



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PATRICIA DOS SANTOS PEREIRA HENRIQUE

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PEDAGOGOS/AS NO BRASIL**

DELMIRO GOUVEIA
2021

PATRICIA DOS SANTOS PEREIRA HENRIQUE

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PEDAGOGOS/AS NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ms. Adriana Deodato Costa

DELMIRO GOUVEIA

2021

PATRICIA DOS SANTOS PEREIRA HENRIQUE

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS/AS
NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia,
da Universidade Federal de Alagoas
– Campus do Sertão, como parte dos
requisitos para a obtenção do título
de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ms. Adriana
Deodato Costa

Aprovada em 23 / 09 / 21

BANCA EXAMINADORA

Adriana Deodato Costa

Profa. Ma. Adriana Deodato Costa
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão (Orientadora)

Mônica Regina Nascimento dos Santos
Mônica Regina Nascimento dos Santos

Profa. Ma. Mônica Regina do Nascimento Santos
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão
(Avaliadora interna)

Ricardo Santos de Almeida

Prof. Me. Ricardo Santos de Almeida
Instituto Federal de Alagoas – IFAL
(Avaliador Externo)

A toda minha família: meu pai, Francisco Manoel Pereira; minha mãe, Maria José dos Santos Pereira; e, em especial, minha querida e amada avó, Maria José dos Santos, que hoje já não está conosco, mas foi quem mais me apoiou e incentivou na realização e finalização do curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, pela força e coragem que me deu durante toda esta longa caminhada cheia de dificuldades.

Aos meus pais, irmãos e à minha querida e amada avó, que hoje não está entre nós, pois Deus a levou para junto dele, mas foi ela quem me incentivou na caminhada. Com muito carinho e apoio, não mediu esforços para eu prosseguir e chegar a esta etapa de minha vida. Ela sempre foi e sempre será especial para mim, tanta falta me faz.

À minha orientadora, Adriana Deodato, pela paciência na orientação e pelo incentivo a cada encontro, tornando possível a conclusão desta monografia.

Agradeço a todos os professores do curso, Beatriz Araújo da Silva, Carla Taciane Figueiredo, Diego Rodrigues da Silva, Ana Paula Solino Bastos, Ana Rosa dos Santos, Laíse Soares Lima, Eva Pauliana da Silva Gomes, Lilian Barbara Cavalcanti Cardoso, José Ivamilson Silva Barbalho, Marcos Paulo de Oliveira Sobral, Marcos Ricardo de Lima, Suzana Santos Libardi, Adriana Deodato Costa, Lilian Kelly de Almeida Figueiredo, Rodrigo Pereira, Ana Cristina Conceição Santos, Maria Patrícia Oliveira Queiroz, Mônica Regina Nascimento dos Santos, Wilton Carneiro Barbosa, Carlos Eduardo Muller, Noelia Rodrigues dos Santos, Sara de Miranda Marcos, Givanildo da Silva, Rafael Alexandre Belo de Albuquerque Pereira, Marilza Pavezi, Radjalma da Silva Teixeira, Maria Aparecida Silva, Divânia Cássia Costa da Silva, Ana Flavia de Andrade Ferraz, que fizeram parte de minha vida acadêmica e foram tão importantes para o seu desenvolvimento.

Aos amigos, pelo apoio constante. Às pessoas e colegas com quem convivi nesse espaço acadêmico durante muito tempo. As trocas de experiências foram essenciais para a minha formação acadêmica.

Às minhas queridas amigas, Maria Saúde Oliveira da Silva, Claudiana Vieira dos Santos e Rita Marles Gonçalves, companheiras dessa jornada. Em especial, tenho a agradecer muito à minha amiga Rita, que sempre me ajudou nos momentos de dificuldade e me incentivou. Tenho muito orgulho de ter feito parte de sua vida acadêmica e pessoal, já a considero como parte de minha família, uma irmã, muito dedicada e sempre disposta a ajudar; me apoiou, com pensamentos positivos, a seguir sempre na caminhada quando eu mesma já estava desistindo. Seu apoio foi

fundamental para minha conquista. Obrigada pela paciência e dedicação que teve comigo. Sou imensamente grata a você.

Finalmente, agradeço a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos a mim, me apoiando direta e indiretamente.

RESUMO

O presente trabalho se desenvolve a partir da inquietude a respeito da maneira como se dá a formação continuada de Pedagogos/as no Brasil, destacando diversas dificuldades enfrentadas no processo educacional devido ao problema da formação continuada, que quando precária, acarreta uma série de impactos no aprimoramento de saberes e práticas no processo de profissionalização docente. Intentamos mostrar aqui, mesmo que de maneira tímida, o profissional de Pedagogia, quais espaços ele deve, por direito, ocupar, a importância da formação continuada para o exercício de seu labor e como não deve se deixar guiar, exclusivamente, por uma realidade na qual tudo é um produto e se volta apenas para a produtividade. Faz-se necessário discutir sobre o entendimento da formação dos cidadãos/ãs, que envolve as possibilidades de se formar um indivíduo. Tais possibilidades abarcam a sociedade em diversos aspectos, não somente por meio do auxílio aos discentes na construção de um currículo sólido (exigências de mercado), como também, e principalmente, na difusão de saberes e experiências educativas, compreendendo que o espaço educativo é aquele que produz, socializa e reproduz conhecimento científico. Assim, o mote principal do desenvolvimento deste estudo se dá pela necessária ação do/a Pedagogo/a e o aperfeiçoamento da sua prática docente. Como resultado, concebemos que, devido às necessidades de rompimento de qualquer alienação e promoção da autonomia, há um chamado à absorção de conhecimentos e de práticas educativas elaboradas, cuja finalidade é a de dialogar e subsidiar os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista. Os autores que subsidiaram as premissas teóricas são de Rogério Leal de Souza, István Mészáros, José Carlos Libâneo e Cristina Branco.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia; educação; espaço educativo; formação continuada; saberes.

