



O Processo de Construção da Profissionalidade Docente: Aspectos Concernentes à Formação Inicial

Nathalia Cristina Amorim Tamaio de Souza¹  Flávia Graziela Moreira

Passalacqua² 

¹ Universidade Estadual de Campinas

² Universidade Estadual Paulista

RESUMO

Este artigo foi escrito a partir de experiências e registros coletados ao longo de atividades de ensino ministradas a duas turmas do quarto ano do curso de Pedagogia de uma universidade do interior paulista. Seu objetivo principal reside em provocar reflexões sobre os aspectos da profissionalidade docente que se desenvolvem, ou