


FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA/UNEMAT/JUARA E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n1-191>

Data de submissão: 23/12/2024

Data de publicação: 23/01/2025

Odair Alves Vieira

Universidade do Estado de Mato Grosso Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas
Tangará da Serra, MT, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6128-9512>

Angela Rita Christofolo de Mello

Universidade do Estado de Mato Grosso Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Letras Programa de Pós-graduação em Educação
Cuiabá, MT, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9732-6175>

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir os resultados de uma pesquisa realizada com professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em Juara-MT, egressos do curso de Pedagogia da UNEMAT e do PIBID, edital de 2014. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida com 5 professoras e 1 professor que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Juara. Os dados, obtidos por meio de entrevistas, foram analisados a partir do paradigma interpretativista. A partir das narrativas dos professores, foi possível observar que a aprendizagem da docência proporcionada pelo PIBID contribuiu para reduzir o distanciamento entre a universidade e a escola. As análises indicaram que, ao se formarem e ingressarem na profissão, os professores conseguiram lidar com os desafios enfrentados pelos iniciantes. O estudo também destacou que o PIBID é uma política pública importante para a formação inicial dos professores, reforçando a necessidade de continuidade dessa iniciativa.

Palavras-chave: Docência. Formação Inicial. Professor Principiante. Bolsistas de Iniciação à Docência (ID).

1 INTRODUÇÃO

Este texto integra uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNEMAT, na linha de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, e resulta de estudos no Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais (GEFOPE).

O objetivo é discutir dados de uma pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Juara-MT, egressos do curso de Pedagogia da UNEMAT e do PIBID, edital 2014, apresentando suas narrativas sobre a aprendizagem da docência e as contribuições do programa para a formação docente.

A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com 05 professoras egressas e 01 professor egresso do curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Juara-MT que foram bolsistas de Iniciação à Docência pelo edital de 2014. Para analisar os dados gerados por meio das entrevistas, escolheu-se o paradigma interpretativista, que pretende “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

O PIBID é um programa que valoriza e incentiva o magistério, atuando como uma política de fomento à qualidade na formação de professores, por meio de ações que priorizam a formação inicial. Criado em 2007, o programa teve seu primeiro edital lançado nesse mesmo ano, articulando três vertentes principais: formação de qualidade, integração entre pós-graduação, formação de professores e educação básica, e a produção de conhecimento.

A UNEMAT inscreveu seu primeiro projeto em 2009, com noventa bolsas aprovadas. No campus de Juara, o PIBID iniciou suas atividades em 2012, com a oferta de quinze bolsas, número que foi ampliado para sessenta e quatro no edital de 2014.

Para iniciar a discussão sobre a importância do PIBID para a aprendizagem da docência, apresentaremos reflexões sobre algumas dimensões da formação docente que estão diretamente relacionadas à pesquisa.

2 A FORMAÇÃO INICIAL EM QUESTÃO

Pensar o processo formativo docente é uma das formas potentes de contribuir com a democratização do acesso dos sujeitos à escola e à cultura. Porém, para pensar esse processo, é imprescindível discutir a formação inicial com a finalidade de conhecer as proposições teóricas existentes sobre a temática em questão.

Romanowski (2012, p. 12), ao apresentar os resultados de suas pesquisas sobre a formação e a profissionalização docente, destaca a urgência e a importância de refletir sobre a formação de

professores. Ela afirma que, entre os desafios de uma política de formação docente, “[...] estão a formação inicial oferecida nos cursos de graduação em nível superior, a formação continuada desenvolvida durante o exercício profissional, a valorização, o reconhecimento social e a constituição da pesquisa na área”.

De acordo com Imbernón (2011), a formação inicial deve fornecer as bases para que o professor construa um conhecimento pedagógico especializado, diretamente relacionado à prática profissional, que é processada continuamente no exercício da profissão. O autor destaca ainda a importância de preparar o futuro docente durante essa fase de formação, por meio de uma estrutura que possibilite uma análise abrangente das situações educativas. Para isso,

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (Imbernón, 2011, p. 63).

Nesse sentido, é essencial que, durante o processo formativo na universidade, o futuro professor seja capacitado com conhecimentos teóricos e práticos que contribuam para o seu exercício profissional. Isso exige que a universidade se comprometa a oferecer uma formação que integre tanto os aspectos teóricos quanto os práticos da docência, preparando o estudante de forma abrangente para os desafios da profissão.

Imbernón (2011, p. 69) destaca a importância de uma formação inicial que capacite o futuro professor a “[...] assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...]”. Dessa forma, é fundamental preparar o futuro docente para que compreenda e esteja apto a enfrentar os desafios que surgirão no exercício de sua profissão.

Imbernón (2011, p. 69) enfatiza a necessidade de uma formação inicial que capacite o futuro professor a “[...] assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...]”. Dessa forma, é crucial preparar o futuro docente para que ele compreenda e esteja apto a enfrentar todos os desafios que surgirão em sua prática profissional.

Cabral (2010, p. 14) também reforça a importância da formação inicial, explicando que ela “[...] significa a aquisição, por parte dos professores, dos conhecimentos necessários para o exercício da atividade docente, construída pela agência formadora [...]”. Nesse sentido, a formação inicial deve estabelecer as bases para que o futuro professor desenvolva um conhecimento pedagógico especializado, o que permitirá que, ao ingressar na prática docente, ele esteja aberto à construção contínua de novos saberes. Portanto, é essencial oferecer uma formação inicial que promova a reflexão

e relacione teoria com prática (práxis), possibilitando ao futuro professor construir uma base sólida em sua constituição docente.

