

Formação em Pedagogia: Habilidades e Competências Desenvolvidas na Formação Inicial

Pedagogy Training: Skills and Competences Developed in the Initial Formation

Luciane Zamberlan Pasetto^a; Noemi Boer^a

^aUniversidade Franciscana, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Humanidades e Linguagens. RS, Brasil.

*E-mail: luciane.pasetto@gmail.com

Resumo

Nesse artigo, têm-se como objetivo analisar aspectos relativos à formação inicial e continuada, bem como habilidades e competências desenvolvidas na trajetória profissional de oito professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Santa Maria, RS. Busca-se também elucidar a reflexão crítica em relação à formação e atuação docente neste nível de ensino. O aporte teórico está fundamentado, basicamente, em Cavaco, Freire, Marcelo Garcia, Imbernón, Nóvoa e Pimenta. A análise, de natureza qualitativa, examina narrativas temáticas, coletadas em entrevista com os participantes da pesquisa. Para esta finalidade procurou-se nos autores citados, sustentação teórica para a interpretação das narrativas selecionadas. Quanto às habilidades e competências adquiridas no curso de Pedagogia, o estudo mostra a importância dos estágios curriculares e dos projetos de intervenção na correlação teoria e prática, autonomia do professor e o saber planejar. Com relação à formação inicial e continuada dos participantes, as narrativas corroboram o que dizem os autores que fundamentam este estudo de que ambas executam uma interlocução constante, tendo em vista que a formação ocorre ao longo da vida. Portanto, as narrativas da trajetória pessoal de professores se constituem em um valioso material de análise pois, contemplam aspectos importantes da docência e de sua formação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Aprendizagem Docente. Professores e Formação Continuada.

Abstract

In this article, we aim to analyze aspects related to initial and continuing formation, as well as skills and competencies developed in the professional trajectory of eight teachers of the initial years of elementary school of Santa Maria, RS. It also seeks to elucidate the critical reflection in relation to the education and teaching performance at this level of education. The theoretical contribution is basically based on Cavaco, Freire, Marcelo Garcia, Imbernón, Nóvoa and Pimenta. The analysis, of a qualitative nature, examines thematic narratives, collected in an interview with the research participants. For this purpose, we searched for the authors cited, theoretical support for the interpretation of the selected narratives. As for the skills and competences acquired in the pedagogy course, the study shows the importance of the curricular internships and intervention projects in the theory and practice correlation, teacher autonomy and the knowledge to plan. In relation to the initial and continuing formation of the participants, the narratives corroborate what the authors say that support this study that both perform a constant interlocution, considering that the formation takes place throughout life. Therefore, the narratives of the personal trajectory of teachers constitute a valuable material of analysis because they contemplate important aspects of teaching and their formation.

Keywords: Learning Teacher Learning. Teachers and Continuing Education.

1 Introdução

Constituir-se docente ultrapassa a esfera do conhecer referenciais teóricos e conhecimentos pedagógicos. Quando o estudante ingressa na universidade estabelece contato com inúmeras culturas e autores que se expandem com o passar dos semestres letivos. As habilidades e competências adquiridas durante a sua formação inicial e continuada mostram que o indivíduo constrói e reconstrói seus conhecimentos cotidianamente. Desse modo, o sentido da aprendizagem não está na simples acumulação de informações, por mais especializada que ela seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela (ZABALZA, 2004).

A partir do entendimento de Zabalza (2004), o processo formativo constitui o professor como sujeito formador onde estímulos familiares, trajetória profissional, o contexto escolar

em que está inserido e as vivências cotidianas, contribuem para a construção da identidade profissional. Nessa perspectiva, para assimilar um conhecimento profissional básico, o currículo formativo docente deveria promover experiências interdisciplinares, as quais permitam que o futuro professor ou professora possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (IMBERNÓN, 2016).

O trabalho docente e sua constituição no ser professor implica na possibilidade de aproximar as teorias apropriadas à prática exercida, ocorrendo, assim, uma nova transformação do conhecimento (BOLZAN; ISAIA, 2006). As autoras entendem que a construção do conhecimento, de forma coletiva, implica um maior aproveitamento das discussões e fazeres, e um processo de interação referente a não ser um processo solitário. O aprender, assim configurado, ocorre na relação com os pares, nas mediações e nas interações

decorrentes do processo e compartilhamento pedagógico.

No momento em que os professores estão compartilhando suas práticas e saberes com os seus pares, estão realizando uma formação continuada entre os envolvidos. Nesse ato, não necessariamente se precisa de alguém específico para tal, pode-se fazer isso com relatos de experiências e nas trocas de saberes. Com isso, os professores passam a rever suas ações enquanto docentes e a visitar novos referenciais teóricos que embasam suas práticas. Ao longo da trajetória profissional, os professores vão se transformando, [re]significando-se e se [re]construindo como profissionais, num processo de constituição da profissionalidade docente (BOLZAN; ISAIA, 2006).

Os cursos de formação em Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), deverão propiciar, através de estudos teórico-práticos, da reflexão crítica e da investigação, o planejamento, a implementação e avaliação das atividades educativas, entre outros. O egresso da Pedagogia estará apto a um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja

consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Com base nessa contextualização inicial, neste artigo, têm-se por objetivo analisar aspectos relativos à formação inicial bem como habilidades e competências desenvolvidas na trajetória profissional de oito professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Santa Maria, RS. Busca-se também elucidar a reflexão crítica em relação à formação e atuação docente neste nível de ensino.

