

# AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

**Oliria Mendes Gimenes**

Universidade Federal de Uberlândia – UFU/PPGED  
omgudi@yahoo.com.br

**Andréa Maturano Longarezi**

Universidade Federal de Uberlândia – UFU/PPGED  
andrea@faced.ufu.br

**Resumo:** Este trabalho trata-se de um estudo teórico e apresenta ao longo de seu percurso, elementos conceituais da psicologia histórico-cultural, fundantes em Vigotski e Leontiev, como subsídios para uma proposta de formação continuada de professores. Trazemos à luz as políticas públicas vigentes sobre a temática, suscitando algumas questões vinculadas a elas, a fim de refletirmos sobre a formação continuada no município de Uberlândia. Ao final, consideramos ser pertinente a observação de tais conceitos dentro dos programas de formação continuada, tendo em vista o desenvolvimento do professor por meio da atividade, alcançando assim, o entendimento de que esta seja constituída pelas próprias aspirações dos docentes.

**Palavras-chave:** formação continuada; políticas públicas; perspectiva histórico-cultural

## INTRODUÇÃO

Neste estudo teórico abordamos o tema formação continuada de professores e as políticas públicas que a envolve. Esta temática embora seja discutida em vários âmbitos educacionais, neste artigo a tratamos sob a perspectiva histórico-cultural como propulsora do desenvolvimento dos docentes.

Assim, buscamos compreender como está disposta a formação continuada de professores na legislação educacional nacional e municipal, levantando questões a fim de refletirmos sobre a regulamentação do tema mediante as políticas públicas, bem como propomos um novo olhar para a formação continuada.

A partir da exposição da problematização ao longo do texto, propomos uma formação de professores sob uma ótica, que se constitui dentro das teorias de Vigotski e Leontiev, adotando assim, a abordagem histórico-cultural para a formação continuada dos docentes.

Nesta perspectiva, abordamos os conceitos fundantes destes teóricos com o intuito de balizar uma nova proposta de formação que contempla o professor como sujeito histórico e social, o qual se desenvolve pela atividade.

Este artigo encontra-se formatado por subitens que abordam a legislação educacional nacional e municipal de forma a expor como a formação continuada se configura dentro dela. Na sequência, explicamos a constituição da formação continuada dos professores do município de Uberlândia.

Diante das problematizações contidas no texto, o terceiro subitem trata-se de uma proposta de formação continuada na perspectiva histórico-cultural, onde os conceitos que a embasam podem ser transpostos para fazer parte desta formação, bastando que seu idealizador esteja para além das questões políticas partidárias que envolvem as políticas públicas educacionais.

Ao final, tecemos algumas considerações no sentido de que essa perspectiva de formação deva ser considerada pelas Secretarias de Educação, ao contrário de implementarem propostas que visam uma formação em massa, que desconsidera o docente como uno e diverso dentro do coletivo, como vem acontecendo em nosso contexto educacional.

### **A legislação em questão**

Desde a regulamentação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) todas as esferas federativas de nosso país, estão sujeitas às determinações no que se refere a organização do sistema de ensino brasileiro, estabelecendo as diretrizes necessárias que subsidiarão a gestão dos sistemas educacionais.

Mediante estas diretrizes que foram significativas em vários aspectos, podemos afirmar que conseguimos avançar desde a primeira LDB 4024/1961 até a que está em vigor, LDB 9394/1996, com destaques para a reforma no ensino superior, a reforma do 1º e 2º graus e o ensino profissionalizante, a valorização da educação infantil e inclusão das modalidades de ensino, como a da educação especial e da educação de jovens e adultos.

Contudo, é relevante destacar o artigo destinado aos profissionais da educação, especificamente o art. 62, da Lei 9394/96, com a inclusão dos parágrafos 1º, 2º e 3º, contidos no Título VI - Dos Profissionais da Educação e no Título IX – Das Disposições Transitórias (BRASIL, 1996).

Estes dispositivos referentes à promoção de formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do magistério em regime de colaboração com a União, Estados e Municípios, provocam questionamentos no que tange a formulação de políticas dentro dos sistemas de ensino capazes de abarcar com amplitude a temática.

Sob esta perspectiva algumas questões nos deixam em estado de alerta ao que subjaz à legislação, no sentido de prever as pretensões do gestor da educação em relação à formação de professores. Como o tema formação de professores é amplo, mas não genérico, de que forma está contemplada a formação continuada de professores dentro das políticas vigentes dos municípios? O que está subentendido em capacitação dos profissionais do magistério na legislação em vigor?

