O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS REFLEXIVAS E CRÍTICAS

Cristiane Pereira Peres*

Mariclei Przylepa**

Alessandra Cristina Furtado***

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada, do docente do ensino superior, baseada na práxis pedagógica para a construção de práticas reflexivas e críticas no desenvolvimento da docência. Para tanto, a perspectiva do referencial epistemológico pauta-se em uma concepção crítica-reflexiva dessa formação e o aporte teórico-metodológico encontra-se alicerçado em uma pesquisa bibliográfica. A problemática a ser elucidada perpassa em evidenciar que a formação do docente pode transformar sua prática, bem como à aprendizagem de seus educandos. As análises realizadas demonstraram que os processos de formações docentes devem estar alicerçados nas práxis (ação-reflexão-ação), em uma dialogicidade permanente com o real vivido, para a construção de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

ABSTRACT: This article aims to analyze the importance of continuing education for higher education teachers, based on pedagogical praxis for the construction of reflective and critical practices in the development of teaching. For that, the perspective of the epistemological referential is based on a critical-reflective conception of this formation and the theoretical-methodological contribution is based on a bibliographical research. The issue to be clarified permeates the evidence that teacher training can transform their practice, as well as the learning of their students. The analyzes carried out showed that the processes of teacher education must be based on praxis (action-reflection-action), in a permanent dialogicity with the real lived, for the construction of critical and emancipatory pedagogical practices.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Docente. Formação. Práticas pedagógicas.

KEYWORDS: University education. Teacher. Formation. Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada do docente do ensino superior, pautada na práxis pedagógica (ação-reflexão-ação), para a construção de uma docência crítica e reflexiva. Nessa acepção, as abordagens, tecidas ao longo do texto, perpassam por discussões acerca dos processos de formação do professor do ensino superior e suas implicações na construção de uma docência com viés crítico, contextualizado e emancipatório.

A formação do professor do ensino superior permite a construção de conhecimentos que possibilita a reflexão sobre a prática docente, a partir das relações estabelecidas entre a teoria e a prática profissional. De forma que contribui com a construção de novos ambientes de aprendizagem e metodologias de ensino, reconfigurando o processo de ensino aprendizagem e a relação com a pesquisa, por meio de práticas diferenciadas e reflexivas. Deste modo, “[...] a profissionalização, a prática reflexiva e a participação

crítica vão além do ‘saber fazer’ profissional da base, mas supõem sua aquisição prévia.” (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Sem dúvida, a continuidade da formação docente é de grande importância para o desenvolvimento da qualidade da educação, visto que, é o processo permanente de aperfeiçoamento da formação docente, que objetiva a busca de novos saberes que irão compor a prática na construção de uma educação qualitativa e equitativa. Para isso, é necessário estabelecer as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação (NÓVOA, 2009).

É oportuno mencionar que “[...] o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social.” (PIMENTA, 1999, p. 39). Nesse contexto, o professor forma-se em cenários sociais que são diversos e que passam por constantes mudanças políticas, econômicas, educacionais, sociais e culturais. Logo, podemos dizer que o saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, inerentes ao profissional professor.” (TARDIF, 2002, p. 54). Desse modo, o sujeito não pode ser compreendido por um viés simplista, em que é moldado, unicamente, pela sociedade. Ele, também, age e reage em sociedade, contribuindo com a construção social e educacional.

A aprendizagem quando incentivada pela formação do professor pesquisador, proporciona estímulos na vida pessoal, profissional e social, compondo um processo educativo mais significativo e transformador. Assim, é preciso investigar as problemáticas inerentes ao processo de formação docente, analisando de que modo esse processo pode contribuir com a construção e a utilização de práticas reflexivas.

Para alcançar o objetivo proposto, foi preciso recorrer às referências bibliográficas que abordam a docência no ensino superior, a formação de professores, a prática pedagógica e o currículo, por meio da produção dos autores como Nóvoa (2009), Perrenoud (1999), Tardif (2002), entre outros. As produções sobre as temáticas possibilitam compreensões e análises que contribuem com as reflexões desenvolvidas neste artigo, de modo a constatar que as problemáticas que ainda envolvem a formação docente e as práticas pedagógicas, necessitam de novas investigações, objetivando contribuir com os estudos epistemológicos desenvolvidos sobre o tema.

