

# Tessituras Teóricas: O Estado do Conhecimento sobre as concepções de formação continuada, protagonismo e identidade docente

Lucilene Aparecida e Lima do Nascimento<sup>1</sup>, Giselle Rôças<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho se configura como um levantamento do tipo estado do conhecimento acerca das conceituações sobre formação continuada, protagonismo e identidade docente presentes na literatura, com a finalidade de compor o bojo teórico da pesquisa conduzida em uma tese de doutorado profissional. Para tal, utilizou-se a ferramenta BUSCA<sup>d</sup> para o processo de busca e levantamento bibliográfico em distintas plataformas online. A análise dos documentos mapeados foi feita a luz de questões norteadoras do estudo: De que maneira um professor atua como protagonista de sua própria formação profissional? É possível a formação continuada do professor influenciar/definir o protagonismo e o processo identitário docente? Quais os conceitos e concepções de formação continuada, identidade e protagonismo docente? A revisão ampliou o corpus de análise, dialogando ainda com as concepções de memória coletiva, memória socioafetiva e inserção social docente. Constatou-se que a pluralidade conceitual pedagógica e científica forneceu subsídios à pesquisa, possibilitando recortes na trajetória teórica-conceitual para o caminhar do estudo.

*Palavras-chave: Formação Continuada, Protagonismo Docente, Identidade Docente, Estado do Conhecimento.*

<https://doi.org/10.5335/rbecm.v7i1.15896>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

ISSN: 2595-7376

<sup>1</sup> Doutora em Ensino de Ciências - IFRJ, Mestra em Ensino de Ciências - IFRJ, Especialista em Gestão Escolar - UFRJ, Pedagoga – UERJ. Professora Especialista - Orientação Pedagógica SME/Duque de Caxias/RJ. Integra o Grupo de Pesquisa CAFE/PROPEC/IFRJ. E-mail: lucilene.nascimento@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Ecologia – UFRJ. Docente NUTES/UFRJ e PROPEC/IFRJ. Coordena o Grupo de Pesquisa CAFE/PROPEC/IFRJ. Coordenadora Adjunta da modalidade profissional da área de ensino – CAPES. E-mail: giselle.rocas@ifrj.edu.br

## Introdução

*“Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve, ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHES, 2015, p.75)”.*

Para qualificar a interlocução entre os conceitos de formação continuada, protagonismo e identidade docente, foi realizado um levantamento bibliográfico, do tipo estado do conhecimento. Ferreira (2002) conceitua o estado do conhecimento como sinônimo de estado da arte. Afirma que os termos referem-se a uma metodologia de caráter bibliográfico, descritivo e inventariante, que busca a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados, em diferentes épocas e lugares, sobre determinado tema. Vosgerau e Romanowsky (2014) afirmam que a denominação “estado da arte” é comumente utilizada no campo educacional, constituindo-se por meio de uma análise aprofundada. Romanowski e Ens (2006) destacam que o estado da arte ou do conhecimento compreende a análise do campo investigativo, ou seja, “não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (p.39).

A partir dessa compreensão, este estudo se inscreve como um estado do conhecimento, pois objetivou responder em que medida estes conceitos estão imbricados e se juntos, ou individualmente, impactam nas questões investigativas da pesquisa, sendo seletiva a perspectiva temporal e fontes disponíveis. Compreender quais são as implicações do processo de formação continuada na identidade e no protagonismo docente sob o ponto de vista de outras pesquisas, não só enriquecem como ainda credibilizam a trajetória a ser percorrida.

A etapa de investigação do que já foi produzido sobre o tema e aportes teóricos já utilizados, bem como compreender a coerência interpretativa dos autores, das pesquisas e trabalhos elencados para esta revisão de leitura, foram essenciais para situar e assumir os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa de Tese. Importante destacar que a leitura e análise do corpus selecionado foi realizada à luz de duas perguntas norteadoras deste estudo: De que maneira um professor atua como protagonista de sua própria formação profissional? É possível a formação continuada do professor influenciar/definir o protagonismo e o processo identitário docente?

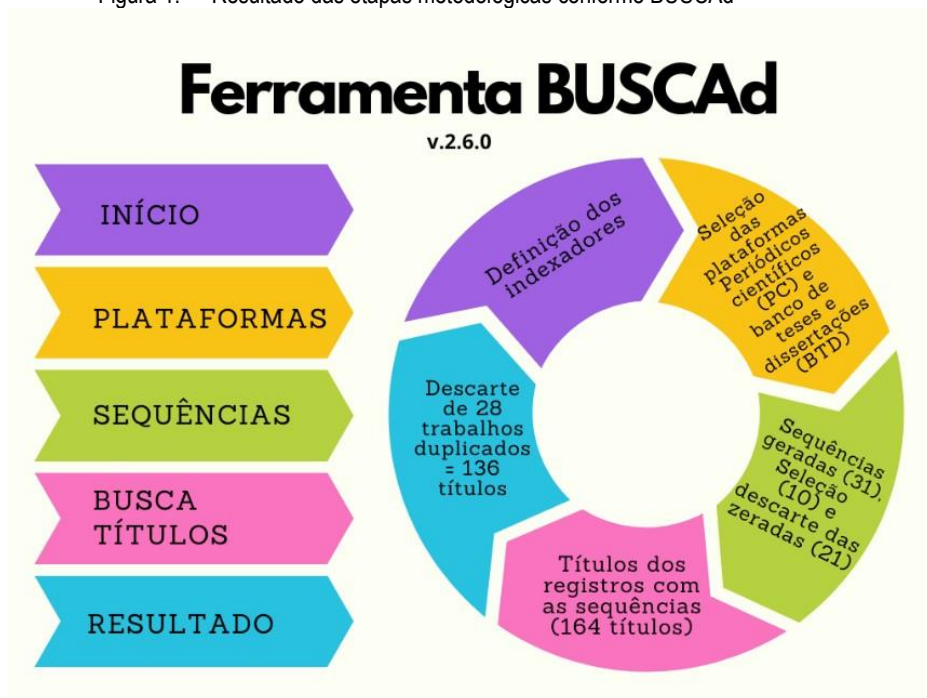
## As Tessituras Teóricas

O corpus de análise neste levantamento bibliográfico foi constituído por meio da ferramenta tecnológica BUSCAD v 2.6.0 (abreviação para Buscador Acadêmico versão 2.6.0), uma planilha com interface amigável, podendo ser operada com funcionalidades seguras e pertinentes a uma revisão bibliográfica acadêmica (MANSUR; ALTOÉ, 2021).

