

PROFESSORES EM CENA: entre conversas e modos de aprender a ensinar

TEACHERS ON THE SCENE: between conversations and ways of learning to teach

Sandro Tiago da Silva Figueira¹

Resumo

No presente texto pretendemos tensionar os dados em vídeo coletados em uma pesquisa em nível de mestrado na qual problematizamos os saberes e conhecimentos docentes sobre os modos de aprender a ensinar articulados aos aspectos que podem favorecer a formação continuada. Como suporte teórico destacamos Fontoura, Freire, Josso e Tardif. Como apontamentos, defendemos que se torna necessário considerar o trabalho docente como parte integrante da formação continuada, para assim possibilitar e fortalecer os professores nos modos de enfrentamento de cada situação da sala de aula articulando suas ideias num movimento criativo e autônomo de intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Formação continuada – Narrativas – Desenvolvimento Profissional.

Abstract

In this paper we intend to argue about video data collected for a research master's degree level in which we problematize knowledge and teaching knowledge about modes of learning to teach articulated aspects that may favor continuing education. Theoretical support includes Fontoura, Freire, Josso e Tardif. As notes, we argue that it is important to consider the teaching work as part of continuing training, so as to enable and strengthen teachers in coping with every situation in the classroom articulating their ideas in a creative and autonomous movement of pedagogical intervention.

Keywords: Continuing Education - Narratives - Professional Development.

¹ Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde (PGEBS/IOC/Fiocruz)

No presente texto pretendemos tensionar os dados em vídeo coletados para uma pesquisa em nível de mestradoⁱ na qual problematizamos os saberes e conhecimentos docentes sobre os modos de aprender a ensinar articulados aos aspectos que possam favorecer a formação continuada. Estudos já demonstram a potencialidade da videogravação nas pesquisas qualitativas, por possibilitarem, principalmente, uma melhor compreensão e apreensão de aspectos inatingíveis apenas pela comunicação escrita ou verbal (BELEI et al., 2008; FONTOURA, 2009).

A videogravação consistiu, para esta pesquisa, no instrumento de registro do encontro de discussão, por comungar com a perspectiva dialógica (FREIRE, 1987), pois capta a palavra e a ação. Em Freire (1987), a palavra se constitui num diálogo quando ela é viva e dinâmica, isto é, ao ser produzida pela práxis no reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro. Logo, reconhecemos, no vídeo, uma nova forma de clarificar a relação dialógica, pois nele podemos perceber as interações entre os professores e a sua “pronúncia do mundo” com informação oral e visual simultaneamente. Possibilita um pensar não dicotomizado, pois capta-se o sujeito em sua globalidade.

Fontoura e Mattos (1998), analisando o uso das filmagens em vídeo para o estudo sobre a formação de professores, destacam a grande contribuição desta ferramenta devido, dentre outros motivos, ao fato de os educadores poderem “ver, se rever, e analisar suas práticas sem que a subjetividade de um outro fora dele/dela esteja sendo um entrave para o crescimento profissional deste professor/a” (p.6). As autoras reforçam que o cotidiano pode tornar-se invisível para os sujeitos, seja tanto pela rotina quanto pelas contradições do meio social.

Para a videogravação, elaboramos as seguintes questões norteadoras das discussões: *Podemos pensar de que modo esse cotidiano profissional de vocês influencia seu processo de formação? Que situações vividas vocês diriam que contribuíram para sua formação como professora? Quais fatores presentes em sua sala de aula mobilizam você para aprender? O que vocês diriam que são seus desafios no dia a dia docente?*

Com vistas à análise dos dados, utilizamos o processo de tematização desenvolvido por Fontoura (2011). Destacamos que o material videogravado foi analisado na forma em que foi gerado, ou seja, em vídeo, uma vez que optamos por efetuar uma análise global das imagens, que integrasse gestos, posturas e a interação das professoras junto dos seus relatos. Defendemos que a fertilidade do vídeo reside nessa integração. Essa ótica de análise pauta-se numa reflexividade criteriosa dos depoimentos, na qual o pesquisador torna-se co-construtor dos sentidos do caminhar da pesquisa. Conforme Fontoura (2011), “quanto mais reflexivo for o processo, tanto para si mesmo quanto para quem lê, mais nos fortalecemos para trabalhar as intuições que nos guiam e que dependem dessa reflexividade para sustentá-las no processo de investigar” (p.70). Na

tematização procura-se representar os sujeitos com as suas subjetividades e por isso torna-se imprescindível que o pesquisador “relate os procedimentos a seus leitores de forma clara, para que entendam os processos de escolha e de análise” (FONTOURA, 2009, p.40).

