

## **Apropriações, desvios e reempregos no processo de receptividade docente às iniciativas de formação continuada**

**Appropriations, deviations and re-employments in the process of teaching receptivity to continuing education initiatives**

**Apropiaciones, desvíos y reempleos en el proceso de receptividad docente a las iniciativas de educación continua**

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza<sup>1</sup>  
Flávia Graziela Moreira Passalacqua<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este trabalho, de natureza bibliográfica, partiu de inquietações sobre o processo de receptividade de professores alfabetizadores às iniciativas de formação continuada. Com base na perspectiva de estudiosos do campo da formação docente bem como de autores pertencentes ao aporte teórico da História Cultural, foram estruturadas seções com o objetivo de responder às seguintes questões: Como os professores alfabetizadores recebem as iniciativas de formação continuada? Quais são os fatores determinantes para que os docentes sejam receptivos à formação continuada? Como principal apontamento obtido diante de tal objetivo, destaca-se que, como os professores irão, de todo modo, se apropriar, desviar e reempregar o que lhes for proposto, é válido pensar que partir da análise de suas práticas e de situações corriqueiras que envolvam o trabalho docente poderia ser um caminho oportuno para que eles se sintam motivados a participar das ações formativas e a aprofundar as questões analisadas na esfera das discussões teóricas.

**Palavras-chave:** Formação continuada; professores alfabetizadores; Receptividade docente.

### **Abstract**

This paper, of a bibliographic nature, started from concerns about the process of receptivity of literacy teachers to continuing education initiatives. Based on the perspective of scholars in the field of teacher training as well as authors belonging to the theoretical contribution of Cultural History, sections were structured with the aim of answering the following questions: How do literacy teachers receive continuing education initiatives? What are the determining factors for teachers to be receptive to continuing education? As the main point obtained in

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com bolsa CNPq. Integrante dos grupos de pesquisa: Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA), da FE/UNICAMP; Letramento do Professor, do IEL/UNICAMP; e Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC) da FCLAr/UNESP. E-mail: [nahytamaio@hotmail.com](mailto:nahytamaio@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e pós doutoranda na mesma universidade, campus de Araraquara, SP. Vice-líder do Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC) da FCLAr/UNESP. E-mail: [flaviagraziela@hotmail.com](mailto:flaviagraziela@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6619-3069>.

view of this objective, it is emphasized that, as teachers will, in any case, appropriate, divert and reuse what is proposed to them, it is valid to think that starting from the analysis of their practices and everyday situations that involving teaching work could be an opportune way for them to feel motivated to participate in training actions and to deepen the issues analyzed in the sphere of theoretical discussions.

**Keywords:** Continuing training; literacy teachers; Teacher receptivity.

## Resumen

Este trabajo, de carácter bibliográfico, partió de inquietudes sobre el proceso de receptividad de los alfabetizadores a las iniciativas de educación permanente. A partir de la perspectiva de estudiosos del campo de la formación docente así como de autores pertenecientes al aporte teórico de la Historia Cultural, se estructuraron apartados con el objetivo de responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo reciben los alfabetizadores las iniciativas de formación continua? ¿Cuáles son los factores determinantes para que los docentes sean receptivos a la formación continua? Como principal punto obtenido de cara a este objetivo, se destaca que, como los docentes en todo caso se apropiarán, desviarán y reutilizarán lo que se les proponga, es válido pensar que a partir del análisis de sus prácticas y cotidianidades situaciones que involucran el trabajo docente pueden ser una vía oportuna para que se sientan motivados a participar de acciones formativas y a profundizar los temas analizados en el ámbito de las discusiones teóricas.

**Palabras clave:** Formación continua; maestros de alfabetización; Receptividad del profesor.

## Introdução

Por trás das discussões em torno da formação continuada reside o questionamento básico sobre qual conhecimento favorece e fortalece a prática dos professores ao realizarem a complexa tarefa de ensinar ao passo que também aprendem. Essa preocupação, presente em documentos que norteiam a formação docente, como a recente Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017), prioriza a busca por temas considerados fundamentais para que os professores alcancem “resultados educacionais sustentáveis e progressivos” (ibid., p. 11).