Imbernón (2016, p. 136) destaca que a formação inicial precisa enfrentar novos desafios, superando e combatendo:

[...] a subordinação à produção do conhecimento, a desconfiança de que o professorado não seja capaz de gerar conhecimento pedagógico, a separação entre teoria e prática, o isolamento profissional, a marginalização dos problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação.

Para Severino (2003), a formação inicial deve proporcionar aos estudantes de licenciatura experiências formativas que os tornem conscientes de seu papel na educação, com ênfase na formação para a cidadania. Isso é essencial para que os educandos compreendam a extensão social e coletiva de viver em sociedade.

Fontana e Guedes-Pinto (2002, p. 07) apontam que os alunos em formação na universidade, geralmente, têm uma leitura teórica da realidade escolar, desconectada das práticas cotidianas da escola. Para as autoras, os estagiários devem não apenas observar, mas também participar ativamente das propostas pedagógicas. Contudo, frequentemente, eles se deparam com práticas tradicionais, semelhantes àquelas que vivenciaram em sua trajetória escolar. O foco, segundo as autoras, deveria ser a “dinâmica interativa” proporcionada pela presença do professor em formação na escola (Fontana & Guedes-Pinto, 2002, p. 10).

Garcia (1999, p. 77) explica que a formação inicial dos professores é historicamente realizada por instituições especializadas e por um currículo estruturado que orienta o conteúdo do programa de formação. Ele destaca que essa formação cumpre três funções essenciais: preparar os futuros professores para o exercício da profissão, controlar a certificação necessária para o exercício profissional e atuar como agente de mudança. No entanto, a formação também pode, em alguns casos, contribuir para a reprodução da cultura dominante (Garcia, 1999).

Garcia (1999) também defende que a formação de professores deve incluir uma abordagem mais humana, preparando os docentes para compreender seu papel na sociedade com uma postura crítica e reflexiva. Isso é crucial para que os futuros professores possam preparar seus alunos para uma cidadania democrática e justa. A formação inicial, portanto, deve possibilitar reflexões sobre o conhecimento, habilidades e atitudes necessárias no exercício da docência.

Zabala (1998) também destaca a importância da integração entre teoria e prática na formação inicial. O autor argumenta que ensinar envolve dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino,

o que só pode ser alcançado pela prática. Segundo Zabala, “ensina-se a ensinar ensinando” (Zabala, 1998, p. 65), enfatizando a necessidade de uma formação que transcenda o domínio teórico.

Gatti (2016), ao discutir as questões contemporâneas da formação docente, aponta que os discursos sobre a formação inicial carecem de direcionamento claro e consistência, resultando em práticas pouco efetivas. A autora também critica a descontinuidade das iniciativas de formação e ressalta a importância de cuidar dos professores, pois são eles os agentes de transformação educacional. Nesse contexto, ela destaca que os docentes do Ensino Superior muitas vezes não têm plena consciência de sua função na formação de futuros professores para a Educação Básica (Gatti, 2016, p. 42).

Severino (2003), ao analisar as problemáticas da formação docente no Brasil, ressalta questões relacionadas à preparação dos futuros professores nos aspectos científicos e pedagógicos, que são fundamentais para uma formação sólida e eficaz.

De acordo com Fontana e Guedes-Pinto (2002, p. 07, grifo dos autores), os alunos que estão em processo de formação na universidade “[...] trazem da fase inicial de sua formação uma leitura calcada nos modelos teóricos explicativos da realidade escolar dominantes na universidade, sem articulá-los à produção cotidiana da escola no seu ‘em se fazendo’”. Para as autoras, os alunos em formação, que entram em contato com a escola ao estagiar, não ficam apenas observando, participam ativamente das propostas pedagógicas. Todavia, na maioria das situações, esses acadêmicos estagiários observam práticas tradicionais, tais como as que vivenciaram em sua trajetória escolar. No entanto, o foco deveria ser “[...] a dinâmica interativa instaurada pela presença do professor em formação – nosso aluno – na escola” (Fontana; Guedes-Pinto, 2002, p. 10).

Por sua vez, Garcia (1999, p. 77) explica que “[...] a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação”. O autor explica que a instituição que é responsável pela formação inicial dos professores cumpre três funções básicas: preparar os futuros professores para desempenharem suas funções quando estiverem atuando; controlar a certificação que permite ao futuro professor exercer sua função; e ser agente de mudança. Por outro lado, a formação pode levar a caminhos que contribuem para a reprodução da cultura dominante (Garcia, 1999).

Garcia (1999) aponta a necessidade de a formação de professores abarcar uma formação mais humana, em que se formem como pessoas, compreendam seu papel na sociedade com uma postura crítica-reflexiva sobre o ensino que oferecerão, preparando assim seus alunos para o exercício de uma cidadania democrática e justa. Dessa forma, entende-se que a finalidade da formação inicial é

oportunizar reflexões para os futuros professores, de modo a entenderem as dimensões do conhecimento, as destrezas, habilidades e atitudes no exercício de suas profissões.

Para Zabala (1998), a formação inicial dos professores precisa estar ligada à prática da sala de aula, num diálogo constante entre a teoria com a prática. O autor refere que, “[...] no fundo, ensinar implica dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino, isto é, o domínio de procedimentos. Do mesmo modo que se aprende a dançar dançando, aprende-se a ensinar ensinando” (Zabala, 1998, p. 65). O que acontece, na maioria dos cursos de licenciatura, é que o foco é voltado para os conhecimentos teóricos, sem relações com a prática.

