



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

### In-service teacher training: the contributions of the training process from the school floor

Shirliane Liborio<sup>1</sup>  
Regina Célia Moraes Vieira<sup>2</sup>  
Angélica Karlla Marques Dias<sup>3</sup>

#### Resumo

O presente artigo tem como finalidade auxiliar na reflexão do professor sobre a importância da formação em serviço como forma de capacitação docente que poderá ajudá-lo a enfrentar problemas comuns a todos que dela fazem parte, com maior segurança e competência. Este trabalho aborda a formação de professores em serviço a partir da abordagem histórica (com uma pequena sequência de eventos descrevendo como a formação foi aplicada na educação brasileira), a partir da abordagem da escola (Qual a importância da mesma para a continuidade dos cursos de formação?), os cursos e os projetos de formação continuada, apresentando aspectos sobre cada uma delas e uma discussão sobre as perspectivas para a formação em serviço para os docentes e o ponto de vista do próprio professor, quais os desafios que ele tem que superar para realizar a formação adequadamente. Para a discussão, serão apresentadas questões sobre a concepção da formação de professores, tendo como base o apresentado por Colares *et al.* (1999), Salles (2002) e Almeida (2004), que percebem a formação em serviço como processo e abordam os determinantes sócios históricos que envolvem a formação do professor.

<sup>1</sup> Licenciada em Letras pela Universidade Nilton Lins. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. E-mail: liborioshirliane@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Lotada na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), no Projeto Oficinas de Formação em Serviços (OFS) onde é formadora no Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), na Escola Municipal Aristófanés Bezerra de Castro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFAM) e formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: angelica.dias@semmed.am.gov.br

<sup>3</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Manaus. Lotada na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), no Projeto Oficinas de Formação em Serviços (OFS) onde é formadora no Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), na Escola Municipal Aristófanés Bezerra de Castro. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas. Formada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: regina.vieira@semmed.manauas.am.gov.br



**Palavras-chave:** Encontro; Conhecimento; Formação.

## **Abstract**

The purpose of this article is to help teachers reflect on the importance of in-service training as a form of teacher training that can help them face problems common to all who are part of it, with greater confidence and competence. This work deals with in-service teacher training from the historical approach (with a small sequence of events describing how training was applied in Brazilian education), from the school approach (How important is it for the continuity of training?), the courses and projects of continuing education, presenting aspects of each one of them and a discussion about the perspectives for in-service training for teachers and the point of view of the teacher himself, what are the challenges he has to overcome to carry out the training properly. For the discussion, questions on the conception of teacher training will be presented, based on what Colares et al. (1999), Salles (2002) and Almeida (2004), who perceive in-service training as a process and address the socio-historical determinants that involve teacher training.

**Keywords:** Meeting; knowledge; Training.

## **Introdução**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) culminou em uma série de transformações na educação brasileira, da creche à Pós-graduação. E que, ao passar do tempo, foram sendo refletidas no espaço escolar.

Com a finalidade de adequação do sistema de ensino às exigências do mundo do trabalho e do exercício da cidadania, a referida lei priorizou a formação de nível superior para a docência na educação básica, estimulando nesse processo a formação em serviço e o aproveitamento da experiência profissional.

Baseado nisso, diversos professores efetivos, que tinham apenas a habilitação específica para o magistério (HEM), de nível médio, passaram a ter o direito à licenciatura plena para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Esse fato revela a importância que a formação docente assumiu no cenário político educacional brasileiro, pós LDB. Entretanto, sem o estudo de tais medidas,



não é possível verificar os resultados obtidos desses programas de formação em serviço, quer sejam positivos ou negativos.

Assim, reflete-se o que seria a formação em serviço? De acordo com Santos (2002, p. 28),

Tem sido utilizados, ao longo do tempo, diferentes terminologias para designar a formação oferecida aos profissionais da educação em exercício. O uso destas diferentes designações para o mesmo fenômeno tem sido marcada por controvérsias e divergências.

Assim como o autor, utilizaremos o termo “formação em serviço” “para toda modalidade de formação oferecida ao professor, já no exercício de suas atividades, e não apenas para aquelas realizadas no âmbito escolar” (Santos, 2002, p. 28).