ABSTRACT

The present work is developed from the concern about the way in which the continuing education of Pedagogues takes place in Brazil, highlighting several difficulties faced in the educational process due to the problem of continuing education, which when precarious, entails a series of impacts on the improvement of knowledge and practices in the teacher professionalization process. We intend to show here, even if in a timid way, the professional of Pedagogy, which spaces he/she should, by right, occupy, the importance of continuing education for the exercise of their work and how they should not be guided, exclusively, by a reality in which everything is a product and is only focused on productivity. It is necessary to discuss the understanding of the formation of citizens, which involves the possibilities of forming an individual. Such possibilities encompass society in several aspects, not only through helping students to build a solid curriculum (market requirements), but also, and mainly, in the dissemination of educational knowledge and experiences, understanding that the educational space is that that produces, socializes and reproduces scientific knowledge. Thus, the main motto for the development of this study is the necessary action of the Pedagogue and the improvement of his/her teaching practice. As a result, we believe that, due to the need to break any alienation and promote autonomy, there is a call for the absorption of knowledge and elaborate educational practices, whose purpose is to dialogue and subsidize the fundamental knowledge of educational-critical or progressive practice . The authors who supported the theoretical premises are from Rogério Leal de Souza, István Mészáros, José Carlos Libâneo e Cristina Branco.

KEYWORDS: autonomy; education; educational space; continuing education; knowledge.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS NO BRASIL

Introdução

A ideia deste artigo surge da inquietação em torno da formação continuada de Pedagogos/as no Brasil. O recorte temporal se dá entre os anos de 2014 e 2019, pois, dado o isolamento social iniciado em 2020, em decorrência da pandemia da Covid 19. Evidenciamos, a partir dele, que há muitas dificuldades encontradas no processo educacional em decorrência dos problemas da formação continuada e seus impactos no aprimoramento de saberes e práticas no processo de profissionalização docente.

Torquato et al. (2015, p. 21179) explana que:

A Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como fundamentos básicos da configuração da atividade humana.

Sabemos, como afirmam Saccomani e Coutinho (2015, p. 233), que “educação é um processo que acompanha toda a história da humanidade e adquire características distintas, em cada momento histórico, em função das condições reais de existência humana, da qual é expressão”. Assim, consideramos que o/a pedagogo/a, para reproduzir saberes e ser o elo entre o conhecido e o desconhecido, precisa se preparar desde o curso de graduação, necessitando, durante toda a sua carreira, de especializações que o auxiliem a acompanhar a dinâmica do ensino-aprendizagem.

Entretanto, é sabido que isso não ocorre com a devida frequência e necessidade, conforme evidenciam Magalhães e Azevedo (2015, p. 17), haja vista que a deficiência na formação também corresponde com os problemas que dizem respeito à formação continuada:

No Brasil sustentamos grande percentual dos professores da Educação Básica sem formação adequada. Segundo o Observatório do PNE 74,8% de professores que atuam na Educação Básica possuem curso superior, mas apenas 32,8% que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 48,3% dos que lecionam no Ensino Médio “[...] tem licenciatura na área em que atuam [...]”. Essa triste realidade vem na contramão do legislado, que almeja a formação específica em nível superior, a todos os professores, além de garantia da formação continuada.

Continuando sob a ótica das autoras supracitadas, discorre-se que a formação continuada deve ser oferecida aos professores enquanto uma atualização/complementação no transcorrer de sua carreira, se constituindo em parte da organização do sistema de educação nacional sem contraditar de que a formação inicial confira aos futuros professores (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 17).

Diante dessa reflexão, que faz pensar quão negligenciada a formação continuada é, buscamos desenvolver esse artigo focando nas seguintes indagações: quais os sentidos orientados pelo Estado para a formação continuada de professores no Brasil? Quais as implicações e problemas dessa formação docente no que concerne à profissionalização do/a Pedagogo/a?

Com essas questões expostas, temos como objetivo refletir sobre os conhecimentos e processos formativos do/a pedagogo/a e o seu impacto ou ausência no desempenho do labor pedagógico. Buscou-se aqui demonstrar a importância da formação continuada do/a pedagogo/a, debater a relação do espaço que precisa ser devidamente ocupado por eles/as, isto é, os seus espaços de direito, bem como discorrer a respeito da dissociação do modo como se faz boa parte da formação continuada, em que esta se apresenta como mera absorção de conhecimento, com a qual o/a profissional pedagogo/a apenas replica dados e informações aos discentes, não os orientando para o desenvolvimento de uma habilidade crítica na qual eles também sejam transmissores e produtores de conhecimentos e saberes, posto que para isso é preciso ter uma formação emancipadora, livre e socialmente responsável. Formação que possibilite, dentre outras possibilidades, a transmissão de conhecimentos, vivências e saberes de forma igualmente emancipadora, livre e socialmente responsável.

Levantadas as questões básicas para entender melhor essa problemática da formação continuada, se faz necessário nos aprofundarmos no campo educacional em relação à formação docente. Em busca de respostas a questões como as citadas acima, partimos de uma perspectiva crítica à sociedade capitalista contemporânea, tomando como ponto inicial Mészáros e autores que o discutem.