Diante disso, a composição das leis educacionais dos municípios é embasada pelas leis de maior instância, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, incluindo as especificidades inerentes a cada uma delas.

Desta forma no município de Uberlândia a formação continuada está prevista na carga horária de trabalho de forma remunerada, conforme os dispositivos da Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004:

Art. 22 – Para o desempenho das atribuições próprias das atividades descritas no Anexo VII desta Lei, os Servidores da Educação terão as seguintes jornadas de horas semanais de trabalho por cargo:

...

1º - Para os docentes, o percentual de 25% (vinte e cinco por cento) da jornada semanal de trabalho de vinte horas, destinam-se a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político e Pedagógico da Unidade, e nos termos dos limites estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, para cada nível de ensino, tipo de Unidade e atividade do servidor.

E, os outros 2/3 da jornada de trabalho fora do espaço escolar:

Art. 52 – As aulas de cada docente serão, quando possível, concentradas em quatro dias da semana, desde que tal concentração seja feita sem qualquer prejuízo ao ensino e ao horário de aulas dos alunos.

Parágrafo único – Dois terços das horas destinadas às atividades pedagógicas “extra classe” poderão ser cumpridas, da forma e no local que melhor convier ao docente.

Ou seja, com a regulamentação desta Lei o professorado do município em questão teve estabelecidos seus direitos a formação no lugar e da forma que bem lhe convier, inclusive se abstendo desta sem nenhum receio. Esta abstenção se refere a livre escolha de frequentar ou não a formação continuada ofertada pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE ou outra entidade afim.

Ora, qual a concepção dessa proposição que não dispõe aos professores da rede municipal de ensino sobre o que se refere à formação continuada fora do espaço escolar? Existe um sentido de formação contida nas políticas públicas municipais?

Deste modo, as políticas que estão inseridas em nosso contexto não privilegiam uma sensibilização e conscientização para uma formação continuada realista, mas sim uma formação velada tanto para o próprio professor quanto para o sistema de ensino.

### **A formação continuada no município**

Desde a construção do CEMEPE no ano de 1992, o município vem ofertando cursos, eventos, palestras, mostras pedagógicas e afins, configurados como formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Uberlândia, proporcionando assim, um local permanente de acesso a conhecimentos.

Então, a partir de seu funcionamento em espaço próprio, a idealização do programa de formação foi se constituindo, prevalecendo sempre as iniciativas governamentais do momento, ou seja, as propostas, bem como as regulamentações de formação são sempre em concordância com a instauração do momento político.

Nessa perspectiva a formação continuada ofertada pelo CEMEPE se pauta mediante idealizações dos gestores, sem, contudo, abrir espaço para aqueles que são os maiores interessados, ou seja, a partir das vozes de quem a procura, planejar a formação contemplando os anseios dos profissionais.

Portanto, o que é ofertado, em geral, não é mais do que cursos de carga horária pré-estabelecida com encontros mensais, com temáticas que nem sempre contemplam os desejos e as necessidades dos participantes, pois elas são pensadas por outrem que tem anseios diversos do público alvo. Ou então, pacotes pedagógicos adquiridos de empresas organizacionais para serem aplicados a todo professorado, massificando e generalizando os profissionais e, a própria formação continuada, não considerando a essência de cada um.

Sobre a formação como treinamento, Libâneo afirma que

[...] Ainda tem sido muito comum nas Secretarias de Educação promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas. Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho (LIBÂNEO, 2004, p.78).

Essa afirmação refere-se as “receitas” prontas a serem aplicadas em sala de aula pelos professores de modo que possam surtir resultados perante as suas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia de seu trabalho.

Como olhar a formação continuada de outro prisma que não o do treinamento, o da capacitação, o de massificação? É nesse sentido que Pimenta (2005) reconhece a importância das experiências dos professores dentro do coletivo, como sendo um elemento impulsionador de debates, trocas entre os pares que geram uma formação, assim ela entende que

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 2005, p. 29).

Estávamos a falar daquela prerrogativa contida na lei sobre a formação fora do espaço escolar, em local onde bem convier. E o que dizer sobre a formação dentro do espaço escolar? Diante da rotina de trabalho do professor dentro da instituição escolar, permeada de afazeres burocráticos dos quais estão inclusos atendimento a pais, a cobertura de falta de professores, dentre outros, como se encontra a formação continuada em serviço? Existe interesse por parte do gestor da educação municipal nesta formação?