Ao tratar sobre questões contemporâneas que envolvem a formação de professores, Gatti (2016) expõe que os discursos sobre a formação inicial não têm direcionamento e não são objetos consistentes para a prática como deveriam ocorrer. Afirma também que as iniciativas que são apresentadas sofrem com a descontinuidade das ações. A autora aponta que ter um olhar cuidadoso com os professores é importante ao observar que estes são os agentes ativos na transformação educacional na busca por uma sociedade mais justa e solidária (Gatti, 2016). Ao falar sobre essas transformações, Gatti (2016) explica que cuidar dos professores que serão agentes de transformações implica refletir sobre a formação que é ofertada hoje para os futuros professores. Contudo, adverte que “[...] os próprios docentes do Ensino Superior, que atuam nessa formação, nem sempre se colocam de modo consciente e com clareza a questão de estarem trabalhando para a formação de professores, profissionais que atuarão na Educação Básica” (Gatti, 2016, p. 42).

Severino (2003), ao discutir sobre as problemáticas da formação dos professores no contexto brasileiro, explica que há questões que estão intimamente ligadas à formação, como a preparação do futuro professor nos planos científicos e pedagógicos:

O primeiro desses problemas diz respeito à forma pela qual o formando se apropria pelo currículo, dos conteúdos científicos que precisa, obviamente, dominar, com vistas à sua qualificação profissional. [...] A segunda limitação é que, no atual modelo de curso de Licenciatura e Pedagogia, o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. [...] Uma terceira lacuna do currículo dos cursos de formação docente é a de não ser mediação eficaz do desenvolvimento no aluno da necessária sensibilidade ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor (Severino, 2003, p. 75-76).

Dessa forma, o processo formativo nos cursos de licenciatura é frequentemente caracterizado por limitações que resultam em uma formação centrada na transmissão de conteúdo, por meio de aulas expositivas, leituras e reprodução de conhecimentos teóricos, sem uma conexão significativa com a prática pedagógica.

O processo formativo nos cursos de licenciatura é, muitas vezes, limitado por uma abordagem centrada na transmissão de conteúdo, com foco no ensino teórico, sem uma integração significativa com a prática. Isso contribui para uma formação que não favorece a vivência de experiências pedagógicas concretas.

Nóvoa (2017, p. 9), ao refletir sobre a profissão docente, enfatiza a necessidade de encarar a formação de professores como um processo profissional contínuo. Para ele, é “[...] imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente”. Ele questiona: “Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” Para responder a essa questão, o autor sugere três deslocamentos importantes no debate sobre a formação inicial. A primeira, valoriza o continuum profissional, destacando a conexão entre formação inicial, indução profissional e formação continuada. A segunda sugere a inspiração em outras profissões universitárias, com destaque para a medicina, não para copiar suas práticas, mas para entender como organizar uma “[...] formação profissional universitária” (Nóvoa, 2017, p. 9). A terceira deslocamento implica a necessidade de definir a especificidade da formação docente (Nóvoa, 2017, p. 9-10). Essas deslocamentos oferecem caminhos para repensar e estruturar a formação docente.

Iza et al. (2014) discutem a identidade docente e a integração entre universidade e escola na formação de professores. Eles destacam que essa integração promove uma troca valiosa entre as reflexões acadêmicas e as experiências práticas do cotidiano escolar, reconhecendo a importância do estágio curricular supervisionado como um elo fundamental nesse processo. Segundo os autores, esse estágio facilita a transição entre o discurso acadêmico e a prática profissional, proporcionando avanços significativos na identidade dos futuros professores (Iza et al., 2014, p. 288).

André (2016) aborda a contribuição do PIBID para a formação inicial de professores, destacando a articulação entre a universidade e a escola, que favorece tanto a reformulação dos currículos quanto o desenvolvimento profissional dos participantes. A autora argumenta que o PIBID tem promovido uma revisão dos estágios, intensificando as parcerias entre essas duas esferas. Além disso, o programa permite que os futuros professores vivenciem de perto a realidade escolar, facilitando a descoberta da docência por meio da prática. Tardif (2014, p. 86) complementa, afirmando que “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”.

Portanto, a experiência prática proporcionada pelo PIBID durante a graduação oferece ao futuro professor a oportunidade de conhecer a realidade escolar e estar mais preparado para enfrentar os desafios que surgirão nos primeiros anos de sua carreira. A seguir, serão apresentados aspectos

relacionados aos primeiros anos da profissão, abordando as particularidades do início da carreira docente.

3 DEBATE SOBRE OS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA

O debate a seguir aborda alguns desafios enfrentados pelos professores no início de sua carreira, destacando a importância das experiências dos docentes iniciantes para essa discussão. O objetivo é compreender como os egressos do curso de Pedagogia, que participaram do PIBID, vivenciaram a docência em seus primeiros anos. A análise das contribuições teóricas ajudará a posicionar-se frente a essa questão.

Tardif (2014), em sua obra sobre os saberes docentes e a formação profissional, descreve as fases iniciais da carreira. Para ele, “[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” (Tardif, 2014, p. 82). Ele também destaca que o início da carreira é um momento crítico de adaptação, com ajustes contínuos no ambiente escolar, mas alerta que essa experiência inicial é marcada por “[...] confronto com a dura e complexa realidade da profissão, desilusão e desencanto, além da transição de estudante para um trabalho mais exigente” (Tardif, 2014, p. 82).

