

O Processo de Ação-reflexão-ação e sua Contribuição para a Autoformação Docente

CLÉRIA DONIZETE DA SILVA LOURENÇO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

ALINE DA CUNHA MIRANDA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

AMANDA OLIVEIRA SABINO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimentos à CAPES e à FAPEMIG pelas bolsas de mestrado.

O PROCESSO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

1 INTRODUÇÃO

O ensino é uma das profissões mais nobres que existem precisamente porque ela exige, para cumprir plenamente sua missão, que nós tenhamos a humildade de um trabalho de desenvolvimento pessoal sem fim.

Marie-Christine Josso

O contexto educacional contemporâneo é, sem dúvida, desafiador. Isso tem trazido muitas inquietações para elaboradores de políticas públicas, gestores educacionais, docentes, estudantes e demais atores envolvidos nos processos educativos independente da área de conhecimento em que se atua.

Especificamente com relação à educação superior, entre os temas recorrentes nos debates, publicações e críticas promovidas nos meios de comunicação, estão a formação docente e as práticas pedagógicas. As Instituições de Ensino Superior sofrem críticas no sentido de que os programas de pós-graduação não têm atendido devidamente às demandas por formação docente uma vez que priorizam a formação de pesquisadores. As práticas pedagógicas, por sua vez, têm sido alvos de críticas com a alegação de que poucas inovações têm acontecido. Por isso, elas não seriam suficientemente adequadas para ensinar as novas gerações de estudantes que teriam estilos de aprendizagens diferentes daqueles do passado. Contudo, é importante considerar, e até mesmo defender, que a formação docente não acontece somente nos espaços formais, ou seja, em ações (cursos de curta duração, especialização, mestrado, doutorado, palestras, oficinas, etc.) promovidas por instituições de ensino. Ela acontece também por meio de processos subjetivos que ocorrem no cotidiano dos docentes.

Nessa perspectiva, tratar de formação docente e de práticas pedagógicas implica também considerar a subjetividade docente. Esta, durante muito tempo, foi ignorada nos processos de pesquisa e de formação. Contudo, conforme afirma Bueno (2002), houve uma viragem no campo da educação que resultou na valorização da subjetividade. Assim, “o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX” (Bueno, 2002, p. 14).

A partir disso, a docência passou a ser tratada somente como uma posição laboral, mas também como um processo de autotransformação mediado pela “maturidade, consciência e autoconhecimento” (Fortunato, 2023, p. 22). Isso faz muita diferença na forma como se enxerga a formação docente.

A aceitação da subjetividade abre portas para processos que extrapolam os espaços de formação tradicional. Uma porta bastante promissora é a autoformação que se configura como um processo no qual o docente responsabiliza-se pela sua formação atribuindo sentido às suas ações [práticas pedagógicas]. Nos termos de Loss (2019, p. 7), “a autoformação é a construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir. Assim, autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos”.

A autoformação também é vista como uma possibilidade de tornar mais humanizadores os processos educacionais (Fortunato, 2023). Um processo de ensino-aprendizagem mais humanizador leva em conta o contexto do docente e dos estudantes, os estudantes e suas condições no mundo, entre outros aspectos. Para que isso ocorra, as práticas pedagógicas precisam, continuamente, serem revisadas, repensadas, replanejadas de acordo com o momento e contexto em que o docente atua. Este processo é denominado de ação-reflexão-ação (A-R-A) e conforme explica Soares (2020), trata-se de um movimento dialético que permite ao educador desenvolver uma postura crítica em relação às suas práticas pedagógicas e buscar continuamente a transformação dessas práticas.

Quando o docente reflete sobre as suas práticas pedagógicas e, a partir dessas reflexões, se orienta e reelabora as suas novas ações, ele está em processo de autoformação. Este tem o potencial de promover melhoria nos processos de ensino-aprendizagem e torná-los mais efetivos no sentido de atingir os objetivos educacionais almejados.

É com base nesse entendimento que procuramos contribuir com o debate sobre formação docente para atuação na educação superior. Convém, entretanto, informar que o contexto educacional que subsidia este entendimento é o de ensino superior em administração. Conforme conclui Coelho (2018), há uma ausência de estudos sobre como ocorre a autoformação no desenvolvimento profissional docente na área da administração, o que auxilia na justificativa para desenvolvimento do presente trabalho.

Diante do exposto, este ensaio acadêmico tem por objetivo compreender o processo de ação-reflexão-ação e sua contribuição para a autoformação docente. Para tanto, adotou-se como orientação teórica o processo de A-R-A e o conceito de autoformação.

Este trabalho está organizado em cinco seções, sendo esta introdução a primeira. Na segunda, serão apresentados os conceitos que fundamentam o trabalho; na terceira, procura-se defender o argumento proposto; na quarta, são feitas as considerações finais com apontamentos para uma agenda que envolve ações de pesquisa, de ensino e de extensão; e, por fim, na quinta seção, são listadas as referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O processo ação-reflexão-ação (A-R-A)

O processo de Ação-Reflexão-Ação é um movimento dialético que permite ao educador desenvolver uma postura crítica em relação às suas práticas pedagógicas e buscar continuamente a transformação dessas práticas (Soares, 2020). Este processo vai além de um simples recurso de melhoria contínua utilizado pelo professor. Trata-se de uma estratégia de ensino, uma metodologia, uma ferramenta metodológica com etapas definidas que levam a alcançar um fim específico. Freitas (2018, p. 85) entende esse processo como uma tríade metodológica. Nas suas palavras,

a concepção metodológica na tríade ação-reflexão-ação é de que todo o fazer implica uma reflexão, e toda reflexão implica um fazer, uma ação. [...] Ou seja, o primeiro movimento, antes explicitado de ação-reflexão, junta-se agora a um segundo movimento: novamente a ação, mas uma ação diferente da primeira, como uma espiral do saber e sempre em processos de avaliação dos avanços e/ou retrocessos na reflexão sobre a prática.