Em acordo com o protocolo metodológico do BUSCAD, a primeira etapa da revisão requereu a definição dos indexadores, pautados no universo da pesquisa em tela, a serem utilizadas na planilha. Após reflexão acerca dos objetivos da pesquisa, acompanhada de ensaios preliminares, definiu-se os seguintes termos indexadores: i. “formação continuada”, ii. “identidade docente”, iii. “identidade do professor”, iv. “protagonismo docente” e v. “protagonismo do professor”. Após alimentar a planilha com os termos, a ferramenta gerou todas as combinações possíveis dentre os indexadores, totalizando 31 sequências. Optamos por eliminar os pareamentos com alto grau de similaridade, tais como: “identidade docente/identidade do professor” e “protagonismo docente/protagonismo do professor”. Descartamos ainda os pareamentos com resultados zerados. Após este recorte, sinalizamos dez combinações para a etapa seguinte de levantamento, sendo eles: 1. formação continuada/identidade docente/protagonismo docente, 2. formação continuada/identidade docente/identidade do professor, 3. formação continuada/identidade docente, 4. formação continuada/protagonismo docente,

5. formação continuada/identidade do professor, 6. identidade docente/protagonismo docente, 7. identidade do professor/protagonismo docente, 8. protagonismo docente/protagonismo do professor, identidade docente/identidade do professor.e 10. formação continuada/protagonismo do professor. Quanto à base de dados, assumiu-se como repositórios o Portal de Periódicos (2013-2016) e o Banco de Teses e Dissertações (BTD), ambos da CAPES. A escolha das revistas e do catálogo do banco de dados da CAPES foi feita a partir do reconhecimento dado pelos pares legitimados pela comunidade científica (QUALIS e bancas de defesa, respectivamente), sendo os artigos, dissertações e Teses compreendidos como uma expressão do pensamento da comunidade acadêmica. Nesta busca inicial foram identificados 164 trabalhos associados a cinco sequências, sendo 80 do BTD e 84 dos Periódicos da CAPES (PC). Entretanto, havia duplicidade de 28 trabalhos, os quais foram descartados, passando para 136 títulos (figura 1).

Figura 1: Resultado das etapas metodológicas conforme BUSCAD



Fonte: Elaborado pelas autoras

Determinou-se os últimos cinco anos (2017 – 2021) como recorte temporal. Tal opção está ancorada no índice h-5 apresentado pelo Google Scholar Metrics, o qual fornece a visibilidade e a influência de artigos em publicações acadêmicas em vários idiomas, ordenando seus resultados por suas métricas de h-index e h-mediana dos últimos cinco anos. Com este filtro foram obtidos 81 trabalhos, sendo 17 dissertações de Mestrado Acadêmico (MA), seis dissertações de Mestrado Profissional (MP), oito Teses de Doutorado (D) e 50 artigos (Figura 2), ou seja, 31 pesquisas oriundas do Banco de Teses e Dissertações (BTD) e 50 artigos dos periódicos científicos (PC).

Figura 2: Etapas percorridas para o levantamento do corpus bibliográfico



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação aos periódicos, assumiu-se como filtro de busca os estratos A1-A2 do Qualis de Ensino (período de classificação quadrienal 2013 - 2016), em virtude de ser a área de recomendação da instituição de desenvolvimento da Tese. A escolha desses estratos deve-se ao fato de congregarem os periódicos de excelência nacional e internacional, com maior prestígio na comunidade

acadêmica, com alto impacto científico e contemplar, em maior quantidade, revistas internacionais, ampliando o leque de estudo. Nesse percurso, obteve-se sete artigos de periódicos do estrato A1 e onze artigos do estrato A2, totalizando 18 artigos.

Sendo assim, o BUSCAid identificou 45 pesquisas em língua portuguesa distribuídas nas seguintes categorias e conforme os dados quantitativos apresentados na tabela 1.

Tabela 1: Quantitativo de trabalhos selecionados em Língua Portuguesa. BTd = Banco de Teses e Dissertações, PC = Periódicos Científicos

| Anos   | BTd (27)     |       | PC (18) |    | Totais |
|--------|--------------|-------|---------|----|--------|
|        | Dissertações | Teses | A1      | A2 |        |
| 2021   | 5            | 1     | 2       | 2  | 10     |
| 2020   | 5            | 2     | 4       | 5  | 16     |
| 2019   | 2            | 2     | 0       | 0  | 4      |
| 2018   | 4            | 1     | 0       | 2  | 7      |
| 2017   | 3            | 2     | 1       | 2  | 8      |
| Totais | 19           | 8     | 7       | 11 | 45     |

Fonte: Elaborado pelas autoras

No perfil das dissertações, considerou-se inicialmente o fato do BTd constar pesquisas exclusivamente no âmbito brasileiro, logo, em língua portuguesa, sem opções de pesquisas escritas originalmente em língua estrangeira. Na etapa seguinte foi incluída a busca em periódicos disponíveis na área de ensino, nos estratos A1 e A2, em línguas estrangeiras. Neste refinamento foi identificado que os periódicos em espanhol representam 10% e em inglês, 33% do total da produção acadêmica para o atual levantamento. A opção por reunir os periódicos em português e espanhol se deu, por serem ambas línguas de origem latina, sendo mais provável sua leitura por professores da educação básica, sendo este o recorte de internacionalização usado. A exclusão dos textos em inglês deve-se infelizmente ao fato de que parte dos professores das redes públicas de ensino não tem acesso fácil às revistas em inglês, ou têm mais dificuldades na leitura neste idioma

(BRITISH COUNCIL, 2019).

