REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

VOZES DOCENTES: percepções sobre a formação continuada e seus impactos nas práticas pedagógicas

VOCES DOCENTES: percepciones sobre la formación continua y sus impactos en las prácticas pedagógicas

TEACHING VOICES: perceptions on continuing education and its impact on pedagogical practices

Maria Márcia da Silva[1]
Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro[2]
Taciane de Medeiros Gomes[3]

Resumo
Este artigo objetiva apresentar as percepções de professoras dos anos iniciais da Educação Básica sobre a formação continuada e seus impactos nas práticas pedagógicas. A pesquisa tipo estudo de caso, teve como *lócus* uma escola pública da cidade de Areia Branca-RN. Em uma perspectiva dialógica e multirreferencial (Ardoino, 1998), refletimos sobre a formação continuada, entretecendo saberes científicos, contextos e práticas. Como procedimento metodológico, mobilizamos a entrevista semiestruturada para a construção de narrativas junto às professoras colaboradoras. Nos resultados, chegamos às noções subsunçoras, a saber: formação continuada como condição para transformar, refletir e socializar a prática; formação como política de estado e docência como compromisso político-pedagógico. A partir das vozes das professoras, foi possível perceber que a formação deve ser um processo contínuo, integrado ao seu cotidiano, promovendo a interação entre os pares, além de estimular a reflexão, a autoformação e a ressignificação das vivências em sala de aula. Enfatizamos, neste artigo, a necessidade da criação de uma rede colaborativa de formadores, respaldados pelos próprios professores, promovendo a construção de uma identidade local de formação continuada nos municípios.

Palavras-chave: Políticas de formação. Formação continuada. Docência. Prática pedagógica.

Resumen

[1] Mestra em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Departamento de Educação. Icapuí. Ceará. Brasil. E-mail: marcia.icapui@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Departamento de Educação. Mossoró. Rio Grande do Norte. Brasil. E-mail: mayraribeiro@uern.br
[3] Mestra em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Departamento de Educação. Mossoró. Rio Grande do Norte. Brasil. E-mail: tacianemedeiros@uern.br

Como referenciar este artigo:
SILVA, Maria Márcia da; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; GOMES, Taciane de Medeiros. Vozes docentes: percepções sobre a formação continuada e seus impactos nas práticas pedagógicas. **Revista Pedagógica,** Chapecó, v. 27, e8584, 2026. DOI: http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.8584

UNO Universidade Comunitária da Região de Chapecó | PPGE Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

Este artículo tiene como objetivo presentar las percepciones de profesoras de los primeros años de la Educación Básica sobre la formación continua y sus impactos en las prácticas pedagógicas. La investigación, de tipo estudio de caso, tuvo como locus una escuela pública de la ciudad de Areia Branca-RN. Desde una perspectiva dialógica y multirreferencial (Ardoino, 1998), reflexionamos sobre la formación continua, entrelazando saberes científicos, contextos y prácticas. Como procedimiento metodológico, utilizamos la entrevista semiestructurada para la construcción de narrativas junto a las profesoras colaboradoras. En los resultados, llegamos a las nociones subsumidoras, a saber: la formación continua como condición para transformar, reflexionar y socializar la práctica; la formación como política de Estado y la docencia como compromiso político-pedagógico. A partir de las voces de las profesoras, fue posible percibir que la formación debe ser un proceso continuo, integrado a su vida cotidiana, promoviendo la interacción entre pares, además de estimular la reflexión, la autoformación y la resignificación de las vivencias en el aula. Enfatizamos en este artículo la necesidad de crear una red colaborativa de formadores, respaldados por los propios docentes, promoviendo la construcción de una identidad local de formación continua en los municipios.

Palabras clave: Políticas de formación. Formación continua. Docencia. Práctica pedagógica.

Abstract
This article aims to present the perceptions of elementary school teachers regarding continuing education and its impacts on pedagogical practices. The research, a case study, was conducted in a public school in the city of Areia Branca-RN. From a dialogical and multireferential perspective (Ardoino, 1998), we reflect on continuing education, intertwining scientific knowledge, contexts, and practices. As a methodological procedure, we used semi-structured interviews to construct narratives with the participating teachers. The results led us to subsuming notions, namely: continuing education as a condition to transform, reflect upon, and share practice; education as a state policy; and teaching as a political-pedagogical commitment. Based on the teachers' voices, it was possible to perceive that training should be a continuous process, integrated into their daily routine, fostering peer interaction and encouraging reflection, self-training, and the re-signification of classroom experiences. In this article, we emphasize the need to create a collaborative network of trainers, supported by the teachers themselves, promoting the construction of a local identity for continuing education in the municipalities.

Keywords: Teacher education policies. Continuing education. Teaching. Pedagogical practice.

Introdução

A formação continuada é um tema central no campo educacional, por envolver e estabelecer uma conexão entre práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional de professores. No entanto, mesmo assumindo um lugar de destaque nos discursos normativos e nas políticas educacionais, sabemos que, no cotidiano escolar, nem sempre se traduz em experiências formativas significativas para os

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

docentes. Nesse cenário, surge a necessidade de compreendermos como os professores percebem a formação continuada e como significam essas experiências. Assim, sob uma abordagem qualitativa e hermenêutica, o estudo que originou este artigo procurou responder a seguinte questão: como as professoras dos anos iniciais da Educação Básica percebem a formação continuada e quais impactos identificam em suas práticas pedagógicas? Por meio de uma tessitura textual plural, entrelaçamos as percepções das professoras com documentos legais sobre o tema, além de reflexões próprias, reforçando a efemeridade da conexão entre o conhecimento e a construção humana.

