

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: INTERFACES NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

DANIELLE CRISTINA BEZERRA SANTOS SOARES

## RESUMO

Tem sido cada vez mais frequente a oferta de modelos prontos para a formação em serviço dos docentes. Pacotes adquiridos pelas secretarias de educação, oferecidos por organizações privadas tem prometido sanar problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem das redes de ensino. Nessa direção, esse estudo objetiva contribuir com as reflexões acerca da formação continuada de professores com o intuito de denotar como a formação continuada oferecida aos professores da Rede de Ensino do Recife oferecida na EFER (Escola de Formação de Professores) tem contribuído para a profissionalidade docente e de que maneira a identidade docente tem sido afetada pelos novos olhares e demandas que tem recaído sobre essa profissão. O presente texto apoia-se nos estudos culturais que tem buscado explicar a sociedade no contexto social atual, a partir de uma análise histórica e de uma postura crítica reflexiva. Para tanto, a partir da abordagem qualitativa, o estudo se utilizará da teoria do discurso na perspectiva de Orlandi que o compreende como movimento entre social e histórico, objetivo e subjetivo.

**Palavras-chave:** formação continuada, profissionalidade docente, estudos culturais.

## 1. INTRODUÇÃO

A origem empírica desse objeto de pesquisa surge da experiência profissional adquirida na rede municipal de ensino do Recife. Enquanto professora dos anos iniciais, passei por alguns modelos e locais diferentes de formação, na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), nas escolas que trabalhava, no CAP (Centro Administrativo Pedagógico), em hotéis com membros da secretaria de educação e parceiros de organizações externas, participando de congressos e seminários, com palestrantes de universidades brasileiras e estrangeiras e na EFER (Escola de Formação de Professores) com a parceria de professores da UFPE ou membros de organizações do 3º setor<sup>1</sup>). Como coordenadora pedagógica de uma escola dos anos iniciais, além de participar, acompanhava as formações das professoras. Em 2013 assumi a função de formadora de matemática, para os professores dos anos iniciais na EFER, após aprovação em seleção interna, para trabalhar sob a tutela do Instituto Quali Escola (IQE) e posteriormente de forma independente, utilizando a bagagem adquirida em três anos de “treinamento”.

Para além da minha experiência pessoal e profissional, a formação continuada precisa ser problematizada e tem sido tema frequente em fóruns nacionais e internacionais, dada sua importância para o estímulo à autonomia do professor e contribuição com uma prática crítico-reflexiva. Essa perspectiva tem sido defendida por autores como Nóvoa (1995); Freire (1996); Saviani (2000); Tardif (2002); Larrosa (2002), Mizukami (2002); Gatti (2008), entre outros.

Nas últimas décadas tem sido frequente a oferta, por organizações privadas, de modelos de formação em serviço para os docentes das redes municipais de ensino. Os pacotes adquiridos pela Secretaria de Educação têm prometido sanar problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, frequentes nas escolas. Entendemos que tais formações rebatem na profissionalidade docente e que esta acaba sendo afetada pelos discursos sobre o ser professor.

1 O primeiro setor é o governo, que é responsável pelas questões sociais. O segundo setor é o privado, responsável pelas questões individuais. Com a falência do Estado, o setor privado começou a ajudar nas questões sociais, através das inúmeras instituições que compõem o chamado terceiro setor. Dentro das organizações que fazem parte do Terceiro Setor, estão as ONGs (Organizações Não Governamentais), entidades filantrópicas, OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), organizações sem fins lucrativos e outras formas de associações civis sem fins lucrativos.

O conceito de formação continuada presente nas obras de Freire incide acerca da curiosidade sobre a prática docente e vai transformando-se em reflexão crítica. Essa reflexão crítica, por sua vez, vai se tornando pouco a pouco um eixo de direção da formação permanente de professores, logo, em Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar e vice versa. A curiosidade sobre a prática, que inicialmente pode ser ingênua, aos poucos se torna crítica, pois dá início a um exercício constante de busca que vai transformando a sua prática.