Tratar da formação continuada dos profissionais da educação implica entender o contexto entre as coordenações pedagógicas e de ensino e a postura destas para com os professores, além, por óbvio as políticas para Educação e como há eixos para a formação continuada nesse sistema. Para Libâneo (2011, p. 21) “[...] novas

tecnologias e as novas formas organizacionais do trabalho estão relacionadas com necessidades de melhor qualificação profissional.” Importante frisar que o autor citado discorre sobre tais necessidades no livro *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*, em que menciona alguns pensadores que defendem a ideia de que logo os/as professores/as não serão mais necessários/as, pois os ditos avanços tecnológicos irão substituir o ensino tradicional por tutoriais *online*. Assim, o/a educador/a se tornará obsoleto, caso não entenda das mais recentes tecnologias.

A má formação deve estabelecer uma reflexão aprofundada do porquê ela ocorre, quais são os fundamentos que levam a esse entendimento de que o professor precisa ter uma formação continuada e quais são as dificuldades encontradas na formação profissional, pois uma educação de boa qualidade envolve muitos questionamentos e discussões, tanto políticas quanto sociais e culturais. Com isso, é importante que esses aspectos sejam discutidos para se alcançar um avanço positivo no que diz respeito à formação docente capacitada e construir uma educação que viabilize o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Por tantos motivos já expostos, é essencial trazermos reflexões oriundas de inquietações e desconfortos em relação à formação continuada de pedagogos/as, compreendendo que essa temática precisa ser discutida a partir do entendimento de que a formação dos cidadãos e a formação docente abrangem a sociedade por meio dos currículos, saberes e experiências educativas, a partir da ideia de que o espaço educativo é aquele que produz, socializa e reproduz conhecimento científico.

Diante disso, o artigo está organizado da seguinte forma: primeiro, discorreremos sobre o Estado Moderno e a Educação, traçando uma síntese de como a educação é vendida como mercadoria numa sociedade capitalista. Em seguida, abordamos a formação continuada e a prática pedagógica sob a ótica emancipadora, refletindo sobre a importância de uma formação sólida e crítica, para que pedagogos/as também auxiliem na formação de pessoas livres e capazes de interferir positivamente em sua realidade. Por fim, como resultados estabelecem-se o fio que pode conduzir para estudos futuros.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma análise bibliográfica. Sobre esta, Gil (2008, p. 50) afirma:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase

todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Nesse sentido, em decorrência da análise, partimos primeiro da historicidade da formação docente, caracterizando o sistema político educacional, buscando também compreender o conceito de formação continuada e sua relação com a profissionalização. Muito se discute a respeito da formação continuada de professores/as, resultando em direções que, embora divergentes, se complementam.

Levando-se para o campo da pesquisa, é possível afirmarmos que o foco das investigações sobre a temática pode direcionar a processos formativos iniciais ou de formação continuada. É perceptível que esses dois eixos delineiam campos, convergindo em perspectivas metodológicas distintas na exploração de diversas técnicas.

Entretanto, é necessário responder a uma pergunta, o que vem a ser a formação continuada? Ou como esta é oficialmente compreendida? Para Chimentão (2009, p. 3) formação continuada de professores tem sido entendida como “um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”. É esse conceito que oficialmente vigora para definir a formação continuada.

O Estado Moderno e a Educação

Ribeiro (2014, p. 161) afirma que, para Mézáros, o Estado Moderno exerce um conjunto de funções essenciais para o sistema do capital em sociedades capitalistas e pós-capitalistas. De igual maneira, o filósofo entende que o Estado é caracterizado como estrutura política a mando do capital, que tem a função de garantir a estabilidade entre o sistema e o trabalho.

Essas premissas de Mézáros acerca do papel do capital se encontram no fundamento da estrutura do Estado Moderno e estabelecem que têm no capital o seu foco.

Para Ribeiro (2014, p. 162), Mészáros retoma criticamente as formulações marxianas a fim de explicitar o grande desafio da classe trabalhadora, a saber, a criação de formas de atuação capazes de eliminar a separação introduzida pelo capital, com especial atenção para a ação econômica e a ação político-parlamentar.

Souza (2014, p. 25) também nos ajuda a compreender o pensamento do filósofo húngaro:

Mészáros (2002) expõe as dificuldades do movimento socialista em se livrar das amarras do sistema parlamentar burguês, ressaltando que os trabalhadores devem se distanciar da postura defensiva até então em voga e assumir de vez uma linha ofensiva, com o objetivo de reestruturar de cima a baixo o tecido social. O teórico trata do bloqueamento de certos modelos de ação política conduzidos por muitos socialistas no século passado, a saber, as políticas de consenso, estratégias de pleno emprego, expansão do Estado de bem-estar social etc., ou seja, a noção de que, por meio da participação no jogo democrático liberal, a sociedade capitalista poderia ser derrubada.

Mészáros (2002) tece críticas às reformas elaboradas no centro da política institucional que diferem do projeto socialista, quando implementados pelos partidos de inspiração marxista. O autor entende que determinadas reformas do Estado não surgem como resultado de mudanças estruturantes, mas do fato irrefutável de prevalência do capital, o que exemplifica que o capital é a força extraparlamentar por excelência (SOUZA, 2014, p. 26).

