

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## CONTINUED TEACHER TRAINING: BETWEEN KNOWLEDGE AND PRACTICE IN BASIC EDUCATION

Maria Eugênia Batista da Silva Neta <sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo aborda a formação continuada de professores e sua interface com os saberes e as práticas docentes na educação básica, considerando os estudos, ações e reflexões das experiências em processos formativos. O objetivo é refletir sobre os processos de constituição de uma formação continuada que leva em conta os saberes e as práticas docentes. A formação continuada de professores é um espaço privilegiado para discussões e reflexões a respeito das diferentes teorias que fundamentam a prática docente, e por que não dizer, de construção de saberes. Assim, buscou-se por meio da revisão documental e de literatura construir os dados para a reflexão do objeto, levando em conta a experiência vivida. É prioritária a construção de um trabalho docente firmado na consciência dos saberes, das práticas e das condições concretas de desenvolvimento dos saberes docente na e da prática cotidiana na escola, jamais dada, sempre construída nas contradições.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada. Trabalho docente. Saberes e Práticas. Autonomia do(a) professor(a).

**Abstract:** This article discusses the continuous formation of teachers and their interface with the knowledge and practices of teachers in basic education, considering the studies, actions and reflections of the experiences in formative processes. The objective is to reflect on the processes of constitution of a continuous formation that takes into account the knowledge and the teaching practices. The continuous formation of teachers is a privileged space for discussions and reflections on the different theories that support the practice of teachers, and why not say, the construction of knowledge. Thus, we searched through documentary and literature review to construct the data for the reflection of the object, taking into account the lived experience. It is a priority to construct a teaching work based on the awareness of the knowledge, practices and concrete conditions for the development of teacher knowledge in and practice of everyday school, never given, always built in contradictions.

**Keyword:** Continuing Education. Teaching work. Knowledge and Practice. Autonomy of the teacher.

## Introdução

Por que surge a necessidade de uma formação continuada de professores?

A professora Rosa de Fátima Souza (1998) relata<sup>1</sup> que em 1908, José Lourenço Rodrigues, então inspetor geral do ensino, mencionou pela primeira vez a necessidade de que o Estado de São Paulo se dispusesse a seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores adotado em outros países. Destaca, assim, a importância de que os professores acompanhem a evolução e aperfeiçoamentos da arte de ensinar, salientando que ao deixar a Escola Normal (criada em 1880) e entrar *na vida prática*, o profissional estava arriscado a *cair na rotina* devido à carência de instituições que pudessem ampliar seu preparo profissional. Entretanto a pauta era a formação inicial.

Na legislação educacional brasileira, em especial as Leis nº 5.692 de 1971 e nº 9.394 de 1996, percebe-se uma preocupação com a formação continuada dos professores da escola básica no país, é recente e seu efeito na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem ainda discreto.

Segundo Gatti (2008), nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de educação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho.

Esta perspectiva que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. De forma geral, essas políticas tinham, e com certeza ainda tem, como objetivo central contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, com a qualidade de ensino e com a melhoria do aprendizado dos alunos.

No que se refere às ofertas de cursos ou programas de formação disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) à formação continuada dos professores da Educação Básica, há três modalidades: 1. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB); 2. Programa relacionado à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 3. Formação Continuada de Educação para a Diversidade. A maioria dos programas desenvolvidos por instituições de Ensino Superior, em articulação com as Secretarias de Educação municipais e estaduais.

Este artigo aborda a formação continuada de professores e sua interface com as práticas e com os saberes docentes na educação básica, tendo como base os estudos, ações e reflexões a partir das experiências vivenciadas em processos formativos com docentes em serviço.

Para falarmos da temática “formação continuada de professores: entre saberes e práticas na educação básica” é pertinente situar de qual formação continuada estamos falando, de quais saberes e de quais práticas, pois, quando se fala em formação continuada, abrange as desenvolvidas pelo e no ensino superior, nos processos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado dentre outros), cursos de aperfeiçoamento e capacitação, em diversas formas de organização - presencial, a distância ou híbrida.

Assim, além da introdução e das considerações finais, construímos este artigo em três partes, para refletir sobre: a formação continuada dos professores em serviço, com foco na educação básica, as práticas docentes na educação básica oriundas das teorias e experiências de professores, e por fim, os saberes docentes entrelaçados com teoria e vivências.

