

# Capítulo 4



## Formação continuada de educadores do Ensino Superior: caminho para a democratização da educação

Ívila Lorraine de Castro<sup>a</sup>

Jéssica Monteiro Queiroz de Medeiros<sup>a</sup>

José Diniz de Souto Sobrinho<sup>a</sup>

Alana Candeia de Mélo<sup>b</sup>

Edilene Araújo dos Santos<sup>c</sup>

Edevaldo da Silva<sup>d</sup>

### Introdução

Para iniciar este estudo é importante contextualizar o percurso histórico dos cursos de formação, direcionados aos docentes. O pesquisador Comenius no século XVII, foi o primeiro pesquisador a abordar a necessidade de criação de um curso de formação de professores. No entanto, a primeira instituição criada com esse intuito ocorreu apenas em 1684, na cidade de Reims, estando como responsável, São João Batista de La Salle, sendo denominada de Seminário dos Mestres. A criação das Escolas Normais, ocorreu apenas em 1794, sendo estabelecidas que essas seriam as instituições responsáveis pela formação dos docentes, estando na condição da primeira a ser criada em Paris, no período pós-Revolução Francesa (DUARTE, 1986).

Durante esse período, houve a diferenciação entre instituições voltadas apenas para a formação de professores que atuariam no nível secundário (Escola Normal Superior) e os

<sup>a</sup> Discentes do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Saúde Animal (PPGCSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Patos, Paraíba. <sup>b</sup> Docente e Pró-Reitora Acadêmica no Centro Universitário de Patos (UNIFIP), Patos, Paraíba. <sup>c</sup> Docente na Universitário de Patos (UNIFIP), Patos, Paraíba. <sup>d</sup> Docente na UFCG, Patos, Paraíba.

#### Como citar:

CASTRO, Ívila Lorraine et al. Formação continuada de educadores do Ensino Superior: caminho para a democratização da educação. In: ALMEIDA, Elzenir Pereira de Oliveira; Sousa, Milena Nunes Alves; BEZERRA, André Luiz Dantas (Orgs.). Preparação Pedagógica: concepções para a prática educativa no ensino superior. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 65-76. ISBN: 978-65-999183-1-5. Doi: 10.58203/Licuri.83154

os professores que atuavam em turmas do nível primário (Escola Normal Primário). Após a criação da primeira Escola Normal em Paris, foi criada a Escola Normal na Itália, em 1802, sendo o responsável, Napoleão Bonaparte. Essa instituição seguiu os mesmos padrões franceses e, também, era voltada à formação de professores para atuar em turmas do nível secundário. No entanto, essa escola se transformou em uma instituição de altos estudos, não dando ênfase na preparação didático-pedagógico. Influenciados pela França e pela Itália, ao longo do século XIX, outros países da Europa e os Estados Unidos, também foram criando instituições voltadas para a formação docente (DUARTE, 1986).

No Brasil, o maior interesse pelo ensino surgiu apenas após a independência. A primeira Escola Normal Brasileira foi criada no estado do Rio de Janeiro em 1835, no município de Niterói. Nesse mesmo ano foi elaborada a Lei n° 10, responsável por normatizar a Escola Normal. Essa Lei estabelecia que os candidatos dessa escola deveriam ser “cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração” e fosse alfabetizado (RIO DE JANEIRO, Lei n° 10, 4/04/1835, art. 4°).

Em 1880, foi criada a primeira Escola Normal em São Paulo e nos municípios paulistanos de Itapetininga (1824), Piracicaba (1896), Campinas (1902), Guaratinguetá (1906), Pirassununga e Botucatu (1910) e Casa Branca, e a do Brás (1910). Neste mesmo período houve o reconhecimento das Escolas Normais para a formação do professor do ensino primário (AZEVEDO, 1953).

Na década de 1960, foi criada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O intuito da criação das instituições superiores de formação docente foi atribuir um caráter científico e acadêmico a esse tipo de formação e mais especializado para a área administrativa, de planejamento e atuação dos professores na escola secundária que estava em expansão no país (TEIXEIRA, 1953).

