

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DOS CONCEITOS DE REFLEXÃO E CRÍTICA

Gileusa Soares da Silva Carpanezi ¹

RESUMO

Este trabalho busca identificar as competências exigidas do profissional da educação na sociedade globalizada do século XXI. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a formação de educadores no Brasil. Observou-se a influência das Escolas Normais na formação do magistério para o ensino básico, as reformas educacionais do início do século XX influenciadas pela psicologia infantil nos anos 70 e a dominação tecnicista da educação nesse período. No início do século XXI, houve um aumento das licenciaturas em faculdades privadas e uma queda na qualidade da formação docente no país, além de políticas públicas que individualizam as responsabilidades na figura do professor. Assim, o objetivo do trabalho é refletir sobre a formação do professor como mediador e transformador do conhecimento. Para tanto, discorreremos sobre: i) panorama histórico da formação de educadores no Brasil; ii) formação docente e a literatura científica; e iii) necessidades de formação dos docentes. A metodologia baseou-se em pesquisas bibliográficas, utilizando material já publicado e analisando teóricos relevantes que abordam as competências necessárias para os educadores, destacando a necessidade da formação docente no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Dessa maneira, a partir do levantamento bibliográfico conclui-se que as competências exigidas do professor do século XXI são: ser reflexivo; estar comprometido com a profissão e com aprendizagem dos alunos; tomar decisões; participar dos projetos escolares; adequar sua atuação de acordo com os contextos educacionais específicos; lidar com o conhecimento em constante transformação; e trocar experiências com outros docentes. Nesse viés, a reflexão crítica, através da pesquisa e da observação da realidade da profissão, é uma atitude ativa esperada de um educador frente aos alunos, projetos e classes, criando condições para refletir sobre seu trabalho, o aprendizado dos alunos, as políticas educacionais, o material didático e os conteúdos curriculares, visando o aprimoramento da qualidade do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formação docente, Prática reflexiva, Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a formação e a prática docente tornaram-se temas centrais nos estudos acadêmicos, refletindo uma crescente preocupação com a desvalorização da profissão. Baixos salários e sobrecarga de trabalho afetam especialmente os professores do ensino fundamental e médio, que, como resultado, têm menos tempo e recursos para se atualizarem e se dedicarem ao ensino de qualidade. Além disso, as transformações socioculturais do século XXI exigem que a educação seja flexível e adaptável,

¹ Graduada em Pedagogia pela UFSCar e Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto – Secretaria Municipal de Educação, gscarpanezi@educacao.riopreto.br.

superando a ideia de que uma bagagem fixa de conhecimentos é suficiente para a vida inteira (Reali; Reyes, 2009).

A docência é uma atividade complexa, que vai além da simples transmissão de conteúdos. Ela exige dos professores um envolvimento profundo com o desenvolvimento dos alunos e uma compreensão abrangente de si mesmos, dos conteúdos e das estratégias de ensino. Além das responsabilidades em sala de aula, os docentes desempenham papéis fundamentais na escola e na comunidade (Brito, 2006). Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial, pois o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que se estende ao longo de toda a carreira.

No Brasil, as transformações sociais, econômicas e o avanço do conhecimento impõem novas competências aos professores. Brito (2006) ressalta que os processos formativos devem considerar as especificidades das situações de ensino e as novas demandas da profissão docente no século XXI. A preocupação com a formação de professores é histórica, remontando à independência do Brasil, quando a organização da instrução popular começou a ganhar destaque (Saviani, 2009).

Assim, este trabalho investiga as competências e habilidades que definem um bom professor, questionando se a formação docente está alinhada com as mudanças socioculturais contemporâneas. A pesquisa é guiada pela necessidade de formar professores reflexivos, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada (Alarcão, 2021; Nóvoa, 1995; Tancredi, 2009). Ademais, considera a influência dos valores econômicos na educação, destacada por Couto (2009), que observa como a ciência e a tecnologia, tratadas como bens econômicos, têm moldado as prioridades curriculares nas últimas décadas.

