

# Das questões que atravessam a formação continuada de professores da educação básica: vazios, repetições e resistências situadas<sup>1</sup>

Gilberto Ferreira da Silva<sup>2</sup>  

## Resumo

Partindo do pressuposto que a produção do conhecimento no âmbito educativo só faz sentido quando ela gera possibilidade de qualificação do que se faz e com o objetivo de qualificar a vida, em última instância, parte-se em busca de produzir uma análise que, explora, em um primeiro momento, estudos que privilegiaram a construção de primeiras sínteses sobre a problemática da formação continuada de professores na última década, entendido aqui como estudos de revisão de literatura. A ideia de nominar estes estudos de revisão como primeiras sínteses está longe de se situar na perspectiva de uma metanarrativa pretensamente unificadora de um conhecimento, mas sim, de reconhecer o esforço de pesquisadores, que ao buscar articular, desde uma pergunta primeira, um grupo de estudos, acaba permitindo uma visão de conjunto. Ampara-se em observações ao longo de duas décadas dedicadas a estudar, pesquisar e experimentar modos de *fazerpensarfazer* a formação continuada de professores da educação básica. Uma das constatações é o pouco uso dos resultados de estudos de revisão de literatura, seja pelos professores da educação básica e gestores públicos, seja ainda pelos próprios pesquisadores, ainda que reconhecido, mas muito aquém do que a produção pode possibilitar. **Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores, Educação Básica, Pensamento Descolonial, Revisão de Literatura.

## From the issues that cut across the continuing education of basic education teachers: voids, repetitions, and situated resistances

### Abstract

Starting from the assumption that the production of knowledge in the educational field only makes sense when it generates the possibility of qualifying what is done and with the objective of qualifying life, in last instance, it starts in search of producing an analysis that explores, in a first moment, studies that privileged the construction of first syntheses about the problematic of continued teacher education in the last decade, understood here as literature review studies. The idea of naming these review studies as first syntheses is far from the perspective of a supposedly unifying metanarrative of knowledge, but rather, of recognizing the effort of researchers who, by seeking to articulate, from a first question, a group of studies, end up allowing an overview. It is based on observations made over two decades dedicated to studying, researching, and experimenting with ways of doing-thinking about the continuing education of basic education teachers. One of the findings is the little use made of the results of literature review studies, either by teachers of basic education and public administrators, or by the researchers themselves, even though it is recognized, but far below what the production can make possible.

**Keywords:** Continuing Education of Teachers, Basic Education; Decolonial Thought, Literature Review.

<sup>1</sup> Trabalho oriundo de pesquisa financiada pela FAPERGS (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul)

<sup>2</sup> Universidade La Salle (UNILASALLE), Porto Alegre, Brasil. E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com

## De las cuestiones que atraviesan la formación continúa de los profesores de educación básica: vacíos, repeticiones y resistencias situadas

### Resumen

Partiendo del supuesto de que la producción del conocimiento en el ámbito educativo solo tiene sentido cuando genera posibilidad de cualificación de lo que se hace y con el objetivo de cualificar la vida, en última instancia, se parte en busca de producir un análisis que, explore, en un primer momento, estudios que privilegiaron la construcción de primeras síntesis sobre la problemática de la formación continua de profesores en la última década, entendidos aquí como estudios de revisión de literatura. La idea de nombrar estos estudios de revisión como primeras síntesis está lejos de la perspectiva de una metanarrativa supuestamente unificadora del conocimiento, pero reconocer el esfuerzo de los investigadores, que buscan articular, a partir de una primera pregunta, un conjunto de estudios, termina por permitir una visión de conjunto. Se apoya en observaciones a lo largo de dos décadas dedicadas a estudiar, investigar y experimentar formas de hacer-pensar la formación continua de los profesores de educación básica. Una de las constataciones es la poca utilización de los resultados de los estudios de revisión bibliográfica, sea por los profesores de educación básica y administradores públicos, sea por los propios investigadores, aunque reconocida, pero lejos de lo que la producción puede permitir.

**Palabras clave:** Formación Continua de Profesores, Educación Básica, Pensamiento Decolonial, Revisión de Literatura.

## INTRODUÇÃO

Falar deste profissional da educação chamado professor(a) / educador(a), remete em um primeiro momento a tendência em cair no falar mais daquilo que já se conhece. Mesmo se considerasse a possibilidade de falar de experiências de formação continuada de professores, e não são poucas; ou então, do que a produção acadêmica diz sobre o tema em questão, o que não seria muito diferente. Venho trabalhando nas duas direções nestes últimos 20 anos, tanto desde o ponto de vista da produção de estudos teóricos quanto desde a perspectiva do trabalho implicado, comprometido e atuante no desenvolvimento de ações/ programas/cursos voltados à formação continuada de professores.

Levando em conta esta trajetória no campo de estudos algumas perguntas têm-se se apresentado: qual formação responderia às necessidades da ação docente na educação básica experimentada no cotidiano da escola pública? Que pressupostos teóricos orientam e contribuem para a qualificação do trabalho docente na educação básica? Que ações formativas agregam aos saberes docentes elementos que fortalecem a busca por ações educativas qualificadoras? Que tipo de relação se estabelece entre universidade e educação básica a ponto de qualificar estes espaços de forma mútua? Quais conhecimentos importam para a educação básica e quais ela produz? Em que contexto emergem as ações formativas e quem as protagoniza? Que lugar ocupam os setores públicos, comumente, equipes de assessoria pedagógicas das gestões públicas no âmbito municipal, estadual e federal? Como lançar mão do que a produção acadêmica localizou até o momento no campo e desde estas contribuições apontar caminhos? Como manter projetos que experimentam elementos de inovação e apresentam contribuições ao que os professores demandam dos seus faze-

res cotidianos da profissão? Políticas públicas ou políticas de mandatos, como ultrapassar a aparência dos vazios transitórios? Qual o sentido da pesquisa acadêmica de formação continuada de professores? Por certo que não há tempo suficiente para aventurar-se, ainda que fosse em um estilo ensaístico, a perpassar todas essas questões, mas elas, sem dúvida atravessam o campo de estudos e de fazeres da docência na educação básica. Partindo do pressuposto que a produção do conhecimento, no âmbito educativo, só faz sentido quando ela gera possibilidade de qualificação do que se faz e com o objetivo de qualificar a vida, em última instância, parte-se em busca de produzir uma análise que, ao recortar e fazer uma opção por um dos direcionamentos que as questões mencionadas focalizam, busca-se tornar exequível a empreitada, assentando os propósitos na direção do que parece ser, neste momento, o mais produtivo.