Com a criação das instituições de ensino superior para a formação docente, houve a divisão da licenciatura e do bacharelado. A partir desse período, houve dois modelos básicos de formação, o bacharelado, criado em 1930, sendo considerado um pré-requisito para a obtenção do diploma de licenciatura. O segundo modelo era a licenciatura, esse modelo já vinha sendo realizado no país, desde a década de 1960, sendo um modelo individualizado, diferente do bacharelado, mas que também possuía semelhanças. O objetivo da divisão entre bacharelado e licenciatura era a de que para a obtenção dos dois diplomas, o aluno precisaria estender seu período na faculdade, assim, se fosse inicialmente bacharel, durante a extensão deveria realizar as disciplinas pedagógicas; se

fosse licenciado, deveria no período de extensão, cursar as disciplinas científicas (TEIXEIRA, 1953).

Atualmente, é sabido que a formação docente vai além dos conhecimentos adquiridos na universidade. No entanto, para a obtenção da capacitação à docência, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que indicam os objetivos da educação superior, no artigo 66, é estabelecido que para ser docente do ensino superior é necessária a realização de curso de pós-graduação, de preferência em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

A partir da análise desse contexto histórico, é visto que a formação docente é fundamental para a obtenção de bases teóricas para a prática em sala de aula. Também é fundamental que o professor seja estimulado para realizar cursos de formação continuada de forma a obter aperfeiçoamento e atualização permanente de novos conhecimentos, enriquecedores para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é indispensável o aprimoramento e a formação humanística do professor no processo de aprendizagem. A experiência do cotidiano em sala de aula deve ser valorizada, pois permite trocas sociais e reflexões sobre as vivências diárias, sendo fundamental para os recursos formativos. Quando a educação é realizada apenas de maneira formalizada, unilateral e padronizada, se perde as influências culturais e sociais que são essenciais no processo de formação docente (CHRISTOFOLI, 2021).

Nesse sentido, é fundamental que a formação docente, para este nível de ensino, seja realizada através de uma ação complexa que necessita de conhecimentos e de diferentes abordagens, no intuito de associar a parte teórica com a parte prática. Portanto, é essencial que o professor em formação para a docência na educação superior, adquira conhecimentos não apenas da área específica, mas também voltados para a área pedagógica. É necessário, também, que o docente adquira um olhar humanizado sobre os indivíduos envolvidos nesse processo, assim como dos dilemas e desafios do processo de ensino e aprendizagem (CUNHA, 2010).

Desta maneira, abordar a formação de professores é uma questão social, muito necessária atualmente, pois são identificados sinais de ruptura, valores e práticas nas dinâmicas sociais. Neste contexto, a educação torna-se um instrumento essencial para a preservação de valores humanos, conhecimentos científicos que permitam a transformação e os avanços da sociedade (GATTI, 2017).

## Formação de educadores

Como foi identificado pela análise apresentada no contexto histórico, na introdução deste estudo, o interesse pela formação docente não é recente. Desde o século XVII e mais especificamente no final do século XX e início do século XXI, diferentes políticas públicas foram e vem sendo elaboradas com o intuito de promover mudanças nos sistemas educativos. Ao longo desse período, nota-se a inserção de empresas privadas com interesse de financiar reformas educacionais. No entanto, ainda hoje não há um consenso entre os estudiosos sobre quais são as principais necessidades de reformulações do sistema de formação docente e no sistema de educação brasileiro (CELANI, 1988; NÓVOA, 1995; CANDAU, 2007; IMBERNÓN, 2010).

Em relação a formação do professor é sabido que para que esse processo de formação seja eficiente é necessária uma associação das políticas educativas com as tendências e às propostas de inovação. Dessa forma, será possível elaborar estratégias didático-pedagógicas que facilitem a inserção das tecnologias no cotidiano escolar, havendo assim, uma maior participação do profissional, no objetivo de promover a liberdade e a emancipação dos indivíduos. É visto neste início de século XXI, um processo de grandes transformações em diferentes setores nos países da América Latina, incluindo o Brasil. Esse processo de reforma é baseado no uso racional dos recursos financeiros públicos, redefinindo as modalidades de racionalizar o gasto público de intervenção do Estado, no sentido de que provoquem mudanças nas estruturas econômicas e sociais, tais como: abertura do comércio nacional, privatização e descentralização administrativa dos serviços. Essas medidas geraram sociedades fragilizadas, aumento das desigualdades sociais e crises institucionais e políticas (HARVEY, 1989).