Ação consiste na realização de atividades práticas no ambiente educacional, isso pode incluir a implementação de técnicas de ensino-aprendizagem, a gestão das aulas, a aplicação de métodos de avaliação da aprendizagem, entre outras. Para Perrenoud (2011), a ação é uma oportunidade de demonstrar as práticas e de construir um material que possibilite aos professores desenvolver a reflexão posterior à sua prática.

Um aspecto importante na primeira fase de ação é o planejamento de aulas. Nela o educador planeja e implementa suas estratégias de ensino com base em objetivos educacionais específicos.

Posto isso, Alves e Araújo (2010) afirmam que:

No âmbito educacional, planejar torna-se uma atividade iminente à função do professor, porque o planejamento funciona como uma bússola que indica o caminho e a direção a seguir. É por meio do planejamento que o educador ganha segurança e experiência para prever resultados, preparando-se para os possíveis caminhos que poderá ocorrer a partir da sua atividade em sala, portanto podemos dizer que o planejamento está articulado com o plano pedagógico da universidade, o plano de ensino e o plano de aulas (Alves; Araújo, 2016, p. 390).

Este momento de elaboração de atividades pedagógicas e de construção de planos de aulas sofre influência dos conhecimentos didáticos e da experiência prática do docente, bem como da sua visão de mundo, de seus paradigmas pessoais e suas concepções sobre conhecimento. Uma sólida compreensão das teorias da aprendizagem e de estratégias de ensino-aprendizagem, por exemplo, são fundamentais no momento de planejamento.

Além disso, o professor precisa escolher as estratégias mais eficazes que melhor atenderão aos objetivos de aprendizagem, considerando as características, necessidades e particularidades dos estudantes em cada semestre letivo, por exemplo. Isso poderá incluir métodos tradicionais, como as aulas expositivas, mas também os métodos alternativos e compatíveis com os desafios vivenciados no momento atual.

Ao planejar as aulas e selecionar os conteúdos programáticos, o professor deve propor atividades que estimulam o entusiasmo e a participação, apresentando-os de maneira positiva e acreditando no potencial dos estudantes, lembrando sempre que partir da realidade, da experiência dos estudantes contribui para o sucesso da aprendizagem (Alves; Araújo, 2010) e enriquece o trabalho pedagógico. A aula precisa fazer sentido primeiramente para o docente que irá fazê-la. Ela não é algo pronto e que possa ser dado, é algo construído no momento da aula e contato com os estudantes.

Importante considerar que a primeira fase [ação], aqui tratada, não está limitada à ação de planejar, ou seja, atividades realizadas no início de um semestre letivo, por exemplo. Outro aspecto importante é que o processo de A-R-A não é linear. A medida em que o docente vai desempenhando as atividades pedagógicas durante todo o semestre letivo, ele pode ao mesmo tempo, estar refletindo sobre as suas práticas o que se configura estar na segunda fase do processo.

Essa segunda fase é a **reflexão**. Ela envolve a análise crítica das atividades realizadas, avaliando o que funcionou bem e o que precisa ser melhorado. Isso pode ser feito durante ou ao final de um semestre letivo. Nesse momento, exige-se do educador a capacidade de pensar e refletir criticamente sobre suas próprias práticas, além de requerer a habilidade de escuta ativa para que se recolha *feedbacks* e sugestões de melhoria dos estudantes e, até mesmo, de colegas de profissão e/ou de curso se houver a oportunidade de compartilhamento de experiências.

Conforme é tratado no trabalho de Alves e Araújo (2016):

Durante as etapas do processo de ensino é importante que o educador faça registros de seus conhecimentos adquiridos e também das novas experiências que foram acontecendo ao longo das aulas. Assim poderá tanto criar como recriar sua própria didática e enriquecer sua prática docente com o intuito de tornar o planejamento uma oportunidade de reflexão e avaliação do seu trabalho como educador (Alves; Araújo, 2016, p. 392).

Por isso, a interação com o outro também é, para Alves e Araújo (2016), um elemento indispensável na dinâmica de aprendizagem, pois, aprendizagem não é um processo solitário, ou individual, mas um processo social. Sendo assim, o tipo de relação que os docentes constroem com os estudantes pode impactar na participação deles no processo de avaliação do trabalho do docente, ou seja, os estudantes podem estar menos ou mais pré-dispostos a colaborar com o professor opinando sobre as suas práticas.

É nessa relação entre professor e aluno que o educador construirá vínculos significativos que ajudarão a nortear sua prática docente, e é planejando de forma coerente com as necessidades, diversidade cultural e social dos alunos que o professor efetivará atividades motivadoras, relacionadas ou ligadas à realidade da sala, sem preocupar-se com a avaliação tradicional, mas com o desempenho de cada um (Alves; Araújo, 2016, p. 391).

Em Perrenoud (2011), a mesma perspectiva de interação é evidente, mas exemplificada por meio de outros sujeitos: colegas de profissão. Segundo ele, as redes de colegas oferecem aos professores oportunidades de trocar experiências e discutir as vivências.

Refletir sobre as experiências permite olhar para dentro e enxergar a si mesmo, confrontando o que se deseja com o que se realiza (Waldow, 2009). Para o professor, a reflexão sobre as experiências de ensino, de pesquisa, de extensão e de interação com os estudantes é indispensável. É por meio dessa prática que se consegue avaliar o que deve ser mantido e o que deve ser melhorado, de maneira constante, como se propõe num ciclo de desenvolvimento.

Para Freire (2014) a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional. É a partir do processo de reflexão - e até mesmo de autorreflexão - que o professor poderá tomar uma nova postura e escolher as ferramentas certas para aprimorar suas estratégias. Waldow (2009) corrobora com Freire (2014) nessa passagem:

O profissional que adota a prática de refletir suas ações torna-se um aprendente de sua própria performance. Ele pensa sobre como poderia fazer diferente e melhor, construir teorias, novas técnicas, testar hipóteses e modificar suas ações “*in locu*”. Para tal é necessário dedicação e concentração (Waldow, 2009, p.142).

