

■ ARTIGOS

■ Formação continuada: Caminhos para uma educação humanizada

 Deise Avelina Felipe Saraiva *

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre a formação continuada numa perspectiva de uma educação humanizada. Esta forma de conceber a formação continuada de professores busca suscitar o sentido humano do trabalho pedagógico tanto do professor formador como do professor em formação. São sugeridos e discutidos três pilares para a formação continuada, que são: a ludicidade, a consciência crítica e o currículo, por entender que a prática docente pode se constituir também em uma ação lúdica e emancipadora a partir de um currículo que promova a autonomia docente e o trabalho coletivo. O objetivo deste artigo é refletir sobre possibilidades formativas que a educação humanizada pode proporcionar à educação como um todo, fortalecendo a práxis pedagógica no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação humanizada. Ludicidade. Emancipação. Currículo.

* Deise Avelina Felipe Saraiva é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (1997) e em Teologia pela Faculdade Kurios (2015); e especialista em Educação Especial - Deficiência Mental (1998) e em Formação de Professores (2002). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2005). Contato: dafsvideos@gmail.com.

Introdução

A formação docente tem sido uma das temáticas mais discutidas no campo educacional, quer seja nas universidades, em instituições formadoras ou até mesmo em instituições escolares, além, obviamente do debate na sociedade em geral. É frequente identificarmos a preocupação com a formação inicial do professor e com o “como” ele desenvolverá a atividade docente em sala de aula e em como será organizado o trabalho pedagógico no cotidiano escolar. São inúmeras as pesquisas que apontam para uma urgente reformulação nos cursos de Pedagogia, principalmente, e nas licenciaturas com vista a uma renovação da prática pedagógica e a ampliação de competências e habilidades do ofício de professor.

A partir das sucessivas reformulações dos cursos universitários, visando suprir as deficiências identificadas no exercício da profissão de professor, outras preocupações passam a ser elencadas e uma delas é justamente a formação continuada. A busca pela melhoria na qualidade do ensino, o aprimoramento de técnicas, novos métodos e novas metodologias direcionaram o olhar acadêmico para a formação continuada do professor, pois há uma busca constante por um professor eficiente, que domine os conteúdos, que tenha o controle disciplinar da turma sob sua responsabilidade, que alcance as metas e índices definidos pelas políticas públicas de ensino e ainda garanta o aprendizado eficaz dos estudantes porque o insucesso do aluno nada mais seria do que o fracasso do próprio professor.

A realidade que emerge nas discussões sobre formação docente e, obviamente, formação continuada de professores é que não estamos atendendo as demandas de políticas públicas que são lançadas sobre a responsabilidade exclusiva do professor, mostrando um cenário em que

(...) o que a escola é e o que seus profissionais são dependem muito da vontade política, dos conflitos de hegemonia nas opções de políticas, mas depende muito também da herança estrutural, social, cultural onde finca suas raízes a velha estrutura do sistema escolar; a velha concepção e prática de ensino, os velhos vínculos entre ensino e mercado, a velha cultura seletiva, excludente de nossa formação social, que invadiu as escolas e, também, a cultura de seus profissionais (ARROYO, 2000, p. 196).

A ideia é, portanto, formar um novo tipo de trabalhador-professor, especialmente nos anos 90, cuja formação se caracterizou, lamentavelmente, por uma formação técnica, acrítica e alienada (CHAUÍ, 2001). O fato é que o controle estatal tem ditado o perfil de professor que se quer em atuação nas nossas escolas! Percebemos o quanto o professor tem sido refém do Estado, da sociedade capitalista e das manobras educacionais

que mascaram a real necessidade formativa que precisa ser construída e consolidada! Quanto a isto, Hypólito (1999, p. 85) ressalta que o

Estado passa a exercer maior controle sobre a organização do sistema (Grupos escolares, Inspeção, diretores, escolas etc.), sobre o currículo (conteúdos programáticos, provas, livros didáticos) e, conseqüentemente, sobre o processo de trabalho docente (métodos, materiais didáticos, supervisão pedagógica etc.).

