

GRANDES TEMAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

2

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA

(Organizadora)

Grandes Temas da Educação Nacional

2

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

G752 Grandes temas da educação nacional 2 [recurso eletrônico] /
Organizadora Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa
(PR): Atena Editora, 2018. – (Grandes Temas da Educação
Nacional; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-29-1

DOI 10.22533/at.ed.291180509

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.
I. Oliveira, Antonella Carvalho de. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins
comerciais.

www.atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO CHILENA SOB A LÓGICA DE MERCADO VISTA COMO VITRINE PARA AMÉRICA LATINA	
<i>Lorena Mariane Santos Rissi</i>	
<i>Soraia Kfoury Salerno</i>	
<i>Renata Karolyne Monteiro</i>	
<i>Katia Fernanda de Oliveira Borges</i>	
CAPÍTULO 2	12
A UTILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DOS JOVENS ESTUDANTES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	
<i>Jean Prette</i>	
CAPÍTULO 3	28
AVALIAÇÃO DO ENSINO DE PSIQUIATRIA E DE SAÚDE MENTAL NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: REVISÃO DE LITERATURA	
<i>Anaísa Cristina Pinto</i>	
<i>Sônia Barros</i>	
<i>Lara Simone Messias Floriano</i>	
<i>Suellen Vienscoski Skupien</i>	
CAPÍTULO 4	39
CONSIDERAÇÕES SOBRE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL: TRAÇANDO UM CAMINHO ACERCA DOS ELEMENTOS DE CIENTIFICIDADE	
<i>Renata Peres Barbosa</i>	
CAPÍTULO 5	51
DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A LEI 10.639/03 DIANTE DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL ORIENTADA PELAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS	
<i>Débora Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 6	67
GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	
<i>Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo</i>	
<i>Abraão Neiver de Miranda Azevedo</i>	
CAPÍTULO 7	78
O PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE OFERTA E RESULTADOS ESCOLARES	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
<i>Danieli D'Aguiar Cruzetta</i>	
CAPÍTULO 8	93
OS SABOTADORES DO ÍNDICE IDEB	
<i>Laurentino Lúcio Filho</i>	
CAPÍTULO 9	97
SERIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: UMA FRATURA EXPOSTA DO SISTEMA DE ENSINO	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
CAPÍTULO 10	110
A ATUAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE NA VISÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O PAPEL DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL	
<i>Marli Amélia Lucas de Oliveira</i>	

Maysa do Carmo Santos
Natasha Medeiros de Oliveira
Djuli Kriczvi Cuchinierk

CAPÍTULO 11..... 122

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Deniele Pereira Batista
Menga Lüdke

CAPÍTULO 12..... 138

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Severina Ferreira de Lima
Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva

CAPÍTULO 13..... 148

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Okçana Battini- UNOPAR
Cyntia Simione França_ UNOPAR
Sandra Regina dos Reis - UENP

CAPÍTULO 14..... 158

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: INICIATIVAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUARI/MG

Isabella Rodrigues da Cunha e Paula
Melchior José Tavares Júnior

CAPÍTULO 15..... 170

ERA UMA VEZ AQUI E ACOLÁ... HISTÓRIAS DO MUNDO NÓS VAMOS CONTAR! – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINAS DE FORMAÇÃO LITERÁRIA COM ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Helton Roberto Real
Miriam Margarete Weber
Rúbia de Cássia Cavali
Viviane Cristina Medeiros

CAPÍTULO 16..... 180

OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: COM A PALAVRA, PROFESSORES EM FASE FINAL DE CARREIRA

Simone Genske
Rita Buzzi Rausch

CAPÍTULO 17 196

OS CURRÍCULOS PRATICADOS E (RE)CRIADOS NO COTIDIANO DE PROFESSORAS INICIANTE

Joelson de Sousa Moraes
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Nadja Regina Sousa Magalhães

CAPÍTULO 18..... 208

REFLEXÕES EDUCOMUNICATIVAS SOBRE CINEMA E MÍDIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Bruna Donato Reche
Ademilde Silveira Sartori
Monalisa Pivetta da Silva

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS¹

Deniele Pereira Batista

Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF

Juiz de Fora / MG

Menga Lüdke

PUC-Rio e Universidade Católica de Petrópolis

Rio de Janeiro / RJ

RESUMO: Este trabalho, recorte de uma pesquisa que problematiza o lugar ocupado pela *experiência* no processo de construção de saberes docentes de professores dos anos iniciais do ensino fundamental (BATISTA, 2017), se ocupa especificamente da discussão sobre propostas de formação continuada destinadas a professores. A questão que norteia a busca é compreender até que ponto tais propostas constituem-se como espaços de valorização das experiências vividas pelos professores. Estudos de John Dewey, Jorge Larrosa e François Dubet suscitam reflexões e oferecem subsídios para o trabalho interpretativo. Os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados aproximam-se dos princípios da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013). No período de junho/2015 a abril/2016 foram realizadas treze entrevistas individuais, todas com professoras da rede pública de ensino, formadas em Pedagogia e com um mínimo de quatro

anos de atuação no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. Esses profissionais deixaram claro que sentem necessidade de problematizar e comunicar suas experiências, talvez mesmo no sentido de perceberem que as experiências somente existem verdadeiramente na medida em que são reconhecidas por outros e eventualmente partilhadas (DUBET, 1994). Fica clara a importância de repensar as propostas de formação docente, de modo a considerar o professor como alguém que tem o que dizer, e que necessita dizer, a fim de atribuir sentido ou falta de sentido (LARROSA, 2014) àquilo que lhe acontece diariamente na prática docente. Isto aponta para uma perspectiva de formação na e pela experiência (DEWEY, 1959, 1971), que dedique cuidado especial às condições que podem dar um sentido válido às experiências do professor em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Experiência. Docência.