No processo de formação continuada, Freire (1996), compara o professor a um "velejador", que precisa dominar tanto os conhecimentos técnicos quanto as condições do ambiente para navegar com eficácia. Assim como o "velejador" que conhece o barco, as velas e o comportamento dos ventos, o professor lida com a teoria e a prática de forma integrada, navegando com sabedoria nos desafios do ensino-aprendizagem. Freire (1996) ressalta ainda que esses conhecimentos são continuamente confirmados, transformados e/ou ampliados pelo cotidiano escolar. Esse movimento dinâmico fortalece a analogia estabelecida entre o professor e o velejador, evidenciando que os saberes docentes se expressam na capacidade de equilibrar teoria e prática em sala de aula. Esse entrelaçamento, ou melhor, essa harmonia torna-se uma exigência intrínseca à prática pedagógica.

Assim como apregoa Gatti (2017), as práticas pedagógicas

> (...) são formas de agir que exigem aprendizagem e se sustentam em conhecimentos e práticas culturais da didática e das metodologias relativas às relações educacionais intencionais recheadas com os conteúdos relevantes à vida humana e coletiva (p. 04).

Nessa ótica, o professor se refina a partir da vivência com o trabalho e das interações com os seus pares, considerando a escola como espaço de formação.

Nesse contexto, a formação continuada é o aperfeiçoamento profissional, social, cultural e epistemológico que se tem durante toda a vida. Esse processo pode ser feito de diferentes formas: cursos, palestras, oficinas, aulas *on-line*, reflexões sistemáticas das práticas cotidianas, entre outros mecanismos. Nesse percurso,

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

habita um denso conjunto de assuntos e temas por vezes desconectados com a realidade das escolas, tendo em vista que as experiências que ocorrem no interior dessas instituições, muitas vezes, tornam-se irrelevantes para quem pensa e organiza esses momentos de formação.

A pesquisa[4] teve como *lócus* empírico uma escola pública da cidade de Areia Branca-RN. A mobilização teórico-científica sobre formação continuada baseou-se nos estudos de Gatti (2013, 2019), Nóvoa (1991), Freire (1987, 1996), entre outros autores que contribuíram para a reflexão sobre o tema. Nos documentos legais, nos respaldamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (1996), no Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017), bem como nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (2015, 2019, 2020).

Como opção epistemológica, buscamos caminhar na pesquisa com inspiração na abordagem multirreferencial de Ardoino (2012), Macedo (2020), Barbosa e Hess (2010), perspectivas que nos levaram ao encontro das noções subsunçoras como achados resultantes de uma triangulação, envolvendo narrativas científicas, narrativas das professoras e a interpretação das pesquisadoras, quais sejam: formação continuada como política de estado; como condição para transformar, refletir e socializar a prática e docência como compromisso político-pedagógico.

O artigo está organizado em uma tessitura textual em movimento, na qual buscamos apresentar a mobilização teórica que fundamenta o diálogo sobre a formação continuada e o exercício da docência, articulando-a aos documentos legais; explicitamos a metodologia da pesquisa, evidenciando as escolhas epistemológicas, os procedimentos da construção e interpretação dos dados, chegando as noções subsunçoras como resultado da triangulação, envolvendo teoria-empiria-hermenêutica. Por fim, as considerações finais nos levam, por meio das vozes docentes, à compreensão de que a formação continuada necessita se dar em um processo contínuo, integrado aos seus cotidianos, promovendo a interação entre os

[4] Os dados apresentados neste artigo são parte de uma Dissertação de Mestrado em Educação, intitulada "Formação Continuada: percepções de professoras e impactos nas práticas pedagógicas", desenvolvida em uma escola da rede pública municipal, situada no município de Areia Branca, no estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2024.

pares e estimulando a reflexão, a autoformação e a ressignificação das vivências em sala de aula.

1 Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de Educação Básica situada no município de Areia Branca - RN, tendo como sujeitos colaboradores duas professoras do 1° e 4° ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha das professoras considerou as suas vivências e experiências, ou seja, o tempo de trabalho nos anos iniciais, mais de 20 anos; a implicação com a escola - campo de pesquisa - e o exercício efetivo da docência na rede municipal. Nesse sentido, foi necessária a construção de narrativas por meio de uma descrição densa e profunda, o que possibilitou a aproximação da compreensão das percepções das participantes sobre a formação continuada e seus impactos nas práticas pedagógicas.

A tessitura metodológica construída no estudo advém de um rigor outro (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009), diferente do positivismo cartesiano, no qual o cientificismo, a neutralidade e a fragmentação ensaiam um pseudo purismo que nada tem a ver com a complexidade dos cotidianos, da vida.

Com base na abordagem multirreferencial (Ardoino, 1998; Macedo, 2010) e na pesquisa com os cotidianos (Certeau, 1994; Alves, 2003), nosso estudo mobilizou um olhar plural, buscando uma hermenêutica dos acontecimentos do dia a dia na escola, perspectiva que ecoa nos dizeres de Guimarães Rosa (2017, p. 153) ao narrar que "[...] nada a rigor tem começo e coisa alguma tem fim, já que tudo se passa em ponto numa bola; e o espaço é o avesso de um silêncio onde o mundo dá mais voltas [...]".