Assim, se por um lado, a formação continuada parece ser uma tentativa em preencher as lacunas identificadas na formação inicial e atender as demandas governamentais, por outro lado, entendemos que, mais do que isto, ela precisa ser vista como uma necessidade vital para o professor como pesquisador que busca a inovação pedagógica (VEIGA; VIANA, 2012).

Nesta lógica, nos parece perceptível que, realmente, a formação inicial não tem sido suficiente para *formar* o professor, logo a alternativa passa a ser a formação continuada, quer seja à distância ou presencialmente. Para isto, é preciso delinear uma proposta formativa diferenciada, ainda que na perspectiva de formação continuada.

Entendemos, portanto, que a formação docente, e em especial a formação continuada, precisa estabelecer suas bases numa perspectiva que aqui chamamos de “educação humanizada”, isto é, uma educação que resgate o valor humano e solidário do ensinar e do aprender. Assim, é preciso que a formação continuada, de fato, busque o sentido da docência e promova a articulação entre teoria e prática, mas que, sobretudo, resgate a essência humana.

1. Professores que *humanizam* professores

Discutir a formação continuada de professores é também compreender o sentido desta formação. A perspectiva é de que esta se configure no caráter permanente de formação, que seja ativa, dinâmica, significativa, emancipadora e, obviamente, humana. Neste sentido, pensar a formação continuada é entender também que são professores *formando* professores a partir de uma concepção de formação que pode ser evidenciada em sua prática junto aos sujeitos históricos em formação.

A nosso ver, a formação continuada precisa perpassar e se pautar numa base teórica que esteja comprometida com a transformação social, com ações críticas reflexivas e, especialmente, serem voltadas para o desenvolvimento humano. Assim,

(...) espera-se que os professores consigam teorizar sua prática, para poder renová-la, e esta competência (teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e educação continuada (BEHRENS, 1996, p. 229).

O contexto da formação continuada é, portanto, o espaço no qual humanos se encontram, compartilham, aprendem e ensinam sobre o significado político social que a educação possui. Ou seja, professores formadores dialogam com os professores em formação, há uma parceria cujas intencionalidades visam o êxito do estudante das salas de aula. Nesse sentido,

(...) numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crença, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 168).

E esta diversidade também está presente e latente nos momentos de formação continuada em que cada professor em formação pode compartilhar suas experiências e seus dilemas, porque ali também é o espaço de escuta sensível (FREIRE, 1996). Logo, é fundamental que pensemos formações que priorizem a horizontalidade da relação entre professores formadores e professores em formação, em que

(...) programas de formação continuada de professores precisam superar a fragmentação e a desarticulação, com propostas que envolvam diretamente o corpo docente das instituições. Aos professores deverá ser concedido espaço para lidar com suas dúvidas, suas dificuldades e seus embates e possibilitar a partilha dos seus êxitos, suas conquistas como caminho de construir uma prática docente refletida na ação (BEHRENS, 1996, p. 228).

A formação continuada que propomos é aquela que, ao mesmo tempo em que dinamiza o fazer pedagógico também promove a transformação da realidade e ativa a sensibilidade humana dos sujeitos envolvidos. Buscamos uma formação continuada humanizada que resgate, de fato, o sentido humano do ato de ensinar e do ato de aprender, tanto para adultos (professores em formação) como para os estudantes (crianças, adolescentes, jovens, senhores ou senhoras), afinal,

(...) de acordo com a Teoria Histórico Cultural e a pedagogia histórico crítica, o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerando eficiente aquele ensino que adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança (FACCI, 2004, p.230).