2 Material e Métodos

A pesquisa é de abordagem qualitativa e está centrada em narrativas temáticas relativa à formação docente de oito professores dos Anos Iniciais de escolas da cidade de Santa Maria, RS. No Quadro 1 são descritas a caracterização das participantes.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificação	Caracterização
P1	Docente, P1, 31 anos, solteira, sem filhos. Sua formação ocorreu em instituição privada no ano de 2014. Possui experiência de 7 anos como docente, desses 3 anos e 6 meses atuando nos anos iniciais com experiência em instituições tanto públicas como privada. Não possui pós-graduação.
P2	Docente, P2, 30 anos, solteira e não possui filhos. Formação em instituição privada no ano de 2012. Possui experiência de 8 anos como docente, desses, 6 anos atua com anos iniciais com experiência tanto em instituições públicas e privadas. Especialização em Gestão Escolas e Novos Cenários Sociais (UFN e FAPAS) respectivamente ambas em modalidade presencial. Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens - UFN.
P3	Docente, P3, 38 anos, solteira, um filho. Formação em instituição privada no ano de 2012. Atua a 6 anos como docente e exclusivamente nos anos iniciais com experiência em instituições públicas e privadas. Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Matemática (UNICESUMAR) na modalidade EAD.
P4	Docente, P4, 33 anos, casada, um filho. Formação em instituição privada no ano de 2012. Possui 4 anos de experiência docente sendo 8 anos em atuação nos anos iniciais. Pós-graduada em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM), mestranda na modalidade profissional (UFSM).
P5	Docente, P5, 29 anos, solteira. Formada no ano de 2012 em instituição privada. Experiência de 6 anos como docente, sendo 4 em anos iniciais. Sua experiência ocorreu tanto em instituição pública como privada. Pós-graduação em Mídias na Educação (UFSM) modalidade presencial e Pós em Gestão Escolar e Educação Ambiental (Barão do Mauá) modalidade EAD.
P6	Docente, P6, 35 anos, divorciada. Formação no ano de 2012 com experiência de 8 anos na docência sendo 2 anos e 6 meses nos anos iniciais. Suas experiências ocorreram tanto em instituição pública como privada. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER) modalidade EAD.
P7	Docente P7, 30 anos, solteira. Formação em instituição privada no ano e 2016. Experiência de 2 anos sendo o mesmo período em atuação nos anos iniciais.
P8	Docente P8, 36 anos, casado. Formação em instituição privada no ano de 2016. Experiência de 6 anos distribuídos entre educação infantil e anos iniciais. Mestre e doutorando em Educação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista narrativa na perspectiva de Bauer e Gaskell (2004). Nesse sentido, esta modalidade de entrevista visa a aprofundar os dados para ampliar o fenômeno a ser estudado. “É considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELOVICH; BAUER, 2004, p. 95). As entrevistas foram realizadas individualmente,

em uma sala reservada, gravadas em áudio e transcritas para análise. O material de análise deste artigo é composto por excertos extraídos do conjunto de dados de pesquisa¹, realizada para a elaboração da Dissertação da primeira autora, aluna do Mestrado acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL), Universidade Franciscana (UFN).

A análise, de natureza qualitativa, está apoiada na

¹ Cabe esclarecer que, na pesquisa mencionada, foram realizadas entrevista com 9 (nove) professores. Dada a riqueza de informações e os significados atribuídos à docência nos Anos Iniciais por um dos professores, esta entrevista foi analisada como História de Vida e está em análise na Revista Espaço do Currículo. Em vista disso, nesse artigo, analisam-se apenas narrativas de 8 participantes.

percepção que a pesquisadora constituiu ao longo do processo de interação com as participantes e com os dados de pesquisa. Fundamenta-se em documentos oficiais e em autores contemporâneos, entre outros: Cavaco (1995), Freire (2001, 2006), Marcelo Garcia (2009), Imbernón (2011 e 2016), Nóvoa (2011) e Pimenta (2002) que escrevem sobre educação, ensino-aprendizagem e formação de professores. Portanto, nas análises do presente estudo, não são utilizadas categorias propriamente ditas. Procura-se, nos autores citados, sustentação teórica para explicar as narrativas apresentadas.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFN), conforme Parecer nº 2.902.371 de 18 de setembro de 2018.

3 Resultados e Discussão

Os resultados são apresentados e analisados em dois tópicos inter-relacionados e complementares. O primeiro tópico refere-se aos aspectos gerais relativos à trajetória formativa docente e o segundo às contribuições da PIBID na formação docente dos entrevistados.

3.1 Aspectos gerais da trajetória formativa docente

O saber dos professores é plural, mas também a temporal. Uma vez que, foi adquirido no contexto de uma história de vida e ao longo de uma carreira profissional. Afirmar essas questões, significa para Tardif (2012) inicialmente, que para ensinar se supõe aprender a ensinar, ou seja, dominar os saberes necessários para realizar um trabalho docente. Adquiridas ao longo da trajetória formativa, falar em habilidades e competências pensa-se e busca-se uma formação eficaz, visto que o ensino eficaz seria caracterizado por uma formação que corresponda e responda às exigências de uma sociedade e do mercado de trabalho.

Competência é definida como “uma característica subjacente de um indivíduo que está causalmente relacionada ao critério de referência eficaz ou performance superior num trabalho ou situação” (SUGUMAR, 2009, p.3). Continuando as reflexões do autor, para ele, a competência refere-se as habilidades, ao conhecimento a as atitudes que o docente deverá apresentar/demostrar em sua carreira.