Este trabalho explora, em um primeiro momento, estudos que privilegiaram a construção de primeiras sínteses sobre a problemática da formação continuada de professores na última década, entendido aqui como estudos de revisão de literatura. A ideia de nominar estes estudos de revisão como primeiras sínteses está longe de se situar na perspectiva de uma metanarrativa pretensamente unificadora de um conhecimento, mas sim, de reconhecer o esforço de pesquisadores, que ao buscar articular, desde uma pergunta primeira, um conjunto de estudos, construindo um corpo mais ou menos unificado, acaba permitindo uma visão de conjunto. Parte-se de um pressuposto, amparado em observações ao longo de duas décadas dedicadas a estudar, pesquisar e experimentar modos de *fazer pensar fazer* a formação continuada de professores da educação básica. Nesse sentido uma das constatações é o pouco uso dos resultados de estudos de revisão de literatura, no sentido de produzir análises que integrem estes esforços, proporcionando sínteses no campo a que se dedicam. Este pouco uso a que me refiro é válido, tanto para o que produzem os próprios pesquisadores quanto para as ações que empreendem os gestores públicos e executores de ações formativas. Há que se considerar que normalmente quem pesquisa também realiza ações formativas. Notadamente observa-se que a cada vez que se vai trabalhar com o tema há a necessidade de escavar dados para situar a discussão, como se não houvesse tido pesquisadores que já tivessem realizado tal empreitada. Entretanto, mesmo considerando estas características, em se tratando de pesquisa em educação não é de se estranhar uma certa permanência nos interesses investigativos, nesse sentido observa-se na trajetória de pesquisadores mais experientes o acúmulo de conhecimentos sobre determinado campo de estudos, como é o caso da formação de professores. Este investimento, atravessando décadas no trabalho acadêmico, acaba por revelar certa solidez nos aportes e na continuidade dos estudos.

Assim, desta síntese aposta-se em localizar as questões centrais que permeiam a formação continuada de professores, desvelada pelas produções de revisão de literatura, para então discuti-las à luz da perspectiva crítica que realoca o lugar do conhecimento, para

a ideia de que o conhecimento é sempre desde um lugar, seja geográfico ou ideológico. Aposta-se aqui na leitura analítica e no tratamento cuidadoso dos dados encontrados nos estudos selecionados, buscando por contribuir na continuidade aos estudos no campo. Leva-se em consideração o fato de que para os pesquisadores é de suma importância acessar estudos que ofereçam perspectivas holísticas, chamando atenção para os vazios encontrados nas áreas, assim como, onde se encontram os avanços, sejam eles de ordem teórica, empírica ou metodológica. Por outro lado, para os gestores públicos e formadores torna-se importante o acesso a sínteses que possam jogar luzes naquilo que se propõe na formação continuada de professores a ponto de poder sanar lacunas, fragilidades e até mesmo chegar a inovar nas ações propostas. Faz-se uma aposta, buscando nas contribuições da abordagem descolonial uma possível estratégia de leitura e análise, possivelmente podendo proporcionar abertura para caminhos outros na compreensão (MIGNOLO, 2020). Aqui o que se quer é justamente verificar o potencial de construção de epistemologias outras que coloquem em suspensão a hegemonia do pensamento que se pauta por universalismos, dualismos e que acabam por justificar, inclusive o próprio processo histórico da colonização e todos os seus devastadores efeitos para as populações diaspóricas e ameríndias. Assim, recolocamos, desde esta perspectiva, o lugar de quem viveu a condição de colonizado, impelindo para o lugar de agente de detenção e produção epistêmica. Deste lugar constrói-se a argumentação.

## **DOS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DO ESTUDO**

Para dar conta de acessar as informações necessárias para a produção de algumas das preocupações sobre formação continuada de professores, lançamos mão da estratégia de recorrer à algumas revisões de literatura, compreendidas aqui como primeiras sínteses. Metodologicamente este estudo encontra amparo no que se tem se denominado de estudos de revisão de literatura na modalidade Integrativa. Cabe aqui um adendo para o fato de que a nomenclatura que se encontra sobre a discussão de metodologia de revisão de literatura convoca a heterogeneidade como uma característica inerente. No contexto nacional brasileiro alguns pesquisadores têm se debruçado sobre esta problemática na tentativa de articular um conhecimento mais palpável, os estudos de Romanowski e colaboradores, por exemplo, traduzem bem este esforço (ROMANOWSKI, ENS, 2006; VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014).

Este modo de trabalho se aproxima da perspectiva sistemática de revisão, valoriza o processo de construção dos dados que serão objetivo de análise, de tal modo que o leitor possa compreender o percurso realizado e quiçá se inspirar para realizar o seu próprio percurso, agregando novos elementos ao já conhecido. Considera também um espaço para o pesquisador expressar suas impressões e criar livremente suas interpretações, oferecendo maior flexibilidade. Este tipo de revisão se torna importante quando se tem interesse em

conhecer/mapear metodologias, teorias, resultados e até mesmo experiências comuns, disponíveis na literatura desde o acesso a fontes diversificadas.