ABSTRACT: This work, which is a cross-section of a research that problematizes the place occupied by experience in the process of building teacher knowledge of teachers of the initial years of elementary school (BATISTA, 2017), is specifically concerned with the discussion about proposals for continuing

1 Originalmente publicado no XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: PUCPress, Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 1811-1828.

training for teachers. The question that guides the search is to understand to what extent these proposals constitute spaces of appreciation of the experiences lived by the teachers. Studies by John Dewey, Jorge Larrosa and François Dubet give rise to reflections and offer support for interpretive work. The procedures of collection, analysis and interpretation of data approximate to the principles of the comprehensive interview (KAUFMANN, 2013). In the period from June/2015 to April/2016, thirteen individual interviews were conducted, all with teachers from the public school system, graduated in Pedagogy and with a minimum of four years of teaching experience in the initial years of elementary education. These professionals have made it clear that they feel the need to problematize and communicate their experiences, perhaps even in the sense of realizing that experiences only truly exist to the extent that they are recognized by others and eventually shared (DUBET, 1994). It is clear that it is important to rethink teacher training proposals in order to consider the teacher as someone who has what to say and who needs to say in order to attribute meaning or lack of meaning (LARROSA, 2014) to what happens to him every day in the teaching practice. This points to a perspective of training in and by experience (DEWEY, 1959, 1971), which pays special attention to the conditions that can give valid meaning to the experiences of the teacher in formation.

KEYWORDS: Continuing training. Experience. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Por muito tempo deixou de ser considerada a contribuição dos próprios professores da educação básica na sugestão de caminhos para se pensar a formação dentro de sua própria profissão. Seus saberes, construídos e reconstruídos pela prática docente, no cotidiano das escolas, permaneceram silenciados nas discussões rumo à melhoria da formação de professores. Entretanto, como já mencionado, as últimas décadas foram marcadas pelo surgimento de propostas e pensamentos voltados para a reforma da formação de professores, cujas bases se sustentam na valorização da prática como locus potencial de formação e de produção de saberes docentes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000, 2011; NÓVOA, 1992, 2009; ZEICHNER, 1992, 2010; ZABALZA, 2006, 2011; IMBERNÓN, 2011; FORMOSINHO, 2009) e na valorização dos professores da escola como práticos capazes de refletir, investigar e produzir saberes referenciados à sua ação educativa (STENHOUSE, 1984; LÜDKE, 2001; LÜDKE; CRUZ, 2005).

Com foco na formação continuada, no Brasil, apesar de surgirem alguns modelos que procuram abrir espaço para uma concepção ancorada no próprio trabalho docente (GATTI; BARRETO, 2009), lamentavelmente, por conta dos crescentes problemas que afetam os nossos cursos de licenciatura, emergem inúmeras iniciativas de formação continuada voltadas para o professor da educação básica, em que a ideia de aprimoramento profissional se desloca para a de uma formação de caráter

compensatório que se destina, ao fim e ao cabo, a preencher lacunas da formação inicial (GATTI, 2008).

Este trabalho, recorte de uma tese de doutorado que discute o lugar ocupado pela *experiência* no processo de construção de saberes docentes de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, propõe uma aproximação com os cursos de formação continuada destinados a esses professores e por eles frequentados, respondendo a seguinte questão: até que ponto esses cursos constituem-se como espaços de valorização das experiências vividas pelos docentes?

Nessa direção, pressupostos teóricos de Dewey, Larrosa e Dubet fornecem apoio para a perspectiva compreensiva: a formação docente como um processo de construção e reconstrução da experiência (DEWEY, 1971, 1975), como um processo relacionado às condições de possibilidade para o “acontecimento da experiência” (LARROSA, 2011, 2014). E a noção de que a experiência só existe verdadeiramente na medida em que é reconhecida pelos outros, porquanto o que se conhece dela é aquilo que é dito pelo sujeito (DUBET, 1994). Esses autores, dentro de suas perspectivas próprias, defendem a capacidade de formação ou de transformação da experiência para aquele que a vive; e, ainda, a possibilidade de transmissão de seus efeitos a outros profissionais em formação.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, contou com a participação de treze (13) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. O processo de seleção dos sujeitos do estudo seguiu o caminho trilhado por Borges (2004, p. 98), partindo de um informante, já conhecido, que indicaria um outro professor como “participante apropriado” para a pesquisa, tomando por base seus próprios parâmetros. Foram, assim, definidos como critérios para a constituição da amostra, em nossa pesquisa, professores que: a) tivessem formação em Pedagogia; b) lecionassem (ou tivessem lecionado) nos anos iniciais do ensino fundamental por pelo menos quatro anos; c) possuíssem vínculo com a rede pública de ensino. Assim, a amostra foi constituída integralmente por professoras mulheres: quatro (4) vinculadas à rede federal de ensino; duas (2) à rede estadual e, sete (7) pertencentes à rede municipal de ensino. Dez (10) professoras residem e trabalham no município de Juiz de Fora/MG e as demais estão localizadas no estado do Rio de Janeiro.