De acordo com os princípios acima, selecionamos os extratos dos relatos das professoras, destacando em negrito as unidades de significado que correspondessem ao tema elaborado, entrecruzando o olhar do pesquisador e suas reflexões com a ótica dos teóricos que baseiam nossa investigação.

Nas leituras das cenas, registramos por escrito o modo como cada professora interpretava as situações junto com as suas reações, as interações que estabeleciam entre si, as expressões faciais e seus comentários. Acreditamos que estes aspectos podem favorecer o entendimento da prática pedagógica e das mobilizações formativas por ela propiciadas, com suas múltiplas variáveis e seu dinamismo.

Dessa forma, apresentamos a tematização do nosso material videogravado.

Tema 1 – O trabalho coletivo e suas implicações no contexto escolar

Nos extratos do tema 1, identificamos o valor atribuído pelas professorasⁱⁱ ao trabalho coletivo na escola. Em suas falas, expressões e posturas, percebemos que a coletividade na escola apresenta-se como um espaço de aprendizagem sobre a profissão, sobre o ensinar e sobre as imagens que elas constroem de si mesmas. Esse coletivo, por nós entendido enquanto um movimento colaborativo possibilita a construção de respostas aos problemas do cotidiano e também o fortalecimento do desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Imersos nesse questionamento, trazemos a fala da professora Vanda que entrelaça em sua narrativa uma experiência profissional na qual se viu tendo que trabalhar individualmente, mediante orientação da gestão de sua escola. Evidencia-se em sua fala a não concordância do trabalho docente ‘estanque’, acreditando e afirmando assim sua aposta no coletivo.



Figura 1 – Narrativa da professora Vanda

Vamos acabar com essa farrá! Cada uma (professora) vai ficar estanque. E o trabalho estanque na educação não funciona, o trabalho estanque na educação não funciona (maior entonação) pode funcionar em outra área, nem sei se funciona em outra área, mas não funciona. E eu vejo esse ano, eu sei que elas estão fazendo o trabalho Acelera, Se Liga muito bem, mas se perdeu o conjunto, o conjunto se perdeu, o coletivo se perdeu esse ano. (0:21:54/ V)

Complementando a narrativa selecionada acima, a professora Viviane nos conta sobre os arranjos coletivos efetuados no dia a dia da escola e as relações profissionais que se estabeleciam, evidenciando novos modos de enfrentamento aos entraves impostos pela realidade escolar:



Figura 2 – Narrativa da professora Viviane

Nas reuniões a gente se coloca né, a gente já falou sobre esse aspecto, que a gente precisa rever isso, o ano passado foi um ano muito bom para essas crianças. Eles estão muito melhores, assim na escola, eles nos viram com outros olhos também, com um respeito muito grande, todos eles, eles passam por nós, eles conseguem valorizar o que a gente fez por eles, na verdade, o que eles fizeram por eles mesmos. (0:23:24 / Vi)

Eu acho que pra reverter essa situação a gente tinha que trabalhar com a equipe muito mais próxima à gente, mas...(expressões faciais que representam uma não concordância com a situação) Ficou complicado, porque a gente não tinha O.E., não tem O.P., a O.P. estava de licença. A diretora tem lá seus compromissos né, a gente sabe que tem e assim, essa ponte professor-direção ficou feita pela coordenação, só que a coordenação também tem outros afazeres, não é igual à orientadora pedagógica que faria essa ponte, então ficou complicado. (0:23:56 / Vi)

Articulando os extratos acima, que versam sobre a questão trabalho individual e coletivo da docência e as impressões da instituição escolar frente a essa relação, junto às reflexões teóricas por nós estabelecidas com Josso (2010a; 2010b), Tardif (2010) e Tardif e Lessard (2009), percebemos que a escola se apresenta de forma dual, uma vez que se nela se presentificam as normas e controles organizacionais que buscam o exercício individual, ao mesmo tempo em que se imbrica ao coletivo, que se expressa através das interações entre os professores e alunos, entre os próprios professores e também junto à comunidade escolar.