A localização dos estudos para nosso interesse considerou os seguintes critérios de busca, tomando o google acadêmico como lugar de captura de material: formação continuada de professores, revisão de literatura e demarcamos a busca pelos anos de 2020, 2021 e 2022. O descritor completo ficou da seguinte maneira: formação continuada de professores revisão de literatura (ano). Foram exercitados também o uso dos termos: estado da arte, estado do conhecimento, revisão de bibliografia. Nos dois primeiros termos não foram encontrados resultados aderentes aos propósitos deste trabalho, no terceiro caso, os resultados foram semelhantes aos obtidos com o termo “revisão de literatura”.

A seleção dos textos, seguindo nos três casos de buscas separadas, considerando o ano verificou-se até a 10ª página de resultados do google acadêmico. Foram localizados 11 textos que corresponderam aos critérios de buscas: 5 (2020), 4 (2021) e 2 (2022). Na leitura dos resumos, análise dos objetivos, recorte de tempo usado nas revisões, objetivando a complementariedade entre os trabalhos e estratégias de buscas foram eleitos 5 textos: Lima, Silva, 2022; Menezes, Silva, 2021; Cardoso, Araújo, Giroto, 2021; Urbanetz, Romanowski, Urnau, 2021 e Moralles, Bego, 2020. Outros 6 textos foram descartados: 4 considerando abordagem específica de formação continuada de professores (tecnologias digitais, anos iniciais, ensino de matemática, pandemia covid19) e 2 por observar uma certa falta de clareza nos critérios de seleção dos trabalhos, não apresentando contribuições que pudessem ser valorizadas na discussão em relação aos nossos propósitos neste estudo.

Para o tratamento das informações lançamos mão das contribuições da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). Considerando a primeira etapa de trabalho como o momento de organização da análise, onde se trata, seleciona e se acerca de modo cuidadoso ao material, objeto de estudo. No nosso caso, explorou-se o material conforme representado no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1:** Sistematização geral (modelo utilizado)

Artigo	Período de busca	Tipo de Base de dados	Descritores de busca	Resultados	Comentários
Art. 1					
Art. 2					
Art. 3					
Art. 4					
Art. 5					

**Fonte:** Elaboração própria

Assim, procedemos a leitura integral dos cinco textos. Este movimento resultou em nesta primeira tabela onde se destacou aspectos como: período de busca, base de dados consultada, descritores de busca, resultados e comentários. O segundo momento é o da co-

dificação, onde as informações que ganham relevância são destacadas, organizadas e arquivadas para posterior acesso de modo rápido de acordo com a conveniência que o relatório e reflexão vai exigindo. Finalmente o terceiro momento nos leva à categorização, também pode ser compreendida como um processo de classificação das informações. Este processo perfila-se aos objetivos do estudo e reúne-se em grandes eixos ou blocos, a totalidade, ou quase, das informações que podem vir a compor o conjunto das análises. Em grande medida as categorias extraídas no processo acabaram orientando o modo como a análise em profundidade foi sendo produzida.

Na retomada dos resultados, a releitura cuidadosa permitiu localizar as informações de modo pontual, desde onde foi possível organizar 8 eixos temáticos. Ao se retomar os registros específicos organizados nessas categorias foi possível observar a necessidade de uma nova organização, finalizando em seis campos, identificados a partir deste momento, como categorias de análise: 1. Diagnóstico, organização e planejamento das ações formativas; 2. Metodologia e formas de fazer formação; 3. A pesquisa e o pesquisador da universidade: “a pesquisa serve a quem se o gestor não acessa”? 4. As percepções de quem experimenta a formação, o que traduz? 5. Formação continuada crítica, uma conquista, mas não democrática e 6. Formação em serviço: na escola e/ou em rede. Esta organização temática permitiu revisitar os textos procurando pelas evidências que permitissem tornar visíveis a possível direção que argumentação da análise tomou, o Quadro 2 explicita a estratégia de trabalho:

**Tabela 2:** Evidências Desde as categorias de análise (modelo utilizado)

<b>Categorias</b>	<b>Art. 1</b>	<b>Art. 3 2021</b>	<b>Art. 5 2021</b>	<b>Art. 8 2021</b>	<b>Art. 1 202</b>
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					

**Fonte:** Elaboração própria

A análise se dá a partir de um movimento que contempla o diálogo com a produção acumulada na área, assim como perfila-se às contribuições do lugar epistêmico e político desde a descolonialidade do poder do saber e do ser. A opção por este lugar epistemológico, marcadamente assumido também como um lugar político, como todo conhecimento o é, remete para o que viemos exercitando nestes últimos anos, tanto na pesquisa quanto nas implicâncias do *fazerpensarfazer* formação continuada junto à redes municipais de educação, grupo de professores e/ou escolas públicas (SOUZA e SILVA, 2006; NORBERG e SILVA, 2014; SILVA, NORBERG, SCHEFFER, 2016; SILVA e MACHADO, 2018, 2021; SILVA, MACHADO, 2020; MACHADO, SILVA, SILVA, 2021; MACHADO, SILVA, 2022).



## ANÁLISE DOS RESULTADOS: ASSENTAMENTOS NECESSÁRIOS

Não é novidade a ênfase que se observa na literatura sobre formação continuada onde se destaca a necessidade de colocar o professor como o centro das ações formativas desde onde se deve partir e com eles produzir as alternativas que, obviamente, atendam suas necessidades profissionais. Talvez possamos sugerir que a década de 90 do século XX constitua-se como um marcador para esta constatação, tanto no que diz respeito ao que veicula a produção internacional (VANISCOTTE, 1998; LUDKE, MOREIRA, CUNHA; 1999; ZEICHNER, 2009; NÓVOA, 2009; CARPEÑO, 2015; BALDA CABELLO, 2015; MACHADO, SOUZA, 2018;) quanto na produção nacional (FERREIRA, SANTOS, 2016; MORICONI, 2017; LIMA, SILVA, 2022).