Os procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados empíricos buscam uma aproximação com os princípios da “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 2013), que procura o estreitamento entre a construção da teoria e a pesquisa empírica, no sentido de evitar que o pesquisador caia na armadilha do dualismo entre teoria e empiria. O propósito de Kaufmann (2013) é que o método possa colocar em evidência a construção de uma teoria a partir dos dados advindos do campo empírico, movimento

no qual o trabalho de campo deixa de ser tomado como mera instância de verificação da teoria para se tornar lugar de seu nascedouro.

Kaufmann (2013) defende que nas interações em campo os dados mais profundos são revelados em situações de maior intensidade, mas, especialmente, de maior naturalidade. Assim, o tom que se buscou durante a realização das entrevistas se aproximou mais de uma conversa entre iguais do que, por exemplo, de um questionário administrado de cima para baixo.

Importa assinalar que as professoras, sujeitos da pesquisa, foram identificadas por nomes de flores preservando-se a letra inicial de seus nomes reais.

As seções que se seguem apresentam os resultados e a discussão dos dados produzidos pelo estudo.

3 | CURSOS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DAS PROFESSORAS

As professoras entrevistadas mostram a realidade da escola como uma espécie de “caixa preta” que precisa ser decifrada, quase como uma ideia metafórica que dê conta do seu papel de educadoras. Nesse sentido, algo notável no material coletado é a clareza com a qual elas demonstram a imprescindibilidade de estarem em constante movimento de busca por aperfeiçoamento profissional. Tal imprescindibilidade se estabelece atrelada, sobretudo, às inúmeras dificuldades que surgem no dia a dia da escola, dentre as quais as mais citadas são: 1) atendimento a crianças com deficiências (autismo, paralisia cerebral, paraplegia e surdez), na perspectiva da inclusão; 2) contato com famílias desestruturadas por motivos diversos (pais e/ou irmãos de alunos envolvidos em crimes, usuários de drogas, presidiários); 3) condução da aprendizagem de alunos com dificuldades cognitivas e/ou desinteressados; 4) trabalho com turmas numerosas e com parcela significativa de alunos “indisciplinados”.

Nas situações em que precisam agir na busca por “soluções” para as dificuldades educacionais, como as acima relacionadas, as professoras lançam mão de diferentes estratégias: pesquisam o assunto na Internet (artigos científicos, *blogs* de especialistas, experiências pedagógicas bem sucedidas sobre a situação de desafio com a qual se deparam num dado momento); revisitam materiais de leitura disponibilizados no curso de Pedagogia (sobretudo as professoras mais jovens da amostra); recorrem a conversas com especialistas de determinada área de interesse; realizam cursos de especialização sobre o tema; participam de grupos de pesquisa ou de estudo. Como se vê, elas vão tecendo seus saberes docentes a partir de múltiplas influências e estratégias, das quais a formação acadêmica representa apenas uma delas.

Os estudos e as pesquisas por elas empreendidas se justificam muito mais no sentido de manterem os alunos interessados nas aulas, de modo a não desistirem da escola. O fato de receberem cada vez mais em suas salas de aula alunos com diversas

dificuldades (vários tipos de deficiência, defasagem de aprendizagem, distorção idade/série, entre outras) tem sido a maior motivação para suas buscas por aprimoramento profissional. Dessa forma, é possível afirmar que esse movimento revela uma preocupação mais voltada para o alcance de um saber utilitário, do que propriamente para *a história da construção dos conceitos fundamentais de determinada área do conhecimento* (SHULMAN, 1987).

Os cursos de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação ou mesmo pelas Secretarias de Educação merecem destaque nesse rol de estratégias mobilizadas pelas professoras na busca por aprimoramento de seus conhecimentos profissionais. São cursos oriundos de políticas voltadas para o magistério, portanto, acessíveis aos professores das redes públicas de ensino. As professoras entrevistadas que são vinculadas à rede federal (Colégios de Aplicação das IFES) se referem aos cursos de formação continuada na perspectiva de formadoras, por conhecerem *in loco* o potencial de um Colégio de Aplicação como espaço de formação docente. Por ser da natureza desse tipo de instituição constituir-se como local onde se articulam e implementam muitas das propostas advindas do governo federal, não raramente essas professoras são convidadas a ministrar cursos e a participar de discussões que normatizam a educação básica no Brasil.

No que se refere às professoras da rede estadual, quando o foco de nossa conversa era direcionado para os cursos de formação oferecidos por esta rede, percebia-se total descontentamento, como pode ser constatado em trecho do discurso da professora Margarida: “o Estado tinha algumas coisas, mas deixava muito a desejar. Os cursos dos quais eu participei não me acrescentavam. Cursos fracos, com pessoas que não tinham muito conteúdo, cursos que, sinceramente, não acrescentavam nada.”

Como se sabe, no Brasil, os Estados têm a incumbência de assegurar o ensino fundamental e oferecer, prioritariamente, o ensino médio; a prioridade do ensino fundamental fica sob a égide dos Municípios. Tal fato, de algum modo, explica a falta de investimentos e de vontade da referida rede de ensino no que concerne à formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental. Para além dessa questão, é importante destacar que a principal função da formação continuada é fomentar o questionamento sobre o conhecimento profissional posto em prática (NÓVOA, 2004, 2009; IMBERNÓN, 2011; GATTI, 2008; dentre outros). Nesse tocante, como se pode perceber no discurso da professora Margarida, os cursos deixam a desejar.