Neste momento, a ferramenta BUSCAd foi retomada para que os termos utilizados como indexadores fossem re-inseridos na planilha, em idioma espanhol: i. “educación continua”, ii. “identidad del maestro”, iii. “identidad docente, iv. protagonismo del maestro”, gerando quinze combinações. Novamente descartamos os resultados zerados, restando seis sequências: 1. educación continua/identidad del maestro; 2. educación continua/identidad docente; 3. identidad del maestro/identidad docente; 4. educación continua; 5. identidad docente e 6. identidad del maestro. Utilizou-se o mesmo protocolo anterior do BUSCAd, totalizando 34 periódicos que, após inserção dos filtros adotados para os periódicos em língua portuguesa, finalizamos com seis trabalhos para compor o corpus.

Tabela 2: Quantitativo de trabalhos selecionados em Língua Espanhola. PC = Periódicos Científicos

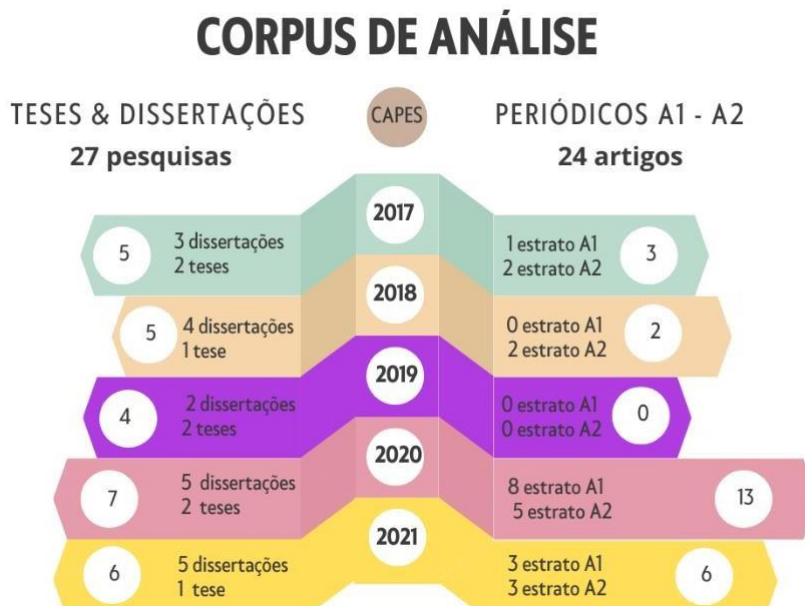
|               | PC (6)   |          | Totais   |
|---------------|----------|----------|----------|
|               | A1       | A2       |          |
| <b>2021</b>   | 1        | 0        | <b>1</b> |
| <b>2020</b>   | 4        | 1        | <b>5</b> |
| <b>2019</b>   | 0        | 0        | <b>0</b> |
| <b>2018</b>   | 0        | 0        | <b>0</b> |
| <b>2017</b>   | 0        | 0        | <b>0</b> |
| <b>Totais</b> | <b>5</b> | <b>1</b> | <b>6</b> |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Desta forma, chegamos a 45 documentos de divulgação de pesquisas em língua portuguesa e seis em língua espanhola, para definir o corpus de análise deste estudo. Entende-se por corpus de análise a concepção trazida por Santos e Kiouranis (2020), ou seja, ele é constituído pela relação dos traços empíricos dos discursos obtidos e extraídos no levantamento bibliográfico. Assim, a leitura dos resumos dos 81 trabalhos em língua portuguesa e 34 em língua espanhola foi imperativa nesta etapa e se deu de forma minuciosa, descartando os que não

atendiam aos critérios, ficando, ao final, o corpus de análise com o total de 51 pesquisas em língua portuguesa e espanhola, com seus títulos listados no apêndice D e ainda apresentados em quantitativos anuais (figura 3).

Figura 3: Quantitativos anuais e veículos de divulgação



Fonte: Elaborado pelas autoras

Estes 51 trabalhos foram assumidos como interlocutores neste estudo e a partir de critérios a serem explicitados mais à frente, formando o Estado do Conhecimento e fornecendo dados potencialmente dialógicos em relação aos objetivos aqui traçados. Para chegarmos ao Corpus de análise com 51 trabalhos, todos listados no apêndice D, os seguintes critérios foram definidos como parâmetros para análise e interpretação dos dados: 1. Possível resposta às duas questões norteadoras do estudo, sendo elas: De que maneira um professor atua como protagonista de sua própria formação profissional? É possível a formação continuada do professor influenciar/definir o protagonismo e o processo identitário docente? 2. Identificação dos conceitos/concepções acerca da formação continuada, identidade e protagonismo docente constantes nos estudos.

O critério de número 2, nos fez buscar a compreensão dos significados, diferenças e semelhanças entre os termos “conceito” e “concepção”.

## O conceito da concepção e a concepção do conceito

É significativo para este estudo, estabelecer uma distinção entre os termos “conceito” e “concepção” utilizados nesta busca. Há uma sutil diferença entre essas duas palavras. Segundo Lefebvre (1991), um conceito pode ser encarado sob dois aspectos opostos pela lógica formal: o da extensão e o da compreensão. Ele explica que o conceito “designa um tipo, um conjunto de qualidades determinadas” (p. 141) fornecendo um instrumento de pesquisa, de classificação.

Para a lógica dialética, o autor continua:

... o **conceito** apreenderia a totalidade íntegra do concreto: o **singular** (o individual) em sua relação interna com o **universal**, isto é, não apenas com o ‘tipo’, mas com o mundo inteiro, do qual o próprio ‘tipo’ é um produto – representa a conclusão do conhecimento, infinitamente longínqua, mas da qual nos aproximamos graças ao **progresso do conhecimento** (p. 163, grifos nossos).