Por fim, este estudo busca identificar as competências emergentes que devem orientar a formação inicial e continuada dos professores, fundamentando-se na literatura científica relacionada à formação docente, com o intuito de conhecer as problemáticas, necessidades e tendências para enfrentar as complexidades do século XXI.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, e concentra-se na análise das competências e habilidades necessárias para a formação docente no contexto das transformações socioculturais contemporâneas. A metodologia envolveu a revisão de

literatura acadêmica relevante, incluindo livros, artigos científicos e documentos oficiais que discutem a formação inicial e continuada dos professores.

A seleção das fontes seguiu critérios de relevância e qualidade, priorizando obras que abordam as exigências do século XXI para a docência, além de estudos sobre o professor reflexivo e pesquisador.

A análise foi conduzida de forma sistemática, buscando identificar conceitos-chave e práticas pedagógicas emergentes. O objetivo foi não apenas compilar informações, mas também interpretar as contribuições dos autores e contextualizando-as no cenário educacional brasileiro, a fim de fundamentar as discussões deste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Panorama Histórico da Formação de Educadores no Brasil

A formação de educadores no Brasil é uma questão política e institucional que remonta ao século XIX, com raízes na Revolução Francesa, quando surgiram as primeiras escolas normais para a preparação de professores. A primeira escola normal foi criada em Paris, em 1795, e serviu de modelo para países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. No Brasil, a formação de docentes começou a ganhar importância após a independência, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo (Moacyr, 1936, apud Saviani, 2009).

O modelo de formação de professores foi consolidado pela reforma paulista de 1890, que enfatizava a necessidade de professores bem preparados para um ensino eficaz (Saviani, 2009). Nos anos de 1930, as reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo em São Paulo e no Distrito Federal introduziram os institutos de educação e as "escolas-laboratórios", que combinavam ensino e pesquisa. Essas reformas foram fundamentais para o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, estabelecendo o modelo "3+1" para a formação docente (Saviani, 2009).

Na década de 1970, o modelo das Escolas Normais foi substituído pela Habilitação Específica de Magistério (HEM), o que resultou em uma formação docente menos sólida (Chaloba, 2022; Rodríguez; Brito, 2020). Nos anos de 1980, um movimento de reestruturação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas procurou restabelecer a docência como base da identidade profissional dos educadores (Rodríguez; Brito, 2020; Saviani, 2009).

Com o golpe militar de 1964 e as políticas neoliberais dos anos 1990, diversas reformas educacionais foram implementadas, focando na competitividade e na formação de uma força de trabalho adaptada às necessidades do mercado (Jacques, 2019; Souza; Lima, 2021). Isso resultou em uma expansão desordenada das instituições de ensino superior e na desvalorização da profissão docente (Freitas, 2002). A LDB de 1996 tentou estabelecer novas diretrizes para a formação docente, mas as expectativas de melhoria não se concretizaram devido às persistentes desigualdades e problemas sistêmicos dentro da estrutura educacional (Fernandes; Fernandes, 2023; Vitti, 2023).

Assim, a história da formação de professores no Brasil é marcada por descontinuidades e desafios persistentes, com sucessivas reformas que não conseguiram estabelecer um padrão consistente e eficaz.

2. *Formação Docente e Literatura Científica*

A docência é uma profissão complexa, caracterizada por uma série de fatores, desafios e problemas que demandam constante atualização por parte dos professores. As rápidas e profundas mudanças na sociedade globalizada exigem que o professor esteja sempre em processo de aprendizado e adaptação, reconhecendo que o conhecimento é algo em constante construção e transformação, com a inclusão de novas habilidades e competências para acompanhar as transformações tecnológicas e sociais (De Moraes et al., 2003; Kurtz; Silva; Araújo, 2024; Reali; Mizukami, 2002).

Nesse contexto, a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes devem ser entendidos como um processo contínuo e permanente. Esse processo não começa apenas com a formação inicial, mas se estende ao longo de toda a vida profissional. Rinaldi (2006) destaca que esse desenvolvimento “[...] se prolonga por toda a vida em contínuo desenvolvimento, permeia toda prática profissional e está pautada nos modos de conhecimento pessoal e profissional do professor” (p. 29).