Para Rios (2001) e Braslavsky (1999), o conceito é semelhante, sendo um conjunto de saberes com qualidade, capacidade de fazer e saber-fazer que com o tempo se torna uma habilidade, sendo adquirido por aquilo que já foi realizado. Pensando na afirmação que se adquire habilidade e competência analisando que já foi realizado, trata-se aqui na da profissionalidade que tem como base o processo auto reflexivo; assim, todas as atividades exercidas ocorrem conscientemente, e o processo de formação acadêmica implica nas práticas da reflexão.

A profissionalidade docente, segundo Isaia e Bolzan (2006), é como um processo que implica não só no domínio de conhecimentos de saberes, de fazeres de determinado

campo, mas também a sensibilidade pessoal e profissional do docente, em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Com as afirmações dos autores nota-se que no desenvolvimento da prática docente tem-se a necessidade de ampliação de conhecimentos que ocorre associado à aquisição de experiência. Isso pode ser exemplificado com os seguintes fragmentos de narrativas:

[...] Nós às vezes pensamos: agora vou me formar e deu. Não acabou não. Sempre digo: tenho 6 anos de escola e todos os dias eu me sento na frente do planejamento para estudar e percebo, o que eu estudei e ensinei ano passado de uma forma, eu não consigo ensinar do mesmo jeito (P3).

A narrativa de P3 mostra que a formação inicial não é suficiente ao exercício da profissão. Ser professor requer estudo e leitura constante. O próprio planejamento didático requer buscas sistemáticas a novas fontes e materiais porque o conhecimento trabalhado em é sempre uma reconstrução de conhecimentos prévios. Portanto, a fala de P3, demonstra que o curso de graduação corresponde apenas à formação inicial que habilita a pessoa a exercer a profissão, mas tornar-se professor exige um processo reflexivo contínuo a respeito da própria formação, identificando limites e potencialidades pessoais. Assim, novos conhecimentos, novas habilidades e competências são adquiridas ao longo na caminhada da docência sendo necessário incentivar à busca por novas possibilidades de ação. Essas novas possibilidades incluem a interdisciplinaridade, a criatividade, entre outras características fundamentais ao profissional da educação.

P6 diz: “Hoje considero-me uma boa professora, mas sei que tenho muita coisa a aprender principalmente com as crianças, crescendo diariamente com elas”. Essas narrativas também mostram que a profissionalidade docente está associada à formação inicial e contínua do professor, reafirmada na perspectiva de André (2016, p.30-31):

Formação inicial e a continuada andam juntas, quem se impõem a trabalhar como docente deve compreender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois à docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar em uma realidade de constante mudança.

Proporcionar diversas situações de aprendizagem a partir de novos referenciais teóricos, que permite relacionar a teoria com a prática se constitui numa tarefa inerente à profissionalização e necessária para manter a qualidade do ensino. Isto também faz parte da formação continuada do professor.

A afirmativa de P3 apresentada anteriormente: “[...] o que eu ensinei ano passado de um jeito eu não consigo ensinar do mesmo jeito”, indica que, aprender a ser professor não ocorre somente perante os alunos, mas também perante a trajetória profissional docente e a busca por novas aprendizagens. O

exercício do cotidiano que proporciona caminhos ao exercício da atuação, leva em consideração que o professor também aprende muito com o aluno e que o aluno deste ano não será o mesmo do próximo ano, sendo esses alguns dos percalços e desafios da ação profissional.

A ação profissional do professor, por Tardif (2012) é estruturada por duas séries de condicionantes: ligados à transmissão de matéria e ligados a gestão das interações com os alunos. A proposta do trabalho no ambiente escolar seria fazer essas duas estruturas convergirem entre si. Quanto à transmissão de matéria, trata-se de condicionantes de tempo, sequência dos conteúdos, quais suas finalidades de aprendizagem aos alunos. Já os aspectos ligados as interações com os alunos seriam disciplina da turma, gestar ações desencadeadas pelos alunos e também motivação a turma.

Portanto, o “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, (FREIRE, 2001, p.21). Ambas, P3 e P6, demonstram que o conhecimento não é suficiente e cada turma exige do professor um desempenho específico o que corrobora com a fala de P6 quando diz “aprender com as crianças”. Tardif (2012) trata essas questões sendo evidente que os comportamentos dos professores e a consciência dos mesmos possuem várias limitações e que, por conseguinte, seu próprio saber é limitado, assim como de qualquer ser humano, também o mesmo não sabe necessariamente por que age de determinada forma; por fim, suas ações têm por muitas vezes atos não intencionais, que cuja existência ele ignora.

Portanto, não se pode analisar a formação profissional dos participantes sem considerar suas trajetórias de formação e suas vivências. Cabe salientar que o conhecimento apresentado na universidade facilita o acesso para compreender o contexto escolar segundo as narrativas apresentadas na sequência. Em sua narrativa, P5 destaca as contribuições da universidade frequentada em sua formação:

Eu acho que, se não fosse o curso [de Pedagogia] eu não estaria preparada para o mercado de trabalho; e não estaria formada para atuar no mercado de trabalho. [...] depois que termina o curso se vai para o mercado de trabalho e se vai adquirindo outras habilidades com a prática (P5).
O curso contribuiu com toda certeza toda a base pedagógica de estudo (P2).

Nota-se a valorização dada pela narrativa de P5 à sua formação inicial, pois sente-se segura a atuar no mercado de trabalho, evidenciando que a universidade escolhida por ela acolheu sua demanda de forma positiva. Assim, como P2 que atribuiu uma boa formação pela base pedagógica adquirida. O professor possui suas competências, mas também competências incorporadas ao seu trabalho. Segundo Tardif (2012), o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo, por isso nota-se que uma teoria do ensino consistente das universidades não pode repousar exclusivamente em cima dos discursos dos professores, sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita.

