

TEORIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA

Thiago Falcão Solon ¹
Giovana Maria Belém Falcão ²

RESUMO

Este texto tem por objetivo refletir a relação entre a formação de professores e as concepções da pedagogia da essência e da pedagogia da existência, partindo dos referenciais teóricos adotados nessa formação. O estudo, de abordagem qualitativa, realiza um ensaio teórico discutindo os conceitos de pedagogia da essência e de pedagogia da existência, à luz dos estudos de Bogdan Suchodolski, bem como as aproximações e implicações das referidas correntes para o segmento da formação docente. Como resultados, destaca-se que o conflito entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência na formação de professores, tomando por base a adoção de referenciais teóricos consonantes com essas concepções, constitui-se como um entrave ao entendimento de um homem histórico, produzido e produtor das relações sociais. As implicações da dicotomia entre as duas correntes são diversas, principalmente, ao se mesclarem teorias e referenciais que dividem-se e ao mesmo tempo justapõem essência e existência, o que é comum na formação docente historicamente, sobretudo, a partir das políticas de formação inicial e continuada. Dessa forma, retoma-se a ideia de uma formação coletiva e transformadora, na qual a reflexão e a criticidade do professor o ajudem a superar, de forma autônoma, a dicotomia entre essência e existência.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação docente. Teoria. Transformação.

INTRODUÇÃO

O estudo da formação docente, em quaisquer de seus variados aspectos, é comum quando se trata de pesquisas na área educacional, tanto no Brasil como no mundo (PIMENTA, 1999; GATTI, 2017; NÓVOA, 2019). Contudo, a compreensão das teorias adotadas nessa formação aparece como uma temática pouco explorada, principalmente considerando que, ao basearmos-nos em um referencial teórico, estamos assumindo uma concepção de homem, de mundo e de sociedade (PEREIRA; CEDRA, 2018). As teorias, portanto, não são neutras, destituídas de sentido, elas direcionam o sujeito que se pretende

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Técnico Pedagógico do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (NEE/SME), thiago22falcao@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta da UECE. E-mail: giovana.falcao@uece.br

formar e sob quais bases se dará essa formação, o que também se aplica à figura do professor.

De acordo com Suchodolski (2002), a formação docente foi norteada por referenciais e teorias educacionais inclinados ora para a pedagogia da essência, ora para a pedagogia da existência, em função das diferenças de concepções e a ideia fragmentada de homem a qual se perpetuou na história da educação. Cada uma dessas pedagogias reúne, consigo, um conjunto de autores e teorias, diferenciando-se epistemologicamente entre si mas que trazem, em seu bojo, a corrente essencialista ou existencialista de sujeito. A dicotomia entre as duas visões de mundo estende-se à formação de professores, fundamentando-se ao longo do tempo em uma ou em ambas as pedagogias, o que leva a implicações importantes no sentido dado a essa formação e no perfil docente a ser formado.

Ressaltamos, então, a necessidade de melhor compreendermos as bases teóricas e conceituais que fundamentam a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, pois poderão indicar como vem se dando a formação de professores historicamente. Por outro lado, discutir o antagonismo entre ambos os entendimentos pode, ainda, repercutir na ideia de homem que se perpetuou na formação docente e os elementos que contribuem para a manutenção desse contexto nos dias de hoje. As possibilidades ou não de superação da dicotomia entre essência e existência também aparecem como um aspectos relevantes, visando a construção de uma outra perspectiva de formação, na qual sejam mobilizadas teorias que concebam o docente em sua integralidade, criticidade e em seu papel social

Tomando por base tais pressupostos, o estudo parte dos seguintes questionamentos: quais as implicações da pedagogia da essência e da pedagogia da existência para a formação de professores? Como a formação docente pode superar a dicotomia histórica entre essas duas visões de educação? Para responder a essas perguntas, o texto tem por objetivo refletir a relação entre a formação de professores e as concepções da pedagogia da essência e da pedagogia da existência, partindo dos referenciais teóricos adotados nessa formação. O estudo, em formato de ensaio teórico, discute conceitualmente as referidas categorias, bem como suas aproximações ao segmento da formação docente.