A citação de Guimarães Rosa (2017) nos inspira a compreender o mundo, entendendo que tudo o que o cerca está em constante movimento, marcado por transformações que não obedecem a uma lógica linear ou regras rígidas. É sob essa perspectiva de movimento e abertura ao novo que apresentamos nossa intenção metodológica.

A construção dessa abordagem metodológica exigiu dispositivos que exploraram o objeto de estudo - a formação continuada - de maneira ampla e

sensível às diversas dimensões envolvidas. Nesse contexto, foi essencial mobilizar estratégias que permitissem chegar às percepções das professoras, promovendo uma compreensão plural e holística da formação continuada e de seus efeitos nas práticas pedagógicas, reconhecendo, assim, a complexidade e a diversidade presentes nesse cenário.

Portanto, esta pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, caracteriza-se como um estudo de caso (Macedo, 2010). A etnopesquisa, alinhada aos princípios da multirreferencialidade, busca acolher e aprender com as diferenças, reconhecendo a natureza heterogênea do conhecimento. Sua abordagem fenomenológica demanda vivenciar e compartilhar as experiências dos sujeitos, ou seja, tem-se como condição para a realização do estudo a observação *in lócus* e a (con)vivência com os sujeitos, visando interpretar e valorizar suas vidas cotidianas.

Nesse caso, a bricolagem teórico-metodológica se deu a partir de documentos instituídos, pesquisas e estudos já realizados, entretecidos de saberes e vivências outras, construídas e percebidas nas práticas de formação e da docência, sendo necessária a escuta sensível, a escrita densa do fenômeno observado, a realização de entrevistas, a análise do *lócus* e a implicação dos sujeitos envolvidos no ambiente de formação dos saberes e fazeres.

Nesse movimento hermenêutico, chegamos às noções subsunçoras, como resultado de uma construção analítica que emerge do/no processo de triangulação, envolvendo multirreferências e assumindo uma sistematização mais organizada do *corpus* analítico expresso em uma escrita clara e heuristicamente rica, que se movimenta para a construção das inteligibilidades produzidas na pesquisa (Macedo, 2010).

1.1 Estudo de caso e escuta sensível

De característica qualitativa, o estudo de caso se dá pelo contato singular e pela busca sensível das descobertas do conhecimento, por meio das indagações e respostas. O pesquisador, nessas condições, segue "valorizando a interpretação dos contextos, retratando a realidade de forma densa, refinada e profunda, estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado" (Macedo, 2010, p. 88).

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

O estudo de caso, aqui opcionado, conduz o pesquisador de forma consciente à percepção de que esse movimento envolve processos que não estão acabados, pois lida, constantemente, com a singularidade e a pluralidade dos sujeitos e contextos, sendo o conhecimento continuamente construído, ampliado, ressignificado.

Nessa relação, torna-se significativo o caminho percorrido pelo pesquisador, que deve adotar uma postura curiosa, concentrada e atenta à observação dos acontecimentos da realidade, dedicando-se a compreender as informações que emergem ao longo desse processo. Para Macedo (2010, p. 91):

> [...] busca-se, ademais, nos estudos de caso de inspiração fenomenológica, a pertinência do detalhe que o edifica e da singularidade que o marca, identifica-o e 'referencializa-o', sem cair nos 'regularismos' e 'formismos' das perspectivas positivistas [...].

O desenvolvimento do estudo de caso com as professoras do Ensino Fundamental/Anos Iniciais foi essencial para amalgamar as informações, privilegiando as relações e as reações acerca do objeto estudado, em sua singularidade, sem preocupação com a ordem e ou com enquadramentos a preceitos cientificistas definidos a priori.

Para compreender as impressões iniciais das professoras sobre a formação continuada na vivência de suas práticas pedagógicas, foi necessário organizar o tempo e o espaço para que as participantes, por meio das entrevistas, pudessem se sentir seguras e à vontade para colaborar. Adotamos um roteiro flexível e aberto, que pudesse favorecer o diálogo sobre suas experiências com as formações continuadas.

Para tanto, a escuta sensível (Macedo, 2010) foi uma estratégia utilizada com o intuito de ir ao encontro das percepções. Por meio dessa postura, abriu-se espaço para conversações genuínas, posto que as professoras envolvidas, autoras e praticantes no contexto em que estão inseridas, detêm a agudeza do pensamento, da prática e da linguagem no que diz respeito à formação e à sala de aula. Logo, respeitar e valorizar esses feitos, oportunizando às professoras a narrar suas ações e sentimentos, desnudando-se dos preceitos fechados e acabados, configurou-se como condição essencial para a compreensão do fenômeno em estudo.

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

Nessa perspectiva, transformar a escuta em narrativa, além de interpretá-la, exigiu das pesquisadoras a sensibilidade, a delicadeza de uma escrita esmerada, rigorosa e respeitosa em relação aos sentimentos e às percepções das professoras.