Ele deve ser registrado não só ações positivas, mas também suas práticas objetivas.

Corroborando com Tardif (2012) a respeito da formação, Cavaco (1995) também se remete as contribuições da formação antes mesmo de ela ocorrer quando aprimora que, sempre que houver o reconhecimento do valor da apropriação dos saberes profissionais por meio da experiência, aprendeu-se mesmo antes do Formação em Pedagogia, as habilidades e competências foram se constituindo ainda mesmo na academia sendo que os mesmos (graduandos) já estavam construindo sua identidade profissional.

Os saberes da docência, a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos são os colaboradores na construção da identidade do professor. A construção desta identidade passa por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (PIMENTA, 2008). Os professores, segundo Imbernón (2016), deveriam estar preparados para entender as transformações que irão realizar, estando, assim, receptivos e abertos a novas concepções, tornando-se capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos, em cada época e contexto em que estão inseridos.

Partindo dessas premissas, Pimenta (2002) relata que somos seres humanos. Sendo assim somos sujeitos que pensam, logo então somos reflexivos. Por que discutir aqui a reflexão do professor e formação docente de forma conjunta? A resposta, segundo André (2016), de fazer uso de reflexão com criticidade, pressupõe debruçar-se sobre seu próprio trabalho para entender o que está sendo feito, ponderando o que é bom, sobre seus acertos e erros para haver melhores resultados. As ideias de André (2016) incidem na fala de P3: “Nós temos um ponto positivo, pois fomos formados para sermos críticos e reflexivos. Lembro-me das professoras que permitiam a nós debatermos, sermos críticos, sermos curiosos durante as aulas [na academia]” (P3).

Não é apenas olhar para prática, mas realizar mudanças e ajustes necessários para uma ação mais efetiva. “Entretanto a perspectiva de melhorar a prática não pode ser assumida apenas individualmente” (ANDRÉ 2016, p.19), constituindo o processo coletivo onde cada um faz a sua parte e assim se desenvolve um trabalho mais eficiente. A busca incessante por uma formação de qualidade dos docentes destaca-se para a necessidade de estarem bem preparados que seria apresentar melhor qualidade na condição de aprendizagem dos alunos.

Pimenta (2002) assume a tarefa de esclarecer os mal-entendidos e pondera que todos nós somos reflexivos. Nesta perspectiva, de Pimenta (2002), Freire (2001) aponta que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a sua próxima prática” (FREIRE, 2001, p.44). Dessa forma, mostra-se que o professor exerce papel relevante e significativo na estruturação e na produção do conhecimento pedagógico e suas ações refletem na instituição escola, no aluno e na sociedade em geral.

Nesse sentido, busca-se metodologias de formação capazes

de levar o professor a ser coparticipante, a participar das decisões do seu desenvolvimento profissional, a envolver-se diretamente no seu aprendizado e que o processo passe de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, como sugere Freire (2006).

Para que isso ocorra, é necessário que haja metodologias básicas de formação com abertura de novos diálogos, participações na emergência da necessidade de termos sujeitos questionadores, reflexivos, críticos que ao viverem experiências, posteriormente poderão desenvolver com seus alunos. Aprender a questionar é um passo para o aprendizado da problematização, envolver-se como sujeito ativo no próprio processo de aprendizagem e entender que o conhecimento é produzido socialmente, André (2016), incluindo o aprender a ouvir o outro, a trocar ideias e a compartilhar. Nóvoa (2011) defende a escola como um espaço de formação de análise compartilhada de práticas e pressupõe a fusão desses saberes, pressupondo a construção do desenvolvimento profissional de cada um.

Marcelo Garcia (2009, p.10) enfatiza que “o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor”. Sendo assim, o discente faz parte da formação deste professor, e ambos trocam experiências. Os dois possuem conhecimentos anteriores e estas trocas geram aprendizagens significativas. Com isso, o professor apresenta-se como competente permanentemente atento a promover o processo do educando, visto que conhecer não é adivinhar (FREIRE, 1980).

Tardif (2002) define o professor ideal como alguém que conhece a matéria que ensina, que constrói seus planejamentos com base nos programas e currículos e desenvolve um saber crítico, oriundo de sua experiência profissional docente. Compartilhar saberes específicos da Pedagogia e da experiência diversifica a prática desenvolvida e elucida os conhecimentos adquiridos nos percursos profissionais e acadêmicos auxiliando a entender que o ensino está articulado a aprendizagem.

Embora os saberes e as experiências sejam distintos e os saberes específicos da docência sejam ampliados no processo de formação continuada, para Freire (1998, p. 44) a reflexão sobre a prática é um momento fundamental, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é importante, conforme o autor, saber que essa prática ocorre de forma espontânea, se produz um saber válido.

De acordo com Freire (1996), a reflexão é o movimento realizado entre o “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica, conforme apontado por P3.

A universidade tem que formar com autonomia, não ser

apenas um receptor e um reproduzidor. Já mudei muita coisa, coisas que eu não concordo mais com o que eu aprendi. Está na teoria, mas na prática não é assim. [...] eu tenho na minha trajetória pessoal interligada com a trajetória profissional e a questão da faculdade, o quanto para mim foi bom, eu podia ir a campo, eu tive a questão de a autonomia de poder gerir o meu tema. (P3).

A reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa. A prática reflexiva do professor corresponde a uma postura solitária diante do conhecimento e da complexidade do trabalho docente. No entanto, a construção de novos saberes e da autonomia profissional dar-se-á no coletivo, na forma de auxílio mútuo.

Perante as discussões expostas, tratando da formação e da aprendizagem, não se pode tratar o tema profissão docente sem considerar o que acontece fora da sala de aula. Ou seja, deve-se as grandes mudanças nas últimas décadas que influenciam significativamente na profissão docente, pois ser professor não é apenas ser um trabalhador educacional, mas também um trabalhador social, sendo ele um profissional do conhecimento e um trabalhador do ensino.

Um dos aspectos importantes na compreensão dessa nova forma de se trabalhar como professor, seria uma profissão com maior capacidade de relacionamento, de comunicação, de colaboração, de transmitir emoções e atitudes, de compartilhar com os colegas a problemática decorrente do que acontece e do que acontece comigo, que se mostram como aspectos fundamentais de mudança na formação docente (IMBERNÓN, 2016).

Nas palavras de Imbernón (2016), a formação docente é estabelecida na troca de ideias com os colegas, não levando ao isolamento do professorado. O professor precisa romper esse isolamento, compartilhando com os colegas suas práticas e suas teorias, compreendendo que ele junto com os demais colegas é capaz de gerar um conhecimento inovador, se tratando de um pensamento prático dado pela experiência.

3.2 Contribuições do PIBID na formação docente dos entrevistados

Essa sessão apresenta-se necessária pois inúmeras narrativas relacionaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como importantes na sua formação. Será feita uma breve contextualização do programa para situar o leitor.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo a concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura, antecipando o vínculo da universidade com a escola, por meio da inserção dos acadêmicos no futuro ambiente de trabalho.

O programa visa também proporcionar aos futuros

professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem das crianças, dos jovens. Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como [co]formadores dos futuros professores.

O PIBID procura articular de forma compartilhada a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação. Por meio da ação compartilhada entre secretarias estaduais e municipais da educação e as universidades, o programa visa à melhoria da educação e do ensino nas escolas públicas.

Além da melhoria do ensino nas escolas públicas, o PIBID propõe-se a elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Pensando nos objetivos do programa, percebe-se pelas narrativas que por meio da reflexão da prática docente, antes mesmo de estarem atuando efetivamente em sala de aula, consegue-se alinhar questões significativas relacionadas à teoria e prática. Inúmeras narrativas dos professores entrevistados assinalam a importância dessa relação em sua formação. Em seus relatos, P2, P3, P4 e P6 são unânimes em destacar a importância da interligação teoria e prática como influência positiva e significativa na sua formação docente.

Os excertos, descritos a seguir, referem-se às relações entre teoria e prática:

[...] o curso é muito teórico e a prática é outra, eu iniciei achando que íamos ter muita prática. Na verdade, chegamos nos estágios e já levamos um susto porque a teoria é muito linda e a prática é bem diferente (P2).

[...] acho que o curso contribui bastante teoricamente sim. Temos muita teoria, mas poderia ter um pouco mais da prática e uma aproximação maior da realidade” (P3).

[...] toda aquela articulação que vivemos das experiências, da teoria com a prática em sala de aula durante a graduação. Tudo isso foi de uma riqueza tão imensa que eu não teria a competência profissional de docente que eu tenho hoje se não fosse a experiência do PIBID (P4).

[...] muito que a gente vê em outras instituições somente o embasamento da teoria a Universidade que estudei, sempre consegui partir para o lado de pôr em prática, trazer essa riqueza, esse movimento de ações, de projeto, de estratégias (P6).

Percebe-se na narrativa de P4 a importância que o PIBID teve para a interlocução teoria e prática, pois este Programa evidencia as interfaces que existem entre o que estão sendo estudado na academia e a prática em sala de aula. Essa questão também está presente no depoimento de P3: “O PIBID, foi ali que eu percebi o que é ter uma sala de aula. O estágio é só uma amostra, um mês para pensar, o PIBID, não!” (P3). Na narrativa de P2, corroborando com P3 nos faz

refletir novamente a importância dos estágios no curso de licenciatura. O que os estágios deveriam dar suporte para a reflexão e interlocução da teoria com a prática, o professor entrevistado nos demonstra ter visto apenas quando bolsista PIBID por ter mais tempo perante o aluno. P6 quando narra: “a Universidade que estudei, sempre conseguiu partir para o lado de pôr em prática, trazer essa riqueza, esse movimento de ações, de projeto, de estratégias” demonstra que algumas instituições se preocupam com a melhor relação teoria e prática dos seus alunos proporcionando a eles opções de buscar aprimorar sua formação inicial. André (2016), elucida que a escola é um espaço de formação, assim se torna um local de compartilhamento de práticas. Esse entendimento é corroborado por Nóvoa (2011), que propõe uma fusão entre os dois campos acadêmico e profissional de formação. Tendo em vista as narrativas apresentadas nota-se que o objetivo do PIBID (relacionar teoria e prática) foi alçado segundo o relato dos entrevistados.

As experiências vivenciadas por discentes [acadêmicos de Pedagogia] durante o processo de formação contribuem para a mudança no desempenho das suas competências, pois o “futuro professor vai construindo suas concepções em relação ao ensinar e aprender, acordadas com as experiências vivenciadas através de diferentes concepções pedagógicas” (FELICETTI, 2010, p. 230), já que o discente passa por vários docentes antes de se tornar um, e cada docente assume uma teoria de ensino e de aprendizagem única e pessoal. Assim, a formação intervém significativamente no desenvolvimento e/ou (re)construção das competências exigidas à formação docente. É na academia que se tem oportunidade de relacionar a teoria com a prática e fazer suas escolhas corroborar ou não com os autores.

A importância da relação teoria e prática também é destacada na seguinte narrativa:

No PIBID tinha contato com a prática porque o que a instituição nos capacitava nós aplicávamos na sala de aula. [...] tínhamos a teoria aliada à prática, o contato prático é fundamental. [...] eu acho que são nesses programas (PIBID) que começamos a ver como é a rotina e a entender um pouco como é uma escola, como é a gestão escolar, como é você estar em sala de aula. [...] aprende-se realizando atividades e conhecendo o aluno de forma individualizada. Tudo isso foi um aprendizado e que bom que a Instituição me oportunizou esses momentos de poder sair da universidade para outros âmbitos escolares (P8).

Sendo assim, pode-se dizer que a formação do docente P8 de forma enriquecedora, justamente pela experiência adquirida na inserção dele nos espaços escolares fora do período de estágio visto que P3 na narrativa apresentada acima relata que o período de estágio é muito curto, e que a prática com o PIBID se caracteriza como enriquecedora, retomando que tanto P3 como P8 participaram do programa. Com isso tanto a escola como a universidade ganham muito pois ambas se aproximam e podem trabalhar melhorando a articulação da teoria e a prática, conforme André (2016).

Pensando nessas abordagens, cabe destacar que durante muito tempo os processos educativos foram marcados pela dicotomia teoria e prática, da qual decorre a necessidade de transformar a prática em conhecimento. A formação e a aprendizagem dos professores foram dominadas pelas referências externas e internas, caracterizando a sua formação e aprendizagem docente, conforme elucida esta afirmativa:

[...] a instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade [...] deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental (IMBERNÓN, 2011, p.8).

De acordo com o autor supracitado, a concepção de profissão docente mudou, porém, a maioria das instituições escolares, tende a continuar com o enfoque tecnicista, funcionalista e individualista. Isto ocorre porque a formação docente está descontextualizada e com distanciamento entre a teoria e a prática. O que diferencia os professores entrevistados dos demais nota-se pelas afirmações que muitos realizaram a interlocução da teoria e da prática devido aos PIBID e compreenderam sua importância e sua função em atuação docente.

Para Tardif (2012), os saberes dos professores intimamente dependem das condições tanto sociais como históricas que os docentes exercem seus ofícios; nesse sentido, o saber estar, intimamente, segundo o autor, ligado às questões dos saberes no ambiente escolar “a sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores tem que lidar” (TARDIF, 2012, p.218) como também a todo contexto no qual o docente está inserido e aos diversos saberes adquiridos no exercício da profissão.

Ressalta-se também que professores podem não compreender a sua função, e que talvez não saibam o limite de suas atividades e responsabilidades. Dessa maneira, esta concepção somente ocorrerá e trará transformações na prática docente quando houver a potencialização de uma nova cultura formadora, gerando assim, novos processos na teoria e na prática. Os saberes exercidos na profissão também se apresentam adquiridos fora da profissão pois também se baseia por valores pessoais tornando-se incorporados em seu meio a serviço do trabalho docente.

Somando-se a isso, Imbernón (2016) nos traz o fato dos professores compreenderem sua função e responsabilidades perante a sociedade e de encararem a formação inicial e continuada não somente como uma atualização científica, pedagógica e didática, mas também como um espaço de participação, reflexão (sobre sua própria prática) e formação.

Além da falta de certeza a respeito de sua função, outros aspectos influenciam na formação do professor e em sua concepção de educação. Como exemplifica Imbernón

(2010), a evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, as vertiginosas mudanças dos meios de comunicação, a análise da educação que não é mais exclusividade dos professores, mas sim de toda comunidade, a desvalorização da profissão, o baixo salário, a fragmentação curricular, a formação em um contexto individualista, a falta de descentralização das atividades, entre outros aspectos, dificulta a transformação da prática pedagógica.

Diante desse cenário, de mudança na concepção da profissão docente, a formação continuada constitui-se, mais do que atualizar os professores, mas de proporcionar questionamentos, indagações sobre atual situação da profissão e uma reflexão sobre sua prática, o tornando um profissional reflexivo. Isso ocorre por meio da análise de suas teorias, conhecimentos, habilidades e atitudes, se auto avaliando constantemente e se tornando um construtor de conhecimentos pedagógicos de forma individual e coletiva.

O professor iniciante, em seu período de formação, passa por uma fase delicada, sentindo-se inseguro quanto à atuação em sala de aula. Fase essa causada pela falta de conhecimento prático, por não ter vivências perante as ações que irá enfrentar e as mudanças no processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula, e que ocorrem diariamente. Segundo Nóvoa (1995) o desenvolvimento profissional dos professores tem por muitas vezes ignorado a formação de professores, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação.

Entende-se que aprender a ser professor ocorre por meio de situações práticas e muitas problemáticas, para que possa vivenciar futuras posturas e reações. Assim, o aprendiz desenvolve uma prática reflexiva promovendo elos entre a formação inicial e as experiências vividas, baseadas em suas reflexões da ação, mesmo que ainda esteja na academia. Acredita-se que criticidade e reflexividade sejam as duas competências principais ao futuro professor, para um bom desenvolvimento pleno de suas funções, ultrapassando a formação inicial e fortalecendo a questão da prática da pesquisa e da reflexão. (CASTRO, 2012).

A partir da criticidade e da reflexividade ocorre a interlocução entre os saberes docentes e a prática educativa, pois profissionais reflexivos, diante de suas práticas pedagógicas, tornam-se mais críticos perante a realidade que vivenciam, consolidando o conhecimento teórico da docência e repensando sobre suas atitudes ao enfrentar os dilemas diários. Refletir se torna um ato transformador, no qual se reverem conceitos e se problematizam as práticas, gerando conhecimento e contribuindo para novos caminhos na construção da identidade profissional e da valorização do ser professor.

Na construção da identidade profissional e no crescimento dos saberes pessoais, os professores vão se constituindo docentes. A formação inicial não apenas o torna professor, mas também supre alguns medos, questionamentos e inseguranças. Quando P5 relata: “Então eu acredito que quando eu entrei no

curso, tinha muita dificuldade em falar em público, e quando eu saí do curso, saí totalmente diferente. Hoje em dia eu não tenho mais problemas, se eu tiver que falar com um público grande não tem problema”.

Na narrativa de P5 identifica-se como esta professora e se construiu ao longo do curso de Pedagogia, superando dificuldades de comunicação que poderiam interferir na sua prática docente. Na fala “[...] eu acho que o curso ajuda a formar porque ninguém nasce professor. Nos formamos professores e são habilidades que se vai adquirindo. Depois que se termina o curso, que se entra no mercado de trabalho, se vai adquirindo outras habilidades e a prática que é necessária também” (P5) apresenta-se um movimento ambíguo nessa discussão que o professor – ora dom, ora vocação – o trabalho docente se desenvolve junto a uma ação política que propicia o seu desenvolvimento não apenas em relação aos alunos, mas também o interior de uma sociedade e por meio desses alunos.

Para Arendt (2007) o dom e a vocação para ser professor são pré-disposições que qualificam o professor. Mas também de acordo com o que André (2016) ser professor é algo que se aprende, pois ninguém nasce professor, ninguém nasce sabendo ser professor. A escola profissional é a manifestação de resistir que não é somente nascer professor, é dar um conteúdo social a profissão,

Disso decorre a importância da formação inicial, pois é o momento em que é dado o início da profissionalidade docente. Segundo Mizutani (1998, p. 27), “o processo formativo inicial da docência tem funções e limites bem circunscritos: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não podem ser totalmente desenvolvidos no período a ser destinado”. Por mais que nos cursos de Pedagogia sejam ensinadas e apresentadas teorias sobre como ensinar, técnicas de estudos e estratégias de como apresentar um determinado conteúdo, esses são assuntos que dependem de tempo e espaço para serem assimilados, vivenciados e problematizados em situações reais de sala de aula. Cabe lembrar, mais uma vez que o PIBID e os estágios ajudam nessas vivências.

Em muitas narrativas foi evidenciada a importância do estágio na formação inicial e sua contribuição para se tornar docente. Mas, a narrativa da entrevistada P1 foi a escolhida por ser vista como a mais significativa e na qual abrange a importância da universidade escolhida para sua formação a maior satisfação em sua formação.

[...] na instituição [que estudei] consegui algumas coisas. Considero que me preparou muito bem. Os estágios foram muito importantes, foram estágios que contribuíram muito para minha escolha e que possibilitaram o contato com o aluno em sala de aula. [...] desenvolver o planejamento foi fantástico! Eu aprendi muito, foi muito válido. Fiquei três anos e meio do PIBID, foi maravilhoso (P1).

Com as vivências durante o curso de Pedagogia, o licenciando tem uma visão ampla do que irá encontrar quando docente em sala de aula. Por isso, defende-se que os professores regentes e os professores formadores, se tornam

produtivos em todas as dimensões. Ao mesmo tempo em que o acadêmico está aprendendo, ele também ensina uma vez que tanto na escola quanto na universidade a troca de conhecimento ocorre nas atividades realizadas em conjunto, ou não, com o professor regente.

Essa troca de conhecimento e aprendizagem ressalta a importância do aprendente estar disposto a se desenvolver como professor, estar motivado a aproveitar as oportunidades disponibilizadas na Instituição escolhida. Não apenas cursar a graduação em Pedagogia, mas sim tornar-se professor, foi o que a entrevistada P1 ressalta: “[...] aproveitei cada momento para aprender mais e foi bem importante em uma escolha minha. Inicialmente eu queria muito fazer concurso público, e foi dentro do PIBID que percebi que não queria mais fazer concurso público” (P1). Não querer concurso público segundo P1 seria pelo fato “o governo não valoriza a educação, não tem repasse de verbas, não têm recursos, não tem nada”. Falar sobre políticas públicas não é o ponto deste artigo pois não se sabe a realidade e a localização da escola que P1 atuou, mas é importante destacar que a insatisfação com o governo nesse caso foi crucial a sua escolha.

Como discussão da narrativa apresenta-se as afirmações de Nóvoa (2009), em que o autor defende a articulação da formação inicial na aprendizagem docente e no desenvolvimento da formação do professor são necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional ao longo da vida. No exercício dos primeiros anos da profissão nas escolas, a valorização de um professor reflexivo baseia-se na investigação, colaborações, trabalho em equipe, acompanhamento de outros profissionais e avaliações.

A inflamação retórica sobre a formação de professores segundo Nóvoa (2009) só fazem sentido se as propostas teóricas forem construídas dentro da profissão a partir de uma reflexão dos próprios professores sobre seu próprio trabalho. A aprendizagem da profissão se dá ao longo da vida devido a necessidade da profissão alargando seu interesse. Visto assim que a formação teórica e prática do professor irão contribuir para melhorar a qualidade do ensino, pois são as transformações sociais que irão gerar transformações no ensino ou vice-versa.

4 Conclusão

Durante muito tempo, a concepção da profissão docente foi de transmissão de conhecimentos, e assim vista pela sociedade. Atualmente, esta concepção mudou. Ser professor é mediar o aluno na construção de seus conhecimentos, é formar cidadãos críticos, reflexivos e transformadores de sua realidade.

Com a transformação da concepção da profissão docente, e da mudança do papel do professor na sociedade, ele também teve que se atualizar, buscar novos conhecimentos, saberes e competências. Diante desse cenário, a formação continuada, além de atualização profissional, proporciona questionamentos, indagações a respeito da atual situação da

profissão e reflexões sobre a prática docente.

As narrativas dos participantes da pesquisa mostram que a relação teoria e prática são importantes, mas o que se apresentou com maior relevância foi o fato que por muitas vezes a teoria apresentou-se diferente da prática sendo na prática que ocorrem segundo as narrativas a possibilidade de desenvolverem novas habilidades e competências. Segundo os entrevistados essas habilidades de relações ocorrem durante a prática em sala de aula fazendo com que os mesmos busquem alternativas para sanar suas dúvidas. Essas alternativas segundo os entrevistados em sua unanimidade com a prática do dia-a-dia em sala de aula.

Nota-se que todos se sentem aptos a estarem no mercado de trabalho devido as habilidades e competências adquiridas em sua formação inicial, mas destacado como importante foi o aprender a planejar, ponto abordado por uma entrevistada, assim como a importância da formação continuada para novas habilidades e competências, mas também aprimorar as já existentes. Dentre as habilidades e competências adquiridas nos aparece como pontos significativos ser um bom professor, ser crítico e reflexivo, autonomia, a universidade os possibilitou e os motivou a serem capazes e verem a importância da experiência de ser professor antes mesmo de concluir a graduação, saber planejar uma aula e também saberem realizar melhores escolhas no futuro.

Como ponto importante a ser destacado, estarem prontos para entrar no mercado de trabalho, não nos configura que todos os alunos em formação no curso de Pedagogia sentem-se assim, temos aqui uma particularidade desses entrevistados. Temos que ter em mente que para esses professores, o conhecimento desenvolvido na academia se faz suficiente, o que podemos dizer que seja particular de cada pessoa. O que se tem em comum são que todos entrevistados julgam sua formação inicial e continuada importantes e significativas para melhor desenvolver sua prática.

A formação inicial e continuada baseia-se segundo os autores que corroboram com as narrativas apresentadas no texto que ambas executam uma interlocução constante e cada vez mais acelerada do ponto de vista que o professor nunca está completo, ele sempre necessita de aprimoramento e estudo. Essas ideias destacam-se ainda mais no momento que as executadas destacam a necessidade de refletir perante a prática exercida, nesse momento da reflexão está ocorrendo sua confirmação continuada. Nada melhor que a autorreflexão e a reflexão conjunta para aprimorar práticas e técnicas gerando assim novos aprendizados.

A formação continuada proporciona o desenvolvimento profissional ao professor, sendo este processo construído à medida que os professores adquirem experiência, conhecimentos e consciência profissional. Diante dos atuais desafios da educação básica, a formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental é alvo de políticas públicas, de estudos, pesquisas e debates necessários para alcançar as metas traçadas para o desenvolvimento da

formação docente. Essa questão afirma-se nas narrativas dos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que tem como objetivo aproximar e antecipar o vínculo da universidade com a escola.

Na tentativa de torna o professor um profissional reflexivo e construtor de conhecimentos pedagógicos, a formação docente constitui-se elemento fundamental para se atingir os objetivos da educação nacional sendo uma das habilidades destacadas é se tornar um professor autônomo. A autonomia possibilita o professor tornar-se crítico e reflexivo, especialmente quando estabelece interlocução entre os saberes adquiridos e a prática pedagógica. Com isso, a identidade profissional do professor evolui ao longo de sua carreira, podendo ser influenciado pelo local de trabalho, contextos políticos e, principalmente, por suas experiências vivenciadas no decorrer de sua vida.

Portanto, conclui-se que o desenvolvimento profissional se encontra intimamente relacionado à formação continuada dos professores e, mais uma vez, destaca-se a interlocução da teoria e prática caminhando de mãos dadas.

Referências

- ANDRÉ, M. Práticas na formação de professores. Campinas: Papirus, 2016.
- ARENDET, H. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº. 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.
- BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Rev. Iberoam. Educ.*, n.19, p.13-50, 1999.
- CASTRO, C.M. Educação para o mundo do trabalho: a revolução industrial na cabeça dos brasileiros. Brasília: CNI/SESI, 2012.
- CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Lisboa: Porto, 1995. p.84-107.
- FELICETTI, V.L. Formação docente: do objeto ao ser e fazer docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL, 8., 2010. Londrina, PR. Londrina, PR: UEL, 2010. p. 230-24.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para

a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para educação superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/4154c7526f9f2cd5555e7e0a21267049.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2019.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004, p.90-113.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 2009.

MARCELO GARCIA, C. Políticas de inserción en la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. PREAL, documento n. 52, 2011.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. Relatório de Pesquisa 2. Fapesp/Programa Ensino Público, 1998.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores, In: GATTI, B.A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2011. p. 199-210.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Porto, 2009.

PIMENTA, S.G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, 2002.

RIOS, T.A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SUGUMAR, V. R. *Competency mapping of teachers in tertiary education*. Índia, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED506207>. Acesso em: 5 maio 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.