O artigo foi organizado em duas seções: a primeira aborda a importância da formação do professor do ensino superior, e, a segunda, apresenta as implicações e contribuições do currículo para a construção de novas práticas pedagógicas.

1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS ABORDAGENS

O processo de formação docente é contínuo, ocorre em diferentes espaços e com a participação de diversos sujeitos no exercício da docência, relacionando sempre a teoria com a prática e a prática com a teoria. Visto que, a falta de unidade entre os saberes

INTERLETRAS, ISSN N° 1807-1597. V. 9, Edição número 34. Outubro, 2021/ Março de 2022- p

Dossiê: Educação, infância, diversidade e ensino de língua em contexto complexo.

docentes gera uma prática pedagógica frágil, não crítica, que não transforma e não constrói, mas reproduz as representações sociais de uma classe homogênea da sociedade (MEDEIROS; CABRAL, 2006).

É oportuno enfatizar que a formação precisa valorizar tanto a prática docente como a produção acadêmica, de modo a articular a teoria com a prática, na construção dos conhecimentos teóricos, éticos, sociais, culturais e políticos do profissional docente. Deste modo, na formação ativa e crítica dos professores, cabe prepará-los para “[...] aprender a cooperar e a atuar em rede, aprender a viver a escola como uma comunidade educativa, aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela, e, aprender a dialogar com a sociedade.” (PERRENOUD, 1999, p. 12-13). Posto que, o trabalho coletivo e colaborativo, a relação entre escola, universidade e sociedade, contribuem com o processo qualitativo e reflexivo do ensino e da formação docente.

Uma vez que as competências profissionais do professor estão “[...] ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir” (TARDIF, 2002, p. 223), é importante que a prática seja flexível, relacional e repensada quando necessário pelo professor, para que assim possa atender as necessidades educacionais, profissionais, pessoais e sociais dos alunos em seu processo de formação.

Nesta perspectiva, “[...] falar em professor como pesquisador nos remete ao professor reflexivo, à pesquisa-ação, à pesquisa sobre a própria prática [...]” (FAGUNDES, 2016, p. 292). Desta maneira, faz-se necessário repensar sobre as práticas e reconstruí-las de modo que atenda o processo qualitativo, equitativo e crítico do ensino, contribuindo com a construção da identidade do docente, do discente e da instituição. Certo de que a identidade é afirmada com base nas referências culturais presentes em um processo dinâmico no qual o indivíduo passa por momentos de conflitos, alianças e também individualização (ELIAS, 1994). As exigências das relações externas e os interesses individuais, faz com que o indivíduo assimile e/ou rejeite determinados signos que fará com que o mesmo se sinta pertencente ao meio no qual está inserido. Como pode também, atribuir outros significados aos signos assimilados, construindo dessa forma outros símbolos pelos quais se identifica.

Ante o exposto, é importante ressaltar que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

A formação de professores é indispensável para a mudança e intervenção no ensino, sendo necessário um engajamento no processo de transformação e de apropriação de conhecimentos, a partir da reflexão crítica das práticas e da construção e afirmação de uma identidade pessoal e também profissional. “É necessário ir além do modelo linear, sem ignorar o conhecimento científico” (NUNES, 2008, p. 101), pois o ensino requer

INTERLETRAS, ISSN N° 1807-1597. V. 9, Edição número 34. Outubro, 2021/ Março de 2022- p

Dossiê: Educação, infância, diversidade e ensino de língua em contexto complexo.

adequações no seu desenvolvimento, e transformações pessoais e sociais, a partir da relação entre a teoria e a prática.

Na construção de uma educação qualitativa, assim como, na construção da formação docente, o trabalho colaborativo possui significativa contribuição. Pois “[...] entre os professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.” (DAMIANI, 2008, p. 218). Colaborando com o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos, e das relações mantidas entre os docentes.

Logo, “No momento atual de nossa civilização é indispensável ter políticas de formação para a docência no ensino superior que levem em conta as exigências para essa formação.” (CASTANHO, 2017, p. 14). Exigências que estão relacionadas com as diversas realidades sociais, políticas e culturais, necessitando então de formações que atendam às necessidades dos sujeitos e da sociedade.