Com o objetivo de acessar as experiências das professoras, a entrevista foi um dispositivo utilizado para/na construção de dados. Esse recurso estabelece um elo de proximidade por meio da linguagem (Macedo, 2010), tornando-se um instrumento marcante na interação e permitindo captar informações preciosas sobre o objeto pesquisado. Então, escutar as professoras do 1º e 4° ano sobre o objeto de pesquisa pode proporcionar o acesso a informações valiosas, considerando as vivências e experiências que elas acumularam ao longo de suas carreiras. Esse momento de interação, diálogo e construção de percepções pode contribuir significativamente para melhorar a compreensão do tema em questão.

A linguagem, como meio de interação, carrega consigo uma variedade de expressões. Para Macedo (2010, p. 103), ela "[...] revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso [...]". Em outras palavras, a linguagem, em toda a sua expressão, é a via da comunicação e do entendimento, criando canais de aproximação e significados.

No processo de diálogo com as professoras, estivemos atentas aos seguintes detalhes: o comportamento, as expressões faciais e corporais, as repetições de termos, as emoções. Com isso, buscamos captar todas as pistas que pudessem nos aproximar das percepções das professoras acerca das formações continuadas e dos seus impactos em suas práticas.

É importante ressaltar o caráter organizado e sistemático da entrevista. O uso desse mecanismo não tem a intenção de engessar e controlar a conversação, tampouco se limita a ser um mero coletor instrumental de informação (Macedo, 2010). A entrevista é aberta e flexível, porém orientada, com direção e objetivos bem definidos, a fim de que cada momento seja relevante e proporcione grandes aprendizagens.

Com essas premissas, organizamos a entrevista em dois momentos: o primeiro consistiu na apresentação da pesquisa e sua intencionalidade, incluindo a

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

importância da contribuição das professoras para a inteligibilidade do fenômeno em estudo. Esse foi também um momento para conhecer as professoras, considerando informações como nome, idade, tempo de serviço, formação acadêmica e experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No segundo momento, utilizamos um roteiro de entrevista que incluiu questões e temas como ponto de partida para o diálogo. Em uma escuta sensível, buscamos compreender aspectos relacionados ao exercício da docência, seus desafios e prazeres; as vivências, sentidos e contribuições das formações continuadas; a percepção sobre as políticas de formação continuada e as demandas dessa formação a partir das necessidades da profissão docente.

O período da construção de dados, por meio das entrevistas, aconteceu respeitando o tempo das professoras que não residem na mesma cidade em que trabalham. Os encontros eram agendados sempre pela manhã, uma vez que elas estavam em sala de aula nesse turno.

Optou-se por atribuir às participantes, nomes de flores, transcendendo o mero anonimato e adentrando no universo da poesia e da filosofia. Nesse sentido, cada pseudônimo foi uma metáfora para a jornada de ensinar e aprender. A Rosa do deserto, por exemplo, representa os desafios superados; a Bougainvillea, com sua explosão de cores vibrantes, possui uma durabilidade impressionante. São leves e finas, o que a tornam muito versáteis. Essa versatilidade simboliza as formas e jeitos do saber compartilhado das professoras; a efêmera existência e a busca incessante pelo saber.

A primeira entrevista foi realizada com a Professora Rosa do deserto, que trabalha com uma turma de 4° ano, no turno matutino, atendendo crianças que têm, em sua maioria, 9 anos de idade. Nessa fase, de acordo com a BNCC (Brasil, 2016), além de ocorrer a consolidação das aprendizagens obtidas nos anos/séries anteriores, acontece o alargamento das práticas de linguagens e a autonomia intelectual, permitindo que lidem com as mais diversas situações relacionadas ao outro, à sua história, à cultura, às tecnologias e ao ambiente.

A segunda entrevista foi feita com a Professora Bougainvillea, que leciona para uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por crianças de 6 anos que

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

estão na fase inicial de leitura e escrita. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve focar na alfabetização, proporcionando amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética. Isso deve ser feito de maneira articulada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, bem como ao envolvimento dos alunos em práticas diversificadas de letramento.

As entrevistas foram gravadas em áudio, conforme a aceitação das professoras, e, posteriormente, foram transcritas com a ajuda da função transcrição do *Word*.

2 A formação continuada no olhar das professoras

A formação continuada como mecanismo ou instrumento de revitalização dos saberes dos professores ocorre, ou ao menos deveria ocorrer, em um processo permanente de análise crítico-reflexiva, tendo em vista a busca pelo entendimento acerca dos contextos reais que se movimentam no dia a dia da escola. Sob a ótica da professora Rosa do deserto, a formação continuada é percebida como:

> [...] uma perspectiva de melhoria na minha profissão e na minha prática em sala. Porque a gente tem que todo dia, a gente tem que estudar, a gente tem que ir buscar, a gente tem que inovar pra que a gente possa ver e ter uma educação de qualidade. Mas, sem a nossa formação, a gente fica na mesmice [...] (Rosa do deserto, entrevista realizada em 26 de julho de 2024).

A tônica revelada no trecho da entrevista é apresentada nas palavras "inovar" e "mesmice". Rosa do deserto deixa claro que é necessário estar em permanente construção do saber para manter-se sempre atualizada. A formação continuada é essa atividade que possibilita a leitura, a busca e a inovação. Caso contrário, as atividades diárias de sala de aula e de formação do professor tornam-se repetitivas.