Para Paniago (2012, p. 86):

O Estado moderno vai, assim, atuar diretamente na dinâmica reprodutiva do sistema como comprador/consumidor direto, primeiro ao assumir a responsabilidade de atender aos requerimentos da reprodução social, tais como educação, saúde, segurança social, habitação e infraestrutura, e segundo, de forma não menos importante, na atenuação (mas não resolução) das contradições inerentes à fragmentação entre *produção e consumo*, ao satisfazer 'apetites artificiais' gerados pelo seu imenso aparelho burocrático-administrativo e executivo legal, ou corporificado no complexo militar-industrial [...].

Os processos educacionais estão ligados aos sociais, de forma que refletem e demonstram reproduções das práticas vigentes de comportamentos e morais coletivas. Assim, um Estado guiado pela lógica capitalista formará cidadãos que apenas acumulam conhecimento, e isso não necessariamente os torna indivíduos livres e críticos da realidade na qual estão inseridos (SILVA; SIMÕES, 2020, p. 106).

Nesse sentido, Fonseca e Serejo (2020, p. 22) explicam que, para Mészáros,

[...] a educação não se limita à instrução formal dos sistemas de ensino em sentido restrito. Ao contrário, seu olhar sobre a educação no mapa da sociabilidade contemporânea tem latitudes bem amplas, que alcançam o indivíduo em sua totalidade formativa, ou seja, é uma acepção não só de educação para a vida, mas como algo essencial na formação mesma do indivíduo como ser social, que, conhecendo, torna-se consciente das múltiplas configurações e dimensões do mundo no qual está inserido e capaz, por isso mesmo, de transformar a realidade em benefício da coletividade. O problema identificado por Mészáros é que os sistemas formais de ensino, no modo como são estruturados, operam como grandes centros de internalização da lógica do capital.

Em suma, as propostas de Mészáros para uma educação plena se resumem a “[...] uma educação para toda a vida, um modo de educar que seja capaz de produzir uma *contrainternalização* coerente e sustentada diante do nefasto modo de estruturação da vida social imposta pelo capital” (FONSECA; SEREJO, 2020, p. 23).

Para Mészáros (2008, p. 55):

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida.

Essa compreensão das ideias Mészáros é fundamental na medida em que concebe a totalidade reguladora sistêmica e aponta para que sejam encontradas soluções definitivas para a educação na vigência da sociedade mercantilizada.

Ainda sob a perspectiva supracitada, Silva e Simões (2020, p. 106) discorrem:

A necessidade que o sistema tem de que as massas trabalhadoras acumulem conhecimentos significa, unicamente, conhecimentos úteis ao seu trabalho enquanto mão de obra, enquanto produtora da riqueza da classe dominante.

Dessa forma, retomamos Mészáros (2008, p. 35), que afirma que a

[...] educação institucionalizada, [...], serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” [...] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Parece claro, então, que são as determinações do capital que ditam os processos educacionais de formação. As instituições educacionais, mesmo não sendo as únicas que contribuem para essa realidade, estão entre as principais instituições que reverberam esse sistema global de internalização, sendo necessária, portanto, uma perspectiva que rompa com esses processos e não apenas os reforme (SILVA; SIMÕES, 2020, p. 106; MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Possamai (2014, p. 37) afirma que a educação, dentro da lógica do capital, se dobra a uma necessidade do mercado, pois prepara a força trabalhista de modo que ela esteja alinhada às diversas exigências de produção. Conforme apresentado por Moraes (2009, p. 320), que dá a tônica na linha de estudo supramencionada, os avanços em tecnologia acontecem de forma rápida, principalmente (utilizando uma analogia à indústria) no “chão da escola”, alcançando, também, locais de trabalho e residências, afetando o “modo de aprendizagem dos estudantes e as habilidades que eles adquirem”.

Nesse sentido, trata-se da forma como as políticas educacionais no capitalismo atual se fundamentam no famigerado neoliberalismo¹ como escopo filosófico-econômico cuja principal defesa é a ação mínima do Estado sobre as questões sociais (TEIXEIRA, 1996).

Para Paiva (et al., 2017, p. 14), a sociedade capitalista atual pintou “um mundo cor-de-rosa”, “com tintas carregadas das cores da mudança”, em que

[...] seus protagonistas apressam-se para anunciar o nascimento do trabalhador detentor de conhecimentos teóricos gerais, que desenvolve raciocínios lógico-matemáticos e usa a geografia, a história e as outras ciências para discutir os problemas da sua empresa. Sem dúvidas, diriam que esse novo tempo decretou a morte do trabalhador especializado, obrigado a desempenhar uma única atividade por toda a vida, incapaz de participar de qualquer discussão racional [...] (PAIVA et al., 2017, p. 14).

¹Para Godoy e Calvoso neoliberalismo é definido como: [...] uma teoria que orienta uma forma de exercer o capitalismo. Trata-se uma doutrina de atuação política que pretensamente se julga apolítica. Além de ser um programa de ação e uma ideologia poderosa. Ademais, esse modelo econômico e projeto de sociedade consiste em uma releitura das teorias do Liberalismo e dos princípios da Economia Política Clássica.

Inseridos nessa premissa, os profissionais da educação são instruídos a serem cada vez mais “neutros” no ofício de transmitir saberes, pois eles mesmos foram formados sem um maior aprofundamento sobre seu papel social, e formarão, assim, docentes cada vez mais incapazes de compartilhar com seus discentes conhecimentos teóricos, vivências e saberes populares que não são úteis ao capital.

No Brasil, o neoliberalismo tem demonstrado algumas de suas especificidades, a exemplo da desvalorização do setor público e supervalorização do setor privado. Na educação, isso é visível na imposição e incorporação de ideias e conceitos próprios de empresas, retirando dela, e também da Pedagogia, seu sentido humanizador. Conceitos como competência e competitividade têm fortalecido a visão de que educar tem a ver com simples repasse de conhecimentos (MELO, 2003).