Para Tardif e Lessard (2009, p.109), “a escola, como todo local de trabalho, não é apenas um ambiente neutro ou acessório; sua própria estrutura ocasiona para os professores tensões que estão no âmago de sua profissão”. Dessa forma, defendemos que a escola necessita ser reconhecida como um espaço social de estudo e aprendizagem tanto de alunos quanto de professores. Aprendizagens essas que brotam por meio do trabalho coletivo, que levem à mobilização do grupo ou equipe escolar, ao fortalecimento de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos que compõem esse lócus.

Nesse veio, concordamos com Josso (2010a) quando afirma a imprescindibilidade de problematizar as relações que o sujeito faz consigo e em interação com o outro, pois é na dialética entre as práticas individuais e as atividades interativas que o sujeito se institui “ao mesmo tempo autônomo e interdependente, assumindo a responsabilidade de seu processo de conhecimento no seio de uma coletividade, negociando sua contribuição e o sentido que ele lhe dá” (p.32).

Trazendo a questão do significado nas interações, Tardif (2010), destaca que é na partilha com os colegas de profissão que o saber ganha sentido. Ampliando essa ideia, Josso (2010a, p. 121) salienta que no contato com o outro através da pluralidade de pontos de vista “obriga a precisão do seu e leva a interrogar-se sobre as articulações possíveis”. Dessas articulações novas aprendizagens são elaboradas e outras são transformadas.

O trabalho docente, devido à sua complexidade, não se sustenta apenas numa perspectiva individual, mas sim na coletividade, num partilhar mútuo e conjunto com os pares, o qual favorece a elaboração de novas formas de ação perante o confronto com os dilemas (SACRISTÁN, 1998) e desafios diários, consolidando e otimizando seu próprio exercício pedagógico. Dessa forma, percebe-se, em nossa pesquisa, que o desenvolvimento profissional do professor se apresenta como reflexo da partilha de saberes, do trabalho reflexivo construído de forma coletiva, entre outras possibilidades.

Tema 2 – Interligando a formação continuada docente na relação diária com os alunos

Visualizamos também nas narrativas das professoras a formação continuada interligada nas relações pedagógicas com os alunos. Percebemos nas suas falas que na interatividade diária com as turmas surgiam situações que provocavam desconforto e por consequência as levavam a buscarem possíveis soluções. Essas soluções englobavam uma tríade, por nós entendida como perceber-pensar-fazer. Portanto, a percepção dos desafios confrontados no cotidiano escolar promovia a mobilização por formação nas professoras.

Vemos em Tardif e Lessard (2009) que essa percepção refere-se a um dos três níveis em que se opera a tarefa docente. Para estes autores, “os professores precisam, continuamente, ‘ler e interpretar’ a classe, os movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos, suas motivações, etc” (p. 250). Nesse sentido, sendo o professor um “leitor de situações” que ao lê-las constrói sentidos que contribuem de modo a direcionar sua ação através das suas próprias imagens mentais, que referem-se ao seu repertório de saberes acumulados, torna-se necessário a problematização destes para a melhoria do trabalho docente.