Dessa forma, o texto está organizado da seguinte maneira. Além desta introdução, apresentamos, na próxima seção, a metodologia utilizada para a pesquisa. Posteriormente, evidenciamos os conceitos de pedagogia da essência e de pedagogia da existência, de

acordo com Suchodolski (2002), bem como os autores e teorias atrelados a essas concepções ao longo da história da educação. Em seguida, destacamos a relação e as implicações das duas pedagogias para a formação de professores, problematizando a execução dessa formação e as possibilidades de superação da dicotomia entre essência e existência. Por fim, trazemos as considerações finais e as referências utilizadas.

Metodologia

O estudo em questão ancora-se na abordagem qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (1994), na investigação qualitativa, o pesquisador preocupa-se em evidenciar, descobrir ou descortinar os aspectos de um determinado fenômeno da realidade, de forma profunda e analítica. No campo educacional, especificamente, ela proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, possibilitando uma análise e interpretação mais completa do conteúdo pesquisado. Na presente investigação, refletimos as aproximações e relações entre as pedagogias da essência e existência e a formação de professores, destacando suas implicações para a ideia de sujeito que se pretende formar e como superar essa dicotomia, aspectos pouco estudados em pesquisas acerca da formação docente.

Nesse sentido, o texto insere-se no formato de um ensaio teórico, que, de acordo com Boava, Macêdo e Sette (2020), define-se pela reflexão sobre um determinado tema ou fenômeno da realidade, visando a ampliação das discussões em pesquisas posteriores. Esse tipo de estudo é realizado, essencialmente, mediante materiais como livros e artigos científicos, os quais subsidiam a explanação do assunto proposto. Para esse estudo, partimos de livros e artigos científicos referentes à temática, baseando-nos nos estudos de Suchodolski (2002), Wojnar (2010), Torra, Martins e Correa (2013), nas discussões acerca da pedagogia da essência e da pedagogia da existência, assim como em Gatti (2017), Pereira e Cedra (2018), Nóvoa (2019), entre outros autores, no que concerne às reflexões sobre a formação docente.

Dessa maneira, na próxima seção, iniciamos o debate com os conceitos de pedagogia da essência e de pedagogia da existência, bem como o surgimento dessas correntes a partir dos autores e teorias produzidas ao longo da história.

A pedagogia da essência e a pedagogia da existência: uma querela histórica

Bogdan Suchodolski (1903-1992)³, em seus estudos sobre as teorias pedagógicas produzidas ao longo da história, apresenta importantes definições sobre o que ele chamou de pedagogia da essência e de pedagogia da existência. Para ele, a discussão dessas duas concepções constitui-se como uma querela, ou conflito central do pensamento pedagógico na história da educação ocidental. Nesse sentido, “a primeira pedagogia, fundada numa matriz idealista, toma o ser humano como ele deve ser; a segunda, assentada numa visão empírica do homem, analisa-o a partir do que ele realmente é” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 22).

Para o autor, a pedagogia da essência tem, como seus primeiros representantes, Platão, São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, considerados os portos teóricos mais importantes no erigir dessa pedagogia. Pode-se dizer que é a corrente mais antiga do pensamento educacional, e não obstante as críticas e desavenças provenientes da pedagogia da existência, continuou firme e com bastante vitalidade até os nossos dias (SUCHODOLSKI, 2002). Tal proposição é reforçada, ainda, ao observarmos que

isso não se reflete apenas no campo das ideias, mas, com mais ênfase ainda, nas práticas educativas, considerando que o ser humano ideal continua a ser, arriscaríamos dizer, o horizonte a partir do qual se desenvolve a maior parte das ações pedagógicas (WOJNAR, 2010, p. 47).