Por outro lado, a concepção remete ao ato de elaborar conceitos – o que significa que este ato se inicia com a compreensão da essência de um objeto e culmina na elaboração de um conceito. Podemos dizer, também, que uma concepção é fruto da inteligência de alguém, e, muitas vezes, contribui para a formação de diversas teorias. A concepção no ato de elaborar conceitos contribui para que reflitamos sobre a importância de se construir ou se co-construir conhecimento. Ou, como esclarece Abdalla (2006) quando esclarece que “o fato do conhecimento que tomo por ponto de partida para a reflexão teórica é o meu existir como ser histórico e como ser social, o ‘estar no mundo’, como ser professor” (ABDALLA, 2006, p. 94).

Essa questão é fulcral neste estudo, visto que os signos comunicativos das palavras conceito e concepção não são sinônimos. Isso é perceptível tanto nos textos-fonte (garimpados nesta revisão), como no texto-alvo, esse que agora circunscrevemos. Como instrumento de comunicação, deixamos claro nesse texto que, para além do conceito de Ferreira (2002) para o Estado do Conhecimento, tratamos esta construção também pelo viés do significado de concepção, sem renunciar, contudo, a conceituação no seu caráter descritivo. A leitura dos textos-fonte foi realizada pensando sempre no potencial interativo deste texto escrito,

com as análises guiadas pelas perguntas norteadoras já apresentadas. A elaboração textual das Tessituras Teóricas do Estado do Conhecimento de uma pesquisa impõe a intenção do emissor (de quem escreve) e a expectativa do receptor (de quem lê). E nem sempre coincidem. No papel de receptores dos textos desta revisão e de emissores de um novo texto, entendemos que utilizar o termo concepção traduz melhor nossas compreensões e intenções, porém o uso de conceito se fará presente nas caracterizações necessárias. Na medida em que os autores citados neste trabalho contribuem para tal objetivo, a abordagem dos termos conceito e concepção discorrerão melhor o entendimento, considerando a fidelidade, liberdade e equivalência textual nas análises realizadas.

## Retomando o caminho percorrido para a análise do corpus

Imbuídas na busca das respostas para este estudo, revisitamos os objetivos desta pesquisa, e utilizamos os critérios definidos para análise e interpretação dos dados. Realizamos a leitura dos 51 trabalhos, iniciamos a análise dos textos, sinalizando a incidência dos temas em cada um dos trabalhos descritos na tabela 3, na qual os percentuais se sobrepõem cumulativamente quando os textos respondem concomitante a mais de um critério.

Tabela 3: Mapeamento das pesquisas após filtros – incidência/critérios. BTD = Banco de Teses e Dissertações. PC = Periódicos Científicos. Quantidade de Incidência dos Termos

| Critérios de análise                                            | BTD = 27 (53%) |       | PC = 24 (47%) |    |     |
|-----------------------------------------------------------------|----------------|-------|---------------|----|-----|
|                                                                 | Dissertações   | Teses | A1            | A2 |     |
| 1. Conceito de formação continuada                              | 6              | 2     | 5             | 6  | 66% |
| 2. Conceito de identidade docente                               | 8              | 6     | 1             | 2  | 59% |
| 3. Conceito de protagonismo docente                             | 3              | 0     | 0             | 1  | 14% |
| 4. A formação continuada influencia/define a identidade docente | 5              | 0     | 0             | 0  | 18% |



|                                                                   |   |   |   |   |    |
|-------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|----|
| 5. A formação continuada influencia/define o protagonismo docente | 2 | 0 | 0 | 0 | 7% |
|-------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|----|

Fonte: Elaborado pelas autoras

Numa interpretação mais quantitativa, constata-se que 66% dos trabalhos conceituam formação continuada, 59% identidade docente e 14% o protagonismo docente. Observa-se que nos estudos há uma incidência maior sobre os temas formação continuada e identidade docente. Diferentemente ocorre em relação ao conceito de protagonismo docente, sendo mais comum, no universo de leituras realizadas nesta revisão, o termo protagonismo estar associado aos discentes. Destaca-se que 18% dos estudos afirmam ou concluem que a formação continuada influencia/define a identidade docente, enquanto 7% apontam o protagonismo docente sendo influenciado/definido pela formação continuada. Importa esclarecer que as concepções sobre formação continuada são discutidas por viéses diversos nos textos analisados. Maia, et al. (2020), por exemplo, encaminham seu artigo apontando indicadores de qualidade para que o docente incorpore suas aprendizagens nas formações continuadas, denominando de autoria docente. Os autores classificam a responsabilidade docente em inovar suas práticas em três níveis: nula, eventual e sistemática, sendo esta última caracterizada pelo professor que dá continuidade e se relaciona com suas produções e conhecimentos alcançados durante o próprio processo formativo. Pereira (2012) lança mão da LDBEN 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para discutir em seu escrito o cenário político brasileiro na formação dos professores e a atuação das políticas educacionais vigentes. Pelo prisma da formação continuada como um processo permanente e necessário à atuação docente, Sousa, Silva e Liberali (2021) abordam seus estudos na perspectiva do cotidiano escolar como campo de formação no conceito de desenvolvimento profissional. Já Plácido, Plácido e Alberto (2021) tratam do tema da formação continuada a partir do arcabouço conceitual e da capacidade crítica e investigativa na práxis docente.

Sendo assim, a interpretação qualitativa destes documentos permite

constatar o uso frequente de teóricos como Nóvoa, Tardif, Imbernón, Schön e Gatti, pautando-se neles para conceituar e explicitar as linhas teóricas sobre a formação continuada, além de algumas conciliações entre as concepções de formação continuada e construção identitária docente, dependendo do objetivo de cada pesquisa. Identifica-se nesta revisão bibliográfica que a formação continuada é abordada, diversas vezes, como formação ou educação em serviço ou como aprofundamento teórico conjugado à atualização profissional em cursos formais de extensão universitária ou pós-graduação em nível lato e stricto sensu. Nos escritos analisados, outras nomenclaturas são utilizadas diuturnamente como sinônimas de formação continuada, como: formação contínua, formação permanente e formação profissional docente. Em um contexto menor, também se utiliza a autoria docente e a formação em alternância como termos referentes à formação continuada docente (quadro 1).