Em se tratando especificamente da formação de professores alfabetizadores, as iniciativas costumam focalizar ações que visem ao desenvolvimento do aluno nos anos iniciais de escolarização, apostando em estratégias que reúnam conteúdos escolares e ludicidade. Em geral, tanto as formações conduzidas em âmbito local – organizadas pela equipe gestora nos momentos destinados ao trabalho pedagógico coletivo – quanto aquelas de abrangência nacional – como os programas formativos: Pró-letramento; Ler e Escrever; e

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – têm o objetivo de munir os professores de um saber que os permita ensinar por meio de alternativas diversas.

Se nos concentrarmos na descrição do objetivo acima mencionado, é possível que tenhamos a ideia de que se trata de uma ação aparentemente simples. No entanto, segundo Sacristán (2000), a formação de professores, metodologicamente falando, é tão complexa como a dos próprios alunos. Diversos fatores têm de ser considerados para que tal formação não se restrinja ao ‘o que fazer’ e ‘de que maneira fazer’, como a conexão com as atividades reais que os professores realizam; a projeção de um conhecimento que congregue saberes teóricos e práticos; o levantamento das necessidades docentes; e, conseqüentemente, a atratividade, para que os professores concebam a formação como uma ação dotada de significados e de possibilidades de ressignificação. Esse último, especialmente relevante, se refere à aderência dos professores às ações formativas, ou seja, à receptividade desses sujeitos e ao modo como eles incorporarão os princípios que consubstanciam a formação.

Compreender as razões pelas quais os professores alfabetizadores recebem de maneira positiva ou negativa uma proposta de formação continuada, bem como de que forma se apropriam e partilham os conhecimentos adquiridos, é um dos aspectos que determina sua efetividade. Pensando nisso, o presente trabalho pretende identificar e explicitar essas questões.

### **O processo constitutivo da pesquisa**

Este trabalho, de natureza bibliográfica, partiu de inquietações das autoras sobre o processo de receptividade docente à formação continuada e alicerça-se na busca e análise de informações oriundas de estudos consolidados na área.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002).

Destarte, com base na perspectiva de estudiosos do campo da formação continuada de professores, bem como de autores pertencentes ao aporte teórico da História Cultural, foram estruturadas seções com o intuito de responder às seguintes questões norteadoras: Como os professores alfabetizadores recebem as iniciativas de formação continuada? Quais são os fatores determinantes para que os docentes sejam receptivos à formação continuada?

A seção inicial abordará a primeira questão, explicitando a atitude dos professores ao se depararem com propostas formativas (eles as recebem passivamente? Se apropriam integralmente dos conhecimentos partilhados? Elegem o que lhes parece mais apropriado? Recusam, parcial ou veementemente algum tipo de orientação? Atribuem novos significados às discussões empreendidas, considerando seu contexto real de trabalho?). E a segunda seção, valendo-se das elaborações constituídas, responderá à questão seguinte, elencando os fatores que contribuem para que os professores se sintam atraídos pelas formações (quais conteúdos ou abordagens mais agradam aos professores? O que uma formação necessita apresentar para corresponder aos anseios reais da docência?).

Por fim, nas considerações finais, será traçado um panorama geral sobre o mote apresentado, ressaltando um questionamento passível de investigação.

### **Os professores alfabetizadores face às iniciativas de formação continuada**

A formação continuada de professores é um tema permanentemente discutido, especialmente desde a década de 1990, quando se passou a valorizar um modelo de formação que conferia ao professor o papel de participar ativamente da construção do saber em seu próprio espaço de atuação profissional. Esse formato, atualmente conhecido como *formação em serviço*<sup>3</sup> é consensualmente idealizado como o mais assertivo.

