

A instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores

Joselha Ferreira da Silvaⁱ 

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA),
Caruaru, PE, Brasil

Carla Patrícia Acioli Linsⁱⁱ 

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA),
Caruaru, PE, Brasil

1

Resumo

O presente artigo busca discutir a formação continuada de professores na rede de Ensino Público de Caruaru, município do Agreste de Pernambuco, que é norteadada por projetos curriculares concebidos pelo setor privado centrando suas atenções, sobretudo, nas práticas docentes. Destacamos a atuação docente a partir da compreensão de que a prática não é lócus apenas da aplicação de um conhecimento científico, produzido por outros sujeitos que não habitam a escola, e que a formação continuada de professores não representa aplicação ou reprodução de métodos, mas é espaço que possibilita a criação e reflexão sobre a atuação docente. Assim, questionamos projetos de formação continuada que prevêm a aplicação de modelos prontos e produzem práticas docentes engessadas. Para problematizarmos a relação entre os projetos e as práticas docentes tomamos como referências Certeau, (1998), Frangella (2020), Macedo, (2014) Sarti (2008), Borges e Peixoto (2017), Laval, (2019) e as redes de políticas de Ball (2001). Observamos que embora as práticas de professores e professoras sejam impactadas pelos projetos propostos ao setor público pelo setor privado, essas são (re)significadas considerando aspectos das subjetividades das trajetórias individuais e coletivas dos docentes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Docente. Público e Privado. Instrumentalização do Ensino. Currículo.

The instrumentalization of teaching practices via ongoing teacher education

Abstract

This article seeks to discuss the continuing education of teachers in the public education network of Caruaru Agreste-PE, which is guided by projects of private initiatives and focuses attention on teaching practices, however, we highlight the teaching performance based on the understanding that the practice it is not the locus for the application of scientific knowledge, produced by other subjects who do not inhabit the school, and that the continuing education of teachers does not represent the application or reproduction of methods, but a space that allows for the creation and reflection on the teaching performance. Based on this, we question, therefore, a continuing education project that foresees the application of ready-made models and produces fixed teaching practices. For discussion

we place, Certeau, (1998), Frangella (2020), Macedo, (2014) Sarti (2008), Borges e Peixoto (2017), Laval (2019) and Ball's political networks. We observe that although the practices of teachers and teachers are impacted by the projects proposed to the public sector by the private sector, they go through (re)signification processes considering aspects of the subjectivities of the individual and collective trajectories of the teachers.

Keywords: Continuing Education. Teaching Practice. Public and Private. Instrumentalization of Teaching. Resume

1 Introdução

Ao pensarmos acerca das propostas de formação continuada de professores/as da rede de ensino pública municipal de Caruaru-PE, pudemos observar que o município tem investido de maneira significativa em parcerias com instituições privadas, a exemplo, o Instituto de Qualidade na Educação (IQE)¹, o Alfa e Beto de alfabetização², o Sistema Educacional Família e escola³, a Fundação Lemann⁴, tais parcerias ocorrem no município conforme a política do prefeito eleito, e por isso, mudam a depender das políticas governamentais elaboradas para o município. Nesse sentido, os projetos também mudam, atualmente, presentes na rede de ensino encontramos a Fundação Lemann. Em sua maioria, as ações propostas por tais projetos alcançam também à docência sob o discurso de que é

¹ O Programa visa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental, por meio de um conjunto de ações articuladas de intervenção na prática escolar. Acesso: <http://www.iqe.org.br/programas/programas.php>. A atuação no Município deu-se através da formação continuada e entrega de sequências didáticas para os anos iniciais e finais do Fundamental.

² O objetivo principal do Programa Alfa e Beto de Alfabetização é garantir que todos os alunos estejam plenamente alfabetizados ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, sua proposta inclui material de uso do aluno, do professor, da coordenação e da classe; oferece todo o apoio aos professores por meio orientação e assistência pedagógica. Acesso: <https://alfaebetosolucoes.org.br/>. A atuação no Município deu-se através da formação continuada e materiais pedagógicos, minilivros de alfabetização, Livro de alfabetização ‘aprender a ler’ do programa.

³ A Editora Opet soluções educacionais por meio selo SEFE atender escolas públicas e privadas através de materiais pedagógicos, formações e ferramentas educacionais. Acesso: <https://www.editoraopet.com.br/portfolio-sefe/>. A atuação aconteceu na formação continuada de professores e materiais pedagógicos.