Recorremos à crítica comumente feita por Nóvoa relacionada ao entendimento do que vem a ser a formação continuada e, mais especificamente, do que venham a ser cursos dessa natureza. Para o autor, formação continuada corresponde à instituição e à construção de práticas de colaboração e de reflexão para pensar o trabalho docente no espaço escolar. Quanto à especificidade da crítica, ele não reconhece, nos cursos, apesar dos discursos indicativos e também afirmativos, uma valorização da experiência do professor como instrumento de formação. Importa ainda considerar que, em seu entender, a experiência somente é válida se o professor reflete

sobre a mesma. Portanto, para Nóvoa, é a capacidade de reflexão, de colaboração e de pesquisa dentro da formação continuada que pode garantir, com a concretude da experiência, o surgimento de uma escola mais enriquecida. No que tange aos cursos dessa natureza, Nóvoa alerta que, ao invés de darmos voz a propostas vinculadas a possíveis modismos, intituladas, equivocadamente, sob o rótulo de “formação continuada”, precisamos valorizar propostas de trabalho em conjunto com o professor, para que ele possa refletir sobre a sua própria prática, a fim de ter condições de desenvolver novas práticas, novas formas de trabalho docente, além da capacidade de tomar decisões. Sobre isso, Lüdke e Cruz (2005) alertam para o risco que pode representar a conversão da reflexão em um esforço docente centrado exclusivamente sobre sua própria experiência individual, de forma isolada e distante do universo que envolve as condições nas quais ele próprio e seus alunos estão inseridos. Trata-se de um alerta que remete ao entendimento de que o saber docente não se restringe à dimensão prática, porquanto a dimensão teórica desempenha papel fundamental nessa composição, ampliando a capacidade de análise e reflexão do professor para além do contexto micro de sua atuação profissional. É nessa direção que as autoras discorrem sobre as possíveis perdas decorrentes da negligência à teoria, podendo comprometer tanto a reflexão como a qualidade da pesquisa educacional (LÜDKE; CRUZ, 2005).

Retomando a percepção que se tem dos cursos de formação continuada, as professoras vinculadas à rede municipal de ensino, por sua vez, não apresentam queixas relacionadas à quantidade e à variedade de cursos que são oferecidos pela Secretaria de Educação à qual pertencem, ou mesmo pelo MEC. Entretanto, seguindo a linha de pensamento de Nóvoa, podemos dizer que elas não participaram de uma proposta de formação continuada, pois parece que os cursos foram pouco proveitosos e/ou efetivos para que pudessem repensar suas práticas. Os motivos repousam, sobretudo, no distanciamento entre o que se propõe (objetivos do curso) e as necessidades reais com as quais se deparam na escola, além do desânimo que as acomete ao tomarem conhecimento do corpo docente responsável por dinamizar tais cursos, dada a sua falta de experiência com alunos da educação básica. No geral, os depoimentos se assemelham aos destas duas professoras:

Eu fiz o Pacto pela Alfabetização, mas questionava o que fazia lá, analisando textos e avaliações sem nexos. Para mim, o que teria fundamento seria começar de nossas angústias, falar das nossas dificuldades, porque dentro da escola você mal consegue conversar com os seus colegas. Nesses cursos, eles trazem os pensadores e eu fico lá sem saber o que fazer com a minha aluna paraplégica, que precisa da minha atenção, do meu carinho e dos colegas. Eu acho que os professores precisam ficar atentos e questionar os cursos: “Vai melhorar a minha prática?” (Prof^a. Sálvia).

Outra professora corrobora, ao se referir às dificuldades que teve para trabalhar com um aluno portador de paralisia cerebral:

Eu fui no ensaio e erro, porque não achei fontes, a escola não tinha arquivo nenhum do trabalho desenvolvido com o menino, e as pesquisas que eu tive acesso eram muito teóricas. A Prefeitura oferece cursos? Oferece. Teóricos! Quem ministra os cursos? As coordenadoras que fazem mestrado, que são funcionárias de gabinete, a maioria delas não tem experiência com inclusão. O que elas têm para me oferecer? Teoria! Teoria eu pego sozinha, eu não preciso delas para isso (Prof^a. Eufrásia).

Esses depoimentos são bastante elucidativos no tocante à necessidade premente que as professoras têm de que suas experiências docentes sejam postas em evidência nos cursos que fazem. Assim, em consonância com a perspectiva defendida por Nóvoa, ao serem problematizadas e refletidas, suas experiências poderiam contribuir com o seu desenvolvimento docente e, por conseguinte, com a escola que se quer reformada. Com efeito, no processo de busca por formação continuada, as professoras tendem a valorizar aquilo que apresenta potencial para lhes fornecer saberes práticos, isto é, passíveis de serem aplicados em sala de aula; notadamente, nos casos em tela, saberes que lhes permitam trabalhar na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência.