Não se pode negar que a formação em serviço representa uma possibilidade real de interlocução entre pares e de aprendizagens significativas, pois, parafraseando Nóvoa (2001), é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor. No entanto, pesquisas recentes (LOURENÇO; SOUZA; INFORSATO, 2019) revelam que, muitas vezes, os momentos que

---

<sup>3</sup> Caracteriza-se por práticas formativas contempladas dentro da jornada de trabalho do professor que consideram tanto a dimensão do ensinar quanto a do aprender. Ocorre, a rigor, no próprio lócus de atuação profissional – a escola – e tem como premissa principal o protagonismo docente.

deveriam representar a finalidade de uma formação continuada acabam por sucumbir às urgências das tarefas burocráticas. Segundo os referidos autores, as demandas escolares discutidas nas formações de professores nem sempre dizem respeito a questões relacionadas às necessidades que os docentes manifestam ou a caminhos que condizem com a realidade de cada turma. Nesse sentido, o que os professores fazem com os conteúdos ministrados nas formações não é e nem poderia ser uma mera reprodução.

Conforme Falsarella (2003), quando colocados frente a uma proposta formativa, os professores indagam o que ela poderá trazer como resultado, num sentido objetivo/ concreto, evidenciando que tais propostas e as pretensas mudanças nas práticas de ensino que elas agenciam não ocorrem de maneira automática. Isso porque os professores são “sujeitos inventivos” que com suas “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) se apropriam, selecionam e ressignificam produções culturais em seu cotidiano e não simplesmente aceitam o que lhes é dado para consumo.

Em estudo que se debruçou na temática da formação docente com realce à figura do professor como sujeito inventivo, Souza (2019) chama atenção para o fato de que:

Pouco se fala sobre as relações e os usos que o professor, enquanto sujeito pensante, faz entre uma orientação que recebe e o desdobramento que pratica em contexto de sala de aula, entre um ‘concordo’ que pronuncia e um ‘concordo parcialmente’ ou ‘discordo’ que pondera, entre a obediência e a subversão, ainda que a última apresente-se de forma quase imperceptível, e sobre a relevância de tais questões na formação docente.

Embora a classe docente não esteja no topo da hierarquia escolar, sua voz não pode ser desconsiderada, visto que é no interior das salas de aula que se efetivam os delineamentos educacionais. Portanto, ainda que muitas vezes sejam expostos a situações de controle e supervisão, os professores, voluntariamente ou não, garantem espaços para dar “golpes” ou para orquestrar “fugas”, como diria Michelle Perrot ao explicar os mecanismos de autonomia do trabalhador.

Segundo Perrot (1998), o golpe sempre vem do mais fraco, daquele que, mesmo imerso em contextos cotidianos que lhe sugerem determinado comportamento, encontra brechas para agir com seus modos próprios de fazer. A respeito disso, Souza (2019) complementa que:

[...] num primeiro momento o professor se apropriará do conjunto de normas estabelecidas, já que não se funda uma prática profissional em um ambiente de total desordem. No entanto, à medida que as práticas forem se instituindo, tomarão novas formas, novos usos e reempregos. Com isso, o que se quer dizer é que para cada arranjo sempre haverá um rearranjo, pois as práticas cotidianas não são estáticas e tampouco previsíveis.

Um exemplo clássico de reempregos realizados por docentes refere-se ao uso do material didático. Sabe-se que em muitas escolas são adotados determinados livros, apostilas ou manuais elaborados por editoras próprias para o norteamento dos conteúdos curriculares. No entanto, sabe-se, também, que expressiva parcela do professorado faz uso adaptado desses materiais pelo fato de ponderarem que certas atividades não dialogam com o contexto de ensino em que seus alunos estão inseridos (CHARTIER, 2016; TARDIF, 2001), mesmo que nem sempre admitam essa escolha explicitamente. Nesse tipo de conduta, que para muitos pode transparecer resistência, mais do que visualizar uma mera oposição, concebe-se a arte de imprimir uma marca, de subverter a ordem para registrar uma existência.