De acordo com Freire (1996), é a “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento” que sustenta a concepção ou necessidade de formação permanente. O autor afirma ainda, que formar vai além do movimento de treinamento, já que pressupõe um sujeito em constante transformação em num movimento crescente de busca a partir de sua curiosidade. Nesse sentido, a educação é permanente pela consciência da finitude do ser humano e também pelo fato de ter compreendido, a partir da vivência histórica, não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. (FREIRE, 1996, p. 20). Nesse fato funda-se a educação e a formação permanente e não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam.

O modo como a formação continuada é proposta aos professores da rede municipal do ensino de Recife, nos leva a refletir acerca das diferentes concepções de educação e de atuação profissional que cada modelo traz consigo. Perguntamo-nos então: o que esperar de práticas institucionais tão mutáveis? A grande diversidade de modelos tem contribuído para a melhoria na qualidade das aulas dos professores? Tem afetado positivamente a aprendizagem dos estudantes? Como os docentes percebem tais formações na para a constituição da sua profissionalidade? De que maneira a identidade docente tem sido afetada?

Refletir sobre a profissionalidade docente a partir dos Estudos Culturais pode desvelar quais os valores presentes no contexto social que significam o ser professor da rede municipal do Recife, seja nos pacotes privados de formação, no discurso da política de formação continuada de professores ou nos discursos dos professores que delas participam.

Sendo assim, este estudo objetiva compreender como tem se constituído a profissionalidade docente a partir das formações continuadas oferecidas pela Rede municipal do Recife, na EFER (Escola de Formação de Professores). Para tanto, definimos como objetivos específicos: (i) identificar como as professoras percebem as formações continuadas da rede;

(ii) delinear qual é a concepção de formação de professores presentes nos modelos adotados pela Rede Municipal de Ensino e em sua Política de Ensino; (iii) identificar os elementos das formações vivenciadas pelas professoras que favorecem ou não a constituição da profissionalidade docente; (iv) conhecer a percepção dos professores quanto a identificação com a profissão, diante do processo formativo oferecido em serviço.

Para responder aos objetivos acima expostos, nos apoiaremos nos Estudos Culturais a partir de autores como Freire (1979); Hall (1997); Giroux (1999) e Jameson (2006), que pontuam o entrelaçamento entre cultura e economia como sendo um fenômeno pós moderno. A perspectiva decolonial, que nos trará esteio, faz refletir acerca de significados como “pós-colonialismo” Ballestrin (2013); “Colonialidade do poder” Quijano (1989) e “Geopolítica do conhecimento” Mignolo (2002), fundantes no entendimento da contemporaneidade.

Uma vez que o discurso está atrelado à uma prática e, portanto, é teoria discursiva e que esta prática está relacionada, por sua vez, a uma política e a aspectos históricos e sociais, dialogaremos com os estudos de Orlandi. A autora (2012, p. 44), analisando M. Pêcheux, afirma que “discurso é noção fundadora”. Nessa direção, utilizaremos a teoria do discurso, para analisar os dados obtidos, a fim de dar conta das emergências, que versam sobre um tipo de educação e profissional, que pode estar fortemente ancorado no passado e moldado por discursos rarefeitos transmitidos culturalmente.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Assim como todas as profissões, os professores, cujo ofício é base para as demais funções, necessitam de formação específica. O debate acerca dessa formação ganhou força com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 que, na direção da Constituição Federal (CF) de 1988, direcionou medidas para melhoria na qualidade da educação do país e trouxe novas exigências à profissionalização docente.

A mudança, instituiu no artigo 62, que a partir da educação básica, somente professores com nível superior poderiam atuar na docência. Na época, em levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou-se a grande

dificuldade do país para o cumprimento da determinação prevista na lei, já que, de acordo com a “Sinopse do Professor”, publicada em 2009, um total de 636.800 (32,2%) docentes que atuavam na Educação Básica não possuíam formação em nível superior, bem como mostrou um universo de 62.379 (4,7%) professores com nível superior que não eram oriundos de cursos de licenciatura (MEC/INEP/DEED, 2009).