A formação continuada de professores em serviço é entendida como a formação realizada dentro do espaço institucional onde todos os profissionais constituem o coletivo. É realizada durante a jornada de trabalho dos professores, com isso ela é remunerada e, ocorre mediante processos de pesquisa construída por esse coletivo a partir dos interesses e necessidades (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Essa proposta de formação continuada a concebe mediante o coletivo e considera a formação como sendo

[...] um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de serem integrais e autores de sua própria formação (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Será que a Secretaria de Educação está proporcionando uma formação continuada que privilegie o coletivo, que considere os saberes experienciais de cada profissional como integrante de sua formação? E os gestores escolares, como a percebem e administram esse processo?

As questões que foram suscitadas até agora não conseguiremos respondê-las, pois não é o propósito deste artigo, mas ficarão como motivo de uma pesquisa para tal, entretanto, teceremos a partir do próximo item uma proposta de formação fundamentada na perspectiva histórico-cultural.

### **Uma proposta de formação na perspectiva histórico-cultural**

Pensar a formação continuada de professores com uma nova postura se faz necessário romper os paradigmas existentes, com a intenção de concebê-la como desenvolvimento profissional gerando assim, novas aprendizagens que potencializarão novos conhecimentos.

Nesse sentido, a abordagem da psicologia histórico-cultural na constituição da formação continuada é uma proposta que contempla conceitos desenvolvidos por Vigotski e Leontiev dentro do âmbito do desenvolvimento humano. Ao adotarmos essa abordagem na formação contínua, outros horizontes serão alcançados, ou seja, uma formação mais significativa.

Vigotski e Leontiev foram os fundadores da psicologia histórico-cultural nos anos de 1924, na então União Soviética. Elaboraram uma nova psicologia que continha elementos embasados na teoria marxista, o homem é considerado um ser social e histórico, que se desenvolve por meio de uma atividade (GOLDER, 2004).

Em relação ao ponto fundamental do materialismo histórico e dialético, epistemologia central da teoria vigotskiana e leontieviana, Duarte afirma “que a atividade humana é social e, portanto, sempre mediatizada pelas relações sociais e pela linguagem” (DUARTE, 2005, p.30).

Nessa perspectiva, o homem se constitui socialmente e historicamente mediante a herança cultural de seu povo, ou seja, diante da sociedade e do contexto histórico vivido, as relações e a atividade são transformadas e apreendidas por cada indivíduo.

Dentro desse aspecto, elegemos alguns conceitos desses teóricos para discutirmos a proposta de formação continuada de professores sob a perspectiva histórico-cultural, não pelo grau de importância, mas por serem inerentes ao que se trata neste trabalho.

Na teoria vigotskiana as funções mentais superiores são descritas para diferenciar as funções dos animais – inferiores, com as funções dos humanos – superiores, assim, o aspecto central é o desenvolvimento destas funções a partir da atividade mediada por instrumentos e signos (VIGOTSKI, 1998).

Para Vigotski, o instrumento é conduzido pelo homem sobre o objeto e é orientado externamente e, o signo é o meio da atividade dirigida pelo indivíduo, sendo dirigido internamente. Nesta relação, “podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

Consequentemente, entendemos que a propriedade comum do instrumento e do signo é a sua natureza de atividade mediadora e o movimento que se dá entre eles, de forma espiralada, resulta no processo de internalização, que é a apropriação de uma operação externa reconstruída internamente.

Entretanto, para que ocorra este processo é preciso que haja significação na apropriação da experiência social da humanidade, ou seja, “pela significação (cultural), é o homem quem forma, no processo de vida social, as conexões no cérebro e, assim, governa o seu próprio corpo – individual” (ARAÚJO, 2009, p.6).

Dentro da perspectiva de mediação, encontra-se o conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) em que se insere a tese de que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento do indivíduo.