## A formação continuada de professores em serviço

O recorte para a formação continuada de professores em serviço na escola da educação básica se justifica na compreensão dos estudos de Alves (2008), Ferreira (2006), Libâneo e Suanno (2013), Máximo e Nogueira (2009) e Alvorado-Prada (2006, 2008), os quais apontam a formação continuada de professores como um espaço privilegiado, neste caso a escola, para discussões e reflexões a respeito das diferentes teorias que fundamentam a prática docente, e por que não dizer, de construção de saberes docentes.

<sup>1</sup> Sua pesquisa de doutorado na USP (1992-1997). Título: Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910).

Mais especificamente, o estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, vem promovendo desde 2003, a formação continuada dos profissionais da educação em serviço, incluindo a área 21<sup>2</sup>, e, busca constituir ações para o desenvolvimento profissional e pessoal desses profissionais. Com esse objetivo, tem a preocupação de “fortalecer as práticas pedagógicas a partir da formação continuada dos profissionais da educação”, entretanto, ainda focadas nos indicadores das avaliações internas e externas, esperando com isso garantir a oferta de uma educação de qualidade. Me parece uma redução no olhar, ou mesmo, uma contradição em se olhar para uma parte, qual seja, o “resultado”, e esperar a melhoria no todo.

De fato, o que se busca é uma educação de qualidade ou qualidade na educação?

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

A concepção teórica percebida, presente nos documentos que orientam a formação continuada dos profissionais de Mato Grosso, passa pela compreensão da educação/escola em três dimensões: como desenvolvimento de comportamentos, como desenvolvimento da profissionalidade docente e como *lócus* privilegiado de formação. Esta última já apontada, no período de redemocratização, por Candau (1998, p. 56) para as tendências da formação continuada de professores no Brasil. Passaram-se mais de vinte anos e ainda lemos nos objetivos dos projetos da maioria das instituições públicas, a questão de tornar a formação continuada – na escola principalmente - local privilegiado de formação docente.

Em todas as três perspectivas apresentadas anteriormente, a forma e o conteúdo dos estudos praticados pelos profissionais ficam relativamente condicionados às demandas e critérios de organização da escola, sob o acompanhamento do coordenador pedagógico e de um professor formador do CEFAPRO<sup>3</sup>, que, a partir de um orientativo mais geral elabora seu projeto de formação, considerando seu contexto (fundamental, médio, educação de jovens e adultos, campo, indígena, dentre outros) e a construção coletiva, ou seja, a participação dos profissionais na escolha de temas de estudo, a dinâmica temporal e espacial, dos autores e teorias que irão compor a fundamentação dos temas e formas metodológicas de desenvolver a formação.

Portanto, há uma possibilidade de construção democrática da formação continuada na/ da escola, que venha ao encontro do que a escola deseja, considerando o que está na filosofia da unidade, que ousamos dizer, em quase todas elas, centrada na formação de um cidadão crítico e participativo, o que nos remete a uma perspectiva crítica de formação, que possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico dos professores. A questão emergente é construir e constituir uma formação com os professores que abarque essa perspectiva formativa crítica nada comum na literatura brasileira.

2 O Conselho Nacional de Educação, pela Resolução nº 05 de 22/11/2005, publicada no Diário Oficial da União de 09/12/2005 incorporou às Diretrizes Curriculares Nacionais a 21ª Área Profissional, denominada Serviços de Apoio Escolar, com as habilitações em Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Material e Ambiental.

3 Centro de Formação a Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Atualmente existem quinze centros de formação que assessoram as escolas da rede estadual de ensino executando, principalmente, as políticas e programas da Secretaria Estadual de Educação.

Os quinze Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica - CEFAPRO em consonância com a “política” Estadual de Educação, executa as ações de formação continuada em serviço, buscando nos diagnósticos pautados na vivência com as escolas assessoradas por estes centros e nos resultados das avaliações da aprendizagem, internas (oriundas das escolas) e externas (derivadas do INEP<sup>4</sup>), indicativos para compreender a prática pedagógica do(a) professor(a) em sala de aula. É possível compreender a prática docente olhando para os resultados das avaliações internas e externas, ou necessitamos de mais?