De acordo com Sousa (2003), a formação em serviço é um fator importante no desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, assim como das organizações; esta proporciona a adaptação às inovações que advêm do mundo em permanente mudança, na perseguição de uma melhor qualidade dos serviços prestados.

De fato, um dos fatores importantes para que a melhoria da qualidade dos serviços seja atingida é o adequado e atualizado grau de formação dos profissionais para o desempenho das suas funções.

Baseado na introdução acima, o presente trabalho se propôs a analisar os benefícios, para a formação docente, do processo de formação em serviço, bem como avaliar a possibilidade de formação oferecida nesse contexto pela condição de aluno pelo professor. Para a discussão, serão apresentadas questões sobre o profissionalismo docente e a concepção da formação de professores, tendo como base o apresentado por Colares *et al.* (1999), Almeida (2004), e Salles (2002). Este trabalho foi realizado utilizando uma abordagem qualitativa, através de uma discussão teórica.

### **Histórico da formação em serviço**



Desde o fim da década de 1940 e início dos anos de 1950, já existiam programas de formação em serviço, que eram diferentes de acordo com a concepção de educação em voga. De acordo com Tanuri (2000, p. 78),

Na euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores. Assim, merece referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID –, cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência.

Nessa época, a educação brasileira foi profundamente marcada por uma visão economicista e tecnicista do fenômeno educativo. Implantaram-se neste período como estratégia de formação do professor os chamados “treinamentos”. Aqui a didática utilizada consistia no fornecimento de uma série de métodos, recursos, procedimentos e passos a serem rigidamente seguidos no processo de ensino (Saviani, 2009).

A apresentação dos métodos para os professores era dissociada de uma teorização que explicasse o fenômeno pedagógico, ou seja, não havia preocupação com a lógica do sujeito a que se dirigia o processo ensino-aprendizagem nem do objeto que se queria ensinar nem com a natureza dos fatos e processos pedagógicos (Nóvoa, 1995). Somente no início da década de 1980, que se retomou no Brasil a discussão acerca da relação entre educação e sociedade.

Vemos então despontar teorias que se propõem a explicar a educação a partir de seus condicionantes sociais, como pedagogia da autonomia (Freire, 1996) e o construtivismo (Piaget, 1975). Neste período, os momentos de formação em serviço foram utilizados para conscientizar o professor de seu papel transformador e instrumentalizá-lo para agir junto à classe trabalhadora, despertando-o para a necessidade de levar em conta a realidade do aluno oriundo desta classe (Saviani, 2013a).



Os novos programas de formação em serviço numa perspectiva de educação permanente propuseram-se a suprir determinadas lacunas deixadas pela formação inicial do professor. A formação em serviço passou a ser entendida como um processo contínuo e sistemático e como um dos elementos de valorização e profissionalização do docente (Saviani, 2013b).

A perspectiva crítico-reflexiva tem sido a tendência apontada por diversos autores (Schön, 1992; Nóvoa, 1995) para a formação em serviço do professor. Segundo esta perspectiva, pelo menos dois aspectos da sua formação devem ser priorizados: desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento pessoal (produzir a “vida do professor”). Amparado no conceito de “reflexão em ação”, estudiosos da formação do professor defendem a tese de que esta formação deve fornecer meios para a criação de um pensamento autônomo dos docentes (Waldow, 2009).

Assim Schön (2000) explica que o modelo de “reflexão em ação” é um ensino prático voltado para ajudar estudantes a adquirirem os tipos de talentos artísticos essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Refletir a prática significa pensar sobre o que se faz e a proposta de Schön é essencialmente pensar o que se faz enquanto se está fazendo.

### **Formação em serviço: escola e sociedade**

Ao observar a história da formação docente, pode-se constatar que as diversas transformações sociais têm desempenhado um papel crucial no aumento das demandas por uma formação educacional mais sólida para os professores, além de incentivar a reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Essa crescente exigência surgiu a partir do momento em que as escolas públicas se viram diante de uma clientela diversificada, majoritariamente proveniente



das classes populares, e também devido às mudanças sociais, econômicas e culturais que têm ocorrido ao longo das últimas décadas.