Esta teoria destaca a existência de dois níveis de desenvolvimento: um real e o outro potencial. Entre estes dois níveis encontra-se a zona de desenvolvimento proximal ou próximo (ZDP). No primeiro nível, o real, é onde está localizado o nível de desenvolvimento da criança, ou seja, tudo aquilo que ela consegue fazer sozinha. No outro nível, é o nível em que ela, num futuro próximo, estará fazendo coisas que ela não fazia antes. A zona entre estes dois níveis é onde os instrumentos e signos irão mediar a atividade da criança, de maneira a potencializar o que ela já sabia, de tal maneira, que alcançará o próximo nível fazendo coisas mais complexas que não conseguiu anteriormente.

Todavia, “a ZDP não deve ser compreendida apenas em termos de processos mentais individuais, mas de processos coletivos, campo por excelência da mediação” (ARAÚJO, 2009, p. 10), ou seja, para as teorias vigotskianas e leontievianas os indivíduos se desenvolvem na coletividade e em processos efetivos de atividade.

Após a morte de Vigotski, Leontiev deu prosseguimento às pesquisas sobre atividade, desenvolvendo e avançando os estudos iniciados pelo seu contemporâneo, consolidando deste modo, a teoria da atividade

Prosseguindo as pesquisas iniciadas por seu amigo, Leontiev cristaliza o conceito do elemento fundante de sua teoria, a atividade. Assim, “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006, p. 68).

Podemos dizer então, que a atividade somente se constitui como tal a partir de uma necessidade. É a partir dela que o indivíduo conduzido pelo motivo, irá desenvolver ações que coincidirão com seu objeto.

Nesse sentido, o motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto, ou seja, quando o motivo coincidir com o objeto, podemos dizer que é uma atividade, caso contrário será somente ação. Neste caso, uma ação por si só não terá nenhum significado para quem a executa, pois não é impulsionada por motivo e necessidade. Para ajudar nosso entendimento, Leontiev explica que

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Mediante ao que foi exposto pela perspectiva histórico-cultural, percebemos que o homem é um sujeito histórico e que se desenvolve por meio da atividade humana. Tal atividade deve estar imbuída de um sentido pessoal e um significado social para que este não caia no estado de alienação.

Deste modo, o sentido pessoal é o verdadeiro sentido atribuído pelo indivíduo a uma atividade por ele realizada, ou seja, “traduz precisamente a *relação* do sujeito com os fenômenos objectivos conscientizados” (LEONTIEV, 1978, p. 98).

Arelado ao sentido encontra-se a significação, que é a apropriação construída histórica e socialmente da atividade, entendida como “a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 94).

Assim, diante dos motivos ligados ao ser professor e à própria formação continuada, Asbahr (2005) alerta-nos que “compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade docente ao professor” (ASBAHR, 2005, p.10).

Valendo-nos da explanação sintética tecida até o momento sobre as teorias contidas na psicologia histórico-cultural, nos remetemos a um dos objetivos deste artigo que é a proposta de um novo olhar para a formação continuada de professores a partir dessa perspectiva.

Por meio da compreensão dos conceitos expostos, e concebendo-os na formação continuada de professores vislumbramos outro cenário. O olhar sugerido por nós refere-se a uma proposta de formação que inclua os pressupostos contidos na abordagem histórico-cultural, afirmando ser o professor um sujeito histórico e social, que se desenvolve pela atividade gerada pela necessidade e por motivos.

Assim sendo, os docentes que buscam sua formação por meio de motivos próprios, conseguirão apreender com maior significação o conteúdo desta, do que quando dela participa sem nenhum motivo, ou seja, somente pela ação de participar.

Ao entendermos estes conceitos percebemos o quão importante se fazem dentro do contexto da formação continuada de professores, e como eles se configuram perante aqueles

que a idealiza, ou seja, a presença dos conceitos das teorias vigotskiana e leontieviana no programa de formação ofertada pelo gestor de educação proporcionará o desenvolvimento de seus professores impulsionando-os a serem autores de sua formação.

Então, se pleiteamos uma formação que admite o professor como sujeito histórico e social, contemplando em seu bojo questões relevantes oriundas da própria problemática desse docente, acreditando e estimulando-o a buscar essa formação que é potencializadora de seu desenvolvimento, estaremos seguindo por um caminho que favorecerá a autonomia e conseqüentemente o despertar político quanto a sua profissão.

### **Tecendo algumas considerações**

O estudo ora realizado mesmo que pontual, tendo em vista a amplitude da teoria da psicologia histórico-cultural, proporciona um olhar sobre o conteúdo e a reflexão sobre esta, o que instiga-nos a promover mudanças no quadro atual sobre a formação de professores.