Tal fato, evidenciou a urgência da formação em serviço, o que deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)<sup>2</sup>. Dado o fato dos professores estarem em pleno exercício da função docente, os cursos acabaram acontecendo durante as férias, fins de semana ou na modalidade de educação a distância. Vale destacar que, antes desse programa, houveram outras iniciativas governamentais para habilitação de professores em exercício das primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil, que investiu na criação de Cursos de Nível Médio na Modalidade Normal, tais como o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)<sup>3</sup> e o Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)<sup>4</sup>.

Diante da “corrida” por cursos de nível superior, onde num espaço curto de tempo os professores que ainda não possuíam titulação precisariam se encaixar nas ofertas de cursos que surgiram aos montes, ofertados principalmente por parte da iniciativa privada, mas custeados com provimentos da União e municípios (determinação também da LDB § 1º), denotaram ainda mais contradições provenientes da formação inicial, referentes à dicotomia teoria e prática. Estudos sensíveis a essa questão vieram atraindo a atenção de pesquisadores, principalmente após os anos 1980, durante o movimento de reorganização da sociedade civil brasileira. Pesquisadores como Pennin (2001); Freitas (2002); Almeida e

2 O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. Instituída pelo Governo Federal através do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

3 Programa do Ministério da Educação (MEC), instituído em 1999 com. Curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação destes professores.

4 Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Realizado pelo MEC que destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas.

Lima (2012); Ferreira e Resende (2021) percebem os perigos dessa “corrida” e Freitas (2002) fez a seguinte colocação:

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O ‘aligeiramento’ da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. Vivemos, portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de ‘desprofissionalização’ do magistério. (FREITAS, 2002, p. 148)

Nesse sentido, por estar ligada a formação inicial e ser fundamental para a continuidade da profissionalização docente, as discussões acerca da formação continuada avançam. Como campo específico do conhecimento e buscando novos caminhos de desenvolvimento, veio passando de reciclagem, como concebida de forma clássica, para lidar com problemas educacionais a partir da reflexão sobre a prática pedagógica e de uma permanente (re)construção da identidade docente (MIZUKAMI, 2002).

Para Gimeno Sacristàn (1995) a formação continuada não deve ocupar-se somente da técnica e dos conteúdos, mas promover mudanças pedagógicas e levar ao aperfeiçoamento dos professores na busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional. Deve-se então ter em mente que o desenvolvimento profissional tem a ver com a busca por mudanças no trabalho docente e no fazer pedagógico. Nesse sentido, faz parte desse processo, o desenvolvimento do pensamento estratégico que visam a melhoria nas tomadas de decisões para resolução de problemas específicos do campo da educação.

A formação continuada vem ampliando espaço nas agendas educacionais. A temática foi enfatizada no relatório da UNESCO (2001, p.159), que propôs o desenvolvimento de programas acessíveis e frequentes. Sua importância e reconhecimento pela necessidade de estímulo à perspectiva crítico-reflexiva e ao pensamento autônomo, também é defendida

por autores como Nóvoa (1995), Saviani (2000), Tardif (2002), Larrosa (2002), Mizukami (2002), Gatti (2008), Freire (1996).

## 2.2 DA PROFISSIONALIDADE AO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE

Entendemos que a formação continuada se familiariza diretamente aos conceitos de profissionalismo, profissionalização e profissionalidade docente. A fim de esclarecer melhor essa diferenciação, Libâneo (1998) em seu subtópico “A situação da profissão” esclarece que:

Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio das matérias e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 90).

Quanto profissionalização do magistério De Paula Júnior (2012), declara que está ligada às políticas públicas de educação, ao contexto histórico vigente e a valorização da profissão docente por meio de políticas sociais. É por meio da profissionalização que os professores podem melhorar seu estatuto e até rendimentos, buscam autonomia e valorização como intelectuais que contribuem para o crescimento do país. O contrário disso poderia ser chamado desprofissionalização.

Quanto à Profissionalidade docente tomamos por base nesse estudo, o que diz Morgado (2011) quando pontua que este conceito está intimamente ligado à ideia de desenvolvimento profissional, ou seja, é uma construção que acontece progressivamente e de maneira contínua. Está atrelada ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional que, inicia-se com a profissionalização (formação inicial e primeiros trabalhos na docência) prolongando-se ao longo de toda a carreira.