Desde 2004, o MEC tem fomentado uma rede de formação no Brasil. À primeira vista, esses programas de formação continuada, em sua maioria, têm se debruçado em processos de alfabetização, havendo pouco espaço de discussão para outros campos de conhecimento. Nesta pesquisa, intentamos aprofundar o processo de formação continuada promovida pelo MEC desde então, presente no Portal do Professor, sítio eletrônico de mídias e materiais voltado a professores/as em atuação.

É necessário pensar na formação continuada de profissionais de educação, pois, com a organização de escolas, espera-se que esses profissionais atuem com a finalidade de organizar e direcionar o processo educativo do “novo” homem. Desta forma, acredita-se que a educação escolar se constitui no campo de atuação profissional dos educadores/as. O processo educativo passa, então, a ser regulado por dois mecanismos, a saber: organização intencional e sistemática, administrativa e pedagógica das escolas e regulação intencional e sistemática do processo de formação dos/as professores/as por meio da criação de cursos específicos. Ao passo que a instituição escolar se amplia e se modifica por causa das mudanças que vão ocorrendo na sociedade, os processos de formação dos profissionais da educação também se ampliam e se modificam (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p. 234).

Reiteramos que a Pedagogia, e nesta, a Formação Continuada é uma prática social, a qual oferece/impõe/propõe/indica direção de sentido aos problemas que ocorrem na sociedade, enfatizando seu caráter eminentemente político. Contudo, essa direção de sentido se mostra cada vez mais complexa e difusa na atualidade. Processos interligados a mídias como a TV, a internet e as redes sociais no ambiente virtual assumem o papel de ter, na contemporaneidade, imensa influência educacional

sobre as novas gerações, levando para o campo da competição sua relação com as escolas, que ficam em desigualdade de condições (FRANCO, 2016, p. 537).

A Formação Continuada e a Prática Pedagógica sob a Ótica Emancipadora

Partindo um pouco da historicidade da formação continuada no Brasil, faz-se necessário destacar que a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, define que:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

E no âmbito de Estados membros, podemos citar a legislação do Estado de Alagoas, a saber a Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016, que aprovou o Plano

Estadual de Educação (PEE), e preconiza o que segue acerca da formação continuada:

Art. 2º São diretrizes do PEE:

IX – valorização dos (as) profissionais da educação com investimentos na carreira e na formação inicial e continuada; e

[...]

1.26) Promover, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação infantil, com abordagens interdisciplinares para as relações de qualquer tipo de diversidade, sustentabilidade ambiental, à luz da Educação em Direitos Humanos, garantido, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior, principalmente para os municípios de pequeno porte ou localizados em áreas distantes dos centros universitários, proporcionando que tal formação seja feita em polos presenciais;

A formação continuada de professores/as consiste num processo de aprofundamento do conhecimento absorvido durante a sua formação inicial (SOUZA, 2012, p. 10). O papel do professor nesse processo educacional é contribuir para a promoção de uma educação de qualidade. Visando isso, é preciso tornar-se um profissional qualificado, que carregue em seu currículo uma metodologia que tenha como base um ensino de qualidade, para além das relações capitalistas.

Para Branco (2007), a formação continuada tem a escola como espaço de formação, uma vez que ela se articula melhor às condições de trabalho e tempo dos professores. É nesse espaço que as propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas no projeto político-pedagógico, garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência para a construção de uma escola democrática.

Segundo Rossi e Hunger (2013, p. 25):

O debate sobre as formas que vêm assumindo os processos de formação, a correspondência dos programas às necessidades e perspectivas dos professores, bem como à construção da profissão docente pelo professorado, caminha entrelaçado a um fator de grande relevância: o pano de fundo que determina a concepção de formação de professores, pois a tônica na formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. E é esse pano de fundo que também vai determinar, na esfera pública, as políticas voltadas para a formação continuada.

A formação continuada dos/as professores/as no Brasil tem um percurso histórico e sócio-epistemológico que vêm crescendo das diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. Contudo, foi na década de 1990 que a formação continuada começou a ser considerada uma das estratégias

essenciais no processo de construção de um novo perfil profissional de educador/a (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 59).

O modo como o profissional da educação está sendo visto na sociedade em geral permite constatar essa formação como fenômeno a se aprofundar, compreendendo o social e o cultural, levando-se em consideração que o principal objetivo é a formação continuada, para que o/a educador/a possa colocar em prática seus conhecimentos e mostrar seu desempenho profissional.

Sabe-se que ser professor exige dinamismo somado a diferentes saberes, considerando que estamos inseridos na era do conhecimento, num momento de constantes mudanças, em que a importância dada à formação de professores assume posição de urgência nos espaços escolares (DASSOLER; LIMA, 2012).

Sob essa ótica, a formação continuada junta-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em seu labor cotidiano. A formação continuada se relaciona à ideia de aprendizagem constante, em que se pretende provocar inovação na construção de conhecimentos que serão suporte teórico ao trabalho do profissional da educação (idem).

No caso da Pedagogia, ao se discutir a formação continuada, há uma questão específica: a natureza e objetivo do trabalho do/a pedagogo/a. Essa discussão, presente nas análises de Libâneo (2010), revela que ser profissional da Pedagogia é muito mais do que ensinar, pois envolve a organização dos processos educativos mais amplos.