### Diagnóstico, organização e planejamento das ações formativas:

Dois trabalhos de revisão de literatura destacam elementos que contribuem para proceder a discussão. O primeiro deles dos pesquisadores Marcos Vinicius de Andrade Lima e João Batista da Silva (2022) “Como está sendo trabalhado o planejamento das ações de formação continuada de professores em serviço no Ensino Fundamental? Quais desafios são enfrentados pela alta gestão educacional para realizar o planejamento dessas formações? Quais estratégias foram utilizadas para auxiliar o planejamento dessas ações de formação?” (p. 6). Lançam mão da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) para proceder o trabalho de localização das informações, com o recorte temporal de 2016 a 2020. Os autores são ousados ao usarem uma diversidade de Base de Dados (ACM Digital Library; APA PsycNET; BDTD; Portal de Periódicos da CAPES; ERIC; SCOPUS; SciELO Brasil; Web of Science). Desde um protocolo de pesquisa rigoroso e detalhado, conforme preconiza os pressupostos adotados pela RSL analisam um conjunto de 44 trabalhos. Dentre as questões conclusivas do estudo, destacam-se:

... nem sempre a definição dos conteúdos das formações foi determinada de acordo com as necessidades dos docentes. Algumas vezes, os assuntos foram definidos pelo(a) pesquisador(a) que estava desenvolvendo algum projeto de formação e, outras vezes, foram definidos pela gestão (LIMA e SILVA, 2022, p. 14).

Os resultados obtidos neste estudo apresentam uma certa dualidade, de um lado observa-se o reforço de uma antiga prática na formação continuada, onde se “oferece aos educadores” oportunidades formativas, independente de suas necessidades objetivas e reais e, de outro, os pesquisadores constataam a existência de estratégias que procuram conhecer as necessidades dos profissionais da educação: “Ainda identificamos estudos que aplicaram instrumentos para a coleta das necessidades formativas docentes (quer seja de forma direta ou indireta)” (LIMA e SILVA, 2022, p. 14).

Entretanto nos dois casos, o modo como foram planejadas as formações acabaram pouco reconhecendo o potencial dos educadores na construção e elaboração dos processos

formativos. Outro tensionamento que ganha destaque é a observação de que “é mais relevante cumprir as determinações legais de formação do que atender, de forma cirúrgica, às necessidades individuais dos docentes” (LIMA e SILVA, 2022, p. 14-5). Este último aspecto é também preocupação dos pesquisadores Menezes e Silva (2021), que ao analisar um conjunto de 58 trabalhos, sendo 56 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, tomando por foco a formação continuada em serviço (o lócus da formação na escola). Evidenciam na análise que a formação ainda é pouco clara, denotando um investimento limitado por parte da gestão. Localizam, como efeito deste modo de gerenciar a formação, a geração de mais “perguntas e dúvidas a respeito da atenção dos órgãos mantenedores ou do sistema de ensino, além de suas responsabilidades de forma contínua e efetiva para com a formação de professores” (MENEZES e SILVA, 2021, p. 48). Enfatizam ainda que para além do investimento financeiro na formação é preciso também considerar a importância de “mudanças de atitudes por parte de gestores, coordenadores pedagógicos e dos próprios professores para a sensibilidade da necessidade de ações formativas na escola” (MENEZES e SILVA, 2021p. 52).

### **Metodologia e formas de fazer formação**

Nos estudos explorados na categoria número 1 essa discussão já se prenunciou. Moralles e Bego (2021) pautam a análise indagando: quais saberes docentes ganham relevância? Ainda que este estudo se detenha em um foco específico, considera-se importante verificar de forma detalhada, uma vez que os saberes docentes atravessam diretamente as ações que envolvem a formação continuada na educação básica de modo geral. A busca compreendeu um período de cinco anos (2014 a 2019) no Portal de Periódicos da CAPES. Um dos indícios que os estudos revelaram para os modos de fazer formação continuada é o fato de que elas se dão vinculadas a projetos específicos de pesquisa, ou então, em sua grande maioria a projetos vinculados a programas governamentais. Destacam que: “apesar das pesquisas estarem atreladas a grandes projetos de formação continuada, em geral, restringem-se a investigar uma intervenção em particular e não o projeto como todo” (MORALLES e BEGO, 2020, p.25). De outro modo os estudos levados a cabo, com forte ênfase na formação continuada, voltaram-se para pequenos grupos de professores, realizando-se reuniões ou sessões formativas durante um tempo definido (na média de 6 a 8 sessões variando o tempo de duração de cada sessão formativa). Igualmente nos estudos é recorrente o uso de entrevista com os educadores a fim de produzir informações para posterior análise dos responsáveis pelos projetos de trabalho.

Já os destaques feitos no estudo de Lima e Silva (2022) apontam para uma perspectiva horizontal no trabalho de formação, direcionada para a qualificação da prática educativa, verifica-se o uso de modelos formativos que congregam etapas, contemplando desde a concepção, execução e, em alguns casos, incluindo até a análise dos resultados. Há uma sensibilização para a escuta das necessidades dos professores, ainda que o estudo não conseguiu



---

captar maiores detalhes de como se deram essas estratégias. Também identificam a presença do planejamento prévio das ações formativas, sem no entanto, localizar que estratégias foram estas. Por outro lado, indicam que: “Poucos estudos adotaram uma abordagem mais tradicional para as formações dos professores [...]”. (LIMA e SILVA, 2022, p. 15).