É no exercício da profissão que a identidade docente se estabelece, sem, contudo, estagnar-se, continua moldando-se em uma constante, mediante as experiências do dia a dia. Essa construção é incompleta, interminável. É o sujeito em processo (SARUP, 1996). Para Roldão (2007) a história, formação e cultura de grupos profissionais, é marcada por circunstâncias e contextos históricos em que a profissão vai se constituindo e passará pela apropriação de uma profissionalidade que se consolidará e será fundamental para a atuação do professor.

Discutindo acerca da identidade na modernidade e contemporaneidade Hall (1997a) pontua que a primeira visão por ele idealizada corresponde ao “sujeito do Iluminismo”. Nela o sujeito é concebido como um indivíduo centrado, equilibrado, dotado de razão de consciência, de ação. Acreditava-se na existência de um núcleo interior, que nasce e desenvolve-se com o indivíduo, que constitui a substância essencial que conforma a identidade. A segunda visão está associada ao “sujeito sociológico”. Nele, não há identidade essencial, nem indivíduo passivo, que se forme pela internalização de valores culturais estabelecidos. A concepção da identidade é interativa. Ela elabora-se e modifica-se em diálogo contínuo com os mundos exteriores e as identidades disponíveis.

Na rede Municipal do Recife o processo de profissionalização vem sofrendo interferências cada vez mais marcantes de grupos neoconservadores ou neoliberais. Estes grupos, tem trazido propostas prontas que miram\prometem o fim dos problemas de ensino e aprendizagem. Os currículos desses projetos que os professores precisam estar sempre “abraçando” e a cumprir todas as exigências, trazem em seus currículos que tipo de propostas? Versam sobre que tipo de professor, que tipo de estudante e conseqüentemente sobre que tipo de sociedade?

### 2.3 OS ESTUDOS CULTURAIS E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

**Gimeno Sacristán (1995)**, acredita que a profissionalidade acontece entre outras coisas, a partir da relação dialética entre conhecimentos, habilidades e os diferentes contextos práticos e está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos. Apesar do conceito de profissionalidade ser passível de modificações, a partir de diferentes vivências, experiências, pontos de vista e momentos históricos, sua importância incide em poder dar condições de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade, nesse caso, a atividade docente. Sacristan associa, a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas se aplicaram, ou seja, está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor. A profissionalidade docente está intimamente ligada à formação e, como a primeira envolve as condições psicológicas e culturais dos professores, o autor entende que essas condições devem ser consideradas nos programas de formação, seja inicial ou continuada.

Os Estudos culturais, nascem de uma movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra” (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003, p. 37) em meados do século XX causando uma grande reviravolta na teoria cultural aceita, Estruturalista. Apropriando-se de ferramentas conceituais e saberes emergidos de suas leituras de mundo se interpõem aos que não aceitam uma cultura pausada em “oportunidades democráticas e assentadas na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados” (*ibidem*, p. 37). A partir dos estudos de Peters (2000) os autores contextualizam o surgimento do pós-estruturalismo como uma forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas, instaurando a desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais” (*ibidem*, p. 37).

Auxiliando na compreensão da realidade vigente Ballestrin (2013), traz a concepção de “colonialidade global” que para a autora, marca a humanidade em diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. A superação da colonialidade do poder, do saber e do ser é um desafio da atualidade e atrelado ao termo colonialismo está o pós-colonialismo ou decolonialismo que advém da ideia de libertação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo.

A “Geopolítica do conhecimento”, outro termo que nos ajuda a compreender os discursos da contemporaneidade a partir do passado, tenta dar conta da localidade do saber reconhecidamente colonial/moderno, capitalista e eurocentrado, herdado do iluminismo e supostamente neutro (sem gênero, sem etnia, raça, classe, espiritualidade, localidade etc.). Um terceiro termo trazido por Ballestrin é “Colonialidade do poder”, criado por Aníbal Quijano (1989), que exprime a constatação de que as relações coloniais nas esferas econômicas e políticas não findaram com o término do colonialismo, visto que, ainda hoje, os Estados-nação periféricos e povos não-europeus, vivem sob o regime da “colonialidade global” imposta pelos EUA e suas agências reguladoras como FMI, Banco Mundial, etc.