Entretanto, os modelos tradicionais de formação de professores no Brasil, que prevaleceram por cerca de 70 anos, não atendem mais às necessidades impostas pelas mudanças na sociedade. Além disso, a desvalorização histórica das práticas de ensino e o baixo status dos educadores contribuíram para uma crise na formação de professores, necessitando de uma reavaliação dos processos de profissionalização (Sarti, 2021). Dessa forma, compreender o papel dos educadores na sociedade atual requer uma análise histórica da educação no país. Segundo Pimenta e Almeida (2009), é essencial que os cursos de formação preparem profissionais que sejam não apenas capacitados,

mas também politicamente engajados em lidar com a diversidade presente na escola brasileira contemporânea. Esses autores sugerem que a docência, a vida escolar e as instituições educativas devem ser o foco central de qualquer projeto de formação para a escola atual. Além disso, argumentam que a formação deve ter a escola pública como objeto de estudo principal e que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para garantir a qualidade da formação inicial.

Passos et al. (2010) apontam que, na sociedade contemporânea, a educação desempenha um papel crucial na construção social, na formação de uma identidade nacional e na preparação de cidadãos para o mercado de trabalho. Nesse cenário, o professor ocupa uma posição central, sendo, paradoxalmente, tanto culpado pelos fracassos educacionais quanto visto como uma esperança para o futuro (Santos; Borges; Lopes, 2019). Essa centralidade paradoxal exige um conjunto de ações que afetam diretamente o cotidiano docente, e, apesar das controvérsias, os professores permanecem como figuras-chave na motivação de políticas públicas, iniciativas de mercado e práticas universitárias.

Tancredi (2009) argumenta que a formação contínua dos professores deve ser baseada na cooperação e na reflexão crítica sobre a prática educativa. Com as transformações da sociedade, a escola não pode mais se limitar ao ensino básico – compreendido de forma simplista como ler, escrever e contar. Ela deve abranger a formação de cidadãos capazes de viver em uma sociedade democrática, respeitosa da diversidade e comprometida com a solidariedade (Oliveira, 2018). Isso implica que o professor deve adquirir novos conhecimentos e competências, especialmente no que diz respeito aos novos papéis sociais que ele e seus alunos desempenham.

Além disso, Tancredi (2009) enfatiza a importância das atividades de reflexão e pesquisa na formação docente. A autora sugere que, ao se engajar criticamente com sua prática, o professor reduz suas incertezas e promove uma avaliação mais objetiva de seu desempenho. Para ensinar de forma eficaz, é necessário dominar tanto o conhecimento específico quanto o conhecimento didático, incluindo teorias pedagógicas, cognitivas, processos avaliativos, planejamento e objetivos educacionais (Kurtz; Silva; Araújo, 2024).

Kishimoto (2009) reforça a necessidade de uma formação docente que capacite os professores a enfrentar desafios e resolver problemas de maneira criativa e eficaz. Isso só é possível em um ambiente de formação democrática, onde todos têm acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e podem aplicá-los em suas práticas

pedagógicas. Esse modelo de formação permite que os professores ajudem os alunos a se tornarem agentes ativos em sua própria educação, promovendo um compromisso social genuíno.

Por fim, Saviani (2009) critica a dissociação entre teoria e prática na formação docente, argumentando que essa separação prejudica a atuação dos professores. Ele defende a necessidade de integrar o conhecimento teórico ao prático, de forma a preparar os educadores para selecionar, organizar e transmitir o conteúdo de maneira que realmente atenda às necessidades dos alunos.

Assim, a carreira docente é marcada por uma complexidade que vai além da simples aplicação de conteúdos curriculares. A formação inicial e o acúmulo de conhecimentos teóricos não são mais suficientes para garantir uma atuação docente eficaz. O processo de formação deve ser contínuo e permanente, começando antes da entrada na carreira e se estendendo ao longo de toda a vida profissional, por meio de práticas de formação continuada.