Deste modo, “[...] a relação dos professores com os saberes que ensinam é essencial na constituição da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional.” (MONTEIRO, 2001, p. 121). Sendo permeada por conhecimentos teóricos, práticos e empíricos, oriundos da sua vivência pessoal e profissional, na qual o sujeito vai se construindo e reconstruindo ao longo do exercício profissional, afirmando dessa forma sua identidade.

A afirmação da identidade perpassa pelo processo dinâmico da cultura, no qual as pessoas e as relações sociais são inúmeras e diversas, contribuindo para o autoconhecimento e reconhecimento étnico e cultural.

Nesse viés, “Os desafios para a docência no ensino superior são grandes, uma vez que a problemática está ligada a toda a estrutura da educação e do contexto sociopolítico do país.” (CASTANHO, 2017, p. 20). Sem dúvida, tal realidade, em muitos momentos, expõe o professor a condições precárias de trabalho e a jornadas extenuantes, o que acaba configurando um cenário educacional com problemáticas econômicas, sociais, políticas e educacionais.

Logo, o professor deve ser um sujeito reflexivo quanto à realidade social, política, econômica e educacional do país, de modo a construir uma criticidade que deve interferir no processo de ensino, socializando com os alunos conhecimentos que também irão contribuir com a sua formação. Assim,

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

A ação docente implica na busca constante de conhecimentos, como também em relações profissionais no ambiente de trabalho que objetivam construir coletivamente estratégias

INTERLETRAS, ISSN N° 1807-1597. V. 9, Edição número 34. Outubro, 2021/ Março de 2022- p

Dossiê: Educação, infância, diversidade e ensino de língua em contexto complexo.

de ensino que contribuam com o desenvolvimento acadêmico dos discentes, mas também com a sua formação social.

Conforme assinala Nóvoa (1992), a condição de se tornar professor não possui um fim determinado, o docente passa por um processo de longa duração de novas aprendizagens, reformulações metodológicas, e novas concepções de como ensinar e como aprender, que envolve as condições sociais dos alunos e professores. Visto que, “Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente.” (VEIGA, 2014, p. 330). Diante desses dizeres ficam evidenciados que a formação exige a constante relação entre a teoria e a prática, em reflexão com as distintas e diversas realidades históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas.

Nesse sentido,

A construção do conhecimento passa a exigir simultaneamente a aprendizagem de como se faz uma severa crítica à grande quantidade de informações selecionando as mais relevantes e fundamentadas em princípios científicos e uma aprendizagem de como se trabalhar com uma dimensão de multi e interdisciplinaridade, pela complexidade dos fenômenos a serem compreendidos e dos problemas que buscam novas soluções. (MASETTO, 2009, p. 5).

Na construção do conhecimento, a partir das informações obtidas, é necessário contextualizar com as realidades políticas, econômicas, culturais e sociais dos sujeitos e das sociedades, elaborando assim conhecimentos por meio das diversas realidades analisadas no processo contínuo de formação docente.

Posto que, trabalhar com o conhecimento no ensino superior requer:

[...] pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores. Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento. (MASETTO, 2009, p. 6).

No desenvolvimento e apresentação do conhecimento, é preciso que o professor seja um pesquisador e estabeleça relações com os conhecimentos culturais, para que seja possível contextualizar, identificar e compreender as diversas e distintas realidades étnicas, sociais, culturais, econômicas, religiosas, políticas e regionais. “Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimento unificado [...]” (TARDIF, 2000, p. 14), mas sim, plural e diversificado.

Portanto, a formação deve ser compreendida como oportunidade de aperfeiçoamento profissional capaz de promover a reflexão na/da prática, considerando os princípios da formação integral e qualidade social da educação.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS

Todo processo de formação docente deveria ser organizado de forma a instrumentalizar os educandos a desenvolverem a competência de problematizar as concepções e práticas curriculares vigentes e apontar perspectivas para a organização de um currículo crítico e participativo que considera tanto o saber cientificamente elaborado quanto o saber popular e cotidiano de suas comunidades.