Para Suchodolski (2002), é na renascença que aparecem as primeiras manifestações da pedagogia da existência. Com os questionamentos radicais ao sistema feudal, às tradições, e o enfraquecimento do poder católico, ocorre um deslocamento para um olhar antropocêntrico da vida, bem como a instauração de um novo sentido do indivíduo analisado pragmaticamente, isto é, em seu cotidiano concreto. O autor menciona como exemplos dessa nova pedagogia os trabalhos de Rabelais (1494-1553) e Montaigne (1533-1592). Todavia, a hegemonia da pedagogia da essência continuaria evidente na modernidade, sustentando-se num sistema natural da cultura, que constituía

³ Bogdan Suchodolski foi um importante filósofo polonês do século XX, de orientação marxista.

um tribunal para condenar a violência, a força e a injustiça, ao mesmo tempo que deveria impedir o relativismo, o ceticismo, o ateísmo e a libertinagem (SUCHODOLSKI, 2002).

Nesse sentido, pode-se destacar como exemplo do predomínio da primeira pedagogia, as teorias produzidas por Comenius (1592-1670) e Locke (1632-1704). De acordo com Suchodolski (2002), “Rousseau (1712-1778) foi o primeiro autor a radicalizar as críticas à pedagogia da essência, criando assim perspectivas para uma pedagogia da existência” (p. 33). Hobbs (1588-1679) também se aproximava à pedagogia da existência, mas contrapunha-se à filosofia naturalista de Rousseau⁴. Fröebel (1782-1852) e Pestalozzi (1746-1827), também foram outros autores a se destacarem nessa mesma pedagogia, numa linha positiva da natureza humana.

Com o criticismo de Kant (1724-1804) essa nova conceituação da corrente existencialista da pedagogia ganharia corpo, embora a filosofia kantiana tenha colaborado, em seus desdobramentos, com Fichte (1762-1814) e Hegel (1770-1831), para mais uma variante da pedagogia da essência (SUCHODOLSKI, 2002). O autor ainda destaca que o idealismo objetivo de Kant e outros teóricos não constitui a única tentativa para formular de modo mais moderno os princípios da pedagogia da essência. Surgiu uma outra tentativa de defesa desses princípios, chamada pelo autor de humanismo racionalista. No aspecto epistemológico, esse humanismo tinha grandes variantes, tais como Voltaire (1694-1778), Helvetius (1715-1771) e até Kant.

Anunciada já nas concepções pedagógicas de escritores como Condorcet (1743-1794) e Paine (1777-1809), a sociologia de Durkheim (1858-1917) e da sua escola materializou essa tendência essencialista da pedagogia, concebendo uma pedagogia tradicional que procurava negar conceitos perfilhados pelo idealismo antigo e pelo tomismo medieval.

Esta variante da Pedagogia da essência, muito diferente das antigas concepções, constitui apesar de grandes disparidades uma concepção muito importante e particularmente atacada, graças a este racionalismo que estabelecia os fundamentos da universalidade e da perenidade do conteúdo fundamental da educação (SUCHODOLSKI, 2002, p. 89).

⁴ Locke, Rousseau e Hobbs, apesar de serem representantes importantes da pedagogia da essência e da pedagogia da existência, eram contemporâneos do pensamento iluminista e da corrente dos teóricos contratualistas, ainda assim, divergiram profundamente do ponto de vista filosófico e pedagógico.

Foi a partir do século XIX que começou de fato o processo de diferenciação da pedagogia da existência, que, apesar de ter ganhado força como contraponto às variações da pedagogia da essência, ainda não conseguia diferenciar-se desta, o que viria a ocorrer nesse período. Foi a partir das diferentes contribuições filosóficas de Kierkegaard (1813-1855), Stirner (1806-1856) e Nietzsche (1844-1900) que a pedagogia da existência começou a ganhar corpo. Fortaleceu-se com as teorias evolucionistas de Darwin (1809-1882), no campo do desenvolvimento da natureza, e de Spencer (1820-1903), a respeito do desenvolvimento social.

Por outro lado, apesar das críticas tecidas a essas últimas teorias, como representativas do pensamento burguês, o período em questão sinalizou um novo olhar que se produzia acerca do ser humano. Graças ao trabalho de outros pedagogos e psicólogos, que a pedagogia da existência se tornou, além de revolta contra a pedagogia da essência e ao programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento (SUCHODOLSKI, 2002).