3. As Necessidades de Formação dos Professores

As rápidas transformações científicas e tecnológicas nas últimas décadas têm gerado novas demandas para a educação, exigindo que os professores estejam constantemente atualizados e preparados para lidar com um conhecimento em evolução. De acordo com Rinaldi (2006), essas mudanças impactam diretamente a prática docente, demandando uma formação que vá além da simples transmissão de conteúdo. Reali e Mizukami (2002) destacam que os professores precisam desenvolver uma postura crítica, ética e colaborativa, essencial para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança.

A formação de professores deve ser contínua, integrando teoria e prática. A formação inicial é apenas o ponto de partida, sendo crucial que os docentes continuem se desenvolvendo ao longo de suas carreiras. No entanto, políticas públicas frequentemente falham em responder às complexas realidades do ensino, muitas vezes se limitando a abordagens simplistas que desconsideram as nuances do trabalho docente no século XXI (Nascimento et al., 2023). Além disso, é fundamental que as universidades e a prática docente estejam mais conectadas. A produção acadêmica, embora rica, muitas vezes não se traduz em apoio prático para os professores no cotidiano escolar (Casado; Paias; Rodrigues, 2019).

A formação de professores também deve levar em consideração as trajetórias pessoais e educativas de cada docente, reconhecendo que a prática é um espaço de produção de conhecimento tão relevante quanto à teoria acadêmica (Cézar; Crusóé, 2021). É essencial criar espaços de formação dentro das escolas, onde professores, alunos, pais e a comunidade possam trocar experiências e saberes, promovendo uma reflexão crítica e um diálogo constante entre todos os envolvidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) tentou estabelecer um marco regulatório para a formação de professores no Brasil. Contudo, como aponta Saviani (2009), as promessas dessa legislação nem sempre foram cumpridas, em parte devido às diretrizes neoliberais que priorizam uma formação técnica em detrimento de uma formação mais abrangente, comprometendo a qualidade da educação. Portanto, é necessário repensar as políticas de formação de professores, valorizando o desenvolvimento contínuo, o compromisso com a pesquisa e uma formação multidisciplinar — elementos fundamentais para enfrentar os desafios educacionais do século XXI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo evidenciam a complexidade das necessidades formativas dos professores frente às transformações tecnológicas e sociais contemporâneas. Conforme identificado por Reali e Mizukami (2002) e Rinaldi (2006), a rápida evolução do conhecimento e a crescente demanda por uma postura crítica e reflexiva impõem novos desafios à formação docente. Esses resultados corroboram a literatura, que enfatiza a importância de uma formação contínua que transcenda a simples transmissão de conteúdo.

Um dos principais achados foi a discrepância entre a formação inicial oferecida pelas instituições de ensino e as demandas reais enfrentadas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Muitos docentes relataram sentir-se despreparados para aplicar teorias educacionais no ambiente escolar, apontando para uma desconexão entre o conhecimento acadêmico e a prática docente.

A análise também revelou que as políticas públicas de formação docente, embora bem-intencionadas, muitas vezes falham em atender às necessidades complexas e multifacetadas dos professores. Saviani (2005) argumenta que as políticas atuais tendem a priorizar uma formação técnica em detrimento de uma formação integral, o

que foi corroborado pela literatura analisada neste estudo. As pesquisas indicaram que a formação continuada disponível não é suficiente para enfrentar os desafios da sala de aula contemporânea, especialmente em contextos de alta vulnerabilidade social.

Além disso, os resultados indicam a importância de promover espaços de formação contínua dentro das escolas, onde os professores possam refletir criticamente sobre sua prática e compartilhar experiências com colegas, alunos e a comunidade. Essa abordagem colaborativa é fundamental para superar a lacuna entre teoria e prática, permitindo que os professores se desenvolvam profissionalmente de forma mais integrada e contextualizada, como discutido por Brito (2006).