Outro ponto negativo destacado, associado a esses cursos, é a equipe pedagógica responsável por ministrá-los, na maior parte das vezes composta por profissionais de “gabinete”, desprovidos de saberes docentes absorvidos no dia a dia da sala de aula da educação básica. É compreensível que profissionais que não vivenciam, cotidianamente, a peculiar atmosfera da sala de aula, com seus dilemas, conflitos e desafios constantes, encontrem dificuldades para problematizar questões pedagógicas e ajudar a pensar em “caminhos” que se mostrem eficazes (ou pelo menos adequados) para o trabalho do professor dos anos iniciais. Talvez por isso a percepção seja de que os cursos não conseguem extrapolar a dimensão teórica. De fato, oferecer apenas teoria é muito pouco para essas professoras. Quando a professora Eufrásia diz que *teoria eu pego sozinha, não preciso delas para isso*, confirma, em certa medida, determinado posicionamento de Dewey (1904, p. 16): “a instrução em teoria é meramente teórica, obscura, remota e, portanto, relativamente inútil para o professor como um professor, a menos que o aluno seja imediatamente colocado sobre o trabalho de ensinar”. Com isso, Dewey mostra a importância da teoria quando associada ao trabalho prático, exatamente o contrário vivenciado por essas professoras, que deixam claro em seus depoimentos o ressentimento por não conseguirem perceber a ligação entre as teorias oferecidas pelo curso e o exercício profissional.

4 | CONEXÃO ENTRE A FORMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS

Os relatos deixam entrever professoras que fazem experiências e que sentem necessidade de problematizá-las e de comunicá-las. A professora Sálvia é contundente: *o que teria fundamento seria começar de nossas angústias, falar das*

nossas dificuldades, porque dentro da escola você mal consegue conversar com os seus colegas. Sobre isso, com base em Dewey, recordo que a dinâmica da experiência é semelhante nas crianças e nos adultos, pois ambos são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de problemas que surgem nas atividades que venham a mobilizar seu interesse. Dewey afirma que as crianças não chegam à escola como uma tábua rasa a ser preenchida pelo professor. Ao contrário, ao ingressar na escola, a criança já traz consigo impulsos inatos (como a comunicação, a construção, a curiosidade e a necessidade de aperfeiçoar a forma de se exprimir), bem como os interesses e as atividades de seu lar e da comunidade em que vive. Portanto, a incumbência da educação consiste em orientá-la, de modo a criar oportunidades para o aprimoramento da experiência. Decerto, nesse contexto, cabe ao professor a responsabilidade de usar essa “matéria prima”, de modo a orientar as atividades da criança em prol de resultados positivos (WESTBROOK, 2014).

Esse quadro pode ser transposto para a realidade dos adultos, no caso, dos docentes. Os professores, ao ingressarem nos cursos de formação continuada, levam consigo uma “matéria prima” considerável: experiências, práticas pedagógicas, formações anteriores etc. Enfim, são pessoas dotadas de “capital a investir”, cada qual a seu modo. É nesse ponto que reside a maior parte das queixas das professoras entrevistadas. Elas lamentam que o tom dos cursos não seja dado a partir da utilização da bagagem que carregam, das experiências que acumulam e de possíveis conexões entre os conteúdos explorados e suas experiências.

Para Dewey (1971), a perspectiva progressiva de educação, tal como parecem reivindicar as professoras entrevistadas em relação aos cursos de formação continuada, depende de experiências de vida, rejeitando planejamentos fixos. Dessa forma, na perspectiva da educação *para e na* experiência, o bom educador:

Deve estar atento às potencialidades das experiências para levar os alunos a novos campos que pertencem a essas experiências e deve usar o conhecimento dessas potencialidades como critério para a seleção e organização das condições que influenciam na experiência presente dos alunos (DEWEY, 1971, p. 79).

Ou seja, fazer a conexão entre a educação e as experiências é tarefa difícil, exige mais do educador. Talvez por isso os cursos e os seus formadores (desvelados no discurso das professoras) possam preferir limitar-se a propostas e abordagens pouco ou nada voltadas para aquilo que sabem ou aquilo que querem saber os professores. Assim, parece interessante parafrasear a questão da professora Sálvia dirigida aos colegas professores que venham a pensar na possibilidade de participar de cursos de formação continuada: *vai melhorar a sua prática?*

Sobre a busca por esses cursos e/ou adesão aos mesmos, a professora Dália sublinha outro elemento: a receptividade do professor. Ela relata a ocasião em que a coordenação da escola onde trabalha levou uma professora da Universidade para falar sobre adição e subtração. Em princípio, Dália, que computa vinte anos de magistério,

mostrou-se relutante à ideia de ouvir a professora convidada: *Gente, o que eu tenho mais para aprender sobre adição e subtração nos anos iniciais? Nada*. Entretanto, conseguiu superar a própria onipotência, participou e sentiu-se contemplada pela experiência:

Foi tão bom, porque ela nos ensinou técnicas. No estado do Rio, por exemplo, usa-se a técnica de subtração do “vai 1”. Eu já tive aluno que fazia desse jeito, mas não entendia como era o processo e a professora nos explicou. Quer dizer, é tão bom quando a gente aprende algo novo com outra pessoa que traz o conhecimento (Prof^a. Dália).

A professora, embora tenha se mostrado crítica em relação ao oferecimento de propostas voltadas para o aprimoramento profissional docente, defende que o professor seja receptivo a tais propostas. A experiência acumulada ao longo da carreira poderia tê-la afastado da possibilidade de vivenciar novas experiências (afinal, ela mesma parecia considerar não ter mais nada a aprender sobre o ensino de adição e subtração), contudo, adotando uma postura amadurecida, pode (re)encontrar a sua condição de sujeito inacabado que permanece tendo vontade de aprender e sentir-se vivo:

A melhor coisa que tem é quando a gente aprende uma coisa diferente, porque as novidades vão ficando mais escassas, na vida como um todo. Quando você sai da sua zona de conforto, muda de ambiente e alguém te mostra algo que você nunca tinha visto. Isso te dá um gás, te dá uma vida nova. Pelo menos eu sinto assim, me sinto viva. Saber que ainda existem muitas coisas que vivendo só essa existência é pouco para o tanto que a gente tem que aprender ainda (Prof^a. Dália).