Quadro 1: Concepções para Formação Continuada identificadas nos documentos analisados

| CONCEPÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA                        |                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Educação/formação em serviço</b>                        | Construída no cotidiano, na práxis educativa, no fazer diário do professor, saberes docentes, práticas reflexivas |
| <b>Estudo teórico</b>                                      | Aprofundamento teórico, aquisição de novos conhecimentos, finalidade de atualização profissional                  |
| <b>Formação contínua e/ou permanente e/ou profissional</b> | Educação permanente como conceito de desenvolvimento profissional, no diálogo entre pares                         |
| <b>Autoria docente</b>                                     | Professor estabelece relação com seu próprio desenvolvimento                                                      |
| <b>Formação em alternância</b>                             | Articulação entre trabalho e estudo, práxis e capital teórico                                                     |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Destaca-se que Bauman (2005) e Dubar (2005, 2006, 2012) são autores citados repetidas vezes no corpus de análise desta revisão, quando a abordagem da pesquisa está focada na identidade docente, quer seja pelo viés profissional ou pelo viés social. Em geral, os aportes teóricos nos estudos apresentam a identidade numa perspectiva mais pessoal, como o resultado do processo de socialização do indivíduo e a identidade docente, sob o aspecto profissional, onde

o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere à identidade profissional atribuída. A Tese de Souza (2021) realiza um estudo aprofundado sobre o processo de (re)construção da identidade docente, destacando que esta ocorre a partir da significação social da profissão e da ressignificação dos significados da profissão, bem como das definições que cada professor, enquanto ator principal da sua prática, possui do exercício da sua profissão. A autora afirma que a (re)construção da identidade docente é produto das vivências, da história de vida, dos saberes e das imagens que o professor tem do seu próprio ofício. Por sua vez, Silva (2020) discorre na sua Tese sobre a formação continuada contribuir para a constituição da identidade docente, sendo esta última construída e reconstruída por meio da relação com os outros. O fenômeno aqui é tratado como um processo contínuo e mutável. (quadro 2).

Quadro 2: Concepções para Identidade Docente identificadas nos documentos analisados

| CONCEPÇÕES PARA IDENTIDADE DOCENTE                                 |                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Identidade profissional</b>                                     | Refere-se a saber, ser e sentir-se como profissional do ensino, trajetória profissional                                      |
| <b>Fenômeno em constante transformação, mutação permanente</b>     | A identidade docente não é estática, está em movimento contínuo                                                              |
| <b>Práticas (re)conhecidas e (re)construídas, atos de pertença</b> | O sujeito se (re)constrói no processo ação-reflexão-ação, se confronta com as mudanças e busca novas formas de identificação |
| <b>Representação social de docência</b>                            | Sentimento identitário coletivo caracterizado pela pesquisa, formação e conhecimento                                         |

Fonte: Elaborado pelas autoras

O protagonismo docente, embora seja o nicho adotado para as discussões e análises na Tese, pouco foi encontrado como objeto de pesquisa nos estudos analisados. Suas concepções, de forma bem ampla, estão associadas quase sempre ao rompimento do professor com os modelos preconizados socialmente ao ofício do magistério (antagonia) e configurado pelo estilo profissional autônomo de cada docente. Não há nos trabalhos em tela aportes teóricos que conceituem o protagonismo docente, mas há um esforço bem-sucedido e específico em duas dissertações que compõem esta revisão. Ao comparar as referências bibliográficas

das duas dissertações em pauta, logo percebe-se que as fontes são bem diferentes. Sendo assim, os conceitos e concepções aqui enquadrados são das autoras dessas dissertações, a saber: NASCIMENTO (2021) e SILVA (2021), respectivamente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), descritos no quadro 3.

Silva (2021) afirma em seus estudos que a singularidade do estilo profissional e a atorialidade são indícios ou evidências do protagonismo docente. Segundo a autora, os conceitos de ator/atorialidade estão atrelados às peculiaridades do agir protagonista. Este agir protagonista, ainda segundo a autora, provém de experiências e vivências coletivas, quando articulados à capacidade particular do ator (no caso, o professor), este percebe-se um sujeito plural e, ao mesmo tempo, singular em suas especificidades.

Quadro 3: Concepções para Protagonismo Docente identificadas nos documentos analisados

| CONCEPÇÕES PARA PROTAGONISMO DOCENTE                            |                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Atorialidade, personagem central, estilo profissional</b>    | Característica do ator, no caso do professor, aquele que assume a pilotagem da ação pedagógica, possui participação ativa na sua própria formação desde o planejamento até a organização e readequação delas. |
| <b>Autonomia docente, competente articulação</b>                | Tomada de decisões, ter voz, defesa de direitos, decisão de ir além, oportunizar diálogos com os pares                                                                                                        |
| <b>Postura emancipatória, participação e consciência social</b> | Professor como sujeito e não objeto do processo educativo, questiona a própria prática, sujeito cognoscente                                                                                                   |

Fonte: Elaborado pelas autoras

A pesquisa, sustentada nos fundamentos de Bronckart (2008), conceitua atorialidade como a característica do protagonista que assume a pilotagem da ação. Assim, os conceitos de atorialidade e protagonismo passam a ser tratados como concepções similares. Este ator-professor está presente em contextos de ação que (trans)forma continuamente o (re)fazer, (re)formular e reger das suas ações. Por fim, o protagonismo docente, conforme esse estudo, se traduz na decisão do professor de ir além do que lhe é imposto, apesar do prescrito e normatizado para a profissão.

Nascimento (2021) aborda o protagonismo atrelado à autonomia da atuação docente, no que ela denomina ser “par dialético individual-coletivo”. Tal estudo preconiza que o binômio autonomia-protagonismo são manifestos pela consciência do comprometimento da função política, pedagógica e social da profissão. O contexto do estudo sobre o protagonismo na pesquisa é o da formação continuada em serviço, sendo assumido o seu conceito como ato coletivo que implica em tomada de decisões, forjadas pelo diálogo e partilha dos conhecimentos construídos entre professores. Para a autora, a autonomia e o protagonismo docente se desvelam na articulação competente do professor de lidar com os desafios da profissão, por meio da consciência social e prática emancipatória, promovendo as lutas necessárias para a defesa dos direitos da classe.