Nessa ótica, destacamos que as invenções dos professores decorrem de apropriações, seguidas de desvios e de reempregos. De acordo com Souza (2019), por apropriações, entende-se o ato inicial de acolhida de determinadas prescrições ou orientações formativas. Os desvios, por sua vez, seriam uma forma de adaptação, de uma seleção daquilo que convém ou que é oportuno ao sujeito e a rejeição daquilo que não é. E os reempregos correspondem à ideia de transformação de algo que já foi acolhido e adaptado ou selecionado para um novo formato.

Cumpramos acrescentar que a possibilidade de fazer reempregos e de exercer a inventividade é relativamente favorecida quando pensamos no professor alfabetizador. Isso porque, ao contrário dos especialistas, o professor que alfabetiza – ou seja, aquele que atua nos três primeiros anos do Ensino Fundamental – é polivalente e, geralmente, não tem de partilhar uma mesma turma com outros professores, além de dispor de um período de permanência superior com os alunos, o que privilegia a criação de vínculos e a identificação das demandas reais da sala. Nesse sentido, ainda que os meandros inventivos dos professores alfabetizadores não sejam verbalizados/admitidos/explicitos, as práticas pedagógicas desses sujeitos descortinam todo o processo de ressignificação das orientações formativas.

Perante o reconhecimento da importância conferida às suas particularidades, é enfatizada a urgência de considerarmos o estudo dos pormenores, dos indícios e dos detalhes que constituem as práticas cotidianas, a fim de que as iniciativas de formação de professores possam dar cada vez mais visibilidade à autonomia docente, de modo que sua manifestação não seja, necessariamente, silenciosa e que sua aderência seja estimulada.

### **Aspectos formativos que estimulam a aderência dos professores**

Como vimos na seção anterior, a literatura do campo da formação de professores e suas conexões com a História Cultural nos mostram que os professores não reproduzem acriticamente o que lhes é oferecido na formação continuada. Em vez disso, submetem os conhecimentos adquiridos a uma espécie de filtro para fazerem uso do que julgarem ser mais apropriado/oportuno. Contudo, para além da questão do ‘como’ os professores se apropriam das formações, há de se refletir sobre quais são os aspectos (entendidos como abordagens, conteúdos, temas) que possibilitam maior aderência dos professores às propostas formativas.

No que se refere a esse assunto, Sacristán (2000) nos dá algumas pistas ao afirmar que os professores priorizam conteúdos relacionados à prática, pois esses apresentam subsídios que, no olhar do professor, garantem ações mais efetivas por responderem aos conflitos e problemas que enfrentam diariamente no desenvolvimento de suas atividades. Igualmente, Falsarella (2003) aponta que os professores buscam formações que ampliem os “saberes práticos” (TARDIF, 2001) e tragam resultados, não no abstrato, mas para cada professor em cada contexto. Na concepção da autora, o termo-chave para a atratividade de uma iniciativa de formação continuada é a realidade.

Pesquisa nacional empírica realizada por Passalacqua et al (2019) apresenta dados que corroboram as impressões acima mencionadas, compilados em um artigo sobre as necessidades formativas de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo os autores, os docentes classificam como temas relevantes para discussões no âmbito da formação continuada aqueles que se relacionam às dificuldades que encontram em suas realidades, tais como: as adaptações curriculares para alunos de inclusão, a articulação entre os conteúdos previstos para cada ano e a Base Nacional Comum Curricular, e as práticas de

ensino de leitura e escrita. No cenário<sup>4</sup> investigado em tal pesquisa, os professores manifestaram profundo interesse em estratégias objetivas de enfrentamento de tais dificuldades, atribuindo pouca importância a aspectos de natureza mais teórica e reflexiva, como o estudo de textos que versem sobre a docência, a apresentação de conceitos que incentivem o pensamento crítico sobre a prática, as discussões em torno de determinada temática seguida de compartilhamento de ideias.