Como dito por Almeida (2004, p. 1):

Por outro, também se evidencia, aos olhos da sociedade, uma crise de legitimidade da escola, que é percebida com nuances própria pelos seus diferentes segmentos, e ganha feições face à evidência da exclusão de amplos setores da população aos bens culturais trabalhados na esfera escolar.

Assim, a formação continuada tem como finalidade mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade, pois, de acordo com Salles (2002) é voltada para o profissional que está inserido em um contexto profissional sócio histórico.

Dessa forma, Almeida (2004, p. 167) também fala sobre o assunto:

Nossa sociedade vive um processo veloz de mudanças, que se faz presente em todos os aspectos da vida. Cotidianamente cada um de nós é chamado a reaprender como se colocar diante das novas demandas [...].

A escola, como instituição social, possui a relevante missão de democratizar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, desempenhando o papel de mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Conceber a escola como uma mediação implica perceber o conhecimento como uma fonte para efetivar o processo de emancipação humana e, conseqüentemente, promover a transformação social. Ou seja, é preciso investir na melhoria da formação dos professores e das condições em que eles exercem sua profissão, colocando o professor e o seu trabalho no centro das atenções (Almeida, 1999).

Nesse contexto, é essencial compreender tanto o papel político quanto o papel pedagógico da escola, enquanto também se dimensiona a prática pedagógica em todas as suas características e determinantes, com coerência e propósito.

Um desses propósitos é o chamado ensino de qualidade. Mas o que significa esse termo? Almeida (2004, p. 169) fala que:



A expressão *educação de qualidade* está presente nos mais variados discursos: nas políticas educacionais; nos pronunciamentos de governantes e políticos [...] Mais grave ainda é a estratégia de se alcançar a *qualidade total*, trazendo os modos de organização empresarial para dentro das escolas, abandonando as preocupações com a qualidade do ensino como direito dos cidadãos e adotando os referenciais da produtividade e da competitividade. Com isso, a qualidade é transformada num valor de mercado, servindo à corrida competitiva.

Isso demonstra um compromisso político em assegurar que o processo de ensino-aprendizagem esteja direcionado à mudança necessária.

Portanto, a atividade pedagógica do professor consiste em um conjunto de ações propositadas, conscientes e direcionadas para um objetivo específico. Dessa forma, ao compreender a essência da escola e da atividade docente sob essa perspectiva, torna-se essencial articular a aprendizagem do aluno com a formação contínua do professor.

### **Formação em serviço: formação continuada**

Ao conceituar a formação continuada, é necessário compreender que é um processo de formação profissional para quem já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão. Collares *et al.* (1999, p. 202) diz que:

Adjetivar como “continuado” um processo educacional é já admitir certa concepção de educação. Para aqueles que compreendem – e reduzem – a educação à formação intelectual, e concebem esta como o domínio do conjunto de conhecimentos – ou ao menos parte dele – relativo a uma área, trata-se de estar sempre a atualizar os sujeitos, informando-os sobre os novos descobrimentos da ciência e suas consequências para a ação no mundo do trabalho (no caso dos professores, no seu mundo de trabalho, aquele do ensino).

No momento em que o profissional recebe um certificado de habilitação para o exercício da profissão docente, a formação deixa de ser um processo indefinido. Nesse sentido, a formação inicial está diretamente relacionada, sobretudo, com a



aquisição de determinadas habilidades mínimas e indispensáveis, de acordo com as regras existentes.

Assim, a formação inicial bem estruturada é um elemento imprescindível na construção da profissionalidade docente, o que não apaga, no entanto, os compromissos da formação contínua. Nesse sentido, “discutir a necessidade da formação contínua é, ao mesmo tempo, apostar em centros de formação de professores incluindo as universidades, como centros de formação e pesquisa” (Bottega, 2007, p. 176).

Esse cenário justifica a implementação de projetos de formação em serviço que visam aprimorar atividades práticas, abordando essa abordagem como extremamente positiva. Não que a inclusão de atividades práticas em um projeto de formação seja inicialmente negativa, porém, torna-se negativa quando essas atividades destacam a lacuna entre o conhecimento que as originou.

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega (Saviani, 2007, p. 108).

Assim, é possível inferir que a teoria e a prática se encontram em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração é que podemos separá-las permitindo uma prática pedagógica reflexiva.

Mediante este fato, deixa de ter sentido a expressão “quero mais prática e menos teoria” já que toda prática possui aspectos teóricos e toda teoria é referenciada em alguma prática. Talvez o que esteja por trás dessa queixa seja a dificuldade de identificar as intenções e os problemas de determinada ação ou as possíveis relações entre as reflexões de certos autores e a nossa experiência profissional. Trata-se, portanto, de adotarmos um caminho, um método adequado para superarmos essas dificuldades e não de negarmos a teoria (Flóride; Steinle, 2023, p. 7).



Ao refletir sobre a atividade humana, é possível verificar que a prática pedagógica se constitui em uma atividade prática, a partir de uma visão utilitarista, ativista e espontaneísta da prática pedagógica ou, ainda, se constitui em uma atividade práxis guiada por intenções conscientes. Mas sempre devemos considerar o professor como agente principal dessa atividade.

### **Formação em serviço: o docente**

Nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores assumem o papel de sujeitos no próprio processo de conhecimento. Por outro lado, nas abordagens baseadas no paradigma da racionalidade técnica, o professor "ensinante" é visto como o sujeito, enquanto o professor "aprendente" passa a ser tratado como objeto da ação, uma espécie de depositário do saber.

Uma alternativa é também a preocupação (entre os envolvidos) em não prestar atenção apenas às questões pedagógicas, mas também àquilo que o professor reivindica, (ex. filmes, livros...) como sendo importante para a prática pedagógica. Não se pode esquecer que um projeto de formação contínua que seja sólido também impulsiona o professor a buscar a auto formação, por meio de programas de pós-graduação (Bottega, 2007, p. 176).

As duas formas de educação continuada se distinguem também pela abordagem que têm em relação ao conhecimento. Enquanto a primeira enfatiza a aplicação prática antes da teoria, a segunda segue uma abordagem inversa, partindo da teoria para a ação.

Além disso, uma diferença notável é que a abordagem mais focada no ambiente escolar proporciona ao professor uma autonomia plena, resultante natural de seu papel como sujeito do próprio conhecimento. Já com a outra estratégia, a ação depende de fatores ou recursos externos e estranhos ao professor e até mesmo à própria escola.



É evidente a extensa lista de responsabilidades atribuídas aos professores durante esse período de mudanças. Entretanto, embora observemos uma maior valorização de seu papel no âmbito das pesquisas educacionais, projetos e discursos políticos, é importante destacar que o verdadeiro reconhecimento dessa relevância ainda é bastante limitado. Na maioria das vezes, eles são reduzidos a simples executores de ações definidas por outros como inovadoras, conduzindo sua atividade profissional em cenários que frequentemente não possibilitam a realização dos objetivos recentemente delineados, além de receberem uma remuneração insatisfatória pelo trabalho que desempenham.

Realmente, Almeida (2004, p. 171) cita alguns elementos definidores das condições em que os professores vêm realizando o seu trabalho nas últimas décadas:

**a) política educacional descomprometida com a educação de qualidade para todos:** isso abre espaço para práticas pouco sérias na aplicação dos recursos públicos, desqualifica a formação das crianças e jovens, agrava o empobrecimento da escola pública e o correspondente favorecimento da privatização do ensino;

**b) baixos salários:** fruto da política de arrocho expressa a baixa valorização da profissão e faz com que os professores assumam a cada ano um número maior de aulas, exterminando o tempo que seria dedicado às atividades didáticas correlacionadas às aulas e ao estudo, o que tem incidência direta na qualidade do trabalho realizado, bem como na sua vida pessoal;

**c) separação entre concepção e execução da prática educacional e a desvalorização dos professores:** essa concepção coloca-os no papel de meros executores de diretrizes educacionais, propostas curriculares ou materiais didático-pedagógicos elaborados por especialistas, o que reforça o controle externo sobre a atuação docente e contribui para o enfraquecimento, esvaziamento e desvalorização da profissão;

**d) precariedade da formação inicial e ausência de formação contínua:** a pouca seriedade com que os cursos de formação inicial têm sido conduzidos e a ausência de políticas de formação contínua no interior dos sistemas de ensino tem enfraquecido a capacidade de atuação dos professores e contribuído para o empobrecimento da escola;

**e) autoritarismo na gestão da escola e na implantação das mudanças educacionais:** o autoritarismo presente em nossa sociedade durante décadas está ainda bastante vivo nas escolas. Na maioria dos casos, sua gestão é marcada por um verticalismo que marginaliza os profissionais, os alunos e a comunidade. Isso dificulta o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, de envolvimento com a dimensão coletiva da vivência escolar. O mesmo acontece ao implantar processos de mudanças educacionais, que



são gestadas por técnicos e políticos, chegando às escolas na forma de “pacotes”;

**f) deterioração das condições de trabalho e desestímulo à ação docente:** o trabalho dos professores vem sendo realizado em condições cada vez mais precárias. Combinada com a sobrecarga de trabalho, essa deterioração tem efeitos físicos e psicológicos nefastos sobre os professores, gerando sensações de frustração e provocando desestímulo à sua atuação;

**g) jornada de trabalho não contempla as necessidades dos professores e reforça o trabalho individual:** a elevada carga de trabalho semanal, fruto da pauperização e da intensificação do trabalho docente, faz com que os professores atuem de maneira dispersa, trocando de escolas e de classes a todo o momento. Não há tempo para a organização do trabalho, para o estudo e muito menos para atuações coletivas, acabando por fortalecer o isolamento dos professores. Eles não têm tempo para o convívio com colegas e para atuar em projetos ou atividades interativos;

**h) carreira docente inadequada, longe da realidade de trabalho:** isso acaba por desestimular o investimento dos professores na própria trajetória profissional. A progressão é feita de maneira burocrática, voltada exclusivamente para a dimensão individual, premiando o tempo de serviço e a realização de cursos de extensão ou aperfeiçoamento. Ignora-se o envolvimento real com o trabalho e a dedicação às ações coletivas, bem como a qualidade do que foi realizado.

A preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores possibilita aos educadores explorar e abordar os diversos estágios de seu desenvolvimento profissional conforme suas necessidades individuais, a fim de superar o desafio de modelos padronizados e criar sistemas alternativos.

## Considerações finais

“A escola continuará na UTI. Não morrerá, pois não interessa ao poder, mas continuará agonizante, amorfa, inútil, reprodutora e servil à classe dominante” (Hypolitto, 1999, p. 59).

Com base nas constatações acima, podemos identificar os fatores que influenciam a integração dos processos de formação continuada dos professores, com a importância da escola e com as práticas docentes. Somente quando os professores passaram a ser considerados como um colaborador essencial no processo da formação em serviço foi que surgiram oportunidades para desenvolver outras



abordagens didáticas. Observamos que a formação em serviço deve, em primeiro lugar, estabelecer uma nova perspectiva em relação à educação e ao papel do docente nesse contexto.

Ao possibilitar uma atuação mais criativa e eficiente, a construção de um novo profissionalismo docente, centrado no contínuo desenvolvimento dos professores, permite uma redefinição significativa do papel de ser professor, capacitando-os a trilhar um caminho de autodescoberta e crescimento pessoal e profissional com autonomia.

Assim como é impossível conceber uma prática sem uma teoria, é igualmente inconcebível pensarmos no oposto. Nenhuma formação profissional docente pode ser concebida a partir de qualquer um de seus aspectos isoladamente: prática versus teoria, teoria versus prática, formação inicial versus formação continuada e formação continuada versus formação inicial.

## Referências

ALMEIDA, M. I. **Sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALMEIDA, M. I. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004.

BOTTEGA, R. M. D. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**, v. 3, n. 5, p. 171-179, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 29 jun. 2023.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 66, p. 202-219, dez. 1999.

FLÓRIDE, M. A.; STEINLE, M. C. B. **Formação continuada em serviço**: uma ação necessária ao professor contemporâneo. Secretaria da Educação de Paraná.



Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HYPOLITTO, D. Repensando a educação continuada. **Integração ensino-pesquisa e extensão**, São Paulo, n. 16, p. 56-59, 1999.

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

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SALLES, F. C. Formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SOUSA, M. F. A. A formação contínua em enfermagem. **Revista Nursing**, Lisboa, ano 15, n. 175, p. 28-33, 2003. ISSN 0871-6196.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-193, 2000.

WALDOW, V. R. Momento de cuidar: momento de reflexão na ação. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 62, n. 1, p. 140-5, 2009.