Conforme o autor (LIBÂNEO, 2010), a educação é objeto de estudo da Pedagogia e extrapola sociologização, prática de educação dissolvida nos movimentos sociais ou seu pedagogismo, reduzida apenas ao âmbito escolar, no ensino-aprendizagem. Para ele, a Pedagogia investiga os fatores reais e concretos que concorrem para a formação humana, no seu desenvolvimento histórico, para daí extrair objetivos sócio-políticos e formas de intervenção organizativa e metodológica em torno dos processos que correspondem à ação educativa. O/A profissional Pedagogo/a estuda o fenômeno educativo em sua globalidade (LIBÂNEO, 2010, p. 46).

Citando novamente Magalhães e Azevedo (2015, p. 15), pontuamos que a discussão acerca da educação brasileira enfatiza a

[...] formação continuada, a partir da análise das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), anexo à Lei n. 13.005/14 aprovada em 25 de

junho de 2014 (BRASIL, 2014), considerando a importância desse documento que legisla sobre a educação Nacional para os próximos dez anos, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Diretrizes) (BRASIL, 2001), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004), além do farto material divulgado nas páginas do Ministério da Educação (MEC).

Por esse motivo, é necessário trazer reflexões para a compreensão desse aspecto de formação continuada de Pedagogas/os, entendendo que essa temática, no campo pedagógico, precisa ser discutida de acordo com as formações dos cidadãos e as formas que abrangem a sociedade por meio dos currículos, saberes e experiências educativas, à luz da compreensão de que o espaço educativo é aquele que produz, socializa e reproduz conhecimento científico.

A partir do entendimento de que o papel do/a pedagogo/a na dimensão educacional é orientado por grandes responsabilidades sociais – as quais lhes são demandadas no exercício de suas funções –, é importante que esse/a profissional atue de modo consciente, autônomo e crítico. Faz-se necessário que ele/a esteja constantemente atualizado/a em seus saberes e técnicas de exercício da docência. Assim, o processo de formação continuada se constitui em diferentes fases/etapas, de maneira singular e coletiva, integrando a identidade docente (ARAÚJO; BARROS, 2019).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) dá ênfase à ideia de quanto o/a docente deve aprimorar sua prática. Diante das necessidades de libertação e autonomia, há um chamado à aquisição de conhecimentos e de práticas educativas elaboradas com a finalidade de dialogar e subsidiar os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 13).

Freire (1996) declara que a palavra “formar” deve ser compreendida como eixo norteador da prática pedagógica e defende que “formar” é muito mais que formar o ser humano em suas destrezas, mas atentar para a necessidade de formação ética dos/as educadores/as, conscientizando-os/as sobre a importância de estimular os/as educandos/as a uma reflexão crítica sobre a realidade na qual eles/as estão inseridos/as.

Há, nessa perspectiva, a necessidade de compreender que o/a educador/a deve ser o/a agente que sintetiza seu aprendizado no que diz respeito ao ato de ensinar. Além disso, ele/a precisa saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades de produção e construção do aprendizado. Assim, para Freire (1996, p. 23), “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ainda segundo o autor:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (FREIRE, 1996, p. 22).

O/A profissional da educação não deve apenas ensinar, muito menos se prender a conceitos arcaicos e ultrapassados, mas sobretudo ser um/a educador/a que acompanha as transformações da sociedade a fim de oportunizar aos alunos e alunas o exercício de seus direitos básicos à cidadania. Ou seja, é fundamental que o/a Pedagogo/a seja um elo entre seus discentes e o acesso destes à cidadania, ao conhecimento de seus direitos e deveres na sociedade, contribuindo numa aprendizagem significativa para além do conteúdo (SOUSA, 2012).

Nesse sentido, exige-se uma sensibilidade para que os/as educadores/as estejam atentos/as às necessidades do alunado, respeitando, inclusive, a identidade, autonomia e dignidade de cada um/a. Conforme Freire (1996, p. 33) registra:

Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os

educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Assim, para que exista uma real transformação da prática pedagógica em sala de aula, fundamentada em preceitos freirianos, frisamos a necessidade de formações permanentes no sentido de ação-reflexão-ação. Saul e Saul (2016, p. 26) descrevem como a formação permanente dos/as educadores/as foi uma das principais ações durante o governo da prefeita Luiza Erundina em São Paulo, em que o período de 1989-1992 ficou conhecido como gestão Paulo Freire, por causa das propostas de política educacional definidas no início da gestão, as quais prosseguiram durante todo o mandato da prefeita, sob a direção do secretário Mário Sergio Cortella:

A formação permanente dos educadores, na gestão Paulo Freire, abrangeu múltiplas modalidades, sendo a principal delas os “grupos de formação”, nos quais se buscava garantir o princípio da ação-reflexão-ação. A proposta se diferenciava dos tradicionais “cursos de férias”, “cursos de 30 horas”, “treinamentos”, “capacitações”, “reciclagens” e outros que podem até receber avaliação positiva por parte dos educadores, no momento em que são realizados. No entanto, a repercussão desses cursos na prática cotidiana é, por vezes, considerada insatisfatória, pelos próprios educadores, por serem avaliados por eles como “muito teóricos” e desvinculados das necessidades do dia a dia (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2016, p. 26).

Destacam, também, Lopes e Maciel (2020, p. 45):

Compreendemos que incluir os educandos como sujeitos ativos do processo de avaliação é um dos meios para desenvolver uma Pedagogia da Autonomia. Abrir diálogos em sala de aula para os estudantes sugerirem instrumentos avaliativos ou opinarem sobre os que propusemos, aplicar instrumentos de autoavaliação para que eles olhem para si e descrevam as dificuldades de aprendizagem e além disso, permitir que o próprio estudante nos avalie em critérios como organização, metodologia, valorização e motivação do aluno são possíveis estratégias.