Cardoso, Araújo e Giroto (2021) reforçam o quanto é fundamental que a formação continuada seja compreendida como uma ação que perpassa a criação e implementação de políticas públicas educacionais, procurando garantir a ultrapassagem de iniciativas pontuais que ficam circunscritas ao tempo da gestão. Por outro lado, os pesquisadores entendem que tal preocupação também deve ser assumida pelas instituições de ensino superior que se voltam a criação e oferecimento de cursos de formação inicial. Nessa direção o diálogo necessário e exigente entre educação básica e universidade se institui como um potente caminho para a renovação, tanto da formação inicial quando das práticas que se voltam para a formação continuada, é o que o próximo item de análise inventaria.

### **A pesquisa e o pesquisador da universidade**

“a pesquisa serve a quem se o gestor não acessa”? Aqui apontamos para duas direções. A primeira delas toma a pesquisa como elemento importante para o próprio pesquisador do campo de estudos, ou seja, a pesquisa que retroalimenta uma dinâmica formativa de outros jovens pesquisadores e que fomenta a consolidação de conhecimentos próprios na área, aqui principalmente se referindo ao tipo de estudo que oferece sínteses, como são os casos das revisões de literatura. Este movimento permite que, tanto pesquisadores mais experientes quanto jovens iniciantes na profissão possam acessar informações que orientam, situam e conformam modos de conceber a formação continuada de professores, assim como, metodologias e teorias que subsidiam a construção e consolidação do campo de estudos, evidenciando avanços e lacunas (MENEZES e SILVA, 2021).

Na pesquisa em educação, a relação intrínseca entre o professor da educação básica e a busca pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* possibilitam um aperfeiçoamento da prática da pesquisa, que coloca, em muitos casos, o docente/pesquisador como o centro de sua formação, com isso produzindo conhecimentos respaldados no cotidiano da docência e que ganham maior elaboração na interação que o ambiente acadêmico dos programas de pós-graduação oferecem: “a formação continuada se caracteriza como um espaço de reinvenção de práticas já existentes, como também novas práticas pedagógicas que colaboram para a transformação e mudança nas escolas, e nos próprios professores [...]” (MENEZES e SILVA, 2021. p. 52). Observa-se uma certa permanência de pesquisadores investindo por longa data nos estudos no campo, o que contribui para assentar de forma sólida a tradição de estudos no campo, pois além de referendar estudos anteriores, pois lidam com uma memória que inclusive lhes pertence, também dialogam de forma naturalizada com o que o campo vem constituindo ao longo do tempo.

Estes estudos, na avaliação de Urbanetz, Romanowski e Urnau (2021), revelam que a “argumentação é densa, pertinente e coesa” (p. 14). Uma segunda direção, destaca o lugar da pesquisa no processo formativo em que o professor da educação básica é o ponto de referência, para além da titulação que o pós-graduação oferece, nos referimos aquela formação que ocorre tradicionalmente nas redes de ensino, nos espaços de atuação docente, possuindo um certo reconhecimento de sua necessidade, tanto por parte de gestores públicos quanto por parte dos próprios professores. Os estudos reconhecem a formação continuada como um processo que se estende por toda a vida, portanto não pode ser marcado e limitado por eventos e ações episódicas. Tem se apresentado como emergente a modalidade formativa que explora o uso de narrativas docentes como estratégia metodológica para valorizar conhecimentos prévios dos educadores e com eles desencadear movimentos reflexivos de maior complexidade da realidade educativa (URBANETZ, ROMANOWSKI, URNAU, 2021). Neste sentido, constata-se um duplo ganho, pois temos a qualificação do profissional, tanto pelas práticas formativas em seu local de trabalho de um lado e, por outro, nos cursos de pós-graduação, via a pesquisa de forma mais estruturada. Entretanto, segue sendo um desafio a combinação destes dois campos na construção de um diálogo que se retroalimente, mas iniciativas ricas em experiências positivas e que revelam a potência do trabalho que vem sendo desenvolvido pululam. Este ainda é um grande desafio: a criação de programas de pesquisa que possam tornar visíveis essas iniciativas e revelar o potencial do que está sendo exercitado cotidianamente, seja nas redes municipais, nas unidades escolares e, até mesmo, em situações de maior abrangência como são os casos de políticas em âmbito estadual e federal. Um segundo desafio refere-se ao campo epistêmico da formação de professores um aprofundamento necessário e urgente na construção de uma epistemologia dos saberes da docência, o que segundo avaliação de alguns autores redundaria em um maior reconhecimento da própria profissão (MORALLES e BEGO, 2020). Um terceiro desafio coloca-se no âmbito de construir a transição ou ultrapassar a pesquisa que explora e limita-se exclusivamente à conhecer a realidade e o que pensam os professores sobre o que fazem, o que vivem e como experimentam a profissão docente. Avançar a pesquisa na direção de uma pesquisa implicada, comprometida, na produção de conhecimentos que possam ter sentido para àqueles de onde emergem os “dados empíricos” (MENEZES e SILVA, 2021).

### **As percepções de quem experimenta a formação, o que traduz? Muito se “escuta”!**

Muito se realiza o diagnóstico sobre a realidade da profissão docente na educação básica, e o que se conhece sobre esta realidade? Muito se levanta das percepções dos professores sobre si, suas histórias de vida, de trajetórias profissionais, do que pensam sobre as formações, das experiências que vivem, dos saberes que produzem, ou seja, a pesquisa na formação continuada de professores produz diagnósticos importantes das necessidades destes profissionais, vejamos como a análise desenvolvida por alguns dos estudos sumaria:

[...] 91,2% das pesquisas catalogadas concluíram suas investigações a partir da percepção docente. Sendo que a grande maioria se configura em entrevistas narrativas sobre experiências vividas em programas de pós-graduação ou em programas de formação, elaborado pelas secretarias estaduais e municipais no chão das escolas públicas (MENEZES e SILVA, 2021. p. 50).