Day (2001, p. 102) descreve o início da carreira docente como um esforço duplo: por um lado, os professores tentam construir sua própria realidade social, fazendo com que o trabalho corresponda à sua visão pessoal, enquanto, por outro, estão sujeitos a poderosas forças socializadoras da escola. Esse conflito se intensifica quando os novos docentes se deparam com as diferenças entre a teoria aprendida na graduação e as realidades da prática nas instituições de ensino, levando muitos a reavaliar a profissão e, em alguns casos, até abandonar a docência. No entanto,

[...] se os professores forem muito competentes e bem sucedidos em convencer as figuras que detêm a autoridade sobre a sua competência, então, dado que ganharam a sua aprovação, poderão determinar uma forma de mudança através da extensão do seu poder para usar o juízo discricionário, mesmo sem assumir papéis formais de autoridade (Day, 2001, p. 103).

No entanto, caso os professores iniciantes não consigam se ajustar à instituição, podem acabar realizando o mínimo necessário, sem motivação ou transformação, o que leva à acomodação. Contudo, entende-se que essa acomodação não contribui para o desenvolvimento profissional. É fundamental que o professor iniciante compreenda que a aprendizagem sobre a docência não se encerra com a conclusão da graduação, pois, como aponta André (2018), esse processo de aprendizagem continua ao longo da carreira. Reconhecer isso é essencial para evitar o desânimo diante dos desafios da profissão e buscar apoio de profissionais mais experientes. A autora afirma que:

Esse movimento, no entanto, não pode ficar restrito à iniciativa pessoal; ele deve encontrar eco nas instituições de ensino e nas políticas educacionais. O principiante precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo que reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender (André, 2018, p. 6).

Nesse contexto, concorda-se com André (2018) ao afirmar que a docência é uma atividade complexa, e para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes ser significativo, é necessário um processo contínuo de aprendizagem, apoiado por todos ao seu redor, para superar medos e ganhar segurança na prática. Dessa forma, é fundamental compreender melhor os desafios enfrentados nos primeiros anos da docência.

Tardif (2014) descreve as etapas que marcam o início da carreira docente. A primeira fase, que ele considera um "rito de passagem", representa a transição do estudante para o professor. Nessa etapa, os novatos descobrem que discussões sobre princípios educacionais ou orientações pedagógicas não são tão relevantes nas reuniões entre os professores, sendo esta fase mais marcada por práticas burocráticas para garantir a normalidade da rotina escolar, com os novatos ajustando-se às regras estabelecidas.

A segunda etapa, conforme Tardif (2014), envolve a iniciação ao sistema normativo informal e à hierarquia dentro da escola. Durante essa fase, os professores mais experientes transmitem aos novatos as normas informais do ambiente escolar, como o comportamento adequado e a maneira correta de se vestir, socializando esses aspectos essenciais do dia a dia na instituição.

A terceira etapa está relacionada à "descoberta dos alunos 'reais'" pelo professor iniciante (Tardif, 2014, p. 83). O professor tem uma imagem idealizada de seus alunos, mas ao vivenciar a docência, essa visão entra em conflito com a realidade. Tardif e Raymond (2000) propõem que o início da carreira docente pode ser dividido em duas fases: a fase de exploração, que vai do primeiro ao terceiro ano, e a fase de estabilização e consolidação, que vai do terceiro ao sétimo ano. Durante a fase de exploração, o professor busca aceitação entre seus colegas e alunos, e começa a experimentar diferentes papéis. Já na fase de estabilização, o professor ganha confiança, focando mais nos conteúdos e nas necessidades dos alunos. A consolidação, para os autores, não depende apenas do tempo, mas também das condições proporcionadas pela profissão, como a atribuição de turmas mais fáceis, o apoio da gestão escolar e as interações com colegas de trabalho que são abertos a discussões sobre práticas pedagógicas.

As experiências vividas pelo professor iniciante ao longo de sua carreira tendem a ser gradualmente transformadas e aprimoradas. Essa transformação é resultado da práxis pedagógica, caracterizada por um movimento reflexivo fundado na ação.

Gonçalves (2013) observa que o ingresso na carreira docente é marcado tanto pela luta pela sobrevivência, decorrente do choque com a realidade, quanto pelo entusiasmo de descobrir um novo mundo. A luta pela sobrevivência está frequentemente relacionada à falta de preparação, às condições de trabalho difíceis e à dificuldade de se identificar como professor. Essa fase pode gerar o desejo de se afirmar como docente ou até de abandonar a profissão. Por outro lado, aqueles que não enfrentam essas dificuldades iniciais tendem a ser mais autoconfiantes, muitas vezes devido à crença de estarem bem preparados para os desafios da docência (Gonçalves, 2013).

Garcia (1999) contribui para a reflexão sobre o processo de iniciação à docência, destacando suas características específicas na profissão docente. O autor afirma que “[...] a iniciação ao ensino é o período que abrange os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores” (Garcia, 1999, p. 113). Esse período inicial de ingresso na carreira docente é caracterizado por tensões e adaptações, nas quais o professor iniciante se depara com os desafios práticos da profissão. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental ao oferecer apoio aos docentes iniciantes, ajudando-os a superar as dificuldades desse processo de transição e favorecendo sua inserção no ambiente escolar.