Nesse sentido, em contraposição à teoria evolucionista de Darwin e os programas de ação, surgem diversos psicólogos, dirigidos por Claparède (1873-1940) e Bovet (1907-1992)⁵. Situa-se, nessa linha, os trabalhos de Hall (1846-1924), Claparède (1873-1940), Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952). Os estudos desses e outros autores que podem ser identificados com a pedagogia da existência, como Freud (1856-1939), influenciaram os defensores da Pedagogia da essência de tal forma que, segundo Suchodolski (2002), nessa época, iniciou-se um processo de “existencialização da pedagogia da essência”. Nesse sentido, pode se destacar Foerster (1869-1966) e Barth (1886-1968), no campo da pedagogia religiosa; a própria psicanálise proposta por Freud; a pedagogia social, outrora ligada à pedagogia da essência em Durkheim, dividindo-se inclusive em oposição a essa pedagogia em existencialista individual e existencialista coletiva.

Em análise mais recente sobre importantes educadores do Brasil e do mundo no século XX, mais ligados à pedagogia da existência, destaca-se Piaget (1896-1980), com

⁵ Essa pedagogia ficou conhecida como o movimento da Educação Nova, e seus representantes, principalmente Dewey, Decroly e Montessori, influenciaram pesquisadores do Brasil e do mundo

a Epistemologia genética do desenvolvimento infantil, na mesma direção dos teóricos da Escola Nova como Dewey, Decroly e Montessori. No Brasil, essa tendência é percebida em Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974), além da psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974), com importantes contribuições no campo da Educação Especial brasileira.

Suchodolski (2002) assegura que a querela entre essência e existência, no campo da pedagogia, permanece viva até os dias de hoje e só poderá ser resolvida dentro de condições em que tanto a educação como o sistema social sejam concebidos à escala do homem. De acordo com o filósofo polonês, os psicólogos da Educação Nova tentaram resolver esse impasse. Todavia, apesar dos avanços, sobretudo no campo da Psicologia e da Sociologia, que proporcionaram referências para a concepção da pedagogia pedocêntrica, a contradição liberdade-adaptação não foi superada, levando, em última análise, para o conformismo entre as pedagogias (SUCHODOLSKI, 2002).

No entendimento do autor, os impasses entre as duas correntes pedagógicas poderão ser superados apenas quando se constituir uma aliança definitiva entre a ação pedagógica e a ação social. Nesse sentido, se destacam as contribuições de Vigotski (1896-1934), como representante mais conhecido da psicologia histórico-cultural, além de Gramsci (1891-1937), com sua teoria da escola unitária. No Brasil, essa tendência crítico-marxista é percebida em Saviani, com a pedagogia histórico-crítica; Libânio, com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, além de Freire (1921-1997), e sua pedagogia libertadora.

Em suma, as concepções das diferentes correntes pedagógicas vigentes devem convergir para um olhar crítico, reflexivo e transformador sobre o sujeito, superando as dicotomias entre as pedagogias da essência e da existência. Contudo, apesar desse entendimento, a presença das duas concepções ainda se perpetuam na educação, atingindo, inclusive, a formação docente. Vejamos, na próxima seção, como a pedagogia da essência e a pedagogia da existência se apresentam na formação de professores, bem como suas implicações para a execução dessa formação.

Essência e existência: aproximações e implicações para a formação docente

Assim como os diversos segmentos e aspectos da educação, as concepções de sujeito produzidas pelas teorias e seus representantes, ora voltados para a pedagogia da essência, ora para a pedagogia da existência, também se estendem à formação docente.

Isso porque, para atingir os fins da educação, o professor constitui-se como um importante mediador entre o conhecimento e os sujeitos, ao passo que o perfil desse profissional é igualmente influenciado pela concepção de homem que se pretende educar. Torra, Martins e Correa (2013) citam como exemplos os professores jesuítas que, orientados pela pedagogia da essência em Platão, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, eram formados com o objetivo de atenderem ao modelo ideal de sujeito estabelecido pela Igreja Católica. Outros exemplos, porém no âmbito da pedagogia da existência, são o professor preceptor em Rousseau, os professores positivos em Froebel e Pestalozzi, bem como os professores facilitadores da aprendizagem para os teóricos da Escola Nova.