Evidenciam também que “[...] a formação continuada tem chegado nas escolas públicas, como afirma a porcentagem de 96,3% dos trabalhos pesquisados” (p. 52). Outros indicam: “De outra vertente, a formação continuada tem se constituído espaço propício, ajudando a minorar as insuficiências” (URBANETZ, ROMANOWSKI, URNAU, 2021, p. 14). Nos estudos analisados, observa-se que as sínteses produzidas enumeram os ganhos que a formação continuada vem aportando aos professores, como por exemplo:

[...] a percepção narrativa se apresenta como uma oportunidade de reflexão sobre o fazer pedagógico, as experiências vivenciadas e o olhar para si no cotidiano da profissão, que se configura como uma técnica de coleta e análise de dados, permitindo aos participantes fazerem uma autoanálise ou autoavaliação de pontos fundamentais no processo do ensinar e do aprender (MENEZES e SILVA, 2021. p.50).

### **Formação continuada crítica, uma conquista, mas não democrática**

Menezes e Silva (2021), ao finalizar a análise dos trabalhos revisados em seu estudo, afirma ser “de fundamental importância para a produção de um conhecimento mais amplo, em que o professor seja o centro dos estudos e seja dado a ele a possibilidade de ter voz e vez sobre questões que dizem respeito ao contexto educacional” (MENEZES e SILVA, 2021. p. 50). Já Urbanetz, Romanowski e Urnau (2021) concluem que: “Contudo, a formação continuada envolve poucos docentes e se realiza de modo pontual” (p.09). Nesta mesma direção a afirmação de que

[...] aspectos como o trabalho individual e coletivo, os alunos, a escola, o contexto escolar, o contexto histórico, as características que constituem a formação continuada, muitas vezes reduzida à formação ditada por “modismos” ou vinculada ao acúmulo de horas de cursos que visam apenas pontuações e classificações na progressão da carreira docente, precisam ser consideradas (CARDOSO, ARAÚJO, GIROTO, 2021, p. 1605).

Inventariando o que os diferentes estudos apontam, constata-se a existência de dados indicando para determinadas direções, ao mesmo tempo que outros estudos, acabam por concluir aspectos diferenciados sobre os mesmos temas, como é o caso da constatação de uma certa ênfase da formação continuada centrada no professor e, ao mesmo tempo, constata-se uma demanda ainda como necessidade a ser atendida. Ainda assim, sublinha-se o fato de que uma perspectiva mais crítica ganha maior relevância, principalmente na análise realizada por Urbanetz, Romanowski e Urnau (2021): “Há fortes questionamentos provocados por uma formação centrada na racionalidade técnica, o que esvazia um projeto de educação para a emancipação, a autonomia e a formação crítica” (p. 14). Ou ainda: “Destaca-se que a tendência de indicação de autores vincula-se com estudos na vertente

progressista, em busca de análises densas e fundamentadas sobre os impactos das políticas públicas nos processos de formação docente” (URBANETZ, ROMANOWSKI, URNAU, 2021, p. 14). Na complementariedade das discussões Menezes e Silva (2021): “A saber, destacamos que o termo Identidade e Profissionalização foi muito explorado no conjunto das pesquisas [...]” (p.50).

### **Formação em serviço: na escola e/ou em rede**

Há um reforço da ideia de que o professor como protagonista deve ganhar maior evidência nos processos formativos, conforme já identificado em eixos anteriores. Nas análises de Menezes e Silva (2021) este aspecto fica acentuado, mesmo quando ocorre de o programa formativo estar vinculado a algum programa de instituição particular. Outro elemento que ganha notoriedade nos estudos é a ênfase em ações contínuas, se contrapondo aquelas formações que primavam por ações pontuais e que marcaram e ainda se fazem presente nas formações, isso é o que Cardoso, Araújo e Girotto (2021) reconhecem:

A pesquisa pedagógica *in locu* atrelada à formação continuada deve estruturar-se sobre um trabalho contínuo e permanente, subsidiado pelas necessidades e possibilidades reais da escola e do professor, que considere a escola como *lócus* privilegiado para as ações formativas, ao reconhecer o valor da teoria, da reflexão crítica e do conhecimento, aliados à pesquisa da prática pedagógica para a construção da práxis educativa (p. 2605).

Considerando que os tempos da escola são marcados por exigências que cobram dos profissionais respostas imediatas, é importante destacar que, ao se colocar a escola como locus privilegiado para ações formativas, as rotinas que a compõe devem ser consideradas, aliadas às práticas culturais próprias de cada instituição educativa. O que implicaria revisitar as próprias rotinas, revendo os tempos escolares, assim como as dinâmicas que sustentam as ações coletivas, pois é delas e com elas é que essas ações (reuniões de professores, reuniões de equipes diretivas, conselhos escolares etc.) farão parte das ações formativas, sem isso, estaria se pensando uma formação que não aposta no diálogo com e desde o que se vive no ambiente da educação básica. É desde estas preocupações que seguimos refletindo.