Na década de 1990, houve um processo de reformas na América Latina que estabeleceram um novo modelo de organização e gestão da educação pública. Esse modelo tinha como princípios a focalização, a descentralização, a privatização e a desregulamentação. A focalização estava associada à substituição do “acesso universal aos direitos sociais e públicos por acesso seletivo que permite discriminar o receptor e o provedor de benefícios, reduzindo as políticas sociais a programas de socorro à pobreza absoluta”. Um dos principais objetivos desta reforma, foi promover a universalização do Ensino Fundamental e, nesse contexto, a Formação Docente seria um pré-requisito para atender esse interesse. É possível afirmar que as principais reformas educacionais

ocorridas nas últimas décadas buscavam também promover um maior desenvolvimento social, cultural e econômico (CABRAL NETO; CASTRO, 2000).

No Brasil, as reformas educacionais ocorreram de forma vertical por intermédio, principalmente, da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, ou seja, a mais atual, aborda a manutenção da formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio; recuperação da “formação em serviço” e do “aproveitamento de estudos” como fundamentos da formação do profissional da educação; bem como, salienta a obrigatoriedade da formação de nível superior como requisito mínimo para o exercício do magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Fantini (2007), os professores devem buscar novos métodos para a melhor compreensão e aplicação em sala de aula de conteúdos sobre as diferenças culturais, históricas, socioeconômicas e políticas presentes na sociedade. Neste contexto, é importante um aprofundamento sobre os conhecimentos teóricos que permitam uma prática de ensino mais consistente e inclusiva. Portanto, é fundamental que haja um aumento da conscientização em todos os setores da sociedade de que é necessário promover um processo de globalização que não esteja associado a miséria, a exclusão e ao analfabetismo.

Neste sentido, as reformas educacionais têm demonstrado um caráter global, pois a formação docente tem sido um tema de grande interesse na maioria dos países, como uma forma de evidenciar a importância do incentivo a educação de qualidade para a promoção do crescimento econômico. É nesse sentido que o educador precisa ser qualificado para que possa contribuir na construção de um sistema educacional de qualidade. Ou seja, dessa forma, como assegura Ramos (2001), é o mundo econômico que vai determinar os conteúdos de ensino, assim como, atribuir sentido prático aos saberes escolares, ressignificando as atividades desenvolvidas pelos professores, junto aos estudantes.

Segundo Diniz-Pereira (2011), há diferentes modelos de formação docente, tanto de forma inicial como continuada. Há modelos fundamentados na racionalidade técnica e outros baseados na racionalidade prática e crítica. Na racionalidade técnica, há o treino de habilidades comportamentais e o principal método, é a transmissão de conteúdos, no

processo de ensino aprendizagem. Neste modelo, o professor é considerado um técnico que é responsável por colocar a técnica e os conhecimentos adquiridos em prática.

Nos modelos baseados na racionalidade prática, o ensino não é considerado previsível e é baseado apenas em teorias acadêmicas. Nesse modelo, o profissional da educação é estimulado à reflexão envolvendo problemas do cotidiano escolar e tendo como base, as ações em função de justificativas pedagógicas. Desse modo, a aprendizagem não pode ser reduzida a um controle reprodutivista do manejo de alunos apenas visando resultados. Neste modelo, os valores são focados em aspectos mais abrangentes sobre a escola, tais como as interações social, moral e sem intencionalidade transformadora.

Os modelos baseados na racionalidade crítica, são trabalhados numa perspectiva problematizadora, na qual o professor constrói os conhecimentos com os alunos, a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da igualdade social. É importante ter em mente que esses três modelos não são isolados, coexistem e não se excluem mutuamente no processo de formação docente. Entretanto, é possível diferenciá-los pelos princípios específicos de cada um.

Por meio da análise dos três modelos é possível observar diferentes formas de se propor e de se analisar a formação docente, demonstrando deslocamentos de discursos e práticas que precisam ser considerados ao se escolher ou defender determinadas perspectivas.

Dessa maneira, baseada na situação atual da educação brasileira, é possível se questionar sobre a visão que os docentes têm de si mesmo como profissionais e quais são os desafios a superar para se adquirir novas posturas e atuações, sendo essas reflexões dos docentes denominadas “Era das Incertezas” (MORIN, 2000).

Essas diferentes transformações sociais despertam na sociedade o desejo de uma escola inovadora, mais próxima dos estudantes, e do seu contexto e vivência, sendo esse tema abordado por Paulo Freire, sob diferentes olhares. A importância de Paulo Freire na formação docente é destacada por Nóvoa *et al.* (1998), quando citam que, “Freire é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX”. Na década de 80-90 Freire estudava a formação docente baseada nos princípios da democracia, do diálogo, da construção epistemológica, utilizando uma escrita acessível e focada na dimensão política da educação. Foi responsável por elaborar uma proposta baseada na antropologia,

sociopolítica e filosofia do saber fazer docente e contribui, até hoje, no processo de ensino e aprendizagem, tendo como base a formação docente.