⁴ Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país. Tem atuação na formação continuada de Coordenadores/as e Professores/as do Município de Caruaru - PE, com projeto “Formar”, nas aulas do Ensino Remoto apoiando o projeto “Vamos Aprender” exibido na TV Câmera Canal 22.2. Acesso: <https://fundacaolemann.org.br/somos#somos-projects> e <https://fundacaolemann.org.br/releases/caruaru-ganha-reforco-do-vamos-aprender-com-aulas-pela-tv>.

necessário investir no professor, dando assim tom aparente de que o professorado tem finalmente reconhecido seu protagonismo nas mudanças necessárias à escola, ao ensino e a aprendizagem.

Os programas curriculares que orientam as formações continuadas, centram suas atenções especialmente nas práticas docentes, numa perspectiva de controle dessas. Nessa direção, a formação continuada orienta como devem ser as práticas dos professores e como devem atuar. Desse modo, geralmente, os docentes vivem constantemente imersos em tarefas demandadas por tais programas e projetos que decidem o que é válido ou não para o currículo da Educação básica e para a formação continuada dos docentes, e, nesse cenário de elaboração e decisões, os professores não têm participação ativa. Considerando as relações entre as parcerias do setor privado e os municípios, questionamos como os professores e professoras resistem aos projetos de formação continuada que reservam para eles e elas o exercício da docência como tarefeiros/as? Assim, nosso objetivo neste trabalho é problematizar os desafios experimentados pelo professorado diante dos projetos, bem como identificar como os professores/as os subvertem. A problematização aqui proposta torna-se relevante por nos permitir pensar sobre os modos de controle do trabalho docente e as táticas que os docentes criam para subverter tais controles e prescrições.

Assim, considerando o cenário da rede de ensino municipal de Caruaru-PE buscamos aqui problematizar a relação entre formação continuada de professores, orientadas pelo setor privado e as práticas docentes que buscam resistir aos modelos dessas parcerias através das táticas que parecem subverter os modelos que são prescritos.

2 As práticas docentes pensadas em um contexto de produção verticalizado

Historicamente as diretrizes que determinam os currículos propostos para a formação dos/as professores/as são pensadas verticalmente, e servem a uma perspectiva da racionalização da formação docente. Nesse contexto, os professores e professoras buscam táticas para inventar outras práticas, que escapem das

prescrições indicadas nas formações, ou, como afirma Certeau (1998) para se subverter aos modelos engessados das estratégias propostas pelo discurso oficial.

Sabemos que esses movimentos de controle da prática docente é uma herança que vem se perpetuando, pois, a formação docente tendeu a ser determinada por outros sujeitos geralmente alheios a profissão, conforme Tanuri (2000). Uma hegemonia que vai se molecularizando, se transformando com passar do tempo, mas que tem sua origem no controle das práticas, embora ganhando outras roupagens e linguagens para justificar a sua entrada nos currículos da formação docente atual e, mesmo apresentando mudanças, com conquistas em alguns momentos, a exemplo dos avanços a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, no currículo da formação docente, elas não negam a tentativa de manter as práticas pedagógicas sob os interesses do poder central.

Pelo papel social e educacional assumido pelos/as professores/as, esses/as se tornam os protagonistas na execução e fabricação dos currículos das escolas, e ganham evidência pela forma de sua atuação, a ponto de serem gerenciados por um movimento verticalizado entre o setor público e o setor privado, num contexto que é denominado de gerencialismo das práticas docentes. As reformas educacionais compreendem que os professores e professoras são partes importantes da Reforma da Educação, por essa razão vemos redes de ensino investindo em pacotes de formação continuada, tal como, a rede de ensino público de Caruaru-PE.

Partimos da compreensão de que a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, produzido por outros sujeitos que não habitam a escola, e que a formação continuada de professores não representa aplicação ou reprodução de métodos, mas espaço que possibilita a criação e reflexão sobre o próprio exercício da docência, uma visão que vai na contramão de enxergar a formação continuada para apenas refletir sobre o que deu certo ou errado na aplicação de determinado conteúdo no contexto da sala de aula. Pois, no lugar de práticas ingênuas ou utilitaristas, chamamos a atenção para dar espaço a práticas docentes que são pensadas e criadas diante dos acontecimentos inusitados e imprevisíveis que emergem nas relações entre estudantes e professores/as, estudantes e estudantes, professores/as e seus pares.