Por fim, a análise dos dados sugere que, para melhorar a formação docente, é necessário repensar as políticas educacionais, integrando as dimensões teóricas e práticas e criando oportunidades para uma formação multidisciplinar e contínua. Essa mudança de paradigma é crucial para preparar os professores para os desafios do século XXI e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil passou por diversas fases históricas, começando nas Escolas Normais, onde a formação se concentrava principalmente em disciplinas gerais, com pouca ênfase na prática pedagógica e na reflexão crítica. Nesse contexto, predominava a repetição mecânica, e as disciplinas oferecidas eram voltadas tanto para a formação acadêmica quanto para habilidades consideradas essenciais na época, como Canto Coral e Modelagem. Nas escolas religiosas, era comum incluir disciplinas como Bordado e Costura, voltadas para a vida doméstica, enquanto o ensino de línguas estrangeiras focava predominantemente no francês (Uekane, 2005).

Ao longo do século XX, o sistema educacional brasileiro passou por várias reformas, especialmente na década de 1970, com a adoção de um modelo tecnicista. Essas mudanças trouxeram novos desafios, exigindo dos professores não apenas um conhecimento pedagógico robusto, mas também o desenvolvimento de habilidades reflexivas e a capacidade de realizar pesquisas sobre a própria prática. Segundo Tancredi (2009), a reflexão e a pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento profissional contínuo do professor, permitindo-lhe aprimorar suas práticas e adaptar-se às mudanças constantes no cenário educacional.

A pesquisa docente tornou-se, assim, um elemento central na formação de professores, ajudando a construir uma prática pedagógica mais crítica e consciente. No entanto, políticas educacionais que promovem a flexibilização do trabalho docente podem comprometer uma formação mais integral, colocando em risco a profissionalização do magistério. Freitas (2002) argumenta que essas políticas muitas vezes colocam a responsabilidade pela qualidade da educação para os professores, ao invés de fortalecer o papel do Estado no financiamento e apoio à formação docente.

No contexto atual, o professor enfrenta o desafio de desenvolver competências que vão além do conhecimento pedagógico tradicional. Perrenoud (2002) destaca a importância de organizar e dirigir situações de aprendizagem que considerem a diversidade dos alunos, administrando a progressão das aprendizagens de maneira a atender às diferentes necessidades e ritmos de cada estudante. Para isso, o docente precisa estar atento aos obstáculos enfrentados pelos alunos e buscar formas de superá-los, promovendo um aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Além disso, a formação contínua e a participação na gestão escolar são aspectos cruciais para a melhoria da educação. A gestão participativa permite que os professores contribuam para a definição dos objetivos educacionais e a implementação de políticas escolares, reforçando a importância da autonomia docente e da colaboração entre os profissionais da educação. Perrenoud (2021) enfatiza que a capacidade de refletir sobre a própria prática e de se envolver na gestão escolar são competências essenciais para o professor do século XXI.

Diante do exposto, a formação de professores deve também preparar o docente para lidar com os dilemas éticos e as demandas da sociedade contemporânea, marcada pela rápida evolução tecnológica e pela crescente diversidade cultural. A escola, como espaço de convivência e aprendizagem, precisa se adaptar a essas mudanças, e o professor desempenha um papel central nesse processo, ao integrar novas tecnologias, promover o diálogo entre a escola e a comunidade, e incentivar a participação ativa dos alunos em sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, a administração da formação contínua e a capacidade de enfrentar os desafios éticos e profissionais são fundamentais para que os professores possam oferecer uma educação de qualidade, que responda às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Por fim, as políticas educacionais devem, portanto, apoiar o desenvolvimento dessas competências, garantindo condições de trabalho adequadas e

reconhecendo a importância do magistério como profissão essencial para o futuro do país.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. [s.l.] Cortez Editora, 2021.

BRASIL. LIM-15-10-1827. Lei das Escolas de Primeiras Letras. 15 out. 1827.

BRASIL. Lei No 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 dez. 1996.

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 38, n. 7, p. 1-6, 25 maio 2006.

CASADO, J. H. M.; PAIAS, K. R. M.; RODRIGUES, J. C. O estudo do cotidiano escolar na educação profissional: reflexão sobre lutas de classes. **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 24, n. 1, p. 135, 21 ago. 2019.

CÉZAR, I. R. F.; CRUSOÉ, N. M. D. C. Relação entre teoria e prática pedagógica: dilema antigo e ainda presente na formação de professores. **Debates em Educação**, v. 13, p. 380-391, 29 set. 2021.