Nos seus estudos, Paulo Freire (1980-1990) aborda a formação docente por meio de um diálogo que relaciona a teoria com a prática tendo como foco a construção do conhecimento baseado na democratização. Nesses estudos, os saberes e fazeres docentes estão focados nos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos, auxiliando na melhor compreensão sobre a importância da prática docente.

Enquanto gestor da secretaria de educação do município de São Paulo, Paulo Freire foi o responsável por elaborar uma proposta político-pedagógica que priorizou a formação docente permanente. Freire (2001, p. 80) destaca que está empenhado em “[...] programas [...] de formação permanente dos educadores, por entender que [...] necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”.

Depreende-se que, diante dessa afirmativa, na visão de Freire, o desenvolvimento e a aprendizagem subsidiam a formação docente, que deve ser contínua, portanto, ao longo de toda a vida. Assim, o conceito de formação permanente estaria associado ao conceito de inacabamento, constituindo o professor como um ser igualmente inacabado e o inacabamento é o movimento que define a sociedade, impedindo de buscar e de construir novos conhecimentos.

Deste modo, é possível destacar, segundo Saul (1993, p. 64), os princípios do programa de formação permanente de educadores, que são:

- a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular;
- f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos

avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se deseja.

Dessa maneira, Freire (1997), considera que na formação permanente o professor e os alunos são seres inacabados e que essa é uma condição humana que impede o indivíduo a despertar sua curiosidade pela busca do conhecimento próprio e do universo que o cerca.

Se faz necessário e importante realizar estudos que busquem identificar os avanços e os principais desafios das políticas públicas educacionais em relação a promoção da formação do cidadão, através da valorização das diferentes culturas, de forma a não promover valores preconceituosos e que haja desvalorização cultural, aspectos tão presentes na sociedade atual. Os principais desafios em relação a essas políticas é colocar a teoria em prática e capacitar os docentes durante seu processo de formação inicial e continuada, de maneira que estejam aptos a atender as diferentes necessidades da sociedade atual (FREIRE, 1993).

É possível citar os principais pontos dessas políticas educacionais, através da garantia de uma interdependência na educação que deve ter o papel principal de promover não somente a formação dos cidadãos, mas comportamentos que serão vantajosos no futuro, sendo importante tanto para os educandos quanto para seus pares, com necessidades que envolvam autocontrole, capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão que conduzam os educandos às oportunidades, contribuindo para a preservação da sua cultura e também da melhor compreensão das principais facilidades e dificuldades do processo de ensino-aprendizagem (FORTUNA *et al.*, 2007).

É importante, também, que nesse processo de ensino e de aprendizagem não seja valorizado um ensino de modo mais agressivo e que preza pela punição, pois essas podem ser razões para a desmotivação dos estudantes. Quando o processo de ensinar valoriza métodos de ensino que privilegiam a memorização de conteúdo, sem levar em consideração os conhecimentos do contexto social e cultural dos estudantes, pode deixá-los mais ansiosos e desmotivados, haja vista que talvez não compreendem como esse conteúdo pode ser aplicado no contexto fora da escola, sem levar em consideração que, do educador também se espera o domínio de seus afetos, de seus sentimentos, tais como simpatia/antipatia, admiração/desprezo, e sua canalização positiva a serviço do melhor processo de ensino de aprendizagem (FORTUNA *et al.*, 2007).

## Reflexões na formação de educadores

Hoje o método ideal de formação docente representa um dos principais desafios, sendo importante considerar, nesse contexto, a promoção da formação do olhar crítico dos educandos sendo capazes de analisar as inúmeras informações as quais são submetidos atualmente de forma rápida e excessiva devido aos avanços das mídias, da própria instituição de ensino, do seu cotidiano, e assim, exercer seu papel como cidadão, sendo um transmissor de informações verídicas e se tornando capaz de tomar suas próprias decisões (LOBATO, 2016). Nesse método, conforme o autor, é fundamental reformular o processo de formação docente, sendo realizados diferentes estudos em diferentes áreas de ensino, em busca de avaliar o processo de formação dos docentes.

Dessa maneira, é necessária uma maior atenção aos métodos adotados no processo de formação dos professores para fornecer aos mesmos em sua prática de sala de aula, resultados positivos e que valorizem seu potencial e suas atividades realizadas. Neste contexto, a melhor compreensão das diversas teorias sobre a aprendizagem e da sua inserção nas instituições de ensino é importante, devido a contribuição para a atuação dos professores em sala de aula (LOBATO, 2016).