Assim é preciso considerar que as propostas de pesquisas participantes defendem uma relação dialógica entre os sujeitos na mediação: diálogo-organização-engajamento e luta (PAULO, 2010, p. 21).

Para Marsiglia e Martins (2013, p. 97-98), a formação profissional deve se embasar e se direcionar pela organização intencional dos conteúdos desse processo, levando em consideração as condições objetivas de sua efetivação. E continuam enfatizando que, no caso da formação de professores, isso não é diferente; o/a professor/a, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática

social, que não é a “sua” prática – como sinalizam as Pedagogias (mercadológicas, para não dizer mercadofilas) do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação –, mas a maneira como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Referindo-se à prática social, Vázquez (1968, p. 194) discorre:

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social.

Ainda segundo Marsiglia e Martins (2013) acerca da formação de professores, nota-se que essa prática social, sob o ponto de vista do modelo econômico social vigente, não se faz real, não se concretiza. A atuação do/a educador/a não se sustenta em modelos teórico-práticos, mas em práticas que foram esvaziadas e que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, enquadrando os sujeitos para o modo de produção capitalista (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Para Marsiglia e Martins (2013, p. 98):

A educação atual não tem atendido a esses parâmetros. Entretanto, o esvaziamento da formação de professores não significou a assunção do capital de uma postura de desvalorização em relação a ela. Por um lado, porque se transformou em um importante filão de mercado e por outro, porque conchamar a formação dos professores é uma necessidade da afirmação dos seus próprios referenciais que seduzem e se revelam com roupagens progressistas, ocultando as implicações de uma formação pautada no “saber” fazer, conhecer, conviver e ser, isto é, “aprender a aprender”. E tudo isso, em nome de um discurso de defesa da individualidade e respeito às diferenças, interesses e motivações singulares que descarta a universalidade do gênero humano.

[...] O esvaziamento da educação escolar, portanto, passa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo. Consequentemente, o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade.

Nesse processo ideológico de demarcação dos ideários do “aprender a aprender”, temos, na condição de estratégias do mercado, o intento de manter os/as

professores/as no maior desconhecimento possível das alternativas teórico-metodológicas para uma educação proeminentemente emancipadora.

Freire (1996, p. 31) ensina que

[o] respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Esse uso da autonomia – sendo esta compreendida como uma constante busca dentro do nosso processo educacional sob a égide freiriana – ainda necessita de maiores aprofundamentos e debates acerca de sua abrangência. A autonomia, nesse contexto de libertação, não pode ser limitada, mas livre e aberta a todos aqueles que estão inseridos num processo educacional em construção.

Nesse sentido, a autonomia defendida por Freire (1996) não é a ética que fica somente na palavra, em discursos vazios de significado, mas consiste numa ética que coloca na prática os valores da dignidade da pessoa humana, com acenos à capacidade crítica do indivíduo para tirá-lo da visão de oprimido. Esse viés é o que deveria estar presente nas formações continuadas, enfatizando que a prática do ensinar deve estar alinhada à prática social na qual está inserida.

A democracia coaduna com um formato de educação progressista. Dessa maneira, não é possível falar em autonomia sem retratar o marco desse princípio na história da educação, ou seja, a democracia escolar.

Conclusão

Diante do contexto educacional, a formação continuada se torna a principal saída para a melhoria da qualidade de ensino, ou seja, ela é uma possibilidade de se ter uma educação ativa em conceitos que coloca em primeiro lugar o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, de forma a oferecer um ensino de qualidade. Diante disso, o profissional deve estar ciente e saber que sua formação é contínua e que não termina na universidade.

Embora seja necessário saber que os conhecimentos provenientes da graduação são indispensáveis, faz-se importante termos também em mente que a formação continuada é essencial para o desenrolar da vida acadêmica do/a pedagogo/a. A fim de construir novos conhecimentos, é preciso dar valor ao que antes se tinha como um instrumento eficaz na sua atuação: sentimentos, sentidos, valores, etc. Assim, a cada nível de formação pelo qual se passa, a capacitação desse/a professor/a no âmbito do saber tende a ser favorecida.

Devemos considerar, ainda, que as práticas que envolvem o fazer pedagógico não estão inseridas apenas na pessoa do educador, mas também na ordem do espaço escolar e em todos os envolvidos nesse espaço que contribuem direta ou indiretamente com aquele fazer. Cabe ressaltar aqui a forma como as relações de poder e dominação estão organizadas e inseridas no contexto social e se refletem na escola.

Ainda que não seja o objetivo máximo da formação do profissional educador, não é de modo algum ilegítimo que o/a pedagogo/a tenha conhecimento e instrução para lidar com as novas plataformas digitais que auxiliam na transmissão e facilitação do conhecimento, uma vez que o domínio dessas ferramentas não é somente uma exigência do mercado, mas um movimento normal na mudança constante da realidade na qual estamos inseridos.

Sendo a educação um direito de todos, é fundamental para o progresso humano que o professor mediador, através do ensino e da aprendizagem, passe a desenvolver humanisticamente a potencialidade do aluno, de modo que este desenvolva sua intelectualidade e sociabilidade. Isso se constitui em um processo de aprendizagem ligado às formações escolares, sociais e familiares. Nesse sentido, essa será uma educação formal que agirá com o intuito formar o sujeito cognitivo, afetivo e moral, levando em conta as necessidades sociais.