Por sua vez, o professor iniciante busca, nos primeiros anos de profissão, construir sua identidade pessoal e profissional. Day (2001, p. 102) explica que a entrada na carreira docente é um esforço em dois sentidos e que dependerá “[...] da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores”.

Uma pesquisa realizada por Garcia (1999, p. 113) com 107 professores principiantes apontou que:

[...] os primeiros anos de ensino são anos difíceis, quer pessoal quer profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores interinos. Verificamos também que os professores principiantes se diferem entre si em função dos contextos em que ensinam. Que as experiências tidas enquanto estudantes influenciam muito os professores de educação geral básica. Constatamos também que os problemas dos professores se referem principalmente a aspectos didáticos por oposição a pessoais ou organizacionais.

No início da carreira, o professor principiante experimenta um crescimento pessoal significativo. Nos primeiros anos de docência, ele geralmente aprende a ensinar. Apesar da insegurança, tenta agradar seus alunos e se dispõe a incorporar as regras e rotinas da escola, muitas vezes observando a postura de seus colegas. No entanto, essas características podem estar acompanhadas de problemas específicos da profissão.

Garcia (1999, p. 174, grifo do autor) aponta que os principais problemas que ameaçam os professores principiantes são a "imitação" acrítica de condutas observadas em outros professores, o "isolamento" em relação aos colegas, a dificuldade de "transferir" o conhecimento adquirido na formação e o desenvolvimento de uma "concepção técnica" do ensino. De acordo com Nóvoa (2006), se não houver um cuidado adequado com o desenvolvimento profissional desses professores, surgirão muitos outros problemas. Assim, é fundamental "[...] construir formas de integração mais harmoniosas e coerentes desses professores" (Nóvoa, 2006, p. 14), evitando que se desenvolvam "[...] dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem a um fechamento individualista dos professores" (Nóvoa, 2006, p. 14).

Se não houver um olhar acolhedor que se preocupe com a integração do jovem professor à escola, poderá ocorrer um acentuar do isolamento desse profissional, justamente devido ao sentimento de insegurança, o que pode levar, como já mencionado, à desistência da docência. Nesse sentido, André (2018, p. 7) destaca outros fatores que comprometem o desenvolvimento profissional do professor principiante, são eles:

[...] a falta de estímulo ao trabalho coletivo e consequentemente a não promoção de relações com outros profissionais da escola e com os pais de alunos; a sobrecarga de tarefas que pode culminar no esgotamento docente; o número elevado de alunos por classe; a falta de material e de incentivo a práticas diversificadas; o não reconhecimento do esforço empreendido e do trabalho realizado pelo iniciante, bem como a ausência de ambientes colaborativos que facilitem e apoiem seu trabalho.

Por outro lado, André (2018) esclarece que muitas das experiências vividas pelos professores no início da carreira são determinantes para o desenvolvimento profissional. Quando os docentes percebem que seu trabalho gera resultados significativos na aprendizagem dos alunos, eles revisitam seus conceitos, o que desperta sentimentos que reforçam o compromisso com a docência. Nesse contexto, essas experiências, em um processo contínuo de socialização e reflexão com os colegas, tornam-se formativas tanto para a comunidade escolar quanto, especialmente, para o professor ingressante.

De acordo com Day (2001), nos primeiros anos de carreira, os professores vão desenvolvendo práticas que os ajudam a enfrentar as complexidades do ensino, visando sua aceitação pela comunidade escolar. Essas práticas são compreendidas pelos professores iniciantes como:

1. padrões de trabalhos rotineiros;
2. reações intuitivas rápidas, face a situações e acontecimentos da sala de aula;
3. assunção de ideias tidas como certas que informam as práticas e discursos diários da sala de aula, na sala de professores e noutros contextos escolares (Day, 2001, p. 49).

Segundo Day (2001), a natureza explícita dos professores é influenciada pelos conhecimentos informais que os principiantes vão construindo de maneira implícita, à medida que vivenciam o contexto da sala de aula e da escola. Essa construção de conhecimento informal, muitas vezes não ensinada formalmente durante a formação inicial, é essencial para que os professores se adaptem à realidade da docência.

Inicialmente, muitos professores entram na profissão com uma visão idealizada de que a docência será uma atividade socialmente significativa e gratificante. No entanto, à medida que começam a lidar com a realidade da profissão, as dificuldades relacionadas ao ensino, os desafios pessoais, e as pressões da sociedade e da comunidade escolar começam a impactar a forma como eles percebem seu trabalho. Esses fatores podem gerar sentimentos de frustração, levando os professores a reavaliar suas expectativas e, em alguns casos, até questionar sua escolha profissional.

Essas experiências, frequentemente marcadas por um processo de ajuste e adaptação, são fundamentais para a formação do professor, pois refletem as tensões entre a teoria aprendida na formação e a prática cotidiana enfrentada no contexto escolar. A reflexão sobre essas dificuldades pode, ao longo do tempo, ajudar o professor a desenvolver uma compreensão mais profunda de seu papel e a encontrar estratégias para lidar com as complexidades da profissão.

Day (2001) ressalta que, apesar de muitos professores estarem em contato com programas de formação continuada, muitos não se sentem plenamente satisfeitos com o estímulo intelectual que essas formações oferecem. Isso ocorre porque, frequentemente, essas iniciativas não atendem às necessidades profissionais reais dos docentes nem se concentram em situações práticas que são cruciais para o desenvolvimento que os professores buscam. Como resultado, elas acabam não contribuindo de maneira eficaz para a melhoria do ensino e, por consequência, da qualidade da aprendizagem dos alunos, especialmente em um contexto educacional em constante transformação. Esse sentimento de desconexão com a cultura institucional nos primeiros anos de docência leva os professores iniciantes a um processo gradual de adaptação. Com o tempo, eles se ajustam, muitas vezes de maneira inconsciente, às normas informais de gestão da escola, internalizando essas práticas e, assim, se socializando ao ambiente escolar.