Em meio às complexidades e desafios das políticas públicas da educação, o perfume das flores representa a resiliência e a esperança das educadoras. As professoras exalam seu perfume mesmo nas condições mais adversas, enfrentando as curvas sinuosas e os obstáculos encontrados no ambiente escolar. A fragrância

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

das flores representa, em sua essência, a dedicação, o compromisso e a paixão pela educação. Paixão esta que se encarna na narrativa da professora:

> [...] Primeiro, assim, de imediato, você precisa de paixão. Eu na docência, eu vejo que você tem que gostar do que você faz. Tem que ter paixão. E tem que levar é com responsabilidade, como se fosse uma missão. É dentro dessa missão, você vai procurar desenvolver bem o seu trabalho. Seu trabalho com responsabilidade. Planejando, procurando técnicas, formas de exercer da melhor maneira o seu trabalho no dia a dia. Então, como você gosta, quando você tem amor, quando você tem paixão, você faz isso de maneira leve, com prazer [...] (professora Bougainvillea, entrevista realizada em 26 de julho de 2024).

Nesse sentido, é essencial que as professoras reconheçam seu trabalho como uma profissão que exige e requer não apenas paixão e sonho, mas também conhecimentos técnicos, éticos e pedagógicos. Essa perspectiva permite que se percebam como profissionais da educação, e não meramente como ministradoras de aulas. No entanto, é possível perceber que a professora fala da missão valendo-se de uma carga ideológica ainda intrínseca às professoras. Esse viés ideológico está acompanhado de resquícios de uma educação jesuítica, controlada pela igreja da época. Sendo assim, pode-se afirmar que "[...] a gênese da profissão do professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas [...]" (Nóvoa, 1999, p. 15).

Este estudo revela, a partir dessas narrativas, que a formação continuada é indispensável para o fortalecimento da identidade profissional dos professores. Além disso, é um dos aspectos essenciais para o enfrentamento consciente dos desafios estruturais e pedagógicos vivenciados no cotidiano escolar. Esses desafios, tão vastos no ambiente da escola pública, emergem como um rio sinuoso, ziguezagueando entre questões estruturais e pedagógicas que impactam tanto o desempenho das crianças quanto a valorização do professor. Nessa perspectiva, Saviani (2008) utiliza as metáforas do ziguezague e do pêndulo para ilustrar o caráter vulnerável oscilante das políticas educacionais:

> Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

> variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional [...] (p. 9).

Cada escola pública enfrenta suas próprias dificuldades. Todavia, a formação continuada oferece um caminho por esse rio sinuoso de muitas curvas, mas que leva a grandes descobertas e reflexões. A sensação que se tem é a de que a escola pública está à deriva, sem rumo nesse navegar. No entanto, ainda existem profissionais que atuam na escola e que enfrentam sua jornada de trabalho com maestria, promovendo o crescimento intelectual e social das crianças. A beleza da docência reside nesse olhar apurado, semelhante ao de uma águia, pois consegue captar as potencialidades emergentes no solo árido das escolas públicas deste país. Com criatividade e ousadia, os educadores desenvolvem currículos (instituintes) que respeitam e valorizam as dimensões sociais, emocionais, afetivas e culturais dos seus alunos.

Durante a entrevista, as professoras demonstraram euforia e um desejo intenso de ver as mudanças acontecerem na educação, especialmente no município e na escola onde atuam. Elas são otimistas quanto ao futuro. No entanto, reconhecem a necessidade de expressar sua crítica e afirmar sua identidade no ambiente escolar, dando um "grito" em discordância às condições de ambiente e de trabalho, em uma postura de "negatricidade" e "alteridade" (Macedo, 2012). As professoras demonstram o desejo de "desjogar o jogo" (Macedo, 2020), contrapondo-se ao que é determinado, a qualquer ideia e ação que não contribua para o desenvolvimento do processo pedagógico.

Para as participantes, o momento da entrevista foi uma oportunidade para expressar espontaneamente suas reflexões sobre diversos dilemas enfrentados no cotidiano escolar, representando um espaço de liberdade durante o qual puderam verbalizar sentimentos e desafios diante às ausências das formações continuadas.

> [...] porque às vezes a gente começa muito bem, um projeto. Você começa muito bem e às vezes a gente para, deixa pelo caminho. Então, se for, como eu disse, da questão do Proale que a gente começou, e eu estava me sentindo muito bem. Muito riquíssima nessa questão. Quando parou! A aprendizagem que eu já tinha, o conhecimento que eu tinha, eu dei

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

> continuidade. Eu apliquei nos anos seguintes. Ficou para mim. Mas eu sinto que é necessário ter continuidade dessas práticas [...] (professora Bougainvillea, entrevista realizada em 26 de julho de 2024).

Diante disso, como destaca Nóvoa (2019), pode-se compreender que "[...] é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores [...]" (p.11). Isso pode ser percebido quando a professora faz a seguinte afirmação: "[...] você começa muito bem e às vezes a gente para, deixa pelo caminho[...]". Essa fala demonstra rastros de descontentamento. A expressão "[...] deixa pelo caminho [...]" revela que não há uma política sólida de formação continuada.

Observamos, portanto, que um dos principais desafios das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito aos investimentos em formação continuada, é garantir sua permanência como "[...] um constante processo de transformação para o fazer pedagógico. [...]" (Matos; Grosch; Dresch, 2020, p. 5). Ainda assim, por meio das formações continuadas, é possível evoluir com o apoio mútuo entre as professoras, que constroem o seu itinerário de identidade profissional na ambiência da profissão docente, pois "[...] não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores [...]" (Nóvoa, 2019, p. 6).