Mediante as análises aqui realizadas, concluímos que o ensino e a aprendizagem no contexto da formação contínua dos/as Pedagogos/as, especialmente em seus espaços de ocupação, precisam estar alicerçados nas bases críticas de uma formação libertadora e contrainternalizante das relações capitalistas, vislumbrando novas perspectivas e atuando juntamente com as tecnologias disponíveis no processo da educação e da aprendizagem. Contudo, ainda há necessidade de aprofundar os debates e discussões, estimulando os/as educadores/as a compreenderem a formação continuada como mecanismo plural,

integrativo e construtivo. A reflexão e os esforços necessários corroboram com a compreensão do saber e da necessidade de fomentar uma prática de ensino autônoma e libertadora.

Nesse sentido, os/as pedagogos/as, os/as educadores/as e as instituições de ensino precisam instituir na estrutura de suas atividades a composição da inclusão com o intento de despertar nos estudantes as potencialidades culturais e sociais inerentes ao uso de sua autonomia e liberdade para a efetiva educação libertadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, Apr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2021.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. BARROS, Delma. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 05, Vol. 06, pp. 56-201. Maio de 2019. ISSN: 2448-0959.

BRANCO, Cristina. **Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática UEL**. [S.l: s.n.], 2007.

CHIMENTÃO, Lilian Kemer. **O significado da formação continuada docente**. Londrina: CONPEF, 2009.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. **A Formação e a Profissionalização Docente: características, ousadia e saberes**. In: ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9º, 2012, Caxias do Sul-RS. Anais... Caxias do Sul: UCS-RS, 2012, 12 páginas, 1-11. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/52>. Acesso em: 04 abr. 2021.

FONSECA, André Dione; SEREJO, Wilson da Silva. ISTVÁN MÉSZÁROS: por uma educação para além do capital. **Educere Et Educare**, [S.L.], v. 15, n. 34, p. 10, 13 maio 2020. Galoa Events Proceedings. <http://dx.doi.org/10.17648/educare.v15i34.23342>.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/?lang=pt#>. Acesso em: 08 jun. 2021.

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

HENRIQUE, Patrícia Dos Santos Pereira, COSTA, Adriana Deodato et al. A formação continuada de Pedagogas/os no Brasil: problemas e perspectivas. **Anais... V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45780>. Acesso em 29 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Jayane Mara Rosendo; MACIEL, Alessandra de Oliveira. Reflexões sobre avaliação a partir da obra “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 020014, 6 jul. 2020. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional. <http://dx.doi.org/10.51281/impa.e020014>.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 35, n. 95, p. 15-36, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 97, 1 jan. 2013. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9702>.

MELCHIOR, Marcia; BENINI, Ana Lia. CONTEXTO HISTÓRICO E REFLEXÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg (org.). **Formação inicial e continuada na perspectiva da qualidade em educação**. Santa Maria: Ufsm - Centro de Educação, 2014. Cap. 5. p. 57-65.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, 25 out. 2010. Semestral. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2009v27n2p315>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p315>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. – 2. ed. rev. 160 p.

PAIVA, Maria Jeanne Gonzaga de; LIMA, Maria Messias Ferreira; PINHEIRO, Valéria Feitosa; TEIXEIRA, Francisco José Soares (org.). **Capitalismo, trabalho e política social**: [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2017. 198 p. (SÉRIE CEURCA). ISBN 978-85-8039-187-9 (e-book). Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/capitalismo-trabalho-e-politica-social-vol-2-1250>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação dos/as Educadores/as Populares de Porto Alegre Formados/as em Pedagogia**: identidade, trajetória e desafios. 2010. 79f. Monografia (Especialização). Pós-Graduação em Educação Popular: Gestão de

Movimentos Sociais. Instituto Superior de Educação Ivoti & Instituto de Desenvolvimento Brava Gente, Porto Alegre.

POSSAMAI, Clarívia Fontana. **A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na Pedagogia histórica-crítica**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina- Unisul, Tubarão, 2014. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/3169>. Acesso em: 29 jun. 2021.

RIBEIRO, Danielle. **Estado e capital em István Mészáros**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da Pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12433/9513>. Acesso em: 02 maio 2021.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista** [online]. 2016, v. 00, n. 61 [Acessado em 10 Agosto 2021], pp. 19-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>>. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>.

SILVA, Ricardo Teixeira da; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Educação e Pragmatismo: diálogos entre Aníbal Ponce, István Mészáros e Hannah Arendt. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 95-114, 5 de maio de 2020. Quadrimestral. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/re.v9i1.34123>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/34123>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SOUSA, Rogério Leal de. Formação continuada de professores- uma reflexão pedagógica, **REALIZE Editora**, Campina Grande, p. 1-13, 2012.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. O Estado e a transição em Mészáros: rompendo a camisa de força da democracia burguesa. **Lutas Sociais: Ditaduras, Exílios, Resistências**, v. 18, n. 32, 20 de abril de 2014.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**._____. In: O neoliberalismo em debate. São Paulo: Cortez, 1996.

TORQUATO, Rosane Andrade; COSTA, Marta Geonilda Rodrigues; OLIVEIRA, Rodineia Dias de; GARCEZ, Rosana Marcela Walczak. **Pedagogia Social** - o pedagogo em atividades socioeducativas. *In*: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 12º, 2015, Curitiba-PR. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2015. 9 páginas, 21179-21187. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19899_9696.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.