Diante a esse contexto, no qual a formação docente não está dissociada das concepções pedagógicas e de homem produzidas ao longo da história, estabelece-se o seguinte questionamento: como a pedagogia da essência e a pedagogia da existência se materializam na formação de professores? Podemos dizer, embora de maneira distinta, que as teorias e referenciais teóricos, ofertados nas formações, exercem relação com uma ou outra pedagogia. Para Pereira e Cerda (2018), a formação docente sempre esteve atrelada a entendimentos teóricos, pedagógicos e didáticos da educação, erigidos ao longo da história, direcionando o professor que se quer formar, o que deve ensinar e como deve ensinar. Esses entendimentos, nem sempre convergentes, culminaram na apropriação da pedagogia da essência ou da pedagogia da existência, tanto na formação inicial como continuada, mesclando e abordando autores e teorias, como de Piaget, Vigotski, Wallon, Freire, entre outros, sem considerar suas raízes pedagógicas e epistemológicas (TORRA; MARTINS; CORREA, 2013).

Ao considerarmos todos esses aspectos, as implicações práticas da adoção de uma ou outra pedagogia na formação de professores podem ser diversas, havendo, ainda, a confluência da pedagogia da essência e da pedagogia da existência a partir de confusões teóricas nos direcionamentos dessa formação. A esse respeito, Tardif (2014) assevera que os saberes docentes são produzidos na experiência do professor com a teoria que o norteia, que o faz dar sentido à sua prática profissional. Portanto, as implicações de uma ou outra perspectiva teórica referem-se, além da adesão à essência ou existência, no saber fazer do professor, pois servirá como base na realização de sua prática, suas intervenções, suas tomadas de decisões. O mesmo se aplica à capacidade reflexiva do docente, que também irá reportar-se aos referenciais teóricos que acredita, que defende e lhe dá significado para melhor intervir nos diferentes aspectos e situações da carreira docente. A presença de múltiplos entendimentos e concepções pedagógicas poderá ser um aspecto dificultador,

por impossibilitar reflexões articuladas e condizentes com o sentido do eu professor (PIMENTA, 1999).

Nesse sentido, Nóvoa (2019) defende que uma formação docente responsiva às necessidades do professor também perpassa pela adoção de uma teoria, de uma epistemologia, de uma filosofia de ensino e de aprendizagem. Ao basear-se na pedagogia da essência ou na pedagogia da existência, a escolha de uma teoria na formação afetará a constituição da identidade do docente, o modo como se vê e é visto na profissão, as vivências e relações estabelecidas com outros professores e profissionais, dentro e fora da escola. Ao relacionar-se com a identidade, o desenvolvimento profissional do professor também será mobilizado, na medida em que a perspectiva teórica assumida pelo docente ao longo da carreira lhe ajudará a evoluir na profissão, nas mudanças implementadas no trabalho e nas funções que venha a assumir (GARCIA, 2009).

Não obstante a pedagogia da essência e a pedagogia da existência sejam inerentes às teorias da formação ao longo do tempo, muitas vezes, a adoção de uma ou de múltiplas concepções pedagógicas é causada por políticas de formação de professores. De acordo com Gatti (2017), os proponentes das formações, em especial, instituições educacionais e redes de ensino, estaduais e municipais, impõem um referencial teórico aos estudantes/professores, culminando na apropriação da pedagogia da essência ou da pedagogia da existência, além de nem sempre estarem comprometidos com as reais necessidades do docente e com a reflexão de si e dos contextos nos quais atua. E isso é observado em cursos, oficinas, palestras, eventos, entre outras propostas de formação continuada, moldando ou formatando o professor para determinado fim, para o aperfeiçoamento instrumental e técnico da sua prática, perdendo de vista o compromisso em formar um profissional crítico, reflexivo e comprometido com seu papel social (FREIRE, 1996).