Ainda dentro dessa perspectiva, a professora Rosa do Deserto compartilhou lembranças de algumas formações das quais participou — embora não tenham sido muitas, elas marcaram significativamente sua itinerância profissional. Dentre elas, uma das mais mencionadas foi a formação através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Mesmo após quase oito anos, ela falou com entusiasmo sobre o programa, destacando sua importância no amadurecimento profissional e intelectual.

> [...] Eu lembro que quando nós estávamos fazendo a formação do PNAIC eu tinha uma turma numerosa, uma turma trabalhosa, eu me desesperava, eu chorava porque eu não sabia o que fazer. Eu pensava que estava fazendo correto e na verdade eu percebi que não era leitura, não era apenas escrita, não era apenas contagem que nós tínhamos que fazer com o nosso aluno. Mas, nós precisávamos mesmo era de ver, de conhecer pra que a gente

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

> pudesse entender e mudar a nossa prática, a aceitação do aluno [...] (professora Rosa do deserto, entrevista realizada em 26 de julho de 2024).
>
> [...] Quando estávamos fazendo a formação do PNAIC 'Ave Maria'! Era uma formação riquíssima que a gente fez de 2012 a 2016. Foi uma experiência assim muito, muito, muito bacana, sabe, muito forte que a gente ampliou muito. A gente mudou muito as nossas práticas [...] (professora Rosa do deserto, entrevista realizada em 26 de julho de 2024).

Em suas memórias, a professora narrou episódios difíceis ao lidar com a turma. Quando ela abriu o baú das suas lembranças, chegou a se emocionar. Nesse período, a Rosa do deserto trabalhava com uma turma do 3° ano do Ensino Fundamental. Era uma turma bastante desafiadora, como afirma a professora, "[...] uma turma numerosa, uma turma trabalhosa, eu me desesperava, eu chorava porque eu não sabia o que fazer[...]". Nessa fase, as crianças devem ter a oportunidade de progredir no conhecimento, ampliar as práticas de linguagem e a experiência estética e intercultural (BNCC, 2017). Entretanto, a professora enfrentava dificuldades porque a turma era muito indisciplinada e ela não encontrava um caminho para conseguir evitar essa problemática, que sempre foi e será muito desafiadora para os professores, pois afeta a concentração e o desempenho dos alunos.

Segundo a professora, ela encontrou ânimo e um pouco de segurança ao participar do programa PNAIC, que a fez enxergar as situações com um outro olhar. Através do programa, ela experimentou outras metodologias e abordagens pedagógicas, o que lhe proporcionou novas perspectivas e estratégias para lidar com a indisciplina dos alunos. Nesse contexto, o apoio dos colegas foi fundamental, pois compartilhar suas dificuldades de sala de aula e receber retornos construtivos ajudou-a a se sentir menos isolada em seus desafios. Além disso, o embasamento teórico oferecido pelo programa foi importante para que ela pudesse encarar e experimentar outras viagens, a fim de amenizar a indisciplina da sua turma.

Ademais, pode-se observar, a partir da citação a seguir, o desejo das professoras de que essas formações sejam sistemáticas e regulares, permitindo que se mantenham atualizadas e capazes de subsidiar os acontecimentos na escola.

> [...] eu espero, eu almejo que essas práticas assim, que esses projetos possam chegar pra gente. Eu acredito que a gente se incomodando e

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

> cobrando eu espero que talvez, pelo fato da gente estar sentindo essa necessidade, que os nossos pedidos possam ser atendidos, que futuramente eu acredito que a gente possa ter sim [...] (professora Bougainvillea, em entrevista realizada no dia 26 de julho de 2024).

A respeito disso, Bougainvillea afirma o seguinte: "[...] eu acredito que a gente se incomodando e cobrando eu espero que talvez, pelo fato de a gente estar sentindo essa necessidade, que os nossos pedidos possam ser atendidos [...]". A fala da professora reflete a esperança e a urgência de que suas vozes possam ser ouvidas e essas práticas formativas voltem a fazer parte do cotidiano educacional.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) assinalam que "[...] formar-se é um processo de toda a vida [...]". Nesse sentido, vê-se a importância da sensibilidade do professor, atrelada aos acontecimentos cotidianos da escola e à sua contínua formação. O docente é o profissional fundamental no desenvolvimento da educação e seu processo de construção do conhecimento passa, necessariamente, pela formação humana e a autonomia do trabalho docente.

Essa autonomia está intimamente ligada à independência, autossuficiência e liberdade. Essas expressões se movimentam e se entrelaçam ao jeito de ser e de fazer do professor. Entretanto, camuflado nessas "cortinas de fumaça", o professor tem a falsa sensação que habita em seu processo de educar a sua liberdade de pensar, agir e refletir. Nesse sentido, Contreras (2002), contribui ao afirmar que a autonomia profissional deve "[...] ir além das aparências, atendendo não só as retóricas previamente elaboradas nas quais se identificam de antemão determinadas por jargões ou linguagens com uma vantagem profissional ou com benefício educativo [...]" (p. 52).