Em sentido contrário, nos confrontamos com um currículo de formação de professores da educação básica que pensa a formação continuada como projeto para qualificação do professor na tentativa de superar o que denominam de fracasso da escola pública. Assim, os professores passam a ser submetidos a formações continuadas que têm como um dos objetivos principais a adequação de suas práticas as expectativas dos saberes básicos que estão prescritos nas avaliações de larga escala. Nessa cadeia, entre sanções e punições, podemos perceber que para os docentes há uma prescrição a ser adotada de currículo. Quando o docente age na dimensão do currículo oculto, necessita agir na “clandestinidade”, ou seja, através de ações que fogem aos padrões estabelecidos por outros indivíduos, pois, é visto como sujeito de resistência as mudanças, assim como, caracterizado de não competente para a função a ele atribuída (SARTI, 2008).

No entanto, chamamos a atenção para a atuação da prática docente como possibilidade de transformação social, de elemento constituinte da escola pensante, uma escola que forma para vida, para a humanização, uma escola em que os docentes sejam mais sujeitos ativos e impassivos, resistentes a quaisquer políticas educacionais com foco na performatividade. Mesmo considerando essa possibilidade, é preciso evidenciar que as políticas de formação nem sempre são produzidas tendo esses aspectos em mente e, diante dessa visão, problematizamos a função da formação continuada articulada ao gerencialismo pensando a partir da ruptura com as ideias que visam a instrumentalização das práticas docentes, bem com seu controle (LAVAL, 2019).

As fronteiras entre setores público e privado vão sendo constantemente “deslocadas” em um comum interesse, que é justamente exercer influência dentro da educação, no que Macedo (2014) vai chamar de rede de políticas. Como já ressaltamos o foco é investir em uma formação técnico instrumental com competências que visam solucionar a má gestão do setor público, ou seja, a ação dos professores e professoras. Esses são percebidos como responsáveis pela má qualidade diagnosticada nos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) e

avaliações das Secretarias Municipais, fortemente marcadas pelas orientações ideológicas e técnicas das organizações internacionais e das agências multilaterais.

A partir do entendimento de que as relações dos programas e projetos dos setores privados vão se relacionando constantemente com o setor público, se hibridizando, segundo Macedo (2014), compreendemos que as formações docentes são marcadas por disputas fortemente hegemônicas de poderes que vão avançando nos espaços públicos da Educação, do qual faz-se necessário, trazer ao debate os impactos que essa racionalidade exerce sobre o trabalho dos/as professores/as.

Diante disso, questionamos a ideia de formação continuada que preza por um currículo de formação de professores com marca instrumental, de uma filosofia pragmática, em que buscam nos professores/as as reproduções de seus pacotes prescritos, enviados para as instituições escolares via Secretarias de Educação em parcerias com instituições privadas. Problematizamos, portanto, um projeto de formação continuada que prevê a aplicação de modelos prontos e produzem práticas engessadas, ou seja, práticas modeladas por outros sujeitos alheios à docência, que buscam a performatização e controle do trabalho docente (LOPES, 2014).

Percebemos esse movimento de formação continuada enquanto tentativa de reprodução, quando elas abarcam em seus encontros formativos paradigmas de controle do trabalho docente a partir de métodos, “receitas” do que vem a ser boas práticas produzindo assim uma visão de professor/a boa /bom e professor/a ruim. Assim, os programas vão criando modelos de professor/a, apresentam uma concepção de identidade docente fixa, sendo apresentado para o professor/a como ele/a deve se comportar no seu agir didático, de modo que vai diminuindo sua autonomia bem como criando subjetividades mais pragmáticas (LOPES, 2014).

Pensamos que esse cenário tem sido configurado através, principalmente, das parcerias entre o setor público, com os diversos pacotes de iniciativas privadas, os quais surgem como solução para da Educação Pública e encontram na formação continuada dos professores da rede de ensino a grande oportunidade de vender seus “pacotes”, mantendo assim, influências no currículo da formação de professores e da Educação básica. Destarte, a formação continuada aparece como

espaço propício para o controle sobre a Educação Pública quando está em consonância com esse modelo de formação docente (LAVAL, 2019).