Trazemos então a fala da professora Viviane,



Figura 3 – Narrativa da professora Viviane

Se eu não entender o que cada um precisa, eu não consigo trabalhar. Então eu preciso estudar, preciso buscar novas maneiras de atingir esse aluno. Seja pra dizer que ele vai ser aprovado, é um passeio ou outra coisa (risos que podem justificar sua desconfiança diante da própria atitude), mas eu preciso motivá-lo, porque senão, eu não consigo... Eu te falei, tem que criar vínculo, eu precisava criar vínculo com eles. Como eu vou criar vínculo com uma criança de nove anos e outra de quatorze anos no mesmo espaço? Qual é a linguagem que eu vou usar? Entendeu? Então é assim. (0:34:50 / Vi)

Vemos com a professora Viviane a importância de estudar para adequar o seu trabalho aos anseios dos alunos. Inferimos que o estudo pode remeter ao momento de racionalizar a própria prática e assim definir as razões para o agir. Com Freire (1987), percebemos que é nessa busca que se inaugura o diálogo da educação com a prática de liberdade, uma vez que promove a consciência de si e a consciência do mundo proporcionando meios de superar atitudes ingênuas frente à própria realidade.

A professora Alessandra continua,



Figura 4 – Narrativa da professora Alessandra

O que contribuiu muito para minha formação foi justamente isso, você vê que o aluno tá buscando, é uma criança que não falta, que é o caso do João que eu já tinha comentado. O João é um aluno super assíduo, uma pessoa que você vê que quer aprender, você percebe pela angústia dele de querer fazer. Está com quatorze anos na quarta-série, sem saber ler e escrever. Isso tudo te leva a ficar também muito angustiado e buscar novos cursos, buscar novas fontes, novos pensadores para que você possa ajudar aquele aluno. Mas o que me motivou mesmo a continuar estudando além da qualificação profissional, que eu já falei sobre isso em outros momentos, do nível financeiro, profissional, de imediato é o aluno, é querer o melhor para o aluno. (0:25:02 / A.)

Na narrativa da professora Alessandra, percebe-se o componente emocional influenciando na relação pedagógica. De acordo com Tardif e Lessard (2009), o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções. Esse componente pode levar o professor a mobilizar-se na busca de respostas para esse aluno. Vemos também a questão da relação dialógica (FREIRE, 1987), uma vez que há o reconhecimento do outro por parte da professora, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de si própria no outro.

Podemos entender que a formação continuada e a prática pedagógica são atividades que se intercomunicam que se relacionam diretamente com o cotidiano escolar. Percebemos que é na vivência da sala de aula com suas interações que a atividade das professoras se organiza e converge para um modo mais adequado aos alunos.

Dessa forma, vemos na narrativa da professora Vanda que a curiosidade dos seus alunos a mobiliza na busca de insumos pedagógicos para a efetivação da proposta de ação. Nas suas palavras,



Figura 5 – Narrativa da professora Vand

O que me contribui também, aproveitando o que Alessandra tá falando, é a curiosidade do meu aluno, quando o aluno quer aprender, quando ele está em processo de aprendizagem, o desafio dele, a curiosidade dele me motiva a pesquisar mais. Tantos anos de profissão, ainda estou aprendendo, cada dia em sala de aula, a cada turma que eu pego, eu estou aprendendo. Então, o que me motiva na formação é a curiosidade do meu aluno, quando ele erra, quando ele não consegue, quando ele fica xoxo ali no canto, é essa curiosidade dele, essa dificuldade dele me traz a pesquisar, a trazer para ele outras estratégias de caminhos para um novo aprendizado. (0:27:15 / V)

Freire (1987) ajuda-nos a clarificar a questão da curiosidade expressa na fala acima. Segundo o autor, quando o professor opta por instigar a curiosidade do aluno, ele está rompendo com a consciência ingênua. Isso significa dizer que a professora Vanda procura produzir em seus alunos a compreensão do conteúdo ao invés de apenas depositar ou transferi-lo. O autor reforça que essa é a prática de um professor democrático, ou seja, que promove a capacidade crítica do aluno, sua curiosidade e a sua insubmissão. Assim, os conhecimentos ensinados se comprometem com a transformação e emancipação social além de possibilitarem a construção da cidadania a todos os envolvidos.