O autor segue evidenciando algumas formas de autonomia, uma vez que esse termo é utilizado em quase todos os momentos sem sequer compreender seu uso real nas relações educacionais. Para Contreras (2002), a verdadeira autonomia docente não é apenas a liberdade de escolha, mas a responsabilidade de agir com base em um conhecimento profundo e contextualizado das necessidades e realidades educacionais. Portanto, o entendimento adequado de autonomia nas relações educacionais é fundamental para promover práticas pedagógicas mais eficazes e transformadoras.

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

As experiências compartilhadas pelas professoras entrevistadas corroboram ainda mais a compreensão de que a formação continuada deve fazer parte do trabalho dos docentes, como ficou evidenciado no seguinte trecho: "[...] eu espero, eu almejo que essas práticas assim, que esses projetos possam chegar pra gente [...]". Para além de corroborar, essas experiências carimbam a importância da formação continuada na vida cotidiana das professoras na escola.

As expressões "eu espero" e "eu almejo", utilizando a primeira pessoa do discurso, sinalizam uma força, um querer. Expressam, ainda, a esperança de que a formação continuada, junto a outras demandas da profissão docente, sejam pauta para políticas que, de fato, valorizem e busquem a qualidade da educação e sua autonomia no processo de educar. Para tanto, como destacam Matos, Grosch e Dresch (2020), torna-se essencial assegurar a "[...] valorização profissional, condições dignas de trabalho, salário e plano de carreira para todos os profissionais da educação[...]" (p. 5).

3 As noções subsunçoras e o protagonismo docente na escola

As "noções subsunçoras" são uma forma de organizar as informações, bem como as interpretações, facilitando a compreensão do *corpus* interpretativo do estudo realizado (Macedo, 2009). Desse modo, imaginar e compor essas noções foi uma tarefa extremamente complexa, que se deu no exercício de uma heurística na qual os saberes teóricos, as narrativas dos sujeitos e a interpretação das pesquisadoras se cruzaram no intuito de captar as nuances dos achados da pesquisa.

As professoras, no papel de sujeitos da pesquisa, são "dados vivos" da realidade (Macedo, 2016). Para a interpretação desses dados, consideramos que, a partir da hermenêutica e das experiências que a vida e os contextos nos apresentam, construímos um rigor outro, alimentado pela fertilidade dos terrenos intelectuais. Esse processo nos possibilita uma criatividade responsável e reflexiva, em que a interpretação e a compreensão se entrelaçam, revelando a profundidade e a complexidade da condição humana. Com esse contato, chegamos aos recursos próprios da pesquisa qualitativa, como forma de organizar e sistematizar as informações.

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

Inspiradas em Macedo (2010), partimos para a saturação dos dados, que é um indicativo de sua suficiência. Chegamos à redução ou seleção das partes mais importantes dos dados, ou seja, das narrativas das professoras. Para o processo de redução, outros mecanismos foram mobilizados: variação imaginativa - processo de explorar várias perspectivas sobre as experiências narradas pelas professoras, com o objetivo de identificar o essencial; unidades de significação - trechos mais importantes das narrativas; síntese - integração das unidades de significação em uma compreensão mais estruturada sobre formação continuada, em um processo interpretativo.

Com essas inspirações metodológicas, procuramos perceber, a partir da descrição das narrativas, os diferentes ângulos de análise, os tensionamentos com os referenciais teóricos e com os documentos normativos, procurando identificar se as inteligibilidades produzidas alcançaram, ao menos provisoriamente, uma estabilidade dos dados, sua saturação.

Nesse movimento hermenêutico e heurístico, as falas das professoras nos levaram a compreender que a formação continuada se dá no exercício da reflexão, ressignificação, ampliação e socialização dos saberes e fazeres. Para além do instituído (leis, cursos e programas estruturados oriundos da esfera federal e estadual), reside o poder transformador das práticas que se renovam no encontro com o outro, proporcionado pelos momentos de formação continuada. Esses encontros desafiam o *status quo*, incitando reflexões e questionamentos que se dão tanto dentro quanto fora das escolas.

Com base nas experiências narradas pelas professoras, nos documentos instituídos e no exercício hermenêutico, chegamos a três noções subsunçoras, a saber:

- **Formação continuada como condição para transformar, refletir e socializar vivências** - esse movimento proporciona momentos de reflexão e troca de experiências, visando transformar o cotidiano da sala de aula. As discussões sobre a formação do professor, especialmente no âmbito da formação continuada, frequentemente revelam-se eivadas de interesses políticos e ideológicos. Essa dualidade de interesses tem fragilizado e

ISSN 1984-1566 (on-line)

fragmentado o processo de formação, uma vez que políticas sem continuidade, frequentemente, são tratadas como caprichos de governos. Assim, a cada nova gestão, o sistema é alterado para dar lugar a outro, fragilizando o percurso e comprometendo a fluidez do processo formativo dos professores. Por outro lado, não podemos nos apequenar nem permanecer inertes. É essencial nos agarrarmos ao fio de mudança, habilmente tecido pela inventividade e pelas ações formativas que se manifestam em um conjunto de atividades realizadas nas escolas. O compartilhamento de experiências com colegas são oportunidades vivas e plurais, configurando-se como um espaço permanente de desenvolvimento profissional.