Segundo Day (2001, p. 104):

Na medida em que os pressupostos sobre a escola e as práticas da sala de aula continuarem a não ser questionados e problematizados, é provável que funcionem como limitações das capacidades dos professores para avaliarem o seu trabalho e, assim, melhorarem seu saber-fazer profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores é prejudicado quando não se sentem à vontade no ambiente de trabalho para compartilhar suas dificuldades. Por isso, é essencial criar um ambiente acolhedor, onde possam refletir sobre suas práticas e discutir os desafios da docência. Investir no cuidado dos professores ingressantes e em políticas públicas que favoreçam seu desenvolvimento profissional é fundamental, como destaca André (2018, p. 7):

É importante que as políticas ou as iniciativas institucionais sejam especialmente desenhadas para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão.

Essas políticas de inserção devem ser institucionalizadas tanto pelos gestores de políticas públicas quanto pelos gestores escolares, que têm um papel crucial na criação de um ambiente favorável à socialização entre professores iniciantes e mais experientes. Cuidar do professor principiante, como já mencionado, é uma tarefa coletiva e essencial para o seu desenvolvimento.

4 NARRATIVAS E O PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT DE JUARA-MT

Ao considerar a importância das discussões sobre a formação de professores no contexto do PIBID para melhorar a qualidade da educação básica, a pesquisa realizada teve como objetivo, a partir do resultado do edital do subprojeto PIBID do campus universitário de Juara/UNEMAT/2014, localizar os egressos e egressas, encaminhando-lhes o formulário de caracterização do perfil traçado para a realização das entrevistas. A seguir, apresentamos o eixo que aborda as narrativas desses professores sobre os significados do PIBID para sua formação docente. Concorde-se com Soczek (2011), que afirma que o PIBID proporciona um maior contato do licenciando com a escola, criando um espaço de aproximação entre as instituições (escola e universidade). Pensar o programa é fortalecer a esperança por uma formação de professores de qualidade social, pois, como afirma Soczek (2011, p. 64),

[...] significa, literalmente, a inserção de “sangue novo” pela promoção do trabalho em equipe, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional pelo repensar a prática escolar, superando uma tendência de reprodução de práticas consolidadas de forma acrítica. Também as IES saem ganhando, ao serem convidadas a pensar seus processos de formação.

Assim, compreende-se que a parceria entre as duas instituições de ensino, estabelecida por uma política de formação de professores, é um indicativo significativo para a promoção de uma educação de qualidade social, ao entregar à comunidade um profissional formado e melhor preparado para enfrentar os desafios da profissão docente. Nesse contexto, ao inserir os licenciandos nos

ambientes escolares, oferece-se ao futuro professor a oportunidade de conhecer a realidade da escola e consolidar sua identidade profissional. A seguir, a fala da Professora 01 evidencia a importância do PIBID para o processo de sua formação:

Nossa, o PIBID significou muito, o PIBID me preparou para estar aqui hoje, para que eu fosse uma boa profissional. Eu tenho orgulho do meu trabalho, eu tenho orgulho de dizer que eu fui Pibidiana. [...]. Porque, quando a gente entra como bolsista, vamos ganhando aprendizagem, vamos nos preparando melhor para a profissão, a gente sente mais tranquilidade. (Professora 01).

A Professora 01 expressa com orgulho sua trajetória como docente, destacando que a segurança que sente em sua prática foi proporcionada pela sua participação no PIBID. Isso reforça a ideia de que a escola desempenha um papel crucial na formação do futuro professor, assumindo a posição de protagonista nos processos formativos. Canan (2012, p. 34) esclarece que o PIBID é uma política que promove a integração entre a universidade e as instituições da educação básica, em que “[...] os professores mais experientes passam a atuar como co-formadores desses futuros docentes, com a expectativa de contribuir para a elevação dos índices da Educação Básica no Brasil”.

O PIBID é uma política de formação inicial que proporciona ao licenciando a oportunidade de transitar tanto pelos espaços acadêmicos quanto pelos escolares, favorecendo seu processo de autoconhecimento e autoconstrução. Nesse contexto, Nóvoa (2017, p. 1121) destaca que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

Desta feita, pode-se afirmar que o PIBID colabora com esse processo. Isso fica evidenciado nos relatos das Professoras 02 e 03, a seguir:

[...] dentro do PIBID pude ter a certeza de que queria lecionar, que eu queria ser professora, que eu queria contribuir com a educação, e também acredito que hoje, tendo todas as experiências que tive na minha trajetória acadêmica, na minha trajetória profissional, de repente, se não tivesse oportunizado a mim fazer parte de um programa tão importante como o PIBID, talvez eu não estaria desempenhando os papéis na educação que eu desempenho hoje. (Professora 02).

O PIBID foi a etapa mais importante para mim porque, como eu tinha muito medo de sala de aula, a primeira vez que eu entrei na sala de aula como pibidiana eu não conseguia conversar com o aluno. A professora orientou como eu deveria trabalhar com os alunos e eu tremia, eu não conseguia conversar com o aluno, eu tremia, tinha muito medo, aí, assim, se não fosse o PIBID, talvez eu não tivesse entrado, eu não teria exercido essa profissão, eu teria ficado fora da sala de aula por medo. (Professora 03).