É justamente quando nos percebemos como agentes de transformação que o nosso fazer pedagógico começa a ter sentido, relevância quer seja realizado na

escola, na sala de aula ou até mesmo nos espaços formativos que dispomos, pois

(...) nosso ofício é socialmente relevante, não apenas para transmitir competências, habilidades, saberes escolares, conhecimentos de nossa área e disciplina. A consciência política alarga nossa autovisão, dá maior densidade social e cultural a nosso fazer. A escola é mais do que escola, o professor é mais do que transmissor, habilitador (...). A professora e o professor que avançam na visão política encontram novos sentidos sociais de seu fazer. Recuperamos o sentido social perdido. Nos sentimos próximos de outros profissionais do social, da cultura, do desenvolvimento humano, da consolidação dos direitos humanos, da construção lenta de outra sociedade (ARROYO, 2000, p. 207).

Assim, a formação continuada de professores que se espera não é apenas aquela que proporciona a competência técnica tão desejada e disseminada pela sociedade e nas políticas governamentais, mas é aquela que promove a articulação entre reflexão, intencionalidades, diversidade, criticidade e solidariedade como princípios norteadores que fazem do professor e da professora em formação tão seres humanos quanto os seus formadores. Porque a educação é vida que transforma, enriquece, amplia conhecimentos e humaniza.

2. Em busca de uma formação continuada humanizada

O desafio está posto! Como construir uma formação continuada humanizada em tempos de individualismo, consumismo, busca desmedida pelo lucro e por vantagens que massacram o professor? Como propor uma formação continuada que resgata o valor do ser humano em uma sociedade capitalista que comercializa o saber que a elite impõe? É preciso romper para reconstruir, pois

(...) a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1999, p.64).

É preciso resgatar a formação que provoca o desejo de adquirir conhecimento, instiga a pesquisa, move o saber em resposta aos desafios da sociedade moderna porque o professor não é um técnico, ele é humano e como tal, entende que o processo de ensino aprendizagem somente fará sentido no contexto do diálogo e da interação entre sujeitos sociais. Moreira (2002, p.25) apresenta em suas reflexões que, neste contexto, a transformação é algo inadiável, pois

(...) para mediar a construção da autonomia e a emancipação sócio-antropológica, os profissionais da educação, pelo processo de formação continuada, realizam sua invenção e passam por uma metamorfose. Transformam-se, destruindo-se como professores e construindo educadores-pesquisadores.

Como pesquisador, o educador revisita sua realidade e vê o sentido humano do trabalho pedagógico que realiza, permeado por intencionalidades, construído coletivamente (ou não), voltado para uma educação emancipadora ou até mesmo percebendo-o numa formatação associada a educação bancária como Freire (1987) evidencia em seus escritos. Arroyo (2000, p. 2015) destaca que todo conhecimento é humano e deve ser considerado útil e imprescindível, uma vez que “poderá desenvolver a consciência crítica e a lógica, o raciocínio e a sensibilidade, a memória e a emoção, a estética ou a ética. Dependerá do nosso trato pedagógico”.

É no trato pedagógico que encontraremos o diferencial entre uma formação e outra. Por vezes, encontramos professores decepcionados, desiludidos e cansados dos cursos de formação continuada, ainda que se percebam como professores investigadores, pesquisadores e em constante formação não conseguem realizar uma transposição do que aprendem para a sua prática, e, frequentemente, nem mesmo compreendem o sentido do que lhe é ensinado. Então, o que fazer? Precisamos desenvolver uma *nova formação*, uma *nova maneira* de se fazer a formação continuada para professores.

Por esta razão, propomos uma formação continuada diferenciada que seja pautada em três pilares essenciais: a ludicidade (e criatividade), a consciência crítica que gera a emancipação e em uma proposta curricular arrojada. O pilar da ludicidade se constitui fundamental por entendermos que a formação continuada permeada pela ludicidade é exitosa, porque nós, seres humanos, também aprendemos de forma prazerosa e lúdica. A ludicidade é indispensável à formação da educadora e do educador porque se constitui indispensável em sua prática! O caráter lúdico, especialmente na dimensão do brincar, se revela como uma necessidade social de todos os mamíferos e, principalmente, dos seres humanos (BARBOSA, 1991) e mais do que isto, através do brincar, se aprende, se inova e se desenvolve.