- **Formação enquanto política de Estado, com desdobramentos como a continuidade dos programas e a frequência das formações**, demonstra ser um dos aspectos importantes para o fortalecimento do processo educativo. Percebeu-se que a participação frequente em formações continuadas proporciona aos professores maior envolvimento, troca de experiências e apoio mútuo. A escola, como espaço central de acontecimentos, demanda momentos formativos essenciais para a construção de uma teia educacional que transcende o simples ato de ensinar e aprender, abrangendo também as subjetividades dos envolvidos. Isso se refere tanto à prática da formação continuada no município quanto aos programas federais. Contudo, a regularidade dessas formações tem se distanciado desse processo, especialmente em âmbito local. Diante disso, torna-se um desafio a implementação efetiva de políticas públicas. Segundo as professoras, os obstáculos estão diretamente relacionados à falta de vontade política, o que resulta em deficiência de planejamento, sistematização, monitoramento e continuidade no processo de formação continuada. Diante desse cenário, é necessário que a formação se consolide como política de Estado.
- **A docência, enquanto compromisso político-pedagógico, envolvendo a missão profissional e a paixão por ensinar** se constitui em um importante achado, expressando o reconhecimento da importância da escola na vida dos sujeitos que dela participam. É nesse espaço que encontramos

> interações entre família, alunos, gestão, funcionários e professores. Nesse contexto, lidamos com as subjetividades de cada um, portanto, não se pode esquecer que educação é assunto sério, não só por suas normativas e legislação, mas também por suas implicações na formação e desenvolvimento do indivíduo. Ao afirmar que a docência é um compromisso político-pedagógico, destaca-se a potência dessa função na construção da formação social, ética e acadêmica dos sujeitos. Exemplos disso são os termos "paixão" e "missão", que inicialmente foram tratados como sinônimos. No entanto, buscamos agregar a esses conceitos uma dimensão político-pedagógica, a fim de equilibrar suas significações. Dentro dessa miscelânea de sentidos, é preciso ser movido pela paixão para que a missão possa ser cumprida com mais leveza. Em meio a essa complexidade semântica, é oportuno destacar que a educação, por meio da docência, cumpre seu papel político quando promove o diálogo, a criticidade e a transformação do sujeito.

Essas noções subsunçoras agregaram as sutilezas do corpo interpretativo, ressaltando a importância da formação continuada no processo dinâmico e transformador das práticas das professoras.

Considerações finais

Constatamos que as professoras reconhecem a formação continuada como extremamente necessária à melhoria de suas práticas pedagógicas, destacando a importância do encontro com o outro no aprimoramento da reflexão e da atuação. A interação é, para as professoras, um momento de compartilhamento de conhecimentos e experiências, que enriquecem o trabalho pedagógico, a partir desse movimento chamado formação continuada.

A partir das vozes das professoras, foi possível perceber que a formação deve ser um processo contínuo, integrado ao seu cotidiano, promovendo a interação entre os pares, além de estimular a reflexão, a autoformação e a ressignificação das vivências em sala de aula. No entanto, ficou evidente a urgência em melhorar essa política no município de Areia Branca-RN, dando mais prioridade e visibilidade. As

formações continuadas chegam ao local por meio de programas do governo federal, com adesão do município, e as professoras participam de todas as oportunidades disponíveis. Ainda assim, segundo as professoras, a implementação dessas políticas enfrenta grandes desafios no contexto local. Através das suas percepções, emergiram informações e inquietações outras que permitiram conhecer suas iniquidades, conduzindo a diferentes sentidos e inteligibilidades. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos cotidianos das escolas, as professoras ainda resistem em cultivar o jardim, na esperança de que novas flores embelezem e aromatizem o caminho.

Por fim, enfatizamos, neste artigo, como contribuição mais objetiva do estudo, a necessidade da criação de uma rede colaborativa de formadores, respaldados pelos próprios professores, promovendo a construção de uma identidade local de formação continuada nos municípios. Essa ação não só valorizará a experiência e o conhecimento dos professores como também fortalecerá o sentimento de pertencimento e responsabilidade sobre o seu desenvolvimento profissional.

Referências

ÁLVARO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 mar. 2026.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, Joaquim (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EDUFSCar, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases nacionais da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de 117 licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731 rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República; Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/arian/Downloads/plano-nacional-educacao-2014 2024-2ed-1.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp2019#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3 o). Acesso em: 12 nov. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** as artes de fazer. Petropólis, Rj: Vozes, 1994;

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n.166, p.1150-1164 out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?format=pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **EDUCar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Paraná: Editora UFPR, 2013. Disponível em: 119 https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 out. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária-** Experiências transigulares com o método em Ciências da Educação.1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 188, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (org.). **Jacques Ardoino & a educação**. (Coleção & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed., 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MATOS, Gislaine Aparecida de; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Formação continuada de professores: perspectivas e contradições epistemológicas recorrentes na elaboração de documentos oficiais da educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4746/2937. Acesso em: 17 mar. 2026.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-62368491. Acesso em: 05 dez. 2023.

ROSA, João Guimarães. Estas estórias. *In*: ROSA, J. G. **João Guimarães Rosa:** ficção completa. V. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Adaptado da palestra proferida no **"Ciclo de debates: a articulação**

REVISTA PEDAGÓGICA
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó
ISSN 1984-1566 (on-line)

entre a educação básica e a educação profissional – contribuições para a I Conferência Nacional de Educação Básica”, realizado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, Rio de Janeiro, em 5 de março de 2008.

Submetido em: 22-08-2025

Aprovado em: 30-01-2026

© 2026 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universitária Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó
Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.