Tais fatos nos fazem questionar: O que gera nos docentes a necessidade de buscarem a formação continuada? Qual a expectativa destes professores e que tipo de papel pretendem exercer no meio escolar como continuidade da sua profissionalização? Como eles enxergam a busca pela formação continuada? Quais são suas motivações?

Para o(a) professor(a) Dermeval Saviani (2005) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abstrai a reflexão sobre a formação continuada, mesmo mencionando o estímulo a programas e iniciativas de aperfeiçoamento para os professores em exercício. Isso exige cada vez mais uma melhor formação do(a) professor(a), de modo que ele, além de ter formação inicial em nível superior em alguma licenciatura, tenha acesso à formação continuada como uma das vias que promoverão seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, percebe-se uma mudança no formato das formações ofertadas nos últimos três anos pelo CEFAPRO de Mato Grosso, possivelmente evidenciada pelos resultados pouco satisfatórios da prática docente na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim, evidencia-se a necessidade da superação das práticas pautadas em aspectos da lógica-formal e/ou mecânica de formação continuada para alcançar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, a metodologia atualmente descrita pelos formadores em suas formações nas várias disciplinas e áreas cobertas pela instituição utiliza a perspectiva da pedagogia histórica-crítica, da metodologia da mediação dialética (MMD) de Dermeval Saviani (2007; 2008) e Gasparin (2012) para desenvolver o conteúdo dos estudos.

De maneira geral, o procedimento metodológico MMD para desenvolver a formação, pensada como uma “[...] interlocução de sujeitos” (VEIGA, 2011, p. 50-58), leva em conta as ações que possibilitam o desenvolvimento das temáticas do coletivo para o individual. Quais sejam:

- Prática Social Inicial (PSI): nível de desenvolvimento atual do(a) professor(a): se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio dos sujeitos;
- Problematização: consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados a temática/conteúdo que será tratado;
- Instrumentalização: apresenta ao(a) professor(a) o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior;
- Catarse: nova síntese mental a que o(a) professor(a) chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento;
- Prática Social Final (PSF): novo nível de desenvolvimento atual do(a) professor(a), consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido.

Estudos posteriores poderão apresentar o impacto dessa mudança na prática dos professores em sala de aula e quais as melhorias ocorreram na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

## **Dos saberes docentes na formação continuada**

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.

4 O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (FREIRE, 1987, p. 68).

Segundo Maurice Tardif (2011) são muitas as indagações sobre os “saberes” docente, tais como: quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Qual a natureza desses saberes? São saberes técnicos, de ação, de habilidades adquiridas? São apenas cognitivos? São de natureza social? E quanto à subjetividade existente na relação do(a) professor(a) com o estudante? Como considerá-la e analisá-la?

Para Marzari,

Os diferentes estudos a respeito dos saberes docentes são coincidentes ao afirmarem que, para exercer a função docente, é necessário construir uma série de saberes que, muitas vezes, sem que se dê a devida atenção, acabam influenciando as práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem. (MARZARI, 2016, p. 72).

Assim, Tardif (2011) aponta que os “saberes docentes” advêm de fontes diversas e são classificados como saberes das disciplinas (da tradição cultural e dos sociais produtores de saberes – Universidades por exemplo), saberes curriculares (dos modelos das culturas eruditas que os professores devem aprender e aplicar – objetivos, conteúdos e métodos por exemplo), saberes profissionais (do conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, saber-fazer, legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação) e os saberes da experiência (produzidos pelos docentes, por exemplo, por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão).

Cada um desses saberes apresentados anteriormente possui especificidades e singularidades no contexto em que se inserem. Durante os processos de formação continuada emergem nos estudos de diferentes formas e entrelaçados com a temática e as condições concretas tanto dos sujeitos quanto da instituição em diversas dimensões.

Para Chartier (2002), muitos dos saberes dos professores advêm do “ouvir dizer” e “do ver fazer”, daí se considerar pertinente a afirmação de que “as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências”, embora tais saberes nem sempre sejam conscientes, permanecendo, por vezes, “invisíveis e desconhecidos dos próprios sujeitos que os praticam”.

Os estudos de Pimenta também apontaram para essa “imitação”,

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não eram em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas. (PIMENTA, 1999, p.20).