Estudos como esse, que indiciam a preferência dos professores por formações que lhes ofereçam um suporte prático, concreto e objetivo nos fazem refletir sobre o modelo de formação continuada que temos hoje e suas implicações efetivas para a prática pedagógica. Uma vez que os professores, inevitavelmente, se apropriam, desviam e reempregam as orientações formativas, o que esperar em termos de viabilidade das formações se os conteúdos e abordagens não forem interessantes e não incitarem a aderência docente? Compreendemos que a essência da formação continuada consiste em atender às necessidades mais urgentes e pontuais da categoria. Contudo, a oferta de conhecimento sob a forma de “receitas pedagógicas” não é o que consideramos mais apropriado, já que o aprofundamento teórico se faz imprescindível para que os professores estejam cada vez mais munidos de criticidade e de um conhecimento científico que atenda, mas também transcenda, as demandas imediatas.

Nessa direção, concordamos com os Referenciais para Formação de Professores no que diz respeito à solução de situações problemáticas reais tanto almejada pelos professores. Segundo o documento, a resolução de problemas requer:

analisar a sua natureza, identificar os aspectos mais relevantes, buscar recursos para sua solução, levantar hipóteses, transferir conhecimentos e ajustar estratégias utilizadas em outras situações que sejam pertinentes ao problema em questão, escolher o melhor encaminhamento entre vários possíveis – e é exatamente o exercício dessas ações complexas que promove tanto a construção de conceitos quanto o desenvolvimento de capacidades e, ainda, a possibilidade de mobilizar a ambos (conceitos e capacidades), quando necessário ou desejável. Vista dessa forma, a resolução de um problema proporciona para o sujeito uma relação de criação com a solução encontrada. É fundamental que os professores mobilizem seus conhecimentos teóricos em torno de casos singulares, com o que é possível aprender não somente a problematizar situações reais, mas também as teorias que estudam (BRASIL, 1999).

---

<sup>4</sup> Compreende ações de formação continuada a equipes de docentes e gestores junto à Secretaria de Educação de um município do interior paulista.

Em face do dilema que ora se funda, recorreremos à literatura para entender de que maneira se pode, então, estruturar uma iniciativa de formação continuada que corresponda aos anseios docentes, caracterizados pela urgência de uma formação que ofereça soluções concretas e, ao mesmo tempo, imprima a importância do adensamento teórico sobre questões cotidianas da docência. Acreditamos que desconsiderar qualquer uma dessas facetas da formação seria o mesmo que negligenciá-la.

Assim, encontramos em Sacristán (2000) o que nos parece ser uma direção profícua:

[...] centrar-se na análise do que constitui a prática – as tarefas – é uma forma operativa de remover e melhorar os esquemas de atuação prática dos professores [...] é o caminho mais eficaz para explicitar primeiro, analisando e criticando depois, os esquemas teóricos que dão base racionalizadora a essas práticas.

Em outras palavras, o autor advoga que a formação docente tenha, basicamente, dois momentos, sendo que no primeiro seriam analisadas as tarefas cotidianas realizadas pelos professores, com o intuito de que práticas possam ser ajustadas, melhoradas ou suprimidas e, no segundo momento, considerando-se a análise empreendida pelos formadores junto aos professores, é que seriam construídos novos olhares a partir das contribuições teóricas que, por sua vez, consubstanciam as práticas. Trata-se, portanto, de um percurso cíclico que contribui para a interlocução – e não a sobreposição – entre saberes teóricos (conceituais) e saberes práticos (experenciais), ambos indispensáveis para a formação docente (TARDIF, 2001).

Imbernón (2010) sustenta a ideia de que o predomínio de uma formação de caráter transmissor, com a primazia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas dos professores e de seu contexto, faz com que os professores não vejam em tais ensinamentos uma possibilidade de transformação de suas práticas. Para ele, “se os cursos permanecerem em uma fase de explicação é possível que sejam inúteis”. (ibid. p. 37).

Fato é que, sem uma investigação aprofundada sobre a prática instituída no ambiente escolar em que se pretende organizar a formação, dificilmente serão conjecturados

delineamentos condizentes com a realidade refletida, pois como diria Chartier (2016), nada decifra tão bem uma prática como ela mesma.