Observa-se, portanto, que o processo de reflexão que constitui a segunda fase é imprescindível para a terceira fase que é uma **nova ação**. Esta surge com a reflexão e com base, por exemplo, em *feedbacks* coletados de estudantes em relação às práticas pedagógicas já implementadas ou até mesmo de colegas de curso com quem se pode compartilhar as percepções sobre os fazeres cotidianos. As novas ações podem, por exemplo, incluir o replanejamento das estratégias de ensino-aprendizagem e o refinamento de algumas práticas. Conforme destacam Micheletto e Levandovski (2021), não basta apenas pensar e refletir, é fundamental que essa reflexão leve o docente a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades e histórias.

Sendo assim, as ações posteriores se baseiam nas reflexões realizadas e é neste momento que o educador se concentra em aprimorar, ajustar e modificar as suas práticas a fim de alcançar melhores resultados e melhor atender aos estudantes e aos objetivos pedagógicos. Reinicia-se, então, o ciclo de aprimoramento, promovendo outra vez a dinâmica de Ação-Reflexão-Ação. Este processo faz parte da formação continuada dos docentes, ou melhor, da autoformação.

A formação docente requer um interesse contínuo por formação e aperfeiçoamento, seja ela promovida de maneira formal ou informal. Para Soares (2020), estar inserido neste movimento de busca implica ter a consciência de que somos seres em desenvolvimento e não devemos parar de aprender, de estudar, de aprimorar, de pesquisar e de interrogar a nossa realidade, tal como a perspectiva de formação continuada pressupõe.

Ainda nas palavras de Soares (2020), é possível afirmar que:

Formar professores na perspectiva permanente contribui para a educação problematizadora, capaz de formar sujeitos que consigam fazer uma leitura crítica do mundo, do contexto, buscando superar a concepção de formação docente que reduz a autonomia do(a) professor(a) sobre seu trabalho, sua capacidade de refletir criticamente a realidade na qual está inserido(a). Contribui também para a construção de uma escola democrática (Soares, 2020, p. 156-157).

Em outras palavras, a autora sugere que a formação contínua e de caráter crítico dos professores é vista como um passo essencial para a criação de um espaço universitário onde a democracia é praticada, com participação ativa e diálogo aberto para todos, incluindo autoridades do ambiente, professores e estudantes.

Todavia, a autora compreende a importância e o valor da formação contínua de professores, que vai além das capacitações tradicionais e promove uma educação que desafia a realidade capacitando tanto professores quanto estudantes a desenvolverem um pensamento mais crítico em relação ao mundo.

Por isso, de acordo com Perrenoud *et al.* (2001, p. 172), um dos desafios da formação dos professores consiste na “tomada de consciência, pois ela depende de um querer, e de uma disponibilização da lucidez em ter coragem de questionar sobre si mesmo”, tendo como principal desafio o de questionar sobre si no seu processo de formação. Por isso, entende-se que é necessário introduzir alternativas para favorecer a tomada de consciência sobre a formação docente. O emprego da ação-reflexão-ação, como já exposto, pode ser uma dessas alternativas.

Sobre a tomada de consciência, Perrenoud (2001) sugere dez mecanismos de formação que podem colaborar nesse processo. Entre os dez mecanismos, destaca-se a prática reflexiva que pode ocorrer por meio da auto-observação e auto-análise. Para o autor, criar o hábito de anotar intenções e de avaliar o grau de realização; tentar regularmente reconstituir, de memória, um diálogo com uma classe ou com um aluno e até mesmo registrá-lo pode auxiliar neste processo de reflexão.

Portanto, observa-se que o processo de A-R-A não acontece naturalmente, para que ele promova a autoformação, é preciso haver intencionalidade por parte do docente.

2.2 Autoformação docente

O conceito de autoformação surge no final dos anos 80 no cenário de acontecimentos políticos, pedagógicos e de redemocratização educativa, conforme apresentado por Abreu, Nóbrega-Therrien e Therrien (2022). De acordo com os autores, esta época evidencia um movimento pedagógico que encarava a história de vida e a formação docente como produções subjetivas na área da educação. Com base nisso, deu-se centralidade ao professor nos debates educativos e a história de vida e a autobiografia ganharam importância como metodologias de pesquisa e de formação nas ciências sociais e humanas.

No Brasil, a autoformação docente ganha ênfase nos anos 2000 com o aumento de estudos que empregavam a autobiografia como alternativa para superar as lacunas de abordagens tradicionais nas pesquisas educacionais (Abreu; Nóbrega-Therrien; Terrien, 2022). A eclosão da autoformação docente acontece sob influência de reformas legislativas que colocavam a centralidade no papel do professor na formação e profissionalização docente na América Latina em geral e no Brasil (Bueno *et al.*, 2006).

Uma questão fundamental é colocada por Abreu, Nóbrega-Therrien e Terrien (2022, p. 1): “O que implica/acrescenta o prefixo ‘auto’ ao contexto da formação docente?”. Partindo especialmente da obra de Pineau (2010), os autores elucidam os aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos¹ deste conceito e explicam que, no que se refere à autoformação docente, “esse prefixo evoca nessa tese a individuação (a pessoa do professor) como chave proprioceptiva das reiteraões de aprendizagens das experiências de vida, formação e profissão” (Abreu; Nóbrega-Therrien; Terrien, 2022, p. 8). Para complementar, os autores informam que

O prefixo “auto” refere-se à “apropriação por qualquer um do seu próprio poder de formação que ocorre em tríade: entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), bem como a do eu (autoformação) sublinhada como terceira força de formação abordam a primazia do sujeito aprendente na elaboração de um saber sobre sua formação e suas aprendizagens (Abreu; Nóbrega-Therrien; Terrien (2022, p. 3).

Partindo disso, Abreu, Nóbrega-Therrien e Terrien (2022, p. 8) conceituam autoformação docente como “um processo de formação reflexiva e autorreferenciada implicada aos sentidos e significados produzidos no decurso/transitividade heurística da vida, em contexto de autonomização política, que se pauta na libertação e na emancipação”.