De acordo com Alarcão (1996), o professor deve ter participação ativa no seu processo de formação profissional, sendo importante que haja um diálogo com si próprio, com seus pares, e os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da história, que podem ser utilizados como referência para beneficiar a prática na atualidade. Um exemplo dessas referências são os teóricos Donald Schön (1995) e António Nóvoa (1991), que são considerados renomados estudiosos do processo de formação docente. Schön (1995 *apud* NÓVOA, 1991) representa um marco no que atualmente é compreendido sobre a reflexão e ação docente, com ideias que inspiraram e ainda inspiram a área da educação e da formação dos professores. Nóvoa (1991) é um defensor de que as instituições de ensino sejam sempre um espaço de reflexão sobre as práticas, propiciando aos professores em formação a melhor compreensão como “profissionais produtores de saber e de saber fazer”.

Desse modo, ratifica-se que para haver uma correta associação entre o conhecimento teórico e a prática em sala de aula, é essencial que o professor faça o exercício individual de reflexão e cursos de formação que despertem essa capacidade reflexiva e que lhe mantenha sempre atualizado sobre as demandas atuais da sociedade.

Com a excessiva demanda de informações e de conhecimentos expostos atualmente, devido aos avanços das tecnologias de comunicação, é fundamental que os professores reforcem novas competências que promovam a integração desse conhecimento e dessas tecnologias inovadoras no processo de ensino e de aprendizagem. Estas competências irão promover uma atuação dos professores de forma mais inovadora e que favoreça a formação da capacidade crítica dos estudantes, juntamente com sua autonomia e criatividade com o objetivo de promover uma formação mais completa como cidadão e como profissional (BARBOSA; MARTINS; ROCHA, 2000).

Das competências que foram citadas por Perrenoud (2000), ressalta-se a organização e a direção de aprendizagem, sendo consideradas as mais importantes a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem que buscam a atuação a partir das representações dos estudantes, levando em consideração de forma adequada, seus erros e obstáculos de aprendizagem. Os estudantes precisam ser vistos como seres pensantes, criativos, que possuem conhecimentos prévios e muitas informações. Logo, a partir de suas vivências e saberes, necessitam do professor que deve ser capaz de criar e propor diferentes situações de aprendizagem, os estimulando a participar e colaborar no processo de aprendizagem.

## Considerações Finais

Com a elaboração desse estudo, identifica-se que a formação de educadores é um processo contínuo, com diferentes etapas e que não se encerra com a obtenção do diploma de graduação, sabendo que, a melhoria efetiva do processo de ensino e de aprendizagem só acontece com a ação reflexiva, obtida através da formação docente, ratificada também em sua prática profissional.

Portanto, nesse processo de formação docente, o potencial de recursos humanos é essencial, no entanto, ainda é pouco considerado no desenvolvimento de programas de formação docentes e deveria ser foco da elaboração das políticas públicas de ensino, para assim, haver mais incentivos em relação a manter e formar novos professores realmente comprometidos com o que se propuseram a realizar, promovendo um ensino de qualidade e com estudantes com maior autonomia, criatividade, capacidade reflexiva e capazes de exercer de forma adequada, seu papel na sociedade atual.

## Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.
- BARBOSA, E. F. *et al.* A formação de profissionais da educação: perspectivas e desafios na educação profissional. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 62-70, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. A formação de professor no contexto das reformas. In: YAMAMOTO, O.; CABRAL NETO, A. (Orgs.). **O psicólogo e a escola**. EDUFRN: Natal, 2000.
- CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUSFCar, 2007. p. 139-152.
- CELANI, M. A. A. A educação continuada do professor. **SBPC Ciência e Cultura**, v. 40, n. 2, p. 158-163, 1998.
- CHRISTOFOLI, S. **Como um professor aprende ser professor? O diálogo entre formação contínua e experiencial**. Mestrado em Educação e Formação, Lisboa, Portugal, 2021.
- CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2010.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 11-38.
- DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

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

LOBATO, A.C. **Reflexão sobre a formação de educadores**. Educação Pública: Desde 2001 a serviço da Educação, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/1/reflexes-sobre-a-formao-de-professores>>. Acesso em: 30 de out. de 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAUL, A. M. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da associação nacional de educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P. 77-92.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.