Percebemos também nas narrativas das professoras uma dinâmica de auto-observação, isto é, a explicitação e compreensão, feitas por si mesmas, de seus percursos e experiências. De acordo com Josso (2010a, p.316), “essa capacidade de auto-observação e de explicitação implica uma aprendizagem em si” além de permitir mobilizações para projetar e guiar suas próprias transformações. Apresentamos abaixo, alguns extratos:



Figura 6 – Diálogos entre as professoras Alessandra e Viviane

Eu só me vi professora, quando eu peguei as crianças, dava aula pra EJA. Quando eu vim trabalhar com criança, eu me vi professora, de ter de estudar, de correr atrás, de procurar. (0:28:19 / Vi)

Minha formação continuada me deu mais base pra isso, eu consigo pensar diretamente no problema de cada um pra tentar resolver. Embora a gente não consiga por outros fatores, mas a gente tenta nessa forma. Tenho aquele aluno que precisa ser alfabetizado, eu preciso, se for preciso plantar bananeiras para que ele aprenda. Então de que maneira eu posso fazer isso? Buscando melhorar minha formação, buscando novas fontes. (0:26:05 / A)

Podemos identificar nos extratos acima, junto às contribuições de Josso (2010a), que as professoras estão tendo acesso ao seu próprio processo de formação, pois elas estão falando de si mesmas numa dinâmica interior com as interdependências e as relações estabelecidas por cada uma. Assim percebe-se que as interações com os alunos e seus condicionantes sociais e culturais, possibilitam a elaboração e reelaboração de novas compreensões que compõem o exercício docente. Essas compreensões são também atravessadas pelos contornos pessoais de cada professor, enriquecendo sua própria formação continuada.

Conforme se revela nas falas acima, a prática pedagógica com as relações entre professores e alunos configura-se num processo dinâmico de reflexão e de criação de outras formas de ação. Dessa relação emergem saberes que se constituem nos processos de aprender e ensinar, ao mesmo tempo em que imprimem significado à própria prática docente fortalecendo a formação, que se faz então permanente, no cotidiano escolar.

Tema 3 – Práticas docentes e conscientização

Nesta temática, identificamos a prática individual e coletiva das professoras como um espaço promotor de aprendizagens em que se entrelaçam o pessoal, o social e o profissional. Percebe-se em suas narrativas que as professoras conseguem produzir e transformar saberes

necessários ao exercício cotidiano em sala de aula, a partir do diálogo com outros professores, nas reflexões teóricas e na temporalidade de estar na profissão.

Para melhor clarificar o que mencionamos acima, trazemos as vozes das professoras:



Figura 7 – Diálogos entre as professoras Alessandra, Vanda e Viviane

Eu não tinha a mesma visão que tenho hoje e mesmo assim, vindo trabalhar na rede, já tô na rede há dez anos e não me senti totalmente pronta pra enfrentar os desafios diários. E a cada dia estamos aprendendo mais com os nossos alunos. Acho que você aprender com uma criança te dá uma satisfação (mudança na voz e expressão facial de alegria expressando a emoção diante do fato); eu me sinto muito bem quando uma criança, através de um gesto, através de uma atividade, consegue me ensinar. Eu não sou dona de um saber, tô aqui pra aprender, eu consigo mediar o conhecimento. (0:33:31 / A)

A gente estuda, a gente precisa dos teóricos pra subsidiar o nosso trabalho, mas é a prática que nos diz o que você vai fazer, mas além disso, foram as relações interpessoais com os outros professores, essa conversa de você perguntar pro outro, o que você tá fazendo. Me socorre, não sei resolver isso! Eu não tô conseguindo, não vou, olha pra esse aluno vê se você consegue fazer uma coisa diferente com ele, porque às vezes ele tem afinidade com você, não tem comigo, preciso fazer dessa forma. Aí assim, eu me descobri professora, assim nessa, vi que tinha uma certa habilidade pra isso. (0:28:25 / Vi)