Diante disso e mediante a relevância dos pontos abordados e das contribuições de cada um dos teóricos apresentados, procuramos trazer a tona alguns dos conceitos pertinentes à teoria vigotskiana e à teoria leontieviana, para que estabelecessemos diálogos sobre o que está regulamentado nas legislações educacionais sobre formação de professores e sobre o modelo implantado no município, juntamente com a proposta de formação de professores na perspectiva histórico-cultural.

Sobre o que foi discutido neste trabalho, no que diz respeito ao desenvolvimento das funções mentais superiores, o papel dos instrumentos e dos signos nos processos mediacionais, a zona de desenvolvimento proximal e a compreensão do sentido pessoal e significação cultural, pressupostos fundantes da teoria de Vigotski, e a teoria da atividade de Leontiev, reiteramos nosso posicionamento de que a qualidade da formação de docentes está condicionada à mediação.

Isso quer dizer que a presença de elementos mediadores que possibilitem a interação entre os sujeitos e desses com o meio, proporcionando assim, avançar no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem, farão com que a formação de professores seja de outra ordem.

Mediante o que e como é ofertado na formação continuada é que os professores conseguirão alcançar o que Vigotski chama de internalização. Com um programa que favoreça a mediação na zona de desenvolvimento proximal buscando intervir com os instrumentos apropriados, certamente os idealizadores alcançarão objetivos maiores que um treinamento em massa.

É nessa direção que haverá a internalização do que será ofertado na formação, como bem nos disse Vigotski (1998), a transformação do interpessoal para o intrapessoal, ou seja, a apropriação.

Em conjunto à teoria de Vigotski abordamos a teoria da atividade de Leontiev, ambas nos fazem pensar em questões que de certa forma são provocativas para os docentes. O que motiva o docente a exercer essa atividade? Qual o sentido de ser professor?

Questões como essas que permeiam a própria atividade docente se não forem levadas em consideração dentro da formação, farão com que os sujeitos que dela estão a participar continuem na mesma posição de alienação. Pois, como exercer uma atividade que não tem sentido pessoal, a não ser a própria sobrevivência?

Assim sendo, ao fazermos emergir questionamentos a determinados pontos da legislação educacional sobre o que se trata a formação de professores, especificamente no âmbito municipal, e, algumas alusões sobre a constituição da formação de professores na perspectiva do referencial apresentado, a pretensão é de fomentar propostas de formação que contenham elementos da mesma, superando assim, o modelo existente de formação continuada que privilegia o treino, os pacotes pedagógicos, as “receitas”, enfim, o paradigma da formação em massa dos profissionais da educação.

Concluimos, não a temática, que é propositiva a novos debates, mas sim no âmbito deste trabalho, que a formação continuada de professores deve estar embrenhada de elementos que constituam sentidos e significações aos docentes, para que ao buscá-la, possam internalizar a mensagem de seus idealizadores, que muito mais do que seguirem as diretrizes das políticas públicas estabelecidas pelo governo partidário, saiam do estado de alienação para acreditarem em novas perspectivas de formação continuada, privilegiando assim, o sujeito histórico e social que todos nós somos adotando a perspectiva histórico-cultural como propulsora dessa formação.

## REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.10, n.30, maio/ago. 2010, p. 367-387.
- ARAÚJO, Eliane Sampaio. Mediação e aprendizagem docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE – CONSTRUINDO A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO PARA TODOS, IX, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-15. Disponível em: <[http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/26.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2010.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.29, mai/jun/jul 2005, p. 108-118.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 15out.2010.
- DUARTE, Newton. O significado e o sentido. **Coleção Memória da Pedagogia**. n.2: Liev Seminocivh Vygotsky. Editor Maniel da Costa Pinto, colaboradores Adriana Lia Frizzman et al, Rio de Janeiro: Ediouro, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 30-37.

GOLDER, Mário (org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural**: um homem em seu tempo. Tradução de Célia Regina Barbosa Ramos. Prefácio de Juan Gervásio Paz. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos, 10ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LIBÂNEO, **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed.rev.ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

VIGOSTKI, Lev Semynovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole [et al]. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UBERLÂNDIA. Lei Complementar Municipal nº 347, de 20 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia e revoga a lei complementar nº 049, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores. **Diário Oficial do Município de Uberlândia**, Uberlândia, MG, Ano XVI, n. 1885. 01 mar 2004, p.1.