Estas noções, mais o entendimento do que é dito nas mídias são discursos que circulam e remetem a uma imagem, a um tipo de profissional e tem ajudado a compor as identidades, bem como a formatar a profissionalidade dos professores.

### 3. PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com o fim de dar conta dos nossos objetivos de pesquisa e por acreditamos que a profissionalidade docente é um constructo permeado das histórias de vida e da carreira de cada indivíduo determinando e influenciando o tipo de profissional que se apresenta, seguiremos nossos estudos através da abordagem qualitativa. Tal escolha se dá pelo fato de entendermos, que em sua estrutura a matéria prima é composta por um conjunto de elementos cujos sentidos se complementam.

Para Minayo (2011), o “movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar” (p. 622). Este tipo de pesquisa abarca as “experiências” e historicamente esse termo utilizado por Heidegger (1988), “diz respeito ao que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza” (p.622). Seu sentido está na compreensão. A forma como o indivíduo se compreende e enxerga sua importância ou seu significado no mundo. É a experiência humana que possibilita ou alimenta a reflexão que, por sua vez, expressa-se na linguagem (escrita ou falada).

Nosso campo de pesquisa é a Escola de Formação de Professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, onde faremos observações de momentos formativos. O *corpus* de análise será composto pelos documentos que regem a política de ensino da EFER e por entrevistas semiestruturadas com professores participantes de diferentes processos formativos oferecidos na instituição. Preferimos este tipo de entrevista porque “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Como procedimento de análise dos dados, utilizaremos a teoria do discurso ancorada na teoria pós-estruturalista, seguindo a perspectiva de Eni Orlandi, por considerar em sua análise aspectos que o discurso é movimento entre social e histórico, objetivo e subjetivo e além disso, esse viés, trabalha com a imprevisibilidade, já que aparentemente, as forças atuantes nesse momento histórico neoliberal, articulam-se contingencialmente para a concretização de um projeto político de obscuridade a partir de discursos que atingem de forma sui generis o sujeito.

Apoiada no que disse Pêcheux (2009), Orlandi afirma que o discurso é materialidade, portanto, não é empírico, nem abstrato, mas parte do processo histórico-social que engloba o sujeito e o sentido. Redefine o

político como “divisão entre sujeitos e divisão do sujeito – já que nossa formação social é dividida e a interpelação do indivíduo em sujeito produz uma forma histórica que é a capitalista de que resulta um sujeito dividido, ao mesmo tempo determinado e determinador” (ORLANDI, 2012, p. 72-73).

Duas categorias teóricas da AD serão levadas em consideração, até o momento, o *interdiscurso*, e o *intradiscurso*. Nas palavras de Courtine (2008) o *interdiscurso* é o já-dito e está na memória social coletiva. Nessa perspectiva, é “[...] uma articulação de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas” (COURTINE apud CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 286). O *intradiscurso*, por sua vez, é o “fio do discurso” de um sujeito, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, “o que está em evidência, no intradiscurso, é a formulação de um discurso a partir da realidade presente” (FERREIRA, 2001, p. 18).

## REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11, pp. 89-117, Brasília, maio - agosto de 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 25 out. 2020.

CHARAUDEAU, P e MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, M.V, SILVEIRA, R. H e SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 09/09/2020.

DE PAULA JUNIOR, F. V. **Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente**. Scientia, Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997 a.

HEIDEGGER M. **Ser e tempo**. Petrópolis. Vozes; 1988.

JAMESON, F. **Pós-modernismo e sociedade de consumo**. Em: JAMESON, F. A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf> . Acesso Em 05.12.2020. Acesso em 12/03/2020.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGFTRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12/03/2020.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas, SP, Pontes, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

ROLDÃO, M. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782007000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782007000100008&script=sci_arttext). Acesso em: 7 maio 2015.» [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_arttext)

SARUP, M. **Identity, culture and the postmodern world**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.