Para tanto, é preciso romper com a ideia da tradição educacional brasileira em torno do currículo, presidida pela lógica do controle técnico. Essa ideia é predominante na implementação de políticas curriculares, que sob o referencial técnico, utiliza o entendimento de currículo como “grade curricular” que define as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos.

Um dos caminhos para essa ruptura seria conceber o currículo como um componente social e cultural que não se consubstancia em um elemento inocente e neutro de simples transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo implica em relações de poder, que disseminam visões de mundo “[...] sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Ele tem uma história, atrelada às formas específicas de organização da sociedade e da educação.” (SILVA; MOREIRA, 1994, p. 8).

Os neoliberais, na contemporaneidade, entendendo que o currículo contribui com a organização social, defendem um currículo fragmentado, descontextualizado dos cenários e realidades sociais e, homogeneizador do saber, para que, assim, ele atenda às exigências do projeto econômico globalizado e, conseqüentemente, aos interesses da sociedade capitalista.

Esse currículo, reprodutor da ideologia capitalista, referenda uma educação tradicional que tem como objetivos adaptar o homem à sociedade e inseri-lo no mercado de trabalho. As ações pedagógicas decorrentes dessa ideologia agem no sentido de negação das identidades socioculturais e em detrimento de um sujeito participante e atuante no mercado produtivo-consumidor. Sob essa ótica, o conhecimento torna-se um conjunto de notações técnicas-científicas que chegam aos educandos como acabados, verdades consolidadas. E os educadores, subordinados à esfera da produção, ficam com a “missão” de preparar os filhos dos trabalhadores para esse mercado (TARDIF; LESSARD, 2005).

Nesse sentido, observa-se que para os neoliberais a função social da educação, bem como, das instituições de ensino, se restringe a “simples” tarefa em preparar o indivíduo para o trabalho que tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo da formação humana, ética e política, ou seja, preparação da mão de obra para a acumulação do capital, conforme sinalizou Paro (1999, p. 109) e propôs uma luta contrária:

[...] assim, preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola. Isso precisa ser combatido de forma veemente, pois trata-se de arrebatar a escola (seus fins e propósitos) das mãos do capital, ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido.

A consolidação dessa função social perpassa pela adoção de práticas pedagógicas baseadas na concepção “bancária” de educação, a qual não contribui para a compreensão e, nem tampouco, para a superação das contradições do real que oprime e marginaliza a maioria dos sujeitos. Isso ocorre porque a educação “bancária” não compreende o conhecimento como um processo em construção, mas como uma “mera” transmissão de saberes. Desta forma, referenda valores e conhecimentos “úteis” para a manutenção das contradições existentes na sociedade, como evidenciado pelo educador Paulo Freire:

Na concepção “bancária” a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2005, p. 67).

Na aceção de uma educação “bancária” os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento e não como sujeitos da transformação. Sendo assim, um educador que busca ser agente da transformação social não deve pautar sua prática de ensino nessa concepção de educação. Porém, em que pese as dificuldades de uma prática dialética de ensino devido a estrutura social de poder que nega o diálogo e reitera uma sociedade opressora, ela constitui o fundamento para a construção das práticas reflexivas e críticas, posto que “[...] dialogar sobre a negação do próprio diálogo” (FREIRE, 2005, p. 71), possibilita a emancipação dos sujeitos de todo e qualquer sistema que segrega, exclui e referenda as desigualdades sociais.

A prática dialética ao pressupor o diálogo acerca das contradições sociais, oportuniza seu desvelamento, o que possibilita aos sujeitos saírem do estágio do conhecimento não científico e se organizarem enquanto coletivos críticos capazes de lutarem por suas demandas sociais.

Porém, para que as instituições de ensino trabalhem de forma dialética e, assim, possam fazer com que os educandos visualizem o mundo em sua totalidade, a aula precisa ser transformadora. O docente deve ter consciência da importância do seu trabalho na formação humana e necessita conhecer a realidade sociocultural dos alunos para que, desta forma, o ensino não seja uma mera retórica sem sentido e sem validade social. Inclusive os educandos, somente, terão uma participação ativa no processo de ensino se este estiver ligado a vida social.