A narrativa da Professora 02 evidencia que o PIBID foi uma experiência crucial para fortalecer seu desejo pela profissão, proporcionando caminhos possíveis e experiências que contribuíram para seu amadurecimento e identificação com a docência. Por outro lado, a narrativa da Professora 03 revela uma certa tensão ao ser inserida no espaço escolar, alimentada pelo medo que ela tinha em relação à prática docente. No entanto, ela reconhece que, sem o PIBID, não teria se aventurado na profissão, dado a falta de experiência pedagógica. Assim, entende-se que o PIBID desempenha um papel fundamental em ajudar os licenciandos a superarem o medo, prepará-los melhor para a docência e amenizar o “choque de realidade” que muitos professores enfrentam nos primeiros anos de carreira.

Nóvoa (2017) ressalta que os professores precisam estar preparados para lidar com situações imprevistas no cotidiano escolar, e, para isso, a conexão entre universidade e escola deve ser fortalecida. A formação deve possibilitar a construção de uma postura profissional firme, permitindo que o docente “aprenda a sentir como professor” (Nóvoa, 2017, p. 1123).

As contribuições do Professor 04, a seguir, destacam que o PIBID representa um importante indicador de aproximação entre teoria e prática, proporcionando um espaço de diálogo contínuo sobre a prática pedagógica em construção. Para ele, o PIBID marca de maneira significativa a trajetória profissional do professor ao incorporar momentos de reflexão constantes sobre sua prática. Ele afirma que:

[...] ampliou minha visão para aprender a analisar o que eu estou fazendo e mudar minha metodologia [...] o PIBID me ajudou nisso, a aprender diferentes metodologias, a reavaliar a minha prática para ver o que estava dando certo e o que não estava dando certo, e recalculando a rota, porque às vezes a gente faz um planejamento, achamos que vai sair tudo como nós planejamos, e na execução e na prática, acaba acontecendo de uma forma diferente. Então, o PIBID ajudou muito a refletir sobre a prática e ver o que estava dando certo e o que precisava melhorar. (Professor 04).

A aproximação, o “recalcular a rota” e a reflexão constante sobre a prática são aspectos fundamentais que colaboram para a construção de um espaço formativo propiciado pelos projetos implementados pelo PIBID. A presença conjunta da universidade, das escolas e dos professores permite que o licenciando transite por esses espaços e conviva com profissionais que, futuramente, serão seus colegas de profissão. Nesse ambiente, as conexões com a prática se tornam evidentes e, conforme defende Nóvoa (2017, p. 1123), essas conexões geram “[...] vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor”. A afirmação do Professor 04, ao refletir sobre a importância do PIBID nesse processo formativo, remete à ideia de Freire (2017, p. 39), que destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática docente, apontando que ensinar não é apenas transmitir

conhecimento, mas envolver-se em um processo contínuo de aprendizagem e análise crítica sobre o que se faz e como se faz no cotidiano escolar.

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Freire (2017, p. 40) complementa, afirmando que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo que confunda com a prática.” Dessa maneira, ao considerar o PIBID como um programa de formação inicial que promove a reflexão sobre a prática docente, como demonstrado pelo relato do Professor 04, fica evidente a importância dessa política para a formação de futuros professores. O PIBID não só estimula os licenciandos a pensarem sobre suas práticas, como também os incentiva a refletir sobre os acertos e erros durante o período de graduação. Assim, pode-se afirmar que o PIBID é uma ação integradora e contínua no processo de desenvolvimento profissional, que transcende a formação inicial.

Tardif e Lessard (2014, p. 17) explicam que o trabalho docente é complexo e não pode ser visto como uma atividade profissional secundária. Pelo contrário, o trabalho docente é fundamental para compreender as transformações sociais, sendo uma das chaves para entender as mudanças nas sociedades do trabalho. Portanto, programas como o PIBID, que aproximam os licenciandos dos contextos escolares, são essenciais para garantir a qualidade da formação docente, com impacto direto na sociedade.

Concorda-se com a afirmação de Campelo e Cruz (2016, p. 98), que ressaltam o PIBID como uma “[...] oportunidade de pensar e fazer a docência com professores da escola básica em contexto real de trabalho e a imersão precoce (e em ciclo contínuo) dos licenciandos na escola”. Considerando que a profissão docente é complexa, fica claro que a formação de professores exige investimentos significativos para garantir a competência profissional.

André (2016, p. 32) destaca que a formação docente deve estar ancorada em um processo contínuo e crítico-reflexivo para o aprimoramento do desenvolvimento profissional, alinhando-se com a ideia de que a reflexão constante sobre a prática é essencial para o progresso na carreira docente.

[...] formação de um professor que seja capaz de se debruçar sobre o seu trabalho profissional, compreender o que está acontecendo, problematizar aquela situação, buscar elementos para entendê-la melhor, dar inteligibilidade àquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa

melhorar, tomar a decisão de incorporar essas constatações feitas em um trabalho de reestruturação de sua prática.

As afirmativas da Professora 04 mostram que o PIBID oferece uma formação significativa, tornando-se uma experiência valiosa para que os futuros professores construam conhecimentos práticos sobre a docência. Nesse contexto, a afirmação da Professora 06 corrobora com a narrativa do Professor 04, ao destacar a prática como a principal contribuição para a formação docente, evidenciando que, ao vivenciar o cotidiano da escola, os licenciandos conseguem integrar teoria e prática de forma mais eficaz e assertiva.

[...] o PIBID proporcionou [...] aprender mesmo na prática, colocar em prática tudo aquilo que a gente lia, observava, analisava. Então, nos proporcionou praticar, ‘pra’ gente não ir tão perdido quando [...] terminasse a faculdade e fosse atuar, então ele proporcionou [...] ter uma prática muito maior, trabalhar em cima do que às vezes a gente não conseguia trabalhar dentro de uma sala de aula da universidade [...] (Professora 06).

A fala da professora destaca a importância do PIBID, especialmente no que se refere à articulação entre a prática e os conhecimentos adquiridos na universidade. Isso é corroborado por Araújo, Batista e Maia (2017, p. 145), que apontam que as ações do PIBID ajudam os licenciandos a relacionar “[...] a teoria acadêmica e a prática pedagógica no contexto escolar, permitindo que conheçam a dinâmica da escola, suas demandas e sua realidade, além de oferecer possibilidades reais de apropriação dos processos pedagógicos que nela se desenvolvem”. Contudo, Imbernón (2011), ao tratar da formação inicial, alerta para a necessidade de cautela ao valorizar excessivamente a prática como fator único de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o autor sugere considerações importantes sobre a prática na formação inicial, que devem ser levadas em conta para garantir uma formação equilibrada e abrangente.

As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa.

As práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.

As práticas devem servir de estímulos às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica (Imbernón, 2011, p. 66-67).

Assim, considera-se que a escolha pela profissão docente é um indicador destacado nos relatos dos entrevistados sobre o impacto do PIBID em suas formações. Eles enfatizam a importância de vivenciar, na prática, os conhecimentos adquiridos na universidade, o que fortalece a formação recebida e os prepara para os desafios e obstáculos que surgem no exercício da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o objetivo desta reflexão foi discutir a relevância do PIBID para a formação docente, destacando, por meio das narrativas dos egressos, como o Programa contribuiu de forma significativa para prepará-los para os desafios da profissão. As experiências vivenciadas pelos bolsistas ao longo da sua participação no PIBID confirmam as discussões teóricas sobre a importância da formação inicial aliada à prática docente, ressaltando o papel fundamental que a vivência em contexto escolar desempenha na construção do saber pedagógico.

O processo de se tornar professor é, de fato, multifacetado e complexo, e o PIBID oferece uma base sólida para que o profissional se reconheça e se fortaleça na profissão. As narrativas apresentadas evidenciam que a formação inicial, aliada ao Programa, permite que o licenciando amplie seus conhecimentos pedagógicos de forma contínua, o que resulta em maior segurança e confiança no exercício da docência.

A formação inicial desempenha um papel crucial na construção da identidade docente, sendo essa uma trajetória que se desenvolve ao longo da carreira. A atuação reflexiva do professor, atrelada à sua autonomia e compromisso com a prática, é fundamental nesse processo. Ao vivenciar a prática ainda durante a graduação, o bolsista de Iniciação à Docência tem a oportunidade de aprimorar sua aprendizagem e se preparar melhor para os desafios que surgem no campo da educação.

O início da carreira docente é reconhecidamente um período desafiador e, muitas vezes, leva à desistência da profissão. Nesse contexto, políticas como o PIBID se mostram essenciais para melhorar a formação e as condições de trabalho dos professores, promovendo uma integração mais eficaz entre a teoria aprendida na universidade e a realidade escolar. O PIBID se configura, portanto, como uma estratégia crucial para fortalecer a educação básica e preparar melhor os futuros profissionais da educação.

Por fim, a parceria entre universidade e escola, estabelecida pelo PIBID, contribui significativamente para o aprimoramento da formação dos licenciandos e dos professores, promovendo uma educação de qualidade. Essa articulação fortalece os processos de ensino e aprendizagem, não só para os futuros professores, mas também para os alunos das escolas, impulsionando a qualidade social da educação básica e preparando profissionais comprometidos com a transformação do ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli. Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. BATISTA, Valdete Alves. MAIA, Vera Madalena da Rocha. Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID na carreira de professores experientes. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 9, n. 16, p. 143-162, 30 jun. 2017. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/167/156>>. Acesso em: mar. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 22 jan. 2022.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em ação. 2010. 130f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

CAMPELO, Tatiane da Silva. CRUZ, Gisele Barreto da. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos Bolsistas. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 8, n. 15, p. 95-108, 31 dez. 2016. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/143/131>> . Acesso em: mar. 2022.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/54/44>>. Acesso em: mar. 2022.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto editora, 2001.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Desatando os nós da formação docente. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e terra, 2017.

GARCIA, Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto- Portugal: Porto editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>>. Acesso em 08 fev. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete Angelina (et al). Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli. Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GONÇALVES, José Alberto Mendonça. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. Vida de professores. 2. ed. Porto, Portugal: Porto editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

IZA, Dijanes Fernanda Vedovatto. BENITES, Larissa Cerignoni. SANCHES NETO, Luiz. CYRINO, Marina. ANANIAS, Elisângela Venâncio. ARNOSTI, Rebeca Possobom. SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. Revista Eletrônica de Educação, v.8, n.2, p. 273-292, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: editora UNESP, 2003.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares.

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011. Disponível em: < <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/46/36>>. Acesso em: mar. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. LESSARD Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, dezembro/2000.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.