A descoberta também de você não ser professor da classe, ser professor do aluno, o aluno ele não é a classe, classe é o conjunto. Mas a gente consegue se perceber como professor individual. Eu não sou uma professora, uma explicadora, e sim sou a professora do Tiago, professora da Viviane e eu consigo perceber a individualidade de cada um e você consegue focar naquele aluno, mesmo sem ter muita habilidade ainda pra tá escrevendo, anotando e consigo com minha experiência que já não é tão pouca (sorriso que pode expressar a felicidade de reconhecer a experiência como um elo que promove a qualidade do seu trabalho), é, perceber o que você realmente precisa e vou naquele foco. (0:30:32 / A)

Ai quando chegou na segunda-feira, tia como é que foi lá? Muito cansativo, é, estudar num cansa? Dói a cabeça um pouco, tô muito cansada. Eles ficam assim. Eles perguntam, eles percebem que você também estuda, que você também tá buscando e buscando pra eles. (0: 07:01 / V)

Com as narrativas das professoras podemos visualizar que o contexto escolar e toda sua dinamicidade de relações podem possibilitar a transformação das experiências docentes em

elementos para potencializar o agir pedagógico, assim como também proporcionar um movimento de rever os referenciais e as próprias condutas. Para tanto, torna-se necessário existirem espaços para os professores (com)partilharem saberes, debaterem problemas e produzirem alternativas para um caminho mais fértil no processo de ensino-aprendizagem. Pois, como disse a professora Vanda, na formação continuada estamos promovendo buscas para si próprio, enquanto apropriação de outros conhecimentos e posterior fortalecimento profissional, como também para os nossos alunos.

De acordo com Josso (2010b) a formação continuada deve pautar-se numa dinâmica de aprendizagem consciencial, isto é, que possibilita o exercício de nossa sensibilidade nos planos perceptivo/sensitivo, emocional/afetivo, intelectual/racional. Tais planos favorecem a construção de conhecimentos de si mesmos e de seu contexto altamente válidos e significativos, uma vez que articulam os julgamentos, as deliberações e os modos de se comportar nas situações cotidianas.

Esses conhecimentos direcionam reflexões e práticas como mudanças sob o ângulo das relações entre antigo e novo, individual e coletivo, interioridade exterioridade, como também o conhecimento sob o ângulo das relações entre prática e teorização, conhecido e desconhecido, permitindo guiar e projetar transformações (JOSSO, 2010b).

Nessa perspectiva, entendemos que o processo de formação continuada precisa pautar-se nas aprendizagens efetuadas pelos professores e professoras em seu contexto de trabalho, pois com elas orientamos nossas ações no cotidiano e damos sentido ao estar/ser docente. Trata-se de reconhecer essa formação como movimentos de desenvolvimento da autonomia docente, de criação e recriação de práticas necessariamente refletidas e embasadas onde se situam e são construídos os saberes e fazeres da profissão.

Dessa forma, defendemos que seja importante considerar o trabalho docente como parte integrante da formação continuada, para assim possibilitar e fortalecer os professores nos modos de enfrentamento de cada situação da sala de aula e da escola como um todo, articulando ideias, saberes e fazeres num movimento criativo e autônomo de atuação/intervenção pedagógicas.

Referências

- BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 187-199, jan./jun. 2008.
- FONTOURA, H. A. ; MATTOS, C. L. G. **O uso do vídeo como instrumento de pesquisa na formação de educadores**. V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro, SP, 1998.

FONTOURA, H. A. Revisitando dados e refletindo sobre o uso de vídeo em etnografia. In: FONTOURA, H. A.; MATTOS, C. L. G. **Etnografia e educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

FONTOURA H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA H. A (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOSSO, M. C. As instâncias da expressão do biográfico singular plural. In: BOIS, D.; JOSSO, M.C.; HUMPICH, M. (Orgs.), **Sujeito sensível e renovação do eu: as contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia**, Centro Universitário São Camilo, Paulus, 2008.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010b.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ⁱ FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva. Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

ⁱⁱ As professoras, sujeitos desta pesquisa, autorizaram mediante carta de cessão assinada, os direitos sobre os depoimentos falados, escritos com suas imagens e gravações, permitindo apresentar em congressos e/ou publicações.