## **DIÁLOGOS DESCOLONIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: PROCURANDO POR SENTIDOS OUTROS**

É no mínimo interessante, e por vezes esclarecedor, quando temos a oportunidade de lançar um olhar sobre o que nos aconteceu como nação que foi forjada desde alguns marcos que dão sustentação para práticas políticas, sociais, culturais e religiosas expressas no cotidiano contemporâneo. Um desses marcos, é a trágica experiência da colonização a que as populações que nestas terras se encontravam foram submetidas, um segundo marco não menos pavoroso, é o da escravização de uma outra população que arrancada violenta-

---

mente de seus referenciais, que vai do geográfico ao cultural, experimenta o assombro da diáspora em terras de América. Destes dois marcos podemos depreender os efeitos para o campo da educação e, mais diretamente, para o campo da formação de professores. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, 2010) propõe a noção de colonialidade aportada desde o poder, concebido como o conjunto de todas as formas históricas de dominação, tais como por exemplo a exploração do trabalho, a escravização de populações e a construção da subalternidade de povos fora do eixo norte. Na colonialidade do saber concentram-se as noções de metrópole colonizadora e produtora de epistemologias oficiais/reconhecidas, deslocando saberes de outras bases históricas e culturais a meras produções exóticas e artesanais. Na colonialidade do ser, o campo da subjetividade e das construções que se forjam marcadamente desde o lugar do desejo pelo que é exterior, historicamente apresentado como dominador/colonizador, como modelo de padrões, costumes, hábitos formas de relacionar e significar o sentido na relação com o que a metrópole dita, informa e conforma a manutenção da colonialidade. Diante desse desafio é que se coloca e, ao mesmo tempo, se impõe como necessidade de (re)construção, o lugar de pensador/intelectual desde a experiência/diferença colonial. Igualmente é preciso criar uma anacronia de informações, apostando na construção daquilo que Walter Mignolo (2010) chamou de uma gramática da descolonialidade, tradutora de forma visceral do que significa/significou esta experiência e, de como, se pode buscar lugares outros, seja do ponto de vista político, cultural, epistêmico e ontológico.

Talvez possamos pensar então desde o que se observou nos estudos analisados e que contemplaram uma diversidade de fontes e abordagens sobre o campo da formação continuada de professores. Este voltar-se para poder olhar para si mesmo e para/com os seus próximos implica, aparentemente, em um gesto simples, entretanto tem sido demasiado desafiador realizar este movimento no âmbito, tanto das redes de educação básica quanto verificar mudanças no âmbito da cultura de produção do conhecimento experimentadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nas palavras de Bernadete Angelina Gatti (2010):

Temos o desafio de construir nossos caminhos para a formação de nossos professores, o que não quer dizer, que não analisemos experiências estrangeiras para refletir sobre nossas próprias propostas ou para extrair alguns elementos ajustáveis aos nossos propósitos e condições (p. 230).

Esse cuidado que dialoga com a produção localizada em outros contextos não nos impede de apostar em conhecimentos, que no dizer de Donna Haraway (1995), serão sempre localizados, situados. Implicando, necessariamente que o “objeto” do conhecimento seja visto como ator e agente e não como se fosse meramente algo sem ação, “e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento ‘objetivo’” (p. 36). Nesta direção apostamos em alguns ele-

mentos que a análise posterior destacou para proceder a continuidade da reflexão, agora inspirada por uma postura geopistêmica, política e ontológica.

No campo da gestão dos processos formativos um dos elementos que se sobressai é o fato de que o cumprir com o que preconiza legislação vigente ganha maior relevância, sobrepondo-se à busca pela compreensão das reais necessidades que o profissional da educação possa aportar. Duas direções podem ser evidenciadas aqui. A primeira delas é o perguntar-se pelo quanto os gestores públicos, responsáveis pela formação e apoio a estes profissionais da educação apresentam de condições para a realização desta função. O quanto este lugar é ocupado por profissionais do âmbito do exercício da política, portanto limitado a todo o jogo que isso implica. O que acaba tornando evidente e se mantém como preservação de uma prática que se renova a cada gestão. Iniciar de novo aquilo que já se experimentou em gestões anteriores, fazendo (desconhecendo propositadamente) terra arrasada. Na segunda direção, que não se distancia da primeira, temos o cumprimento da legislação vigente, assim, são observadas ações gestadas que se voltam ao cumprimento da legislação do que procurando construir o diálogo com as necessidades dos professores. Condição, na maioria das vezes, que sequer são considerados. Tal situação cria um distanciamento entre a oferta e a necessidade. Em um dos trabalhos analisados neste estudo assim sintetizam os pesquisadores:

*... os trabalhos enfatizaram que é preciso rever os modelos adotados por algumas secretarias sobre a formação em serviço, ou seja, que essas ações reconheçam e valorizem os saberes já existentes dos professores, de modo que os docentes reflitam sobre a sua atuação em sala de aula e que possam desenhar um cenário permanente e contínuo ao longo da vida profissional (MENEZES e SILVA, 2021. p. 52).*

Entretanto caberia a pergunta por quais contribuições ou impactos estas ações têm criado junto à formação de professores? Como se movimenta a pesquisa, produzida no âmbito acadêmico que possa permitir uma leitura desta dinâmica? Como romper com este círculo vicioso do eterno recomeçar a cada nova gestão? Qual o papel caberia à universidade? Nesta direção, o voltar-se para que pensam, como significam e o que necessitam, desconstrói elementos básicos que compõe a trajetória que vem compondo a criação de políticas públicas voltadas para a formação de professores, neste caso em particular, para a formação continuada. Quem sabe uma das possíveis respostas para os questionamentos suscitados durante esta reflexão possa advir de movimentos sociais contemporâneos que têm se reconstruídos e se mantidos atualizados de forma contínua, de um lado e de outro, quem sabe a universidade possa explorar novas trilhas epistemológicas marcadas por outros referenciais que não somente aqueles considerados oficiais.