Com base nisso, a *práxis* educativa que advém desse processo autoformativo crítico e reflexivo sugere o

[...] devir interior (eu) transformativo, concernente às experiências e aprendizagens do sujeito-professor/a sobre as alteridades estabelecidas nas relações dialógicas com outro (hetero/sócio) e com o meio (eco) cuja relação instituinte é privilegiada, com destaque para a educação de adultos. (Abreu; Nóbrega-Therrien; Terrien, 2022, p. 8)

Partindo desse entendimento, percebe-se que a relação reflexiva emergente de um processo que se origina no “eu” protagonista fornece uma relação dialógica com os outros e com o meio tomando forma na ação pedagógica e educativa, em principal, a educação de adultos e daí a sua importância para a formação docente.

Diante disso, afirma-se que a alteridade, a reflexividade e a dialogicidade se estabelecem como matriciais da autoformação (Abreu; Nóbrega-Therrien; Terrien, 2022).

De acordo com Loss (2019), a autoformação se realiza nos aprendizados do dia a dia, se relacionado às experiências e conhecimentos que propomos e compartilhamos.

A autoformação é a construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir. Assim, autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos. Ainda, a autoformação possibilita ao ser humano a reflexão de si mesmo, na dinâmica da auto-observação, para o alargamento das capacidades de autonomização, de iniciativa e criatividade. (Loss, 2019, p. 70).

Nesse aspecto, Loss (2019) oferece mais uma reflexão: a autoformação pode colaborar dentro da prática de ensino, a partir de uma ação de projeção. Isso porque a autoformação quando entendida como prática reflexiva sobre si e sobre o outro a partir de um processo dialógico, provoca reflexão do que se ensina impactando no próprio processo de formação. Josso (2004), por sua vez, entende que é possível descobrir meios de pensar e fazer diferente da forma como se fazia antes por meio do processo de projeção. Para Loss (2015), o processo de projeção presente na autoformação colabora para a compreensão de que uma outra rota, no que diz respeito a novas estratégias de ensino-aprendizagem, é possível tendo como caminho o descobrimento advindo do pensar e do agir.

Tendo em vista a colocação de Colares (2018, p. 20) - “*Professor não apenas ensina, também aprende,*” é possível que a auto reflexão como prática da autoformação emergja para ampliar perspectivas no exercício da formação docente. Refletir sobre a formação do próprio eu, em um contexto de informações rápidas e uma rotina intensa pode desconstruir a percepção da educação instrumentalista colaborando para um emergir para a educação emancipatória e crítica. Isso porque, a autoformação só fará sentido se dela emergir uma ação ou uma *práxis* reflexiva que contribua para um aprendizado mútuo e colaborativo entre professor e estudante. Para que isso ocorra a partir do trabalho docente, é preciso ter em vista que este trabalho:

[...] não se restringe a uma atitude automatizada, mas possui autonomia relativa, envolvendo um conjunto de ações inter-relacionadas, cujas experiências imediatas possuem intencionalidades sociais que precisam ser avaliadas e organizadas teoricamente para atingir determinados fins, ou seja, trata-se de uma *práxis* reflexiva (Favoretto; Figueiredo; Zanardini, 2017, p. 992).

Nesse sentido cabe enfatizar que a formação do docente deve ser constante levando em consideração o processo dialógico e as transformações sociais e culturais. Por isso:

O percurso formativo do professor exige um processo que provoque reflexão contínua sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua prática pedagógica enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão (Colares, 2018, p.24).

A autoformação se consolida como um fazer necessário que possibilita a tomada de consciência que se materializa na relação com o outro. Esse processo de tomada de consciência contido na autoformação possibilita compreender:

[...]a necessidade do saber caminhar para si e constituir a auto-análise para compreensão de nossos sentimentos, pensamentos, ações e reações frente às diferentes realidades que se apresentam durante as mais variadas experiências do cotidiano vivido; na falta da reflexão corremos o risco de cairmos em muitos processos de cegueira pessoal e social (Loss, 2019, p.72).

Oliveira, Oliveira e Pommer (2020, p. 192) defendem a potencialidade da autoformação como “uma sugestão de desenvolvimento lógico” que se relaciona com as devidas necessidades dos docentes, se consolidando como um processo importante na formação. É nesse sentido, que os autores reiteram que o processo de autoformação tem por base a reflexão e a atitude da ação que emerge a partir das experiências já vivenciadas dos docentes em conjunto com as experiências que se apresentam no presente e no contínuo da sua ação. Esse processo implica em evidenciar as significações da profissão docente já que é dele que nascem as sugestões pedagógicas e as novidades que aproximam o “eu professor” com os significados da profissão. Em paralelo a isso, é importante ressaltar a potencialidade do processo de autoformação para as ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas pelos docentes:

Ao progredirem em seus processos de (auto) formação, os docentes constroem outras maneiras de concretizar suas ações, na perspectiva da realização das ações pedagógicas mais dinâmicas e auto significativa, capaz de acolher às expectativas próprias e as que estão inseridas no seu presente dentro do seu contexto e inserção social (Oliveira; Oliveira; Pommer, 2020, p. 198).

Os autores ainda ressaltam que o processo autoformativo como uma escolha na formação docente podem fazer emergir novos métodos mais abertos para as ações pedagógicas “podendo propor e praticar suas estratégias focadas no ensino e aprendizagem, de acordo com as emergências sociais” (Oliveira; Oliveira; Pommer, 2020, p. 197). Por isso, é importante frisar que este processo de “autoformar-se” no contexto da realidade docente, nem sempre é realizado de forma explícita, haja vista o seu caráter subjetivo e reflexivo.

É importante ainda considerar que a autoformação não se realiza de forma individual, ela acontece a partir do diálogo. Tal processo se concretiza na relação com o outro a partir de uma tomada de consciência que resulte num processo de reflexão crítica sobre si e, conseqüentemente, sobre o processo de ensino concernente ao exercício da profissão (Loss, 2019).