Dessa forma, para além da presença da pedagogia da essência ou da pedagogia da existência na formação docente, é preciso superar essa dicotomia a partir da escolha de referenciais que favoreçam a criticidade e a reflexão da docência, em seu sentido histórico-cultural. É fato que, como vimos, a adoção de uma teoria deve ser clara, coerente, partindo de entendimentos e autores que dialoguem entre si, contudo, também é preciso considerar referenciais que auxiliem o professor a tornar-se um sujeito ativo, consciente de seu papel social e histórico, deixando de lado visões antagônicas, técnico-conteudistas e instrumentalizadas da formação docente. Essa mudança de posicionamento deve ser ampla, classista e coletiva, na qual o professor e os proponentes de formações

possam, juntos, adotar perspectivas teóricas coerentes com uma concepção de sujeito crítico e transformador no ofício de ensinar (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, Vigotski (2010) também contribui para superarmos a dicotomia entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência na formação de professores, tendo em vista a compreensão da atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica, possibilitando ao sujeito a transformar a natureza num processo dialético que produz a si mesmo e o meio. Portanto, a formação docente deve ver o professor como um indivíduo que, ao atuar no meio escolar, será capaz de problematizar os diferentes fatores envolvidos no processo educativo, identificando as condições objetivas de trabalho e aprendizagem dos alunos. Tal capacidade, dota o professor de condições para identificar e atuar nas contradições e desigualdades presentes no contexto da escola, e de forma coletiva, engajar-se a si e aos outros em prol da transformação social.

Considerações finais

O estudo aqui realizado nos faz refletir que a formação docente, em qualquer formato ou momento histórico, não está destituída de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e, até mesmo, de teorias erigidas ao longo do tempo. A pedagogia da essência e a pedagogia da existência, por exemplo, nada mais são do que resultados das contradições e das mudanças sociais, o que levou à produção de teorias com o objetivo de responderem a essas transformações e pensarem um modelo de homem e de mundo transgressor da realidade. Mesmo com esses propósitos, até certo ponto coerentes, a dicotomia na forma de enxergar os sujeitos se mostrou premente na história da educação, inclusive nos dias de hoje, afetando diretamente a formação de professores.

Nesse sentido, vimos que o conflito entre essência e existência na formação docente, a partir da adoção de referenciais teóricos consonantes com essas concepções, constitui-se como um entrave ao entendimento de um homem histórico, produzido e produtor das relações sociais. As implicações da dicotomia entre as duas correntes são diversas, principalmente, ao se mesclarem teorias e referenciais que dividem-se e ao mesmo tempo justapõem essência e existência, o que é comum na formação docente historicamente. Isso porque, as políticas de formação, tanto à nível de formação inicial como continuada, aderem a teorias sem entendê-las em seu sentido epistemológico, as concepções de homem e de mundo nelas arraigadas, com o objetivo de atenderem a interesses mercantis e a teorias da moda, visando formar um determinado perfil de professor.

Dessa forma, retomamos a ideia de uma formação coletiva e transformadora, na qual a reflexão e a criticidade do professor o ajudem a superar, de forma autônoma, a dicotomia entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência na sua formação docente. Os professores devem se manter conscientes de seu papel social e profissional, para além de teorias e referenciais ofertados em propostas de formação. Por meio de uma perspectiva política e transformadora da profissão docente, os professores poderão produzir e edificar saberes mais significativos em suas formações, e conseqüentemente, melhor contribuir nos espaços sociais em que atuam.

Referências

- BOAVA, D. L. T.; MACÊDO, F. M. F.; SETTE, R de S. Contribuições do ensaio teórico para os estudos organizacionais. **Revista Administração em Diálogo**, v. 22, n. 2, p. 69-90. 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto. Porto Editora. 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 1996.
- GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Císifo – Revista de Ciências da Educação: n. 8, 2009.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737. 2017.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 15-28. 2019.
- PEREIRA, V. A.; CERDA, C. D. **A importância das teorias da educação na formação do educador: reflexões Brasil – Nicarágua**. Revista Diálogos em educação, V. 27, n. 2. 2018.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8º ed. São Paulo. Cortez. 1999.
- SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo. Centauro. 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17º ed. Petrópolis. Vozes. 2014.
- TORRA, C. H. M.; MARTINS, P. L. O.; CORREA, R. L. T. A pedagogia da essência e as bases epistemológicas da formação do professor no Ratio Studiorum. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 02, p. 1080-1092. 2013
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3º ed. São Paulo. Martins Fontes. 2010.



WOJNAR, I.; Jason Ferreira Mafra (org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. 2010.