Na maioria das concepções presentes nesta revisão de literatura, os autores assumem que tanto a construção identitária docente, como o protagonismo do professor são despertados por meio da e/ou na formação continuada. O aprofundamento entre os conceitos, a organização do pensamento e posicionamento dos autores em formato textual e a mensagem de conexão e/ou implicação entre os termos deixam clarificado tal entendimento. Em relação à identidade docente, essa interpretação é mais segura e recorrente nos diversos trabalhos que tratam os temas de forma concomitante. Em proporção reduzida, mas à priori nesta análise, o mesmo se compreende sobre o protagonismo docente.

## Algumas considerações: o diálogo das tessituras

O foco inicial da pesquisa estava voltado para a compreensão do significado de formação continuada. Em diálogo com a revisão de leitura realizada e com a intenção de investigar seu sentido epistemológico e as convergências na compreensão dos pesquisadores, constatou-se que, de fato, a temática e sua conceituação estão presentes em autores como Schön (1983, 1992, 2000), Nóvoa (1992, 1996), Imbernón (2006, 2010) e Tardif (2014), que apontam a formação docente como um processo reflexivo e de aprendizagem contínua.

A crença de que o próprio docente “forma a si mesmo” a partir de um acúmulo de bagagem adquirido ao longo do exercício profissional deposita no

professor a responsabilidade solitária de autoaprimoramento. Por vezes, este entendimento reforça algumas proposições neoliberais de que os profissionais são os principais responsáveis, não só pela construção de uma educação de qualidade, como afirmam Silva e Zanatta (2018, p. 257), como também por sua atualização profissional, cabendo a ele o custo financeiro e de seu tempo de lazer para tal empreendimento. Nesse sentido, registramos ainda que a culpabilidade sempre recai sobre os ombros dos professores, por não estarem preparados adequadamente para o mercado de trabalho (SILVA e ZANATTA, 2018).

No que tange à ideia de protagonismo docente, nos referimos a que está relacionada com a capacidade individual de cada profissional fazer escolhas em seu processo formativo continuado, gerando influências positivas em sua práxis. Longe de nós o reforço de uma política neoliberalista, que impinge ao docente o esforço individual e isolado resultante de políticas públicas equivocadas, as quais, implacavelmente, resultam na desvalorização da formação continuada do professor, bem como da própria profissão. Cabe salientar que, embora Nóvoa, Tardif, Schön e outros teóricos considerem a formação continuada aquela que está associada à própria prática docente, todos destacam a relevância da formação crítico-reflexiva, aliando conhecimentos teóricos à prática. Considerando os pressupostos teóricos desses autores e a trajetória evolutiva conceitual da formação continuada na legislação brasileira, percebemos que não podemos nos limitar a entender a formação continuada de professores como algo que se constrói por acumulação de cursos (NÓVOA, 1992).

A abundância de literatura científica, artigos e pesquisas sobre a formação continuada de professores constitui-se como fator propulsor para que novos estudos sejam realizados. Em geral, o termo – formação continuada - é tratado como uma ação contínua, em constante desenvolvimento. Outros autores atrelam tal formação ao preparo acadêmico, compreendendo-a como forma complementar para oferecer ao docente domínio dos conteúdos de sua responsabilidade. A verdade, no entanto, é que o professor precisa, além de saber os conteúdos de sua disciplina, saber como ensiná-los.

Nesse sentido, há ainda o que denominam de formação continuada em serviço, sustentando a formação continuada como uma dimensão do trabalho de

profissionalização docente, como parte de um processo inacabado em constante construção e reconstrução. Este conceito vem sendo amplamente discutido entre teóricos diversos já há alguns anos. No entanto, na revisão de literatura, constatou-se que praticamente todos eles, em uma certa medida, tratam o tema como uma indissolúvel unidade do binômio teoria-prática. Ou seja, por caminhos reflexivos muitas vezes diferenciados, concluem que a práxis docente só se faz reflexiva se pressupor uma relação teórico-prática. Já bem dizia Freire (1991, p.58) que “ninguém nasce educador... a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Alarcão (2004, 2005), por exemplo, ao conceituar o professor reflexivo, o situa como um prático-teórico da sua própria prática, que quebra o ato rotineiro do processo ensino-aprendizagem, não se permitindo lecionar como um piloto-automático, antes ator constituinte de uma prática-pedagógica crítico-reflexiva.

Dessa forma, após esta revisão, assumiu-se na pesquisa a discussão da formação continuada a partir da concepção do professor reflexivo de Schön (1983), embasada nos conceitos do conhecimento na reflexão a partir da ação, em um processo contínuo, relacionado com o saber-fazer, sendo o próprio processo, fonte de reflexão. O professor exerce um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de identidade pessoal e profissional. Entende-se que um professor reflexivo rompe com os tradicionais modelos de formação, quando busca unir teoria e prática na sua atuação profissional. Destaca-se aqui os espaços formais de formação continuada, preconizados por leis, por meio das pós-graduações *lato* e *stricto sensu* (Resolução CNE/CP nº 1, art. 9º, 2020), os quais identificamos como propostas possíveis, em especial os programas que focam suas pesquisas no ato de ensinar, com linhas de pesquisa voltadas para a formação continuada docente e/ou reflexão e ação aliados a prática do professor.