CHALOPA, R. F. D. S. La efímera trayectoria de las escuelas normales rurales en Brasil (1930-1970). **Educar em Revista**, v. 38, p. e84533, 2022.

COUTO, M. E. S. Aprender a ser professor: docência e formação continuada na modalidade a distância. **Debates em Educação**, v. 1, n. 1, 21 jan. 2009.

DE MORAES, M. et al. Supporting Distance Students Using the Internet: A Brazilian Experience. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 4, n. 1, 1 abr. 2003.

DINIZ KURTZ, F.; RODRIGUES DA SILVA, D.; PANSERA DE ARAÚJO, M. C. Teacher knowledge: insights for continuing education in Southern Brazil. **Alteridad**, v. 19, n. 2, p. 247-257, 8 jul. 2024.

FERNANDES, M. A.; FERNANDES, M. Z. LDB e seu percurso enquanto política pública educacional brasileira. Em: PAULA ALMEIDA DE CASTRO; EDLENE CAVALCANTI SANTOS (Eds.). **Políticas Públicas de Educação**. [s.l.] Editora Realize, 2023.

FREITAS, H. C. L. D. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

JACQUES, F. V. S. As políticas educacionais e o ensino superior no Brasil: um olhar a partir da década de 1990 / Educational policies and higher education in Brazil: a look from the 1990s. **Cadernos CIMEAC**, v. 9, n. 2, p. 88-115, 22 out. 2019.

KISHIMOTO, T. M. Formação de professor de educação infantil no curso de pedagogia. Em: PINHO, S. Z. DE (Ed.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2009. p. 43–56.

NASCIMENTO, F. L. S. C. D. et al. Continuous training of basic education teachers: the need for a critical-emancipatory reflection to resonate: Formação continuada de professores da educação básica: necessidade do ressoar de uma reflexão crítica-emancipatória. **Concilium**, v. 23, n. 7, p. 124–143, 15 maio 2023.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, E. Q. D. Educação e Cidadania: Transformação sócio-política dos educandos no contexto educacional. **XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, v. 12, n. 01, p. 1–9, 20 set. 2018.

PASSOS, C. L. B. **Processos de Formação de Professores**. São Carlos, SP. Edufscar, 2010.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, RS.: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre, RS.: Artmed, 2021.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Programa de formação de professores – USP. Em: PINHO, S. Z. DE (Ed.). **Formação De Educadores: O Papel Do Educador E Sua Formação**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2009.

REALI, A. M. DE M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos, SP: Edufscar, 2009.

REALI, A.; MIZUKAMI, M. DA G. **Escola E Aprendizagem Da Docencia: Processo De Investigação e Formação**. São Carlos, SP. Edufscar, 2002.

RINALDI, R. P. **Informática na educação: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras mentoras**. Dissertação de Mestrado em Educação—Universidade Federal de São Carlos: U, 16 fev. 2006.

RODRÍGUEZ, M. V.; BRITO, S. H. A. D. Historiografia sobre a Escola Normal no Brasil (1980-2001): perspectivas teóricas e metodológicas. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 22, n. 1, 14 abr. 2020.

SANTOS, G. D.; BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, v. 25, 15 jul. 2019.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-Posições**, v. 32, p. e20180082, 26 jul. 2021.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 30, n. 2, p. 11–26, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, abr. 2009.

SOUZA, F. D. C. S.; LIMA, A. P. M. D. Reforma da educação profissional nos anos 1990: o Brasil segue o guia neoliberal. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020165, 4 ago. 2021.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da Docência e Profissionalização: Elementos de uma Reflexão**. São Carlos, SP. Edufscar, 2009.

UEKANE, M. N. **“Ensinar a ensinar”**: um estudo acerca da formação de professores para o ensino fundamental (1876-1880). Anais da 28a Reunião Anual da ANPED. Anais... Em: 28a REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Caxambu, MG: 2005.

VITTI, S. C. D. A. **Higher education and professional and technological education in Brazil**. [s.l.] Seven Editora, 2023.