Ao conceber o brincar como uma maneira de explorar e compreender o mundo através da fantasia, da imaginação e das experiências lúdicas (DEBORTOLI, 2002), percebemos o quão relevante é a sua aplicação em sala de aula com as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Na mesma medida, visualizamos possibilidades formativas satisfatórias e eficazes também numa perspectiva lúdica e criativa. Quanto a isto, nos remetemos à experiência educacional que perdura há mais de 31 anos na Secretaria de Educação do Distrito Federal através da formação continuada ofertada pelas Oficinas

Pedagógicas em cada uma das 14 Coordenações Regionais de Ensino, localizadas em cada região administrativa do DF.

Trata-se de uma proposta de formação continuada e em serviço que possibilita a vivência da ludicidade nos encontros de formação que instiga a criatividade tanto do professor formador como dos professores em formação. Ludicidade que permeia também o momento em que os cursos ofertados são gerados. Em cada curso ofertado, anualmente ou semestralmente, entre outras características, estão a ludicidade e a criatividade na sua forma de ser desenvolvido! Independentemente da área de conhecimento ou da modalidade de ensino que o professor em formação atue, o caráter lúdico-criativo é a condição, sem a qual é impossível ensinar e aprender. O desenho do processo de formação proposto nas Oficinas Pedagógicas, embasado na possibilidade de ludicidade e criatividade para a ação educativa é um exemplo de que é possível se fazer uma educação lúdica e criativa no âmbito da formação de professores. Estas características apontadas nas experiências formativas das Oficinas Pedagógicas vem há anos, atraindo os docentes que, ávidos, buscam uma formação continuada em serviço que desencadeie neles mesmos o desejo de aprender, de conhecer, de investigar e de pesquisar.

Tal percepção no processo formativo resulta em uma grande busca por vagas, com turmas lotadas e pouquíssima evasão. Além disso, os relatos dos professores em formação, demonstram o *feedback* positivo de seus estudantes que também apreciam a postura lúdica de seus mestres e dos seres brincantes, criativos e cativantes em que seus professores se tornaram. As Oficinas Pedagógicas propõem ações formativas que são coletivamente planejadas, previamente organizadas e pensadas. Em encontros semanais de três horas de duração, oferecidos no horário de coordenação pedagógica e próximo ao local de trabalho do professor, professores formadores propõem a reconstrução de saberes de forma lúdica.

Nesse sentido, a ludicidade no processo educativo aproxima pessoas, estabelece nova possibilidade de interação com o saber e humaniza a educação. Huizinga (2014) destaca o caráter lúdico da essência humana apreendido na sociedade e na cultura, logo, identificamos nossas salas de aula como recortes da nossa sociedade e da cultura que podem ser revisitados, discutidos, aprendidos e transformados a partir do viés lúdico que constitui a formação continuada vivida e se desvela na prática pedagógica cotidiana.

Falar de formação continuada exige, portanto, considerar que é possível humanizar através da ludicidade no processo formativo do professor.

Além do caráter lúdico da formação do professor, especialmente na formação continuada, é imprescindível o caráter emancipador que advém da consciência

crítica, o segundo pilar que propomos. E é exatamente, o nível de consciência crítica que vai ativar na gênese da ação pedagógica do professor frente a sua condição de trabalhador, assim como qualquer outro que se encontra imerso no sistema capitalista que define as relações de trabalho da nossa sociedade. Assim, é preciso que o professor seja formado também para compreender o contexto social em que está inserido e para perceber que a escola é seu campo de luta e resistência da ordem vigente.

Em concordância com o que foi dito até então, Gatti (2013, p. 152) considera a possibilidade de desvalorização da profissão docente, uma vez que o sistema busca imprimir no professor uma identidade que não é sua, uma imagem que não é real e verdadeira, como se a docência se resumisse a um legado de amor (alienado), ideologicamente coerente com alguns poucos sujeitos:

(...) múltiplos fatores associados ao movimento histórico-social são apontados como levando à construção de uma representação social dessa profissão e dos seus profissionais, em geral ancorada na ideia de desvalorização (por sua formação rápida e fácil, na expressão de vários agentes sociais, por seus salários, tipo de carreira, condição socioeconômica) ou exercício como vocação ou missão, por amor e doação.