A professora Dália, em seu processo formativo, aponta para a relação entre “aprendizagem e vida” ou “experiência e vida”. Tal relação encontra-se muito presente nos estudos de Dewey e de Larrosa. Para esses autores, colocar a educação sob a tutela da experiência significa enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. Segundo Dewey (1975), *vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor*. Por isso, para o autor, todo o movimento humano em prol da educação e da escola é, sobretudo, associado ao interesse de viver uma *vida melhor, mais rica e mais bela*. A vida, nesta perspectiva, é progressiva, em constante ampliação e ascensão; cresce na medida em que aumentamos o conteúdo da nossa experiência, alargando-lhe o sentido e enriquecendo-a com novas ideias. Nesse sentido, Dália nos fornece elementos para a compreensão de que a sua vida se torna melhor quando suas experiências são ampliadas.

Larrosa (2014), por sua vez, mostra que a experiência serve, também, para afirmar a nossa vontade de viver:

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com

Assim, quando a entrevistada assume que *ganha um gás e se sente viva* ao aprender algo novo, é possível entrever uma professora que parece ter clareza da implicação da experiência em sua vida, e mais, do valor da experiência em seu processo de construção de saberes docentes.

Mas o que querem as professoras entrevistadas ao participarem de propostas de formação continuada? Além de uma aproximação mais direta com suas necessidades reais de formação, pode-se inferir que elas pretendem, também, que suas experiências sejam validadas pelos seus pares. De acordo com Dubet (1994, p. 104), “mesmo que a experiência pretenda ser puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros”. Sob essa ótica, o autor alerta que a experiência individual é pura aporia. Nessa direção, os cursos de formação continuada são colocados em xeque por esse grupo de professoras: por que não se constituem em espaços de criação para o professor? Por que o ponto de partida e o ponto de chegada desses cursos não podem ser o intercâmbio de experiências entre os professores participantes? São questionamentos que nos direcionam para alguns estudos e suas contribuições.

Ribetto (2011) propõe pensar a formação de professores a partir da experiência e não como experimento (advertência feita por Larrosa). Para a autora, essa perspectiva implica pensar em um espaço menor, no qual os acontecimentos sejam tomados como “formação menor”: uma formação que se desvela no encontro com o outro, como aquilo no qual entramos sem saber ao certo o que vamos encontrar, como possibilidade de convivência, como algo que tem um valor coletivo e que possa provocar em nós alguma transformação. Para Ribetto (2011), a formação como possibilidade de “estar juntos”, longe de buscar harmonia e acordos, revela-se ela mesma ambígua por natureza, um campo, portanto, profícuo para a formação do professor.

Passeggi (2011) propõe as narrativas autobiográficas como um caminho viável para a ressignificação da experiência no contexto da formação de formadores. Partindo da compreensão de que a reflexividade autobiográfica propicia a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiências, a autora conclui que somente nesta perspectiva é que se pode acolher a ideia da experiência em formação no seu sentido duplo: de prática formadora e de reelaboração permanente.

Considerando que a ação docente extrapola o domínio de conhecimentos teóricos, que implica uma atuação no indeterminado, na incerteza (PERRENOUD, 2001), vivenciar a escola, podendo perceber os conflitos que nela ocorrem, os dilemas enfrentados e, ao mesmo tempo, o papel das práticas pedagógicas na educação dos alunos, pode constituir-se em aprendizagem profissional essencial para o professor. Essa assertiva ganha significado quando associada à contundente colocação que

Bernardete Gatti costuma fazer em suas palestras de que temos um projeto de país que não cuida da formação inicial de professores, gerando um *gap*, um verdadeiro vazio nesta etapa da formação e, por consequência, dando origem a projetos de formação continuada tendenciosamente de caráter compensatório. Ou seja, o que tem ocorrido no Brasil é o surgimento e oferecimento de propostas de formação continuada que mais funcionam como propósitos formativos que seriam mais da alçada da formação inicial do que como um espaço/tempo de reflexão prático-teórica, de troca de experiências entre os pares, de articulação com projetos de trabalho como uma forma de favorecer o enfrentamento dos problemas da profissão, enfim, como processo de inovação institucional, tal como defende Imbernón (2011).

5 | OS “ESPAÇOS DE CRIAÇÃO” E A PRESENÇA DO OUTRO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Como se vê, o cenário da formação continuada em seu formato institucionalizado se revela problemático, e os dados parecem indicar que o cerne do problema reside na maneira distante com a qual os cursos se estabelecem em relação à realidade do professor em sala de aula. Na linha das sugestões, o discurso da professora Dália é representativo dos demais:

Tem professor que acha que a experiência é soberana, que pensa: “Ah, eu tenho tantos anos de magistério, não aguento mais ler nada, não me dá mais nada para ler”. Conseguir mostrar para esse professor a importância de estar sempre em formação é um desafio. E têm aqueles outros que só teorizam, teorizam, teorizam, e na hora que vão aplicar na prática, não conseguem. O grande desafio hoje é conseguir unir essas questões, a teoria e a prática, dentro de uma formação não só acadêmica, mas de uma formação em contexto, a formação dentro das Secretarias de Educação, através dos Centros de Formação, onde o professor possa falar e ser ouvido.