Em obra mais recente, Imbernón (2016) sugere criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas, de modo que lhes seja permitido examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. Notamos que essa ideia vai ao encontro da defesa de Sacristán, explicitada anteriormente, sobre os momentos que poderiam nortear as ações formativas. E, embora uma década e meia separe as duas obras, suas proposições fundem-se, representando uma contribuição ímpar para pensarmos os processos formativos na atualidade.

Desse modo, concluímos esta seção salientando que a atratividade é um ponto que deve ser priorizado, já que a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso da formação (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Como os professores irão, de todo modo, apropriar-se, desviar e reempregar o que lhes for proposto, é válido pensar que partir da análise de suas práticas e de situações corriqueiras que envolvam o trabalho docente poderia ser um caminho oportuno para que eles sejam mais receptivos às ações formativas e sintam-se motivados a aprofundar as questões analisadas na esfera das discussões teóricas.

### **Considerações Finais**

Ainda que consideremos inacabado o presente desfecho – primeiro porque não pretendemos esgotar o tema e, segundo, porque o assunto permite outras visões/vieses – destacamos as seguintes conclusões:

- Os professores, de fato, apropriam-se, desviam e reempregam novos sentidos às formações que recebem (e isso é algo positivo, pois denota que são sujeitos inventivos que, através de seus modos próprios de fazer, conseguem garantir força de expressão e autonomia em espaços de controle e supervisão);

- Quando as formações têm um caráter eminentemente prático, os docentes demonstram maior receptividade. É importante não desconsiderar esse fato, já que, assim como os alunos, os professores costumam mostrar aderência ao que lhes proporciona mais interesse (nesse caso compreendido como a busca por estratégias objetivas que visem ao

aprimoramento de suas práticas em face dos desafios da docência). No entanto, não se pode, também, abandonar a faceta científica/teórica dessas formações, pois elas fortalecem a postura crítica dos professores e a própria autonomia, ou seja, permitem que os professores adquiram mais embasamento e propriedade intelectual para decidirem do que vale a pena se apropriar, desviar ou reempregar;

- Qualquer um dos aspectos que for desprezado representará negligência na formação continuada de professores;

- É preciso, nesse sentido, que haja um verdadeiro esforço institucional dedicado ao repensar da formação de professores, pois como Nóvoa (2001) afirma em entrevista para a Revista Nova Escola: “ainda existe certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis”.

Por fim, deixamos a questão para futuras investigações: Como dar o primeiro passo para a esquematização de um modelo de formação continuada que considere as dimensões teórica e prática da docência e que seja atrativa e significativa para os professores alfabetizadores?

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Diálogo com Anne-Marie Chartier. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, n. 23, v. 1 p. 221-229, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v23i1.6366>. Acesso em: 05 mar. 2022.

FALSARELLA, Ana Maria. A formação continuada de professores e seu impacto na prática cotidiana. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, n. 63, v. 20, p. 210-217, 2003. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/280/a-formacao-continuada-de-professores-e-seu-impacto-na-pratica-cotidiana>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FONSECA, José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação de professores: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin; SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 32, v. 15, p. 481-498, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5065>. Acesso em: 05 mar. 2022.

NÓVOA, António. António Nóvoa: “professor se forma na escola”. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira, et al. Necessidades formativas: um constructo para a reorganização da formação continuada de equipes escolares. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, n. 2, v. 24, p. 237-247, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i2.5270>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PERROT, Michelle. Mil maneiras de caçar. **Projeto História - Trabalhos da memória**. São Paulo: Educ, v.17, p. 55-61, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11109>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. Sobre as práticas “invisíveis” da docência: olhares a partir de pressupostos da História Cultural. **Contrapontos**, Itajaí, n. 1, v. 19, p. 382-391, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p382-391>. Acesso em: 25 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2001.

*Recebido em: março/2022.*

*Aprovado em: maio/2022.*