## **Da prática docente na formação continuada**

As indagações são muitas, no sentido de que as práticas dos professores que originam ou que emergem nos e dos processos de formação continuada são de grande complexidade. Concordo com os autores que também questionam: como os programas ou projetos de formação continuada podem contribuir para a prática do(a) professor(a) na escola? Como os professores fabricam suas práticas pedagógicas a partir das formações que fazem? Como o(a) professor(a) pode tomar consciência da sua atividade pedagógica? Quais são suas necessidades profissionais e pessoais para se tornar professor?

Imbernón (2010) se vale do uso da expressão “formação de dentro” para se referir ao trabalho formativo a partir das situações problemáticas que afetam os professores, o que, segundo

ele, poderá ocorrer “[...] na própria instituição ou num contexto próximo a ela”. (IMBERNÓN, 2010, p. 29). Mas, via de regra, o que se observa de programas de formação os quais visam atingir um grande número de professores é que eles não têm esse olhar, mesmo em dadas situações de aprendizagens, previstas para a formação, considerando a diversidade e a contextualização, elementos que para o autor “[...] permitem-nos ver a formação docente de outra maneira e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação”. (IMBERNÓN, 2010, p. 29)

Tardif (2011), ao abordar a questão, dá relevo aos saberes que servem de base ao ofício de professor. Segundo seus estudos, há muito se tem percebido que as práticas docentes e que os saberes que a permeiam não dizem respeito, única e exclusivamente, aos conhecimentos advindos dos cursos de formação inicial nem mesmo dos de formação continuada, pois os professores aprendem no exercício da profissão docente, no decorrer da construção de sua trajetória profissional.

Aprendizado este multifacetado a ocorrer nas mais diferentes interlocuções, quer seja na troca de experiências com outros professores, quer seja no compartilhamento de teorias da educação nos próprios cursos de formação inicial e continuada, quer seja na experimentação de atividades que funcionam ou não com os estudantes no dia a dia da sala de aula, quer seja na tentativa de solucionar os novos desafios colocados no cotidiano escolar e formativo.

No contexto formativo, nos intrigamos com a seguinte questão: por que é tão comum ouvir dos professores que a formação continuada na escola não faz sentido na sala de aula? É possível apontar que, de fato, as formações realizadas por instituições, a partir de diagnóstico muito geral ou mesmo fora do espaço escolar não consideram as necessidades dos grupos, pois, não surgem dos seus conflitos e contradições da prática docente, como aponta Dias e Souza,

Entendemos, portanto, que as necessidades vinculadas aos variados grupos de professores precisam ser consideradas no planejamento dos processos de formação na docência, pois, de modo objetivo e como ser socialmente determinado, tal como todo profissional, o professor desenvolve-se profissionalmente quando inserido no exercício da docência em interface com seu próprio trabalho, que tem como foco a função de ensinar, ou seja, mediar a formação humana por meio da atividade de ensino. (DIAS; SOUZA, 2017, p.201)

Outra questão importante que surge dos processos formativos é: com qual autonomia o(a) professor(a) desenvolve na sala de aula o que aprende, dando sentido ao processo de formação continuada que participa? Essa é uma questão complexa. Para Sacristán (1991), o desenvolvimento da aula é perpassado por crenças e percepções que o professor elabora na relação social sobre o ensino e a sua prática, tanto teóricas quanto decorrentes das suas vivências. Portanto, a autonomia do professor se refere, para além do domínio do conhecimento referente ao processo de ensino e aprendizagem construídos e em construção, ao ato de pensar e transformar a sociedade.

Até onde deve ir a autonomia do(a) professor(a) em sala de aula? Até onde a sua intelectualidade pedagógica alcançar e as condições concretas permitirem. Para Giroux,

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encara os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas.

Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. (GIROUX, 1997, p. 161)

Nesse sentido, uma reflexão importante no contexto das discussões de saberes e práticas docentes é que quando se discute as relações entre os saberes docentes e suas práticas pedagógicas, tende-se a pensar, a princípio, na exigência de uma rigorosa coerência entre teoria e prática quando é desejado que os professores “abandonem, muito rapidamente, seus saberes e crenças e aceitem – passiva ou pacificamente – concepções e propostas de ensino com as quais nem sempre estavam familiarizados”, ou mesmo, pararam para pensar neles.