Partindo da concepção do esforço reflexivo-prático-contínuo do professor em unir teoria e prática na sua atuação profissional, acredita-se que esta seja a melhor perspectiva conceitual a ser adotada para a formação continuada docente nesta pesquisa. Subjacente a este conceito, surgem outros tantos, relacionados às competências necessárias a um professor. Perrenoud (2000), por exemplo, pressupõe que a capacidade de ensinar deve estar aliada à capacidade de

organizar, administrar, evoluir, enfrentar situações problemas, saber analisar, ser reflexivo, saber conviver e mais outras variadas capacidades que devem ser aprendidas ou adquiridas pelo professor. Tais competências, para serem desenvolvidas, exigem do professor uma proatividade, ou seja, a iniciativa pessoal de interpretar, refletir e rever suas práticas, submetendo-as a contínua adaptação às novas situações e contextos, num caminho constante de construção e reconstrução. Ora, aprender e adquirir tais habilidades requer estudo-intencional e demanda experiência-prática. Daí a relevância do protagonismo docente no constructo da autonomia curricular do professor, numa perspectiva alinhada ao conceito do professor-reflexivo, tema relevante nesta investigação.

Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra protagonista refere-se ao personagem principal de um filme, peça teatral ou romance, ou ainda, à pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento. Observa-se, no entanto, que o protagonismo, quando utilizado na esfera educacional, em especial neste estudo, não se associa ao conceito de competição, antes possui estreita relação de significado com mudanças e posturas pessoais e circunstanciais, sempre em prol de uma coletividade. Refere-se comumente à competência e autonomia gerencial sobre as ações que envolvem tomadas de decisão no âmbito escolar. Quando aluno, remete a autonomia na construção do próprio processo de aprendizado e quando professor, no caso deste estudo, da própria prática docente. Ainda que pouco se utilize a palavra protagonismo e suas derivações, Moura (2017, p.28) afirma que alguns grupos tentam apropriar-se do significado do termo para explicitar novos perfis e novas relações na comunidade escolar. Pasquali (2017, p.54) explica de forma mais direta o conceito, ao dizer que o protagonismo “é um combustível fundamental para as relações que se estabelecem entre os membros da comunidade escolar” e, portanto, ainda segundo a autora, “não dá para ser e não ser, fazer e depois não fazer mais” e conclui dizendo que o protagonismo é muito mais um “como” do que um “o quê”. É possível comparar os conceitos que permeiam o processo identitário docente, pois são abordados por diversos estudiosos e invariavelmente considerados como um conjunto de representações a ser conquistado, onde o professor interpreta, compreende e orienta sua própria práxis, em todas as suas dimensões (TARDIF,

2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores para a Educação Básica também abordam, no corpo do seu texto, o protagonismo docente na própria formação: “fortalecimento da responsabilidade, **do protagonismo e da autonomia** dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Inciso VI, artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2019 – grifo nosso).

Sendo assim, o contexto deste inciso na legislação afirma que o desenvolvimento profissional dos professores leva em conta o respeito pela autonomia/postura emancipatória docente (protagonismo) e o espaço-tempo (político, econômico, social, cultural, educacional, etc) vivenciado pelos professores, como referência para a validação, construção e reconstrução de novos discursos e novas identidades.

Por esse motivo, encontrar caminhos de formação continuada, caracterizados pela intencionalidade do fazer é importante para a classe docente. Esta pesquisa, ao focar na formação continuada do professor, busca, a partir da interação com os egressos e alunos de um Programa de Pós-Graduação no Rio de Janeiro, considerar a relevância da sua formação continuada em nível de *Stricto Sensu*, na modalidade profissional. Relacionar às suas narrativas e à inserção social que o desenvolvimento de produtos educacionais os possibilitou, faz-se importante para a compreensão do resgate identitário do professor, permeado por seu próprio protagonismo em sua formação continuada. A concepção de identidade aqui utilizada é a apresentada por Nóvoa (2017) que compreende a construção identitária do professor como um processo que se dá em um contexto organizacional, coletivo, que fornece ao docente uma concepção com real sentido e densidade.

Considerando que o professor necessita de constante atualização na sua área, sendo o foco dessa pesquisa a área de ensino, é importante que ele se preocupe com seu conhecimento teórico, pois não basta acumular conceitos aprendidos na formação inicial por décadas, em um mundo globalizado como o nosso. Da mesma forma, e com igual importância, o educador precisa sempre aprimorar suas práticas. Nóvoa (2009a) confirma esta percepção dizendo que a

formação docente é um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Entende-se que, ao abordar especificamente sobre a formação continuada do professor de ciências da natureza, fica evidenciado que este docente exige uma formação a qual ele não só domine o saber, mas também saiba fazer a transposição desse saber (FERRARI, 2004). A exigência ao docente na área de ciências é que sua trajetória além de estar pautada no exercício do magistério, acumule um repertório científico em constante atualização. Este professor precisa ter um perfil que possa aliar sua competência acadêmica à prática pedagógica em sala de aula, contribuindo com a difícil tarefa de melhorar a qualidade da escolarização no nosso país.

Nessa ótica, para Tardif (2014), o saber docente é plural, formado por diferentes saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Considerando que ensinar é empregar no cotidiano os saberes diversos, adaptando-os e transformando-os pelo, e para o trabalho, Tardif (2014) conclui que nenhum deles se constitui isoladamente. Pelo contrário, antes eles se agrupam, interagem entre si e se complementam, unindo passado e presente, transformando o próprio futuro e identidade daquele professor.

Neste viés, as palavras de D'Ávila (2007), sobre a identidade pessoal e social do profissional docente pressupõem que o indivíduo que deseja ser professor identifica-se tanto com o seu fazer, com sua prática, de modo a não poder imaginar-se fazendo outra coisa. Mesmo reconhecendo o conceito de identidade profissional como polissêmico, o autor afirma que o profissional docente acaba por tornar-se impregnado do seu próprio fazer, integrado ao universo do ensino, sendo reconhecido pelo que faz. Ele ainda reafirma que a identidade se constrói. Souza e Guimarães (2022) apresentam em artigo seus estudos sobre a identidade docente, associando seu sentido às representações sociais, buscando “traduzir e compreender o pensamento do senso comum” sobre o assunto.