Portanto, para que os processos de formação de docentes caminhem para a efetivação de práticas reflexivas, críticas e equitativas, uma das possibilidades seria o trabalho com a prática dialética, tendo em vista que “[...] a existência humana, não pode ser muda, silenciosa, [...]. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...]. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

(FREIRE, 2005, p. 78). Para isso, é essencial conceber o currículo institucional com base no direito à formação plena que oportuniza a emancipação dos sujeitos.

No entendimento de Arroyo (2008), o currículo nessa perspectiva implica reconhecer, primeiramente, os educandos como sujeitos do direito à formação plena e, posterior, recuperar as dimensões sociais da docência e dos currículos que se encontram soterrados sob o tecnicismo, o positivismo e o pragmatismo que dominam por décadas o campo do ensino. Tal feito exige do educador:

[...] repensar o ensino e situa-lo no campo mais fecundo do direito à educação e à formação plena; a indagar-nos pelas dimensões a serem formadas para garantir o direito à plena formação das crianças e adolescentes, jovens ou adultos com que trabalhamos. Vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimentos, emoções, identidade diversos.... Vê-los não recortados nessas dimensões, mas em sua totalidade humana. (ARROYO, 2008, p. 41).

A formação plena acontece quando os educandos se apropriam da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte e de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico. De modo que alcançam a liberdade, a autonomia, a reflexão sobre as diversas realidades socioeconômicas e culturais, a afirmação da identidade e a defesa em prol de uma educação qualitativa, reflexiva e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho nos permitiram compreender e afirmar a importância e a necessidade da formação do professor do ensino superior nas contribuições para o desenvolvimento de práticas reflexivas e críticas no processo da atuação profissional. Neste sentido, possibilitando um ensino construído a partir de conhecimentos contextualizados e relacionados com as diversas e distintas realidades políticas, econômicas, sociais, étnicas e culturais dos alunos, dos docentes e da sociedade.

Cumpramos enfatizar que a formação do professor precisa ocorrer durante todo o tempo de desenvolvimento da sua atuação docente, se construindo um pesquisador que irá relacionar e refletir sobre as práticas, reconstruindo-as quando sentir a necessidade de mudança no atendimento qualitativo das exigências e necessidades dos discentes, do próprio docente, da sociedade e do ensino superior.

Portanto, a formação ocorre de forma contínua e a partir das diversas informações que precisam ser refletidas para a construção do conhecimento, como também, pelas diversas relações que são mantidas com os diversos sujeitos.

Isso posto, podemos dizer que o processo de formação de educadores que visa à construção de práticas reflexivas e críticas deve ter como pressuposto o exercício de práticas pedagógicas dialéticas. Afinal, tais práticas possibilitam aos educandos

INTERLETRAS, ISSN N° 1807-1597. V. 9, Edição número 34. Outubro, 2021/ Março de 2022- p

Dossiê: Educação, infância, diversidade e ensino de língua em contexto complexo.

apreenderem o mundo em sua totalidade, serem partícipes de todo o processo de ensino aprendizagem e, mais, os formam a compreensão e intervenção social por contemplarem um processo de ensino reflexivo, não mecânico, e contextualizado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo:** educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p.

CASTANHO, Maria Eugênia. Docência no ensino superior: desafios contemporâneos. **Evidência**, Araxá, v. 13, n. 13, p. 13-22, 2017.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor-reflexivo: perspectiva do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 65, abr./jun., 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 4-25, julho/2009.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**. v. 1, n. 2, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 097-107, jan./abr., 2008.

PARO, Vitor H. Parem de preparar para o trabalho: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes: Rio de Janeiro, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, Maurice; LESSAR, Claude. **O trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/agosto, 2014.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES/UFGD). E-mail: cristiapereira@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5906-2834>

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora coordenadora efetiva na Rede Municipal de Educação de Dourados-MS. Membro do grupo de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD). E-mail: _maprzylepa19@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9233-0204>

*** Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Mestrado e graduação (Licenciatura e Bacharelado) em História pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Professora Associada III da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Editora da Revista Educação e Fronteira. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES). E-mail: alessandrafurtado@ufgd.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6084-2299>
INTERLETRAS, ISSN N° 1807-1597. V. 9, Edição número 34. Outubro, 2021/ Março de 2022- p