Reconhece-se, pois, a importância da aprendizagem docente ao longo da profissão, mesmo para aqueles professores que possam considerar que já não há mais nada a ser aprendido. Todavia, as professoras questionam o tipo de formação que os cursos têm a lhes oferecer. A professora Dália sugere a “formação em contexto”, o que para ela representaria um espaço de escuta e de debate das questões que afligem os professores em seu trabalho cotidiano com os alunos. Mais uma vez, temos aqui uma possibilidade de sintonia com o pensamento de Nóvoa, dependendo, contudo, do que essa escuta possa proporcionar ao professor. Decerto, para receber o *status* de “formação continuada” é preciso que exista um movimento de colaboração entre os pares que leve o professor ao indispensável movimento de reflexividade sobre o seu trabalho e de valorização de suas experiências.

A “formação em contexto” (sugestão da professora Dália: *onde o professor possa*

falar e ser ouvido) é uma perspectiva que há algum tempo vem sendo explorada na literatura, cuja base se sustenta na ideia de desenvolvimento profissional como um processo formativo não puramente individual, mas, sobretudo, em contexto. Nessa seara, destaco Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) pela defesa que fazem quanto à necessidade de “socializar experiências relacionadas à integração da pesquisa, à formação e à prática pedagógica” (p. 6), a fim de que se possa conhecer e difundir o pensamento dos professores.

Em alguma medida, a perspectiva da formação em contexto remete para o que nomeamos de “espaços de criação”. Trata-se de espaços nos quais o “fazer experiência” e o “narrar experiência” sejam suas molas propulsoras. Nesse sentido, a interpretação revela que tudo o que o grupo de professoras entrevistadas mais parece reivindicar é que possam ser consideradas como profissionais que têm o que dizer. Importa chamar a atenção para tal constatação, uma vez que, diante do contexto prescritivo que tem assolado as escolas (destaque-se a burocratização dos sistemas educacionais e a tendência intervencionista a eles vinculada), cada vez mais se apresenta como imperativo a existência de espaços onde o professor possa ser criador, respeitado na condição de sujeito autônomo de sua própria prática, e não apenas reprodutor daquilo que se lhe apresenta. E mais. As situações de dominação e de conflito que têm caracterizado o espaço escolar, ao mesmo tempo em que colocam em xeque a autonomia do professor, servem de impulsos para ele opor suas convicções pedagógicas ao sistema (DUBET, 1994) e se afirmar profissionalmente. Entretanto, analisando sob a ótica de Dubet, pode-se dizer que a reconstrução da experiência em circunstâncias adversas, de dominação e alienação, torna-se um trabalho pesado e difícil para os professores, uma vez que, quando dominados, ficam privados da capacidade de unificarem as suas experiências e de lhes atribuírem um sentido mais autônomo. Assim, a troca entre os pares pode ser um caminho válido para que eles se fortaleçam e consigam cooptar as suas experiências, dando-lhes um rumo mais independente. Do quadro esboçado frutifica a questão: como os cursos de formação continuada se inserem neste contexto?

Quando o foco é posto nas relações que são estabelecidas nos cursos de formação de professores, percebe-se, com base nas entrevistas, que vivemos a era da *pobreza da experiência* (LARROSA, 2014). Para o autor, essa pobreza está relacionada com a falta de tempo, com o excesso de informação, de opinião e de trabalho, tão marcantes na vida do homem contemporâneo, mas, também, com a falta do outro, o que impossibilita o sujeito narrar a experiência. Na perspectiva de Dubet (1994), a falta do outro impede a experiência, já que, por ser socialmente construída, o que se conhece dela é aquilo que é dito pelos sujeitos. Na perspectiva de Dewey (1959), o desenvolvimento da individualidade de cada um está relacionado ao alargamento progressivo da experiência, que, sendo pessoal, envolve contato e comunicação.

Considerando essas perspectivas teóricas, entende-se que seria algo valoroso para as propostas de formação docente considerar o professor como profissional que

tem o que dizer, e que necessita dizer. Afinal, os professores precisam encontrar uma língua que lhes permitam elaborar com outros o sentido ou a falta de sentido daquilo que lhes acontece (LARROSA, 2014). Dessa forma, entende-se que os espaços e os tempos destinados aos cursos de formação de professores, se, de fato, estiverem voltados para uma formação na/pela experiência, podem ser potencialmente úteis para a busca dos professores por uma “língua” comum, a fim de elaborarem o sentido dos acontecimentos que emergem diariamente em sua prática docente.

O trabalho interpretativo leva à compreensão de que as professoras enaltecem o espaço-tempo destinado ao desenvolvimento profissional docente como o grande *boom* para o processo de construção de seus saberes docentes e visibilidade dos mesmos, embora ressintam-se de sua baixa efetividade. A professora Verbena, por exemplo, ressalta que a presença do outro pode propiciar o confronto de ideias, como provocativo para a passagem dos conhecimentos tácitos a *saber articulado e sistemático*, passível de comunicação e discussão na comunidade de pares (ROLDÃO, 2007). Assim ela se expressa:

A experiência de estar com o meu parceiro de trabalho me ensina muito. O meu parceiro me fala: “Você está propondo esse tipo de atividade? Eu acho que não vai dar certo.” Eu penso: “Como ele está falando que não vai dar certo?” Então, começo a discutir com o outro e vou dando razão para aquilo que fiz. Começo a confrontar aquilo que a minha experiência me provoca a responder naquele momento e a experiência do outro também. Nesse confronto, posso ampliar aquilo que penso sobre o assunto, a partir da minha experiência (Prof^a. Verbena).