Constitui-se, portanto, como parte do processo formativo a não alienação docente, em que o professor assume uma postura consciente, crítica, reflexiva e política (não partidária). A formação continuada se constitui em um espaço relevante, uma vez que, embora tenha tentado, a formação inicial ainda não alcançou plenamente essa transformação, não conseguindo emplacar esta visão revolucionária e emancipadora de educação, restando à formação continuada também esta tarefa de desvelar a ideologia que desgasta o papel do professor como agente de transformação.

Assim, cada vez mais o professor tem se afastado dos processos de elaboração do seu próprio trabalho, são livros, apostilas, manuais, circulares, portarias e tantos outros documentos e produções que tem tirado das “mãos do professor” a capacidade de gerir o trabalho que desenvolve. Com pesar, temos que concordar com Enguita (1993, p. 243) ao apresentar o tipo de trabalho que nós professores temos realizado: “se observarmos a distinção entre a concepção e execução, salta à vista que se trata primordialmente de um trabalho de execução”.

Nesse sentido, a formação continuada precisa descortinar a realidade e proporcionar a capacidade crítica do professor a ponto dele mesmo buscar com seus pares a energia necessária para a superação da lógica instituída. Trata-se de perceber-se como sujeito ativo que compreende a dimensão transformadora e emancipadora que o significado político e social de sua ação pedagógica (que também é interventiva) pressupõe. É através da sua prática docente e da sua postura como

cidadão que saberá se o que faz em sua atividade pedagógica promove, ou não, o desenvolvimento humano, a formação de cidadãos conscientes de sua condição de trabalhador não alheios às manobras do sistema. A formação continuada que estimula a capacidade crítica do professor é o diferencial que Alarcão (2003, p.41) destaca ao explicar o sentido de sermos professores reflexivos; ela afirma que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

A formação continuada que se deseja discute a profissão docente, ultrapassando o modelo de formação que se apoia no modelo acadêmico ou no modelo prático puro e simples (NÓVOA, 1995), mas busca ressignificar o sentido da ação docente graças à possibilidade crítica e reflexiva que também promove. Assim, um dos caminhos para a formação continuada humanizada perpassa a ideia de que “o trabalho como princípio ontológico é a essência humana produzida pelos próprios homens, pois agindo sobre a natureza mediante o processo do trabalho, o homem também se modifica, se faz homem, se humaniza” (SILVA, 2017, p. 17).

Por fim, o terceiro pilar que destacamos como salutar para a formação continuada de professores que busca uma educação humanizada está voltada para a organização de uma proposta curricular sensível às necessidades do professor em formação e de seus estudantes. O atual cenário da educação brasileira nos conduz, necessariamente, a uma reflexão mais aprofundada sobre as propostas curriculares da formação continuada que é ofertada aos nossos professores, uma vez que

(...) o currículo apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2007, p.20).

Para isto, o primeiro passo é romper com a visão de currículo como *coleção* (SILVA, 2004) instaurada na estrutura curricular de nossas salas de aula. Essa forma de organização curricular tão presente no cotidiano escolar, também, tem sido percebida nas propostas curriculares voltadas para a formação continuada do professor. Muitos currículos dos cursos de formação continuada ainda têm sido reduzidos a uma seleção de conteúdos que não atendem satisfatoriamente à

prática do professor, ao contexto em que ele está inserido e às demandas que a singularidade de cada sala aula apresenta.