A temática da identidade do professor ao se entrelaçar à memória torna esta um contributo à formação daquela. Ou seja, a formação e construção da identidade profissional docente está associada à função social da memória

(RODRIGUES, 2011). A memória, ainda segundo a autora, contribui não somente com a reflexão e construção das identidades profissionais dos professores, mas também integra experiências às possibilidades de ações transformadoras dos docentes. Suas histórias de vida, autobiografias, memoriais, representações, são alguns dos estudos invocados pela memória. A reflexão pedagógica e psicológica centrou-se sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno, deixando à margem o processo de aprendizagem do professor, sendo necessárias maiores investigações sobre a memória docente pautada no saber e experiência acumulada e transformada em tomada de decisões na prática pedagógica destes.

Destarte, em sínTese, optou-se após a revisão de literatura que a pesquisa da Tese assuma as premissas de Schön (1983, 2000), como referência à formação continuada do professor na perspectiva da formação profissional reflexiva, os conceitos de identidade docente e o papel social do professor, conforme tratados por Nóvoa (2009b, 2017) e os pressupostos da memória coletiva e socioafetiva reunidos nos estudos de Pollak (1989, 1992), Anjos e Rôças (2018) e Marinas (2007). Nesta esteira, a pesquisa também reconhece o papel desempenhado pelos programas de pós-graduações na formação continuada docente, tendo ainda como foco de estudo a reflexão sobre o protagonismo do professor, no intuito de desacomodar ideias já enraizadas e estabelecidas como modelo de prática docente (Figura 4), considerando as variáveis de memória coletiva, memória socioafetiva e a inserção social docente.

Figura 4: Referencial Teórico definido para as etapas seguintes da pesquisa

# ESTADO DO CONHECIMENTO

## TESSITURA INTELCTUAL DA TESE



Fonte: Elaborado pelas autoras

O Estado do Conhecimento ressignificou a ideia de que a formação docente é um processo de desenvolvimento pessoal dos professores ao levar em conta, em especial, a autonomia dos profissionais atrelada ao próprio protagonismo. Por fim, concluímos que a formação continuada exerce influência no processo de (re)construção da identidade do professor e que esta se encontra totalmente vinculada ao protagonismo docente sob o ponto de vista da autonomia necessária ao exercício da profissão docente.

*Theoretical Textures: The State of Knowledge on the concepts of continuing education, protagonism, and teaching identity from the BUSCAAd instrument*

### Abstract

This study is configured as a state of knowledge about the conceptualizations of continuing education, protagonism, and teaching identity present in the literature to compose the theoretical core of the

research conducted in a professional doctoral thesis. To this end, the BUSCA tool was used for the search process and bibliographic survey on different online platforms. The mapped documents were analyzed considering the study's guiding questions: How does a teacher act as a protagonist of his professional training? Can the teacher's continuing education influence/define the teacher's protagonism and identity process? What are the concepts and conceptions of continuing education, identity, and teaching protagonism? The review expanded the corpus of analysis, also dialoguing with the concepts of collective memory, socio-affective memory, and social insertion of teachers. It was found that the pedagogical and scientific conceptual plurality provided subsidies to the research, allowing cuts in the theoretical-conceptual path for the study to proceed.

*Keywords: Continuing Education, Teacher Protagonism, Teaching Identity, State of Knowledge.*

## Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. (Coord.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANJOS, Maylta Brandão.; RÔÇAS, Giselle. Intermediando memórias, instituição e vivências. In: **As nuances e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: lugares a ocupar / organizadores: Marcus Vinicius Pereira, Giselle Rôças. – João Pessoa: IFPB, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

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 e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN2\\_2019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2_2019.pdf). Acesso em 03 março 2023.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês**: um panorama das experiências na rede pública brasileira. 1 ed. São Paulo - SP. 2019.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008 (Coleção Ideias sobre Linguagem).

D'AVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D., and HETKOWSKI, T. M., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FERRARI, Marcio. A democratização do ensino exige nova linguagem em classe – entrevista com Philippe Perrenoud. **Nova Escola**. São Paulo, nov. 2004. p. 20-22.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernadete. A. Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p 191-204, 2003.

GATTI, Bernadete. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1991.

MANSUR, Daniel Redinz.; ALTOÉ, Renan Oliveira. Ferramenta tecnológica para realização de revisão de literatura em pesquisas científicas: importação e tratamento de dados. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Vitória, v. 10, n.1, p. 8-28, 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.36524/saladeaula.v10i1.1206> >. Acesso em 16set2022

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**. Palabra dada Madrid: Síntesis, 2007.

MOURA, Abdalaziz de. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo SERTA. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (org.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka, 2017. p. 22-31.

NASCIMENTO, Maria Andreza. **Aspectos do protagonismo e da autonomia de professores na formação permanente docente**. Mestrado em Educação (POSEDUC), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, 2021

NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. Manual do método científico-tecnológico. Florianópolis: **DNS Editor**, 2019. Disponível em: <https://osf.io/q83nw/download>. Acesso em 05out2022

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. Disponível em:

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Nova.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Nova.pdf). Acesso em: 26ago, 2021.

NÓVOA, Antonio. **História da educação**: percursos de uma disciplina. Lisboa/Portugal. Universidade de Lisboa. Psicológica, 4 (XIV): 417-434, 1996. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/3198> Acesso em 29jun2022.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa, Portugal: Educa, 2002. In: NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009a. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 5set, 2020.

NÓVOA, Antonio. **Professores Imagens do futuro presente**. 2009b. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf> Acesso em: 29junset, 2022.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n.166. p.1106 – 1133. Out/dez. 2017.

PASQUALI, Carolina. Dá para ser protagonista só de vez em quando? In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (org.). **Protagonismos**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka, 2017. p. 52-61.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Tradução: AUGRAS, Monique. Edição: Dora Rocha. Rio de Janeiro. Estudos Históricos, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Acesso em: maio 2021.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Tradução: AUGRAS, Monique. Edição: Dora Rocha. Rio de Janeiro. Estudos Históricos, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Acesso em: maio/ 2021.

RODRIGUES, Sandra Maria Papin. Contribuições da memória na formação da identidade docente. In: **X Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação - SIRSSE, Curitiba: Champagnat, 2011. p. 1103-1113.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006. Acesso em 23 março 2023.