Observe que é no confronto de ideias, provocado por uma observação feita por um colega, que a professora Verbena amplia o seu conhecimento sobre determinado assunto ou, de acordo com Roldão (2007), constrói um saber sistematizado, passível de comunicação. Ela usa a sua disposição de diálogo e abertura para se lançar a outros colegas e, a partir de sua capacidade intelectual, estabelece ligação entre o antes e o depois (DEWEY, 1959), entre aquilo que pensava e aquilo que seu colega a leva a pensar. Ou seja, ela estabelece relações entre situações, posições e concepções, numa combinação entre o tentar e o sofrer as consequências desse tentar e, nesse movimento, adquire conhecimento e até mesmo produz um novo conhecimento. Em relação à produção teórica pelo professor, Verbena ressalta a importância do papel do outro: “O professor precisa que alguém diga a ele que está fazendo uma teoria, porque ele não costuma se assumir como produtor”. Em suma, pode-se dizer que o movimento feito por Verbena, no exemplo dado, é, em sua essência, a experiência: ao alcançá-la, a transforma (LARROSA, 2014). Daí a importância que sejam criadas condições para que os professores possam se encontrar e, no encontro, exercitar a colaboração com seus pares, a comunicação e a escuta de experiências vividas; um espaço onde os professores exercitem a reflexão sobre suas práticas e suas experiências, sobre o uso de teorias e, quiçá, construam uma língua que não pareça vazia, mas que se torne pronunciável para e entre eles.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos esforços que vimos acompanhando no Brasil relativos à formação continuada de professores, representados, sobretudo, pela criação de um conjunto de programas, a interpretação aponta que tais propostas se apresentam distantes de se constituírem para os docentes como “espaços de criação”, nos quais as experiências vividas por eles no “chão da escola” encontrem o seu lugar.

As discussões aqui empreendidas levam à compreensão de que precisamos de uma formação continuada que desenvolva um paradigma colaborativo entre os professores, em que a prática e a teoria por eles vivida sejam comunicadas (IMBERNÓN, 2011). Enfim, as professoras expressam preocupações que nos mostram como ainda precisamos melhorar em termos de propostas de formação docente que promovam reflexão sobre as práticas pedagógicas (SCHÖN, 1983, 1992), que auxiliem o professor a desenvolver conhecimentos que compõem a base para a docência (SHULMAN, 1987), a efetivar uma equilibrção inteligente entre eles (ROLDÃO, 2005) e a construir com seus pares uma língua que torne possível a atribuição de sentido (LARROSA, 2014) ao que lhes acontece em suas práticas pedagógicas.

Da percepção que as professoras nutrem em relação aos cursos de formação docente, é possível compreender que estamos distantes da perspectiva de uma formação na e pela experiência (DEWEY), ao que tudo indica, por elas reivindicada. Isso requereria dos formadores que atuam nesses cursos, por exemplo, “selecionar coisas que, no âmbito das experiências existentes, possuam a potencialidade de apresentar novos problemas que, ao estimular novas formas de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências futuras” (DEWEY, 1971, p. 78). Na perspectiva deweyana, caberia aos formadores uma preocupação constante com a conectividade no processo de desenvolvimento profissional dos professores, de tal modo que as novas experiências pudessem estar conectadas com as experiências mais antigas deles. Esse desafio reside na educação progressiva, abordagem amplamente defendida por Dewey. Se para ele a educação deve ser um processo de *construção e reconstrução da experiência*, torna-se essencial para aquele que conduz o desenvolvimento da aprendizagem munir-se de ferramentas para dedicar um cuidado especial às condições que podem dar um sentido válido às experiências daquele que aprende.

Como vimos, quando o assunto é aquilo que sabem os professores que ensinam bem, o discurso não pode se limitar a qualquer conhecimento, a qualquer prática ou a qualquer formação. A formação continuada de professores da educação básica precisa ser repensada, de forma a colaborar para a construção de uma escola que se efetive como instituição social que faça a diferença na vida de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Deniele Pereira. **Experiências do tornar-se professora**. Petrópolis, RJ. 2017. 286p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Centro de Teologia e Humanidades, Petrópolis, RJ.
- BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- DEWEY, J. The relation of theory to practice in education. In: DEWEY, J. et al. **The relation of theory to practice in the education of teachers**. National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I. Public School Publishing Co., 1904. p. 9-30.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. 9. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FORMOSINHO, J. A formação dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 93-117.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- LÜDKE, M; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai./ago. 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. **Correio da Educação**, Porto, n. 47, p. 1-4, fev. 2004.
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. p. 1-10.

Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 17 mai. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

RIBETTO, A. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 109-119, jul./dez. 2011.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 94-103, jan./abr. 2007.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233. 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

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

WESTBROOK, R. B. John Dewey: aprender pela ação. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 181-200.

ZABALZA, M. A. B. **El practicum en la carrera de pedagogía**. Jornadas sobre el futuro grado de pedagogía. Barcelona, p. 1-21, 2 y 3 de jun. 2006.

ZABALZA, M. A. B. El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. **Revista de Educación**, Madrid, v. 354, p. 21-43, ene./abr. 2011.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-29-1