Neste sentido, é preciso perceber que “currículo e ensino são situações que estão sempre historicamente localizadas, pois são práticas sociais que possuem um imanente caráter político, modificando os sujeitos que intervêm nas práticas e sendo estes por elas transformados” (FRANCO, 2002, p. 173). Isto significa afirmar que o currículo delineado para a formação continuada é também a identidade desta formação continuada que estará exercendo expressiva influência na matriz curricular que é desenvolvida nas escolas e nas salas de aula. Portanto, é urgente que busquemos a possibilidade de formação continuada baseada em uma perspectiva de currículo *integrado* (SILVA, 2004), pois

(...) o currículo integrado para a formação de professores que almejamos para um contexto educativo novo, demandado por uma nova escola, em perspectiva solidária, é, sobretudo orientado por novos conhecimentos que só terão sentido e legitimidade social à medida que responderem às questões sociais prementes (BORGES, 2012, p. 40).

É importante ressaltar que a atividade docente, quer seja como professor formador quer seja como professor da educação básica ou do ensino superior, é uma atividade que envolve um conjunto complexo de ações articuladas, planejadas e pautadas na definição da sociedade que almejamos construir, assim “um currículo para a formação de professores na perspectiva da integração nos desafia a romper com o isolacionismo e com individualismo tão presente na sociedade atual e reafirmados pelas relações de produção” (BORGES, 2012, p. 59).

É salutar destacar que a possibilidade de desenvolver um currículo integrador para a formação continuada de professores não é tão simples, pois demanda o trabalho coletivo dos formadores desde a sua concepção, conscientes de que todos os envolvidos são sujeitos históricos, são humanos! Evidencia-se, portanto, a necessidade de que

(...) a organização curricular precisa da participação de todos os atores implicados no processo formativo. Um currículo para a formação de professores, antes de ser veiculado no nível prescritivo, de acordo com as regulamentações que emanam do poder público, devem representar, sobretudo, os reais interesses e necessidades das instituições educativas, dos professores e dos estudantes. Isto demanda uma prática pedagógica coletiva, calcada em uma perspectiva de trabalho de bases solidárias (BORGES, 2012, p. 59).

Em fim, considerando a importância de uma formação continuada fundamentada numa educação para a ludicidade, para emancipação a partir da consciência crítica do professor em formação (e do professor formador também) e para além de um currículo diferenciado, mas forjado no diálogo, na partilha e na aprendizagem solidária é que entendemos que o espaço da formação continuada pode se constituir em um espaço em que professores humanizam professores.

Reflexões finais: é possível uma formação humanizada?

A formação continuada numa perspectiva de educação humanizada não se faz de forma solitária, individual e unilateral, mas é construída coletivamente quando se assume uma postura dialogada com as pessoas e as instituições que compõem os sistemas voltados para a formação docente em diferentes esferas.

Finalmente, entendemos ser possível conceber a formação continuada como uma formação humanizada, se conseguirmos superar o modelo clássico que ainda limita o processo criativo, inovador, autêntico e autônomo que o ato de ensinar é por essência. Buscamos, simplesmente, uma formação continuada de professores que proporcione o aprender uns com os outros ao recuperar o sentido pedagógico dos processos de ensino e de aprendizagem, desejamos construir uma formação continuada que, felizmente, se estabeleça entre seres humanos que se somam e conduzem a práxis docente a uma educação solidária, respeitosa, dinâmica e essencialmente humanizada. ■

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Manuel. Fundamentos Bioantropológicos duma Educação Infantil centrada na resolução de problemas. *In: Revista Portuguesa de Educação*, 1991, 4, I.E. – Universidade do Minho.
- BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba, Champagnat, 1996.
- BORGES, Livia F. F. Um currículo para a formação de professores. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Orgs.). A escola mudou. Que mude a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

- CANDAU, Vera M. F. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.
- DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Linguagem: marca da presença humana no mundo. *In*: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ENQUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Indicativos para um currículo de formação de pedagogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GATTI, Bernadete A. (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- HUIZINGA, Joan. Trad. João Paulo Monteiro. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e a profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? *In*: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores**: entre o improviso e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.
- NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.
- PACHECO, José Augusto. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.
- SILVA, Kátia A. C. P. C. da. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. *In*: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide P. da. (Orgs.). **O professor iniciante**: sentidos e significados do trabalho docente. Jundiá, SP: Paco, 2017.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.