O reconhecimento de outros saberes e conhecimentos externos a essas práticas formativas é negado, pois, aos professores cabe apenas a transposição do currículo prescrito e reprodução de determinadas práticas docentes orientadas pela iniciativa privada. Esse discurso nos possibilita entender as características da formação continuada percebida enquanto capacitação docente. Importa salientar que a Base Nacional Curricular Comum, reforça essa ideia de capacitar os docentes para dar conta das competências e habilidade previstas por ela, segundo (FRANGELLA, 2020).

Segundo Ball (2001), a rede de políticas é composta por três contextos, sendo estes, de influência, produção e prática. O contexto de produção é o da prescrição, a exemplo, temos a Base Nacional Curricular Comum Curricular e Base Nacional – formação, nestas as prescrições buscam adequar e alinhar as práticas docentes às políticas curriculares, a partir do discurso que associa ação docente ao desempenho do aluno, desconectada de tantos outros fatores que implicam para o desenvolvimento do desempenho dos discentes.

No contexto atual aparece como destaque os discursos estabelecidos na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular – formação entregue ao Conselho Nacional De Educação – CNE/2018, que a formação de professores seja a portadora do que a Base Nacional Curricular Comum da Educação básica aborda como modelo de qualidade da Educação. Além disso, segundo Frangella, (2020), a própria Base Nacional Curricular Comum, dedica-se a solicitar da União revisão das políticas curriculares para formação docente, usando da ideia que o sucesso dos alunos depende da ação do professor. No entanto, nos diz (FRANGELLA, 2020, p.183) que:

Não acredito que seja possível a dissociação entre projetos para educação básica e para formação de seus professores, até porque entendê-los atrelados a uma disputa de significação de mundo, como projetos culturais, mas o que assistimos é uma cadeia articulada de projetos submetidos a uma lógica de entendimento de qualidade mensurável, balizada por índices de desempenho e controle.

Entendemos que há um elo entre a formação docente e os projetos para a Educação básica, a partir da autora. Não deslocamos nosso olhar para criticar essa relação, desde que seja pensada para fomentar práticas que destacam a significação de mundo, uma relação com projetos culturais. Porém, o que vemos, apresenta-se distante dessa perspectiva, a relação pensada por essas prescrições é articulada a um movimento de controle do trabalho docente, a partir da ideia que destaca que os resultados dos alunos dependem da ação dos professores. Diante dessa visão, se encontra o interesse em alinhar a Base Nacional - formação aos projetos da Base Nacional Curricular Comum, entendendo que tal consonância irá possibilitar a educação prevista pela Base Nacional Comum Curricular Comum, acontecer (FRANGELLA, 2020).

A nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC é locus de abertura dessas parcerias nos últimos tempos, ela abre espaço para o modelo de Educação demandado pelos interesses de mercado. Nesse cenário, o ensinar, a dimensão prática, ganha destaque como o foco central das formações, embora estejamos falando de uma Base Nacional Curricular Comum iniciada em 2017, ela reproduz muitos dos discursos e investimentos anteriores, paradigmas de políticas educacionais que produziam o abandono dos propósitos sociais da educação fazendo emergir modelos de formação continuada organizados na perspectiva do controle da sala de aula e das performances dos professores. Ou seja, segundo (MARCHELLI, 2017, p. 213):

A ideia construída a partir da leitura das versões da BNCC já apresentadas é que o professor capaz de realizar os objetivos por ela propostos precisa de uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades que possam produzir a conexão interdisciplinar do currículo com termos das áreas de conhecimentos propaladas e segundo os temas integradores que perpassam os objetivos de aprendizagens [...] o modelo de formação docente que começa a surgir a partir da BNCC será a luz dos conceitos de Stephen Ball que definem as novas redes políticas globais formuladas pelo imaginário neoliberal.

Esse contexto que destaca a formação continuada de professores como elemento central para manter controle sob as práticas docentes e o currículo proposto para as escolas, em que, lança o professor enquanto protagonista de execução dos currículos prescritos, nos leva a refletir, a partir de Borges e Peixoto (2017), que embora tente-se fixar uma identidade docente, um modelo de boas práticas, ancoradas pelos discursos de eficiência e eficácia para um projeto de educação a serviço do gerencialismo educacional, conforme tratado por Laval (2019), há também processos de negociações que são contingentes e que buscam escapar a as prescrições à formação continuada.