É prioritária a construção de um trabalho docente firmado na consciência dos saberes e das práticas que tornam esses docentes sujeitos dos modos de fazer, dos conteúdos selecionados, do envolvimento coletivo, dos encaminhamentos acerca do trabalho com os estudantes e das condições concretas de desenvolvimento dos saberes docente na e da prática cotidiana em sala de aula.

Paulo Freire nos mostrar a partir da sua prática e do seu método de ensino, que o tornou conhecido no mundo, que, o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele. “É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE, 1996, p. 72)

### Considerações finais

Os programas e ou projetos de formação continuada de professores, a partir da base teórica que optamos, não são, portanto, as únicas fontes de formação dos saberes e das práticas docentes. Durante os processos formativos, amplamente discutidos por educadores, se busca constituir diversos saberes e práticas que podem de fato convergir na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Para Alda Junqueira Marin<sup>5</sup> *apud* Bittencourt, a “[...] educação [formação] continuada não pode ser confundida com treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação”. Para a autora,

A educação continuada como geradora de mudanças insere-se num quadro político prospectivo, em que formação é idealmente participar do futuro [...] a partir do presente, e assumir o risco para formar é mudar a forma que pode implicar em deformar! Mas o que devemos considerar de vital importância é ter sempre presente que a educação continuada, não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas, também, de atitudes em relação a utilização desses conhecimentos. Com isso afrontamos a ideologia vigente e a propaganda veiculada por ela. Não se pode ignorar, entretanto, que esta visão – formar é mudar de forma que pode implicar em deformar – não marca apenas a educação continuada, mas todo o processo pedagógico, que deve deixar de ser livresco para se inserir na vivência de crianças, adolescentes ou adultos, dentro ou fora do sistema escolar institucionalizado. (BITTENCOURT, 2006, p. 68)

A educação é uma ação humana complexa. Nesse sentido, constituir saberes e práticas docentes, pressupõe considerar que os conhecimentos e ensinamentos aprendidos são oriundos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como estudante, nas escolhas da trajetória profissional, no ambiente e cotidiano do trabalho, nas relações estabelecidas com todos os sujeitos da comunidade educativa.

A partir da perspectiva defendida, de construção de saberes e práticas na formação

---

<sup>5</sup> MARIN, Alda J. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. In: Cadernos Cedes.

continuada, podemos afirmar que os professores produzem conhecimentos, saberes, práticas, normas de conduta, formas de ser e de fazer que dão sentido a sua profissão e à convivência com os outros que fazem parte do seu cotidiano de trabalho.

Reafirmamos, por fim, que é prioritária a construção de um trabalho docente firmado na consciência dos saberes e das práticas que tornam esses docentes sujeitos dos modos de fazer, dos conteúdos selecionados, do envolvimento coletivo, dos encaminhamentos acerca do trabalho com os estudantes e das condições concretas de desenvolvimento dos saberes docente na e da prática cotidiana em sala de aula.

## Referências

- ALVES, Nilda. **Formação de professores**, pensar e fazer. 10. ed. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2008.
- ALVORADO-PRADA, Luis Eduardo. **Pesquisa Coletiva na Formação de Professores**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 15, n. 28, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A instituição escolar como espaço e tempo para formação continuada de professores**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, Anais...
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Lei 9.394/96 – diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BITTENCOURT, Agueda Bernardete. **Sobre o que falam as coisas lá fora**: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Formação continuada e gestão da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Escola**, cultura e saberes. Conferência proferida na abertura do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, 2002, pp. 1-17.
- DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa M<sup>a</sup> Marques. **A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência**. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Loyola, 2017.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação**: perspectivas e desafios. Caderno Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf> Acesso em: 23 de mar. 2019.
- FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. E-book. Disponível em: [http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2\\_ativ4paulofreire\\_umabiobibliografia.pdf](http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf) Acesso em: 22 de mar. 2019.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil**, na última década. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: 02 de fev. 2017.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

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

MARZARI, Marilene. **Ensino e Aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davydov.** Jundiá: Paco, 2016.

MAXIMO, Antônio C. (Org.); NOGUEIRA, Genialda S. **Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005).** Brasília: Líber Livro, 2009. (Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso, vol.6).

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo, Cortez:1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Comprender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** In: Revista Educação, v. 30 – n. 02, p. 02-10, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: UNESP, 1998

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) et al. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

Recebido em 7 de maio de 2019.

Aceito em 22 de maio de 2019.