Ampliando essa reflexão, Galvani (2002) afirma que a autoformação não se trata de uma egoformação (formação para si). Ao contrário, o autor enfatiza uma tomada de poder pessoal em conjunto com a interação com o outro, o ambiente e seu despertar crítico por meio de um processo tripartite que considera o individual (autoformação), os outros (heteroformação) e a relação desses com o ambiente (ecoformação) conforme já discutido, aqui, com Abreu, Nóbrega-Therrien e Therrien (2022, p. 8).

Esse triplo movimento de tomada de consciência e de tomada de poder da pessoa sobre sua formação parece ser a base de uma definição conceitual da autoformação. A autoformação aparece aqui como o surgimento de uma consciência original na interação com o meio ambiente. A autoformação se caracteriza pelo imbricamento da reflexividade e da interação entre a pessoa e o meio ambiente (Galvani, 2002, p. 97).

Desse modo, conforme destaca Colares (2018), refletir sobre a prática docente é o ponto de partida para buscar melhorias no exercício da prática em sala de aula ou, conforme ressaltam Oliveira, Oliveira e Pommer (2020), a *práxis* reflexiva possibilita o surgimento de ações pedagógicas de aprendizagem que se conectam às emergências sociais.

Em outros termos, quem mais conhece o seu contexto de trabalho e, conseqüentemente, suas demandas, desafios, geração de estudantes, limites e possibilidades de cada ação, é o docente. Portanto, as melhores propostas concretas de melhorias das práticas podem surgir desse protagonista se houver tomada de consciência e intencionalidade. Para que as mudanças necessárias ocorram no contexto da educação superior, é necessário que os atores envolvidos saiam do “piloto automático” e se desafiem a entrar em um processo de A-R-A que os conduza à autoformação. Com a intenção de colaborar para que isso ocorra, na próxima seção, tentar-se-á articular algumas ideias ampliando um pouco o que foi discutido até este ponto do trabalho, inclusive trazendo mais autores para o debate.

3 A CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO PARA A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

A centralização quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação tem feito com que o conhecimento da autoformação seja pouco desenvolvido. (Pineau, 2010). Contudo, entender que a profissionalidade docente acontece durante toda a trajetória de vida do profissional implica considerar que é necessária a constante formação docente a partir também de projetos de autoformação (Loss, 2015).

Conforme explica Goodson (2007), nós somos o que experienciamos em nossa existência nos contextos diferentes e, sendo assim, há a necessidade de estarmos continuamente em processos de autoformação e de reflexão crítica do que somos e fazemos. Loss (2015) ressalta que é nesse processo que acontece a projeção para o que desejamos ser e fazer. Diante disso, pode-se considerar que

toda ação em educação está intrinsicamente ligada ao ato de aprender, de pensar e de agir no que diz respeito à sociedade em que vivemos. Os professores tornaram-se mais questionadores acerca dos seus saberes e o de seus alunos, sobre suas práticas educativas e seus discursos e, principalmente, reconheceram o papel determinante da relação teoria e prática, antecedidas pela leitura do mundo (Freitas, 2018, p. 88).

É justamente nesta perspectiva que se insere o objetivo da autoformação conforme expõe Loss (2015, p. 20)

o trabalho pedagógico de autoformação objetiva mobilizar e/ou provocar os participantes, por meio de questionamentos, à reflexão do seu eu na relação com o outro e com o mundo. O ato reflexivo faz o sujeito voltar o seu “olhar” para suas dimensões internas (pensamentos, conceitos, sensações, sentimentos) e externas (experiências e ações cotidianas). É uma ação discursiva que o sujeito estabelece na relação com o outro, constituindo, desse modo, a percepção do que pode e deve fazer consigo mesmo. Para tanto, a reflexão como princípio da autoformação requer o despertar do espírito crítico do sujeito, no sentido de formar opiniões e juízos sobre suas relações e experiências.

A autoformação, ao ter como princípio a reflexão, que por sua vez, envolve as dimensões internas e externas da prática docente, faz com que ela se aproxime do processo de A-R-A. O fazer docente envolve uma fase inicial (ação) que inclui a ação de planejar conforme entendem Alves e Araújo (2016). Em se tratando da docência no contexto da educação superior, essa fase envolve algumas ações como: estudo/conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e da matriz do curso, entendimento da importância e do papel da disciplina lecionada no contexto dessa matriz, identificação da ementa da disciplina, organização do conteúdo programático e cronograma das atividades, descrição dos objetivos e/ou competências, escolha das referências básicas e complementares, escolha das estratégias de ensino-aprendizagem, decisões sobre estratégias de avaliação da aprendizagem e de recuperação de estudantes com menor rendimento acadêmico, formas de aferição da frequência entre outras decisões.

As atividades que se inserem nestas ações relacionadas ao planejamento - nem sempre em sua totalidade - são normalmente executadas pelos docentes até mesmo em função de serem exigidas pelas Instituições de Ensino Superior. Contudo, durante o processo pedagógico (em alguns casos equivalente a um semestre letivo), comumente aciona-se o “piloto automático” e as demais fases (reflexão e nova ação) não acontecem. Isso, obviamente, ocorre por várias razões como rotina intensa e sobrecarga de trabalho vivenciadas pelos docentes, falta de conhecimento didático-pedagógicos, insensibilidade pedagógica ou até mesmo por desinteresse dos docentes.

No entanto, quando o docente reflete sobre as suas práticas pedagógicas e, a partir dessas reflexões, se reorienta e reelabora as suas novas ações, ele está em um processo de autoformação. Este tem o potencial de promover melhorias nos processos de ensino-aprendizagem e torná-los mais efetivos no sentido de atingir os objetivos educacionais almejados.

Contudo, de acordo com Perrenoud (1997), para que as práticas pedagógicas mudem, há a necessidade de mudança de *habitus*. Para ele, as técnicas e esquemas utilizados pelos docentes nas suas ações cotidianas são menos importantes do que esse *habitus*. Portanto, observa-se, aqui, uma valorização da atividade cotidiana do docente no ambiente acadêmico que compreende também a relação com os estudantes, com os demais docentes do curso ou da instituição, com a coordenação de curso e demais gestores. Sendo assim, “o *habitus* pode-se construir não em círculo fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações.” (Perrenoud, 1997, p. 109). Em outras palavras, “pode-se conceituar o *habitus* professoral como um conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática docente e que refletem as características da realidade em que o professor foi socializado” (Baldino; Donêncio, 2014, p. 278).

A partir desses entendimentos, pode-se considerar que o desenvolvimento intelectual do docente pode ser favorecido pelo processo A-R-A uma vez que “a emancipação do intelectual inicia pela autoanálise e autocrítica de suas próprias concepções e referências teóricas, práticas, ideológicas” (Loss, 2015, p. 15). Entende-se que o desenvolvimento intelectual dos docentes pressupõe também a construção de conhecimentos didático-pedagógicos, ou seja, pertinentes ao exercício da profissão docente e não apenas de conhecimentos da área específica em que se atua, por exemplo, conhecimentos em administração.

Entretanto, sabe-se que a maioria dos docentes que atuam na educação superior nos cursos de bacharelado não tem formação didático-pedagógica embora esta seja, cada vez mais, uma preocupação dos programas de pós-graduação que são responsáveis, também, por formar docentes para a educação superior em diversas áreas do conhecimento.

Para aprofundar a discussão sobre este tema, a obra de Giroux (1988) traz uma análise bastante relevante. Para este autor, há uma resistência à concepção e à assimilação da educação como *práxis*. O que justifica essa resistência é a prevalência de uma racionalidade técnica que faz com que o professor seja visto apenas como executor de programas previamente elaborados por outros. Segundo este autor,

as instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (Giroux, 1988, p.23).

No entanto, conforme afirma Perrenoud (1997, p. 40), “a transformação das práticas passa tanto por transformar o *habitus* como por pôr à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas receitas didáticas”.

Diante do exposto, defende-se, aqui, o ciclo de A-R-A como uma metodologia fundamental para a autoformação docente uma vez que, conforme afirmam Micheletto e Levandovski (2021), é preciso reconhecer o docente como investigador e produtor de conhecimento capaz de analisar suas próprias práticas de ensino de maneira organizada e objetiva. Essa capacidade reflexiva é guiada por uma base teórica e metodológica que permite reavaliar e questionar suas ações pedagógicas durante as aulas (Micheletto; Levandovski, 2021).

Trazendo essa discussão para a área da administração, Coelho (2018, p. 150) afirma que há um abismo entre a formação pedagógica-acadêmica e a docência universitária compartilhada pelos docentes do campo de Administração, ou seja, constata-se que os professores não possuem uma formação pedagógica, mas uma formação inicial para o desenvolvimento profissional. Na sua opinião, essa lacuna pode ser preenchida a partir da autoformação que pressupõe o protagonismo docente e depende de “vontade do administrador, do professor de administração” para se tornar também educador.

Por outro lado, a autoformação emerge pela interação da pessoa, com o meio ambiente e a tomada de consciência reflexiva sobre si, com e para o outro (Galvani, 2000). Essa relação se coloca como alternativa para que os docentes no processo de autoformar-se em diferentes espaços de atuação, seja na sala de aula, no planejamento das aulas ou avaliação, possam reconfigurar ou reinventar suas práticas didático-pedagógicas.

É nesse sentido que, neste trabalho, defende-se a contribuição do processo de A-R-A para a autoformação docente. Acredita-se que não basta que o docente execute um programa pronto, mas sim que ele planeje todos os detalhes da disciplina que leciona e, durante a execução das atividades pedagógicas, reflita sobre suas práticas. Para que essa reflexão surta efeito e seja condizente com o que se propõe no processo de A-R-A, é preciso que haja alguma forma de organização e registro dessa reflexão (uso de diário, relatório, anotações do que deu certo ou errado em cada atividade, percepções próprias e dos estudantes, etc). Quando o docente se envolve, de forma interessada e com “sensibilidade pedagógica” (Klaassen, 2002, p. 151) neste processo, ele está investindo na sua autoformação. Portanto, conforme destaca Freitas (2008), a reflexão crítica não se dá somente a partir dos livros ou do pensar dos intelectuais, mas também do próprio educador.

Sendo assim, falar de autoformação implica também falar de “autogestão da atividade pedagógica” conforme entende Francisco (2023). Para esta autora, trata-se de um movimento que valoriza a experiência docente enquanto produção de si e considera toda sua subjetividade e coletividade circundante.

Quanto a essa coletividade, a autora destaca que “não é possível constituir-se professor sem se permitir ser atravessado e sensibilizado pelos conflitos e dilemas no cotidiano educacional, modificando as práticas e visão da sala de aula e da escola com o passar do tempo” (Francisco, 2023, p. 3). Isso se dá pelo fato de que os acontecimentos que perpassam a sala de aula são vivenciados pelos docentes de acordo com uma subjetividade e interpretação próprias e isso faz com que a autoformação se configure como uma modalidade individual de formação (Francisco, 2023).

Francisco (2023, p. 4) tece uma crítica aos cursos de formação inicial e continuada que são regidos por certezas, impõem metodologias e teorias educativas para assimilação de conteúdos e prescrevem receitas do que deverá ser feito em sala de aula. Contudo, isso não auxilia no enfrentamento dos desafios presentes no contexto educacional uma vez que a realidade encontrada na prática pedagógica é “diferente e singular, demarcada pela relação com o outro e pela vivência dia a dia no espaço educativo”.

Tendo em vista essa perspectiva, o eixo principal da formação docente precisa ser a reflexão crítica [segunda etapa do processo A-R-A] diante de práticas vivenciadas (Francisco, 2023). O resultado [nova ação] desse processo pode ser a exploração de novas ferramentas de trabalho, novas estratégias de ensino e aprendizagem, novos materiais didáticos, mais sensibilidade pedagógica e construção de relações menos autoritárias, que muitas vezes estão presentes nas salas de aula das universidades. Conforme destaca Francisco (2023, p. 4), quando o professor se envolve em situações inesperadas, ele adquire “novas experiências práticas que também são formativas, continuamente adaptando e otimizando sua atuação”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio acadêmico teve por objetivo compreender o processo de ação-reflexão-ação e sua contribuição para a autoformação docente. O estudo sobre estes temas possibilita afirmar que A-R-A é um processo intencional e sistematizado que conduz o docente na sua autoformação. Portanto, o docente é o protagonista uma vez que ele é o sujeito aprendente na elaboração de seus saberes e de suas aprendizagens conforme entendem Abreu, Nóbrega-Therrien e Therrien (2022).

O resultado disso pode ser a promoção de melhorias nos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, maior efetividade no sentido de atingir os objetivos educacionais almejados.

Acredita-se que uma pergunta fundamental precisa ser objeto de reflexão para todo docente: *como o estudante aprende?* A resposta para essa questão não é única nem simples. Mas ela pressupõe a busca de conhecimento pelo docente e seu desenvolvimento intelectual. Isso pode ser favorecido pela formação docente que pode ocorrer em diversos espaços e modalidades.

Os espaços formais de aprendizagem são fundamentais para a formação dos docentes que atuam na educação superior. Cursos de especialização e de curta duração, mestrado e doutorado, palestras, mesas-redondas, oficinas, entre outros promovidos pelas instituições de ensino devem fazer parte da educação continuada. Contudo, a prática cotidiana do docente também oferece uma rica oportunidade de aprendizagem. Mas essa somente ocorre se for objeto de reflexão crítica e motivadora de novas ações. Sem a reflexão sobre as práticas, a autoformação não acontece. Conforme acreditam Oliveira, Oliveira e Pommer (2020), um processo quando originário de uma reflexão que resulte na ação, tem a possibilidade de redefinir as práticas pedagógicas, porque sendo um processo cíclico, dinâmico e em contato com o outro o processo permite incorporar os resultados da ação prática do professor, a partir da sua experiência.

Outro aspecto que convém mencionar é que o processo A-R-A não acontece de forma linear ou em único momento. Ele é dinâmico e contínuo e se faz por toda a trajetória profissional do docente. Conforme expõe Soares (2020), o processo de A-R-A é um movimento dialético que permite ao educador desenvolver uma postura crítica em relação às suas práticas pedagógicas e buscar continuamente a transformação dessas práticas. Assim, conforme destaca Freitas (2018), trata-se de uma espiral do saber que proporciona a avaliação de avanços e/ou de retrocessos sobre a prática.

A medida que os docentes vão progredindo nos seus processos de autoformação, é possível construir novas formas de ações, na perspectiva de realização das ações pedagógicas mais dinâmicas e significativas tanto para os estudantes quanto para os docentes (Oliveira; Oliveira; Pommer, 2020).

Por fim, é preciso considerar que a autoformação docente não é um processo solitário, ele ocorre também por meio da interação do docente com os estudantes, com os colegas de profissão e/ou de curso. Nessa direção, é importante pensar em espaços de interação como colegiados de curso, NDEs (Núcleo Docente Estruturante), reuniões docentes, conversas casuais, entre outros, como espaços que potencializam o compartilhamento de experiências e, conseqüentemente, a autoformação.

Por fim, tendo em vista a importância desse tema e sua potencialidade na promoção de melhorias nos processos inerentes à educação superior, considera-se a necessidade de trazer ou fortalecer o debate na área da administração abrindo uma agenda de trabalho que pode estar relacionada às atividades de pesquisa, de ensino/formação, de extensão ou até mesmo de gestão educacional. Para tanto, são feitos, a seguir, alguns questionamentos e explicitadas algumas situações cotidianas que podem ser, de algum modo, objeto de atenção para os atores que atuam na educação superior. Convém destacar que essas sugestões, embora indicadas abaixo, não estão limitadas a um ou dois eixos específicos do triplé universitário podendo ser desenvolvidas em mais de um.

- Pesquisa: *A autoformação tem acontecido no cotidiano de prática dos docentes que atuam nos cursos de graduação em administração?* Por exemplo, os docentes comumente alteram, a cada semestre, algumas práticas: utilizam diferentes estratégias de ensino-aprendizagem ou de avaliação, reformulam ementas, adotam referências mais atuais, etc. Por que o docente promove essas mudanças? Quais são os impactos delas para os estudantes? Com que frequência as mudanças são promovidas? Como isso contribui para o aprendizado (autoformação) do docente que promove as mudanças?
- Gestão educacional e ensino/formação: *Como os espaços de interação nas universidades, citados nesta seção, podem ser utilizados como oportunidades de formação e apoio aos docentes?* Sabe-se que a realidade atual das salas de aulas no contexto da educação superior, pode ser bastante desafiadora e trazer sensações de impotência e de solidão aos docentes. *Que ações podem ser promovidas para que esses espaços sejam também de acolhimento, apoio e aprendizagem mútua para os docentes?* É possível envolver os demais docentes do curso nas discussões realizadas no âmbito do colegiado e do NDE? Acredita-se que este envolvimento é imprescindível para tornar mais efetivas as ações previstas no PPC e para auxiliar os docentes, especialmente os iniciantes, na socialização e formação.
- Formação e extensão: A curricularização da extensão nas universidades passou a ser obrigatória e, por ser algo recente, seus princípios ainda não são familiares a todos os docentes. *Que ações de extensão podem ser promovidas para oportunizar formação docente relacionadas ao tema extensão?* Como auxiliar os docentes, especialmente nos estágios iniciais da carreira, na compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? Sabe-se que os programas de pós-graduação, tradicionalmente, têm privilegiado a formação de pesquisadores. Mas, sabe-se também, que o destino profissional mais comum dos egressos desses programas é a docência que, na universidade, implica envolver-se também em atividades de ensino e de extensão. Portanto, enfatiza-se, aqui, a urgência da formação para a docência nas três dimensões.
- Pesquisa: Conforme explicou Bueno (2002), a viragem intelectual ocorrida no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX, trouxe a valorização da subjetividade docente na pesquisa e na formação. Contudo, na área da administração, poucas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre histórias de vida dos docentes, sobre estágios em que eles se encontram na carreira e como isso influencia nas suas práticas. Nessa perspectiva, considera-se bastante promissor o tratamento de questões como: *a fase (ou estágio) da carreira em que o docente se encontra influencia nas suas práticas didático-pedagógicas?* Nesse caso, uma orientação teórica bastante promissora pode ser o ciclo de vida profissional dos docentes proposto por Huberman (2013). *A história de vida dos docentes influencia na forma como eles constroem os relacionamentos com os estudantes?* Aqui, Nóvoa (2013), por exemplo, traz um caminho metodológico possível.

- Pesquisa e Formação: Micheletto e Levandovski (2021), entendem que a capacidade reflexiva dos docentes deve ser guiada por uma base teórica e metodológica que os permitam reavaliarem e questionarem suas ações pedagógicas durante as aulas. Nesse sentido, *quais devem ser essas bases? Que conhecimentos são necessários, ou mais urgentes na contemporaneidade, para o desenvolvimento intelectual dos docentes?* A partir das respostas para essas questões, programas de formação podem ser planejados e desenvolvidos pelas instituições de ensino superior abrangendo não apenas aspectos didático-pedagógicos que auxiliem na melhoria das práticas docentes, mas também temas que auxiliem no aumento da capacidade de “ler o mundo” conforme escreveu Paulo Freire.
- Ensino/formação: *As IES possuem programas permanentes de formação docente? Os gestores desses programas estão sensíveis às especificidades da atividade docente em cada área de conhecimento?* Entende-se que o docente que atua nos cursos de administração, por exemplo, precisa estar ciente dos desafios específicos do seu contexto de ensino e precisa também mobilizar saberes específicos para dar conta de ensinar neste contexto.

Acredita-se que o caminho para a implementação dessas propostas apresentadas não seja fácil. Contudo, considera-se também a urgência da tomada de consciência para que mudanças efetivas na educação superior sejam promovidas de forma a dar mais sentido ao que somos e queremos. Perrenoud (2001) defendeu a prática reflexiva como um mecanismo de formação docente e descreveu alguns passos iniciais - criar o hábito de anotar intenções e de avaliar o grau de realização; tentar regularmente reconstituir, de memória, um diálogo com uma classe ou com um aluno e até mesmo registrá-lo - para começar essa empreitada. Está feito o convite!

5 REFERÊNCIAS

- ABREU, S. M. B de; NÓBREGA-TERRIEN; S. M; TERRIEN, J. Autoformação docente: constituição e permanência do conceito. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. e022012. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1366>. Acesso em: 5 jun. 2024.
- ALVES, R. P; ARAUJO, D. A. C. Planejamento: organização, reflexão e ação da prática docente. *In: Anais do Sciencult*, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3449>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 263–281, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38563>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p.11-30, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>. Acesso em: 3 ago. 2023.
- BUENO, B. O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200013>. Acesso em: 6 jun. 2024.

COELHO, J. J. C. (Auto) formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação. **Tese (Doutorado em Educação)**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018. 203 p.

COLARES, A. A. Conferência a educação superior e os desafios da prática docente. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 8, n. 1, p. 17-33, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n1id404>. Acesso em: 3 jun. 2024.

FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M. Z; ZANARDINI, I. M. S. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980–994, 2017, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 4 jun. 2024.

FRANCISCO, A. L. M. Autoformação docente para uma educação, escola e sociedade mais humanizadoras: uma resenha crítica. **Revista educação em páginas**, v. 02, e12253, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12253>. Acesso em: 3 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, U. F. da C. Ação-reflexão-ação: trabalho, formação docente e aprendizagens. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 3, p. 80-89, 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/265/310>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GALVANI, P. Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. p. 93-121. *In: Educação e transdisciplinaridade*, II / coordenação executiva do CETRANS, São Paulo: TRIOM, 2002. ISBN: 85-85-464-50-X.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e do seu desenvolvimento profissional. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores*. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: Nóvoa, A. (Org.), Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. 2ª Edição. pp. 31-61, 2013.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLAASSEN, C. A. Teacher pedagogical competence and sensibility. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 2, p. 151-158, 2002.

LOSS, A. S. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. *In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 37. 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

_____. Formação de professores: processos autoformativos... Quem cuida do (a) professor (a)? **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades, Erechim**, v. 6, n. 1, p. 69-82, 2019. DOI: 10.36661/2358-0666.2019v6n1.11272.

MICHELETTO, I. B. P; LEVANDOVSKI, A. R. Ação-Reflexão-Ação: processos de formação. **Rev. Dia a dia Educação**, v. 9, n. 02, 2021. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>. Acesso em: 2 maio 2024.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora. 2013.

OLIVEIRA, W. de M; OLIVEIRA, F. N. de G; POMMER, R. M. G. Os Desafios e Potencialidades da (auto) formação Docente. **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 180-203, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v2i24.60202>. Acesso em: 5 jun. 2024.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

_____. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: Análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais – quais estratégias, quais competências?** Cap.9, p.163-184. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011, 232 p.

_____. **Dez novas competências para ensinar: convite a viagem**. Editora Artmed - Porto Alegre, 2000, 192 p.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e formação**. Natal-RN; São Paulo: Paulus, 2010.

SOARES, M. P. S. B. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação & Formação**, v. 5, n. 1, p. 151-171, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i13.1271. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585862435009>. Acesso em: 4 jun. 2024.

WALDOW, V. R. Momento de cuidar: momento de reflexão na ação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, p. 140-145, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672009000100022>. Acesso em: 2 jun. 2024.

ⁱ Para aprofundar o conhecimento destas dimensões, sugere-se a leitura de Abreu; Nóbrega-Therrien; Terrien (2022).