Nas contingências, observamos se configurar movimentos que buscam escapar dos controles das práticas docentes, postos pelos projetos e suas prescrições. Como exemplo, temos as sequências didáticas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que se configuram como prescrições dos projetos concebidos pelo Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) na medida em que as professoras/es são orientadas/os a segui-las bem como a justificarem-se caso não as sigam. Nestes casos, destacamos movimentos de resistências quando entendem o seu papel frente à docência, as suas especificidades na profissão, quando não se prendem a mera reprodução das sequências didáticas que chegam de forma vertical, e que muitas vezes não atendem as necessidades dos/das estudantes; resistentes quando usam táticas que subvertem as estratégias dos discursos oficiais, ou seja, quando no contexto da sala de aula criam um outro currículo, criam outros modos de atuar, criam táticas que se tornam fundamentais no dia a dia da profissão e dão um novo sentido ao currículo da Educação Básica (CERTEAU, 1980).

4 Considerações finais

Esse modelo historicamente de formação docente determinada por sujeitos que não habitam a escola trazendo em suas diretrizes um currículo verticalizado e hegemônico, do qual os docentes são o alvo principal dessas políticas, na aplicação de práticas instrumentalizadas destinadas por pacotes de instituições privadas via parceria com setor público, nos permite refletir que resistir a esse cenário requer

gestar a formação continuada a partir de um outro olhar distinto do instrumental, requer criar condições para dialogar com discursos oficiais, requer lidar com o poder na perspectiva de demonstrar que a atuação docente está para além de práticas controladas, projetos verticalizados de iniciativas privadas.

E, perceber que a atuação docente embora sofra impactos dessas políticas de projetos verticalizados, entre setor público e privado e de documentos como Base Nacional Comum – formação e Base Nacional Comum Curricular, também se (re) significam a partir da historicidade subjetiva da trajetória individual e coletiva dos docentes. Portanto, faz-se necessário manter uma atuação da prática num contexto crítico para não se tornar mero reprodutor de currículos prescritos por sujeitos alheios a prática docente.

Referências

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvixliii, 2001. Disponível em <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BORGES, Veronica; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas? In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania. **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

CERTEAU, De Michel. **A artes de fazer invenção do cotidiano**. Ed. Vozes, Petrópolis 1998.

FRANGELLA, Rita C. P. Políticas curriculares, formação de professores, (im)possibilidades formativas e... o que há no meio do caminho? In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES Claudia; FONTOURA, Helena Amaral da; Mesquita, Silvana. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. 1. Ed., Rio de Janeiro/Petrópolis:Faperj; CNPQ; Endipe/ DP et all, 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/481021454/Caderno-do-Congressista-XX-ENDIPE-Rio-2020-pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FRANGELLA, Rita de Cassia. “Essa é sua pasta e sua turma inserção de professores na rede de ensino e suas implicações curriculares”. **Revista E-Curriculum**, [S.1.], v. 11, n. 2, p. 573-592. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/8202>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução Mariana Echalar. – 1ª. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de educação.** n. 26, p. 109-183, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum,** SP, v.12, n.03 p.1530-1555 out/dez.2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Políticas de currículo, formação docente e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In Lopes, Alice Casimiro; Oliveira, Marcia Betania. **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas.** Curitiba: CRV, 2017.

SARTI, Flavia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: teoria e prática** – v. 18, n.30, jan-jun-2008, p.47-65.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Ma/Jun/Jul/Ago, p.61 -88, 2000. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/47283100/historia-da-formacao-de-professores-no-brasil-leonor-tanuri/9>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ⁱ **Joselha Ferreira da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8575-9320>

Universidade Federal de Pernambuco

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), bolsista CAPES. Pós-Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FAFICA.

Contribuição de autoria: Elaboração do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9625271675275499>

E-mail: joselha.silva@ufpe.br

ⁱⁱ **Carla Patrícia Acioli Lins**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-69414656>

Universidade Federal de Pernambuco

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) e da Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Contribuição de autoria: Discussão das ideias do texto com a autora, colaboração na escrita e revisão final do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1756289961986779>

E-mail: aciolilins.carla@gmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Joselha Ferreira da; LINS, Carla Patrícia Acioli. A Instrumentalização das Práticas Docentes via Formação Continuada de Professores. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.