---

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, 01(01), 41-56, ago. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4> Acesso em: 30 fev 2023.
- BALDA CABELLO, N.. La formación de maestros en Bolivia: dos visiones y nuevas perspectivas. **Praxis Educativa**, Santa Rosa, v. 19, n. 2, p.27-33, agosto 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v19n2/v19n2a04.pdf> Acesso em: 13 fev. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (Revista e ampliada) São Paulo: Edições 70, 2011.
- CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 16, n. 4, p. 2593-2608, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15822>
- CARPEÑO. E. R. Estudio comparado sobre formación de maestros em perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Itália y España. **Tendencias Pedagógicas**, nº 25, 2015. p. 35-56. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/159> Acesso: 13 fev. 2023.
- FERREIRA, J.S.; SANTOS, José H. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795> Acesso em: 13 fev. 2023.
- GATTI, B. A. Formação de Professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, B. A. et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. pp. 229-263.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 17, v. 53, pp. 721-737, 2017. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.A001>
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, no. 5, 1995. P. 07-41. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773> Acesso em: 13 fev. 2023.
- LIMA, M. V. A.; SILVA, J. B. Como a formação continuada está sendo planejada? Uma revisão sistemática da literatura. **Revista Cocar**. v.16, n.34, p.1-20. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5067> Acesso em: 29 fev. 2023.
- LÜDKE, M. & CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela

pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, no. 125, 81-109, 2005. Disponível em: <http://educ.fcce.org.br/pdf/cp/v35n125/v35n125a06.pdf> Acesso em: 16 fev. 2023.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K8FKNNh9jzdjzqMfbSxBd4H/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 fev. 2023.

MACHADO, E. A.; SOUSA, J. C. **Formação contínua de professores em Portugal – de ontem para amanhã**. 25 anos da criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. Santo Tirso/Portugal: De Facto Editores, 2018.

MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Juliana Cristina; SILVA, Gilberto Ferreira. Pensar e fazer formação de professores em uma perspectiva outra. **Revista NuestrAmérica**, v. 9, n. 17, fev. 2021. Disponível em: <http://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e022> Acesso em: 20 dez. 2023.

MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da. Da radicalidade da vivência de uma experiência de formação de professores decolonizante: o Projeto Saberes em Diálogo. In: SILVA, Gilberto Ferreira da. (org.). **Da descolonização à descolonialidade: fazeres/pensares em educação**. Curitiba: CRV, 2022.

MENEZES, C. C. O.; SILVA, V. L. R.. Formação continuada de professores da educação básica à luz do estado do conhecimento. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.55, p. 42-54, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4439> Acesso em: 13 fev. 2023.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. **Histórias Locais/ Projetos Globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MORALLES, V. A.; BEGO, A. M. Intersecção entre a formação continuada de professores e as várias tipologias de saberes docentes nas pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. v.16, n.35, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1631/906> Acesso em: 13 fev. 2023.

MORICONI, G. M. (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

NORNBERG, M.; SILVA, G. F.. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Revista Diálogo Educacional**, n. 54, p. 185-202, out./dez. 2014. Editora UFPR, pp. 185-202. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HxB8hqvtvj64Hm8bxCJJzpK/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 16 mar. 2023.

---

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. (E-book). Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf> Acesso em: 26 dez. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur: CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p.227-278.

QUIJANO, A. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. Revista Casa de las Américas. N°s 259-260, abr/set, 2010. P. 4-15. Disponível em: <http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf> Acesso em? 16 mar. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf> Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, G. F. & CABRERA, F. A. Formação de professores: perspectivas docentes para a construção da cidadania intercultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, 61, 1-13, 2013. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1280>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, G. F., MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: A construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**, 77(2), 95-114, 2018. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7723161>

SILVA, G. F., MACHADO, J. A. Formação continuada de professores: intelectuais na docência criando cultura auto formativa em rede, com a rede, na rede. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 18, no. 52, pp. 180-200. 2021. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6090/47967587> Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo” um programa de formação continuada em rede: universidade, educação básica e professores intelectuais na docência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 69, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4937> Acesso em: 22 jun. 2023.

SILVA, G. F.; NORBERG, M.; SCHEFFER, N. Collaborative action research at the Training Center for Inclusive Education and Accessibility. **Revista de Cercetare Si Interventie Sociala**. vol. 53, pp. 67-79, 2016. Disponível em: [https://www.rcis.ro/images/documente/rcis53\\_05.pdf](https://www.rcis.ro/images/documente/rcis53_05.pdf) Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, G. F.; NORBERG, M., PACHECO, S. M. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na Educação Básica. **Interação**, vol. 37, no. 1, 2012. Pp. 91-112. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18872>

SOUZA, D. H.; SILVA, G. F. Percursos singulares na construção de ações coletivas: diferentes modos de conversações entre professores. In: SOUZA, D. H. de et. Al. (orgs). **Conexões**

**Educativas.** Ensinar e aprender para além do que se vê. |Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2006. pp. 173-182.

URBANETZ, S. T.; ROMANOWSKI, J. P.; URNAU, S. Revisão integrativa sobre a formação de professores na revista *Retratos da Escola*. **Educação e Sociedade**, v. 42, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.240854>

VANISCOTTE, F. La formación continua del profesorado: perspectivas en la europa del mañana. **Revista de Educación**, núm. 317, 1998, pp. 81-96. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/71763> Acesso em: 13 mar. 2023.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf> Acesso em: 26 fev. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/8/> Acesso em: 26 dez. 2023.

#### COMO CITAR — APA

SILVA, G. F. (2024). Das questões que atravessam a formação continuada de professores da educação básica: vazios, repetições e resistências situadas. *PARADIGMA*, XLV(1), e2024020. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024020.id1344>.

#### COMO CITAR — ABNT

SILVA, Gilberto Ferreira da. Das questões que atravessam a formação continuada de professores da educação básica: vazios, repetições e resistências situadas. Título do artigo. **PARADIGMA**, Maracay, v. XLV, n. 1, e2024020, Ene./Jun., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024020.id1344>.

#### HISTÓRICO

Submetido: 28 de marzo de 2023.

Aprovado: 07 de Diciembre de 2023.

Publicado: 30 de Enero de 2024.

#### EDITORES

Fredy E. González 

Luis Andrés Castillo 

#### ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres