



Comunicação oral: Eixo 10 – Formação de Professores

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Maria Charleny de Sousa da Silva¹

Resumo: Este estudo é um recorte de um trabalho maior na área da Educação. Trata-se de uma pesquisa exploratória e desta compartilhamos os estudos que realizamos durante a pesquisa bibliográfica, sendo o objetivo principal deste artigo, suscitar reflexões acerca da formação continuada do professor e a prática docente inclusiva. Para tanto, realizamos a pesquisa bibliográfica em meio físico e online sobre o assunto. Apresentamos neste artigo de forma dialogada com os autores suas ideias e sugestões para que as formações continuadas alcancem o público dos docentes que são os alunos. Destacamos que dentre as deficiências e transtornos, o foco da pesquisa é na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que estão regularmente matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental em escolas de um município da Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará, o qual a pesquisadora trabalha como professora da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Introdução

Proporcionar uma educação de qualidade, elevando o nível de aprendizagem dos alunos tem se constituído como meta de educadores e governantes. Para tanto, a diversidade, a heterogeneidade dos alunos em sala de aula, devem ser consideradas na rotina da escola regular de ensino, na tarefa pedagógica dos profissionais da educação. Junta-se a essa rotina o atendimento das singularidades dos estudantes com deficiência, no sentido de garantir a equidade na participação de todos nas propostas pedagógicas dos professores.

Entretanto, consideramos que a prática docente é desafiadora, haja vista que deve estar também imbuída desses fatores. Sabemos que apenas a formação inicial não prepara os professores para os desafios da prática cotidiana que abrangem, por exemplo, o ensino de crianças e adolescentes com deficiências, de maneira inclusiva (ANDRÉ, 2016; OLIVEIRA, 2023).

¹ Pedagoga e Mestre em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância, Universidade Federal Fluminense - UFF. Tutora a distância do Curso de Pedagogia, da UECE. Professora da Educação Básica, município Maracanaú - CE. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1657675653126170>. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-4798-7655>



Mas, a formação continuada de professores seria uma solução? Essa formação intenciona a abordagem da prática pedagógica inclusiva ou não? Como se configura o desenvolvimento profissional docente? São alguns dos questionamentos que surgiram a partir das leituras, debates, reflexões e vivências enquanto professora da rede pública de um município da Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará.

Relacionada a esta discussão e considerando importante para as práticas docentes, o desenvolvimento da formação que considere a *práxis*, o ser professor em sua particularidade e o coletivo, na sistematização de sua aprendizagem, encontra-se a formação continuada dos professores e é nesse aspecto que surgiu meu interesse no objeto de pesquisa.

Enquanto docente, com experiência no exercício da função; com inquietudes, com vontade de pesquisar, de contribuir com melhorias, bem como com outros estudos relacionados a formação continuada do professor em serviço ou formação permanente, como alguns estudiosos conceituam (IMBERNÓN, 2011).

Assim, configura-se como objetivo principal deste artigo, suscitar reflexões acerca da formação continuada do professor e a prática docente inclusiva. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica em meio físico e online sobre o assunto. E apresentamos neste artigo de forma dialogada com os autores suas ideias e sugestões para que as formações continuadas alcancem o público dos docentes que são os alunos, em específico os alunos com autismo. Pois, dentre as deficiências e transtornos, o foco da pesquisa é na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que estão regularmente matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental em escolas do município o qual a pesquisadora trabalha.

Referencial teórico e metodológico

O referencial teórico desta pesquisa pautou-se nas categorias: formação continuada, educação inclusiva, considerando as práticas inclusivas dos professores para com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para compreendermos a prática docente com alunos com TEA, faz-se necessário compreendermos o que é esse transtorno. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — DSM-5, classifica o autismo como transtorno do espectro autista. O qual “[...] engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do



desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (P. 97).

Existem níveis diferentes do transtorno em que a pessoa pode estar situada, segundo DSM-5, desde o mais severamente acometido, classificado como nível 3 de suporte, com necessidade de apoio substancial, até o menos acometido, ou nível um de gravidade, com pouca necessidade de apoio (APA, 2013 *apud* COSTA, SCHMIDT & CAMARGO, 2023). “Dada esta heterogeneidade, pressupõe-se que nem todos os indivíduos com TEA respondem do mesmo modo à mesma intervenção, o que impossibilita a aplicação de uma única abordagem terapêutica ou pedagógica. As principais áreas comprometidas são a sociocomunicativa, integrando as áreas da comunicação e socialização, e comportamento (COSTA, SCHMIDT & CAMARGO, 2023, p. 03). Dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação, padrão de comportamento restritivo e repetitivo e dificuldade de socialização.

Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica no Brasil, defendida por Saviani (2013), desenvolveremos as discussões sobre a formação docente, num âmbito das correntes teóricas que sustentam a formação de professores, suas teorias e práticas como discute Gauthier e Tardif (2018), a compor ainda o nosso referencial teórico, e no que diz respeito a formação continuada, buscamos tecer diálogos com estudos de Nóvoa (1991; 2017), Marcelo Garcia (1999), Tardif (2002), Oliveira-Formosinho (2009), Imbernón (2011), Pimenta (2012), Ferreira (2014), entre outros.

Acerca das conexões entre prática pedagógica o nosso aporte teórico será em Freire (1987; 1997), Moura (2004), Perrenoud (2001), Pimenta (2012), Farias e Sales *et. al* (2011), bem como em Pimenta (1996), acerca da identidade docente e professor reflexivo. A luz da perspectiva da prática inclusiva, buscamos aporte teórico nos estudos dos autores Falcão, Oliveira e Oliveira (2022), os quais evidenciam a importância de formações abordarem o tema da inclusão para “professores em atuação e futuros professores da educação básica” (FALCÃO, 2022).

É importante elencar que o aporte teórico também abordou documentos oficiais como: LDB nº 9394/96, a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC), dentre outros documentos relevantes para o desenvolvimento do estudo.



Há vasta a legislação brasileira vigente e políticas públicas acerca das tentativas de redução das desigualdades, de proporcionar a garantia de direitos, a equidade na Educação, a Constituição Federal de 1988, preconiza nos artigos 205, “[...] a educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, e o artigo 206, o qual estabelece, entre os princípios norteadores do ensino no Brasil, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96 (LDB) tem um Capítulo específico acerca da Educação Especial. Em seu Art. 58, a compreensão de educação especial, é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 4, aborda a necessidade da educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação em escolas.

Observamos o respaldo legal acerca da inclusão de crianças e adolescentes com as deficiências explicitadas de serem matriculados e lhes possibilitar continuidade de estudo no ensino regular.

Acerca da natureza desta pesquisa, é exploratória, com ênfase na pesquisa bibliográfica. Caracterizando-se como marco de delimitação do período para seleção de artigos online sobre TEA do ano de 2015 a 2024, ano do marco regulatório da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, a qual Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Destarte, neste artigo apresentamos a pesquisa bibliográfica. Vale dizer que é parte de um projeto maior o qual está em andamento desde 2021 e visa ir a campo, realizar entrevistas com formadores, representantes da secretaria de educação, com professores; à escola para a realização de observações, sem interferências, apenas como espectadores (GIL, 2008) em sala de aula no intuito de obter informações das intencionalidades pedagógica do professor.

Inclusão de alunos com TEA nas escolas

Observamos no levantamento bibliográfico realizado, um aumento expressivo de crianças e adolescentes com TEA matriculados na Educação Básica. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2023, o percentual de alunos matriculados em salas de aula comuns, isto é, com alunos sem as deficiências citadas, aumentou gradativamente ao longo dos anos. Passando de 92,7%, em 2019, para 95% em 2023. (BRASIL, 2023, p. 52 - 53).



Ao comparar a oferta de educação inclusiva por rede de ensino, observa-se que há aumento de matrículas na esfera pública estadual com 97,8% e na municipal 97,3%, em relação a rede privada, pois do total de 263.874 matrículas da educação especial, apenas 148.308 (56,2%) estão em salas comuns (BRASIL, 2023).

Apesar do aumento significativo, Falcão, Oliveira e Oliveira (2022, p. 30), nos chamam a atenção para o fato de que

“[...] quando falamos em inclusão, ainda nos deparamos com inúmeros desafios em sua efetivação, como aqueles referentes às adaptações arquitetônicas e aos processos pedagógicos e atitudinais. A escola inclusiva não se institui por decreto; é um processo complexo, que exige mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico e nas crenças e sentidos sobre os estudantes que têm necessidades educacionais específicas”.

De fato, a realidade do cotidiano na escola é desafiadora e complexa, além das adaptações da infraestrutura da instituição, quando não foi construída para, outros fatores devem ser considerados no planejamento e na prática do professor, como a especificidade do aluno, como uma deficiência que possui, no caso, o autismo.

Apesar do aumento de matriculados em escola regular de ensino, não significa que a interação, a socialização, o aprendizado, a inclusão está ocorrendo. Destarte os autores Costa, Schmidt & Camargo (*Et al*, 2023, p. 03), apresentam fatores que podem justificar o baixo índice de aprendizagem dos estudantes no contexto escolar, assim como os défcits na oferta do ensino de qualidade e no avanço acadêmico desses estudantes, tais como:

“[...] estagiários de baixo grau de instrução e sem formação específica para a função de auxiliar dos estudantes; retenção do aluno nos anos escolares por não corresponderem ao sistema de avaliação em curso e de anos subsequentes; baixa frequência dos alunos em sala de aula, ocasionando perda de conteúdos pedagógicos importantes para seu avanço; falta de adaptação metodológica em termos didáticos e na apresentação topográfica dos conteúdos, falta de conhecimento dos professores sobre o aluno, carência de estratégias de ensino, as próprias concepções docentes, pouco uso de práticas validadas, entre outras.

Tal problemática repercute diretamente na falsa sensação de inclusão do aluno com TEA nas atividades da escola. Superar essa situação é um grande desafio, entretanto, quando efetivamente alcançado, proporciona não só a esperada aprendizagem, mas também, a qualificação das estratégias do trabalho pedagógico, facilitando o processo de desenvolvimento dos alunos, na rotina escolar e em todas as dimensões de suas vidas. Essa mesma lógica se aplica a todos os níveis de ensino, inclusive aos programas de qualificação profissional na perspectiva inclusiva (FALCÃO, 2022).



A relevância da formação continuada – um diálogo necessário

Diante do exposto, a formação de professores assume fundamental importância, “[...] constituindo-se em importante espaço de reflexão, construção de saberes e práticas pedagógicas para a educação inclusiva”. (FALCÃO, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2023, p. 31).

Entretanto, segundo o autor André (2018, p. 6), “[...] a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e [...], dispor-se a aprender”. Esse mesmo autor elenca que a formação continuada implica considerar a aprendizagem do adulto, seus saberes, suas especificidades.

Para tal, a LDB, nº 9.394 /96, em seu Artigo 61, Inciso I; no Artigo 67, Inciso II e no Artigo 87. Explicita, que cabe a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). E ainda o Plano Nacional de Educação (2014-2024), destacamos que é dada importância a formação continuada em sua meta 16: “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p.15).

Compreendemos que professor é um dos profissionais indispensáveis para o desenvolvimento de uma sociedade e, isto tornou-se cada vez mais evidente, por exemplo, no período pandêmico, com o período de isolamento social necessário devido ao Coronavírus 19.

Por isso defendemos a formação continuada como política pública importante para a identidade profissional docente, do contrário corroboramos com Corrêa (2014, p. 65), “[...] políticas públicas que não priorizam a pesquisa e que não consideram o papel do professor como profissional de alto impacto na formação dos cidadãos para uma sociedade mais justa, que busca uma cultura de paz, acolhimento à mudança e superação de práticas excludentes”, são políticas sem êxito, ineficientes, fadadas ao fracasso. Se pensarmos que qualquer pessoa pode ensinar, não estaremos equivocados! Desde os primórdios as pessoas aprendem uns com os outros. Entretanto, na educação formal apenas o professor, com base na sua formação, em sua especialização, no conhecimento dos conteúdos e seu aprofundamento, na metodologia de ensino adotada, poderá chegar às complexidades da aprendizagem de seus alunos.



Outro fator identificado nas bibliografias consultadas e que ilustra possibilidades de mudanças nas formações continuadas é que o professor consciente, reflexivo, autocrítico, deve perceber-se como agente de seus direitos e deveres, como responsável por buscar melhorias em suas práticas pedagógicas, para tanto deve ser inovador e reflexivo, como aponta estudos de Imbernón (2011). Questionar as formações, solicitar e sugerir melhorias contribuirão com mudanças de paradigmas em relação as mesmas.

Segundo o autor, as falhas nesse processo estão geralmente relacionadas a falta de conexão entre a realidade da escola e a formação, por não proporcionarem debates e reflexões que haja “[...] detecção de necessidades coletivas, cultura colaborativa, análise da realidade, consolidação de maiorias, [...], com o objetivo de eliminar ao mesmo tempo os processos de atomização, corporativismo e individualismo no trabalho individual profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 112-113).

Apesar de não ser um tema novo, a formação docente no Brasil, “[...] é significativa e tem relevância a profissionalidade docente quando consegue relacionar teoria e prática e experiência profissional para superar os desafios complexos da realidade contemporânea da profissão professor” (GATTI, 2010 *citado por* FERREIRA, 2014, p. 46).

Possibilidades da formação continuada sob a perspectiva da inclusão

Diante do exposto, identificamos na literatura pesquisada e explicitamos a seguir, que há sim possibilidades de mudanças sob a perspectiva da inclusão, sendo algumas sugestões já mencionadas anteriormente.

- O espaço formativo deve permitir a troca de ideia entre os docentes;
- Deve favorecer o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e destes com os professores da Educação Especial (REDIG, MASCARO E DUTRA, 2020 *apud* FALCÃO, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2022);
- A garantia de políticas educacionais de promoção de acesso e a permanência dos estudantes na escola comum;
- Considerar os *lócus* – escola, seu ambiente, a sua realidade, e dos profissionais de ensino, AEE;
- “A formação docente precisa olhar também para os aspectos subjetivos, e não apenas para a dimensão técnica” (FALCÃO e FERREIRA, 2020, p. 136 *apud* FALCÃO, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2022, p. 44);
- Formação inicial e formação contínua de mãos dadas – Projetos de Extensão nas Instituições de Ensino Superior (Formação inicial do professor) que possibilite



vivências dos alunos – futuros professores com a realidade dos professores nas escolas e sua prática pedagógica sob perspectiva de uma escola mais inclusiva.

Considerações finais

Considerando o objetivo deste artigo que foi suscitar reflexões acerca da formação continuada do professor e a prática docente inclusiva, a pesquisa bibliográfica demonstrou que para que haja inclusão, segundo as legislações vigentes, de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação em escolas regulares, faz-se necessário uma remodelação das formações dos professores.

Em nada adianta o aumento do quantitativo de alunos diagnosticados com deficiências ou transtornos matriculados em escolas de ensino regular se a sua inclusão é apenas pro forma, não garantindo que usufrua de todos os direitos que lhes são garantidos perante a Lei.

O professor muitas vezes têm a boa vontade e busca realizar uma educação inclusiva em sua sala de aula, contudo, faz-se necessário contar com, além da rede de apoio que é a comunidade escolar, com subsídios teóricos e práticos de atuação propiciados pela formação. Oferecer formação continuada que considere a conhecer a realidade desafiadora da escola, dos alunos, do professor, seus aspectos subjetivos, a necessidade do trabalho coletivo, crítico e reflexivo, significa potencializar a prática de professores de sala de aula e na escola de modo geral, poderemos chegar a escola inclusiva, de fato.

Referências

ANDRÉ, M. *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas/SP: Papirus, 2016.

BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em: 29 fev 2024.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.



_____. Ministério da Educação. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor> Acesso em: 30 jul 2023.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 30 jul 2023.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/arquivos-diversos-para-publicacao/lei-no-13-005-de-25-de-junho-de-2014.pdf/view> Acesso em: 15 mar 2024.

COSTA, D. D. S., SCHMIDT, C., & CAMARGO, S. P. H.. (2023). *Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo*. Revista Brasileira De Educação, 28, e280098. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. MAISPAIC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: SEDUC, 2020.

CORRÊA, B. R. do P. G. Et al. *Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática*. In: *Formação de Professores: Teoria e prática pedagógica*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. (P. 50-72).

DARLING-HAMMOND, L.; Et. al. *Preparando os Professores para um Mundo em Transformação: O Que Devem Aprender e Estar Aptos a Fazer*. Instituto Península. Fundação Lemann. São Paulo: Penso, 2019.

FALCÃO, G. M. B. *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre a formação e experiências docentes/ Giovana Maria Belém Falcão; Aurea Lucia Cruz dos Santos; Andréia Matias Fernandes (org.)*. – Fortaleza: EdUECE, 2022.

FALCÃO, G. M. B.. OLIVEIRA, A. R. de., OLIVEIRA, E. da S. *Formação de professores da sala comum: experiência extensionista para uma atuação inclusiva*. In: FALCÃO, G. M. B. *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre a formação e experiências docentes/ Giovana Maria Belém Falcão; Aurea Lucia Cruz dos Santos; Andréia Matias Fernandes (Org.)*. – Fortaleza: EdUECE, 2022. (p. 29-49).

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 1ª edição. Brasília/BR: Liber Livros, 2011.

FERREIRA, J. de L. (Org.) *Formação de Professores: Teoria e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar. São Paulo/SP: Olho D'água, 1997. 84 p.

GAUTHIER, C. TARDIF, M. *A Pedagogia – Teoria e Práticas da Antiguidade aos Nossos Dias*. 3ª Ed. São Paulo – SP: Vozes, 2018.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GENTILE, P. A. N.: professor se forma na escola. Nova Escola, Edição 142, 01 de maio, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevistaformacao-antonio-novoa>. Acesso em: 10 ago 2023.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época). v. 77.

KOERICH, M. S.; BACKES, D. S.; SOUSA, F. G. M. de; ERDMANN, A. L.; ALBURQUERQUE, G. L. *Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa*. Revista Eletrônica de Enfermagem, Goiânia/Goiás, v. 11, n. 3, 2017. DOI: 10.5216 / ree. v. 11.47234. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/47234>. Acesso em: 22 set. 2023.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. [et al.]. – 5.ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. 2. Ed. Porto: Porto Ed., 1999.

MAGALHÃES, L. K. C. de. AZEVEDO, L. C. S. S.. *Formação Continuada e Suas Implicações: Entre a lei e o trabalho docente*. Campinas: Cad. Cedes, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MOURA, M. O. *Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora*. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2004

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Editora Porto, 1991.

_____. *Desafios do Trabalho e Formação Docentes*. Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo. Evento: "Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século 21". 31/05/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM> Acesso em: 20 set 2020.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª Edição, Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo: Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor*. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo/SP: Universidade de São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72 – 88, jul/dez, 1996.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 4 ed. Curitiba/PR: Ibpex, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica*. 11ª Ed. Rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 9. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. *Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade*. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences [en linea]. 2014, 36 (2), 207-216. ISSN: 1679-7361. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009> Acesso em: 22 set. 2021.

