finais).

Esses resultados possuem articulação junto a proposição da formação na perspectiva tripolar: autoformação, heteroformação e ecoformação (Galvani, 2002; Moraes, 2007). Assim, concordamos com Prigol; Behrens (2019) quando destacam que repensar os fundamentos da formação faz-se imprescindível como um dos caminhos para o enfrentamento da fragmentação e do reducionismo.

Ainda que tenha sido possível identificar as perspectivas teórico-epistemológicas de apenas duas produções, reforçamos, neste estudo, os apontamentos encontrados na literatura, ao chamar a atenção para pensar a formação a partir de novos olhares. E a

epistemologia da complexidade, juntamente com a criatividade, complexidade e transdisciplinaridade, a nosso ver, vêm ao encontro de vislumbrar a formação continuada de professores articulada a uma formação integral. Assim, evidenciamos por meio das produções do PPGE-UFT, que repensar a formação continuada se constitui num grande desafio, no entanto, nos anima perceber que esse movimento de mudança já foi iniciado.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve como fio condutor identificar as concepções de formação de professores apresentadas nas pesquisas desenvolvidas por meio do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UFT. Para esse intento, nos debruçamos na leitura de 5 (cinco) dissertações que investigaram a formação continuada de professores, no período de 2014 a 2022, vinculadas ao Mestrado Acadêmico em Educação da UFT.

Neste sentido, os resultados revelaram que as concepções de formação de professores foram atribuídas a novos significados, a exemplo da identificação das palavras aperfeiçoamento, subjetividade, autoformação, *continuum*, transformação. Tais conceitos convergem com as proposições da epistemologia da complexidade, transdisciplinaridade e criatividade, uma vez que as produções identificadas tiveram essas perspectivas como aporte teórico. Sob o nosso ponto de vista, essas reflexões trazem significativos avanços na temática da formação continuada, ao se contrapor à ideia de formação vista como treinamento e capacitação.

Este estudo nos permitiu dispor de uma ideia mais aprofundada do potencial que tem o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, uma vez que, por meio desse recorte de pesquisa, acerca da formação continuada, tivemos a oportunidade de observar alguns dos aportes teóricos que fundamentam essas produções.

Assim, esperamos que os resultados evidenciados neste estudo possam suscitar o desenvolvimento de novas pesquisas acerca das produções desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal do Tocantins, possibilitando também, maior visibilidade às pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa da Rede Internacional de Escolas Criativas do Tocantins (RIEC/TO), uma vez que um de seus temas de investigação é a formação de professores à luz da epistemologia da complexidade, transdisciplinaridade e criatividade. Essas perspectivas teórico-epistemológicas caminham em direção ao ressignificar da formação continuada de

professores, sob fundamentos que se aproximam da formação a partir da religação dos saberes e que reconhecem a importância da troca de diálogo entre os pares, uma formação integral.

## Referências

ARAÚJO, Deusirene Magalhães de. **Contribuições do curso redes de aprendizagem do ProInfo para construção de conceitos e autonomia de professores do Tocantins**. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2018.

ARAÚJO, Marilete Terezinha Marqueti de; SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de; VOSGERAU, Dilmeire Santa'Anna Ramos. Revisão sistemática da literatura: estudos sobre o pensamento complexo na educação / Systematic literature review: studies on complex thinking in education. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, PR, v.6, n.7, 47247–47259. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-384>, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 30, n. 3, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, SP, v. 39, p. 610-625, 2013.

FARIAS, Priscila Moreira Silva de. **Formação de professores na perspectiva da Complexidade: um estado da arte**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13329>. Acesso em: 20 set. 2023.

FEDEL, Tiago Reus Barbosa; BEHRENS, Marilda Aparecida. Princípios para a formação docente e para repensar o papel da educação atual à luz do paradigma da complexidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1808-1836, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Educação e transdisciplinaridade II**, São Paulo, SP, p. 93-122, 2002.

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

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: EPU, 2017.
- LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; SÁ, Ricardo Antunes de. Introdução a pesquisa sobre formação de professores fundamentada no Pensamento Complexo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, MA, v. 28, n. 2, p. 188-215, 2021.
- MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogos Educ.** Curitiba, PR, v.7. n. 22. 2007.
- MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo, SP: Paulus, 2008.
- MORAIS, Maria José da Silva. **Criatividade na formação continuada de professores do ensino fundamental: um desafio na contemporaneidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2018.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina; MORAES, Maria Cândida. **Curso Introdução ao Pensamento Complexo**. Santa Cecília, SP: Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin, 2022.
- PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rDDF5HvBCQyWKphtzPjMGzk/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.
- RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa. **A formação continuada de docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel: na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2018.
- ROCHA, Sádía Maria Soares Azevedo. **História e memória de professoras: formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em Palmas/TO**. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2016.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SCREMIN, Greice; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. O paradigma da complexidade: contexto e fundamentos na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 39, n. 1, p. 1-17, 2021.

SILVA, Deyze Ilma Oliveira. **Formação continuada para docentes dos Anos Iniciais em Colinas do Tocantins: um olhar sobre o Programa Além dos Números**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2015.

SILVA, Vanessa Nunes. **O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política pública de formação de professores da Educação Básica: projetos e proposições na Universidade Estadual do Maranhão e na Universidade Federal do Maranhão**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Repositório Institucional da UFT. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/26>. Acesso em: 27 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Regimento Interno do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas, TO, 2019. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/OTpwRmejRIOdYjRZAwk0GQ>. Acesso em: 03 de ago. 2023.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. São Paulo, SP: Artmed Editora, 2004.

**Submissão:** 25/10/2024. **Aprovação:** 29/11/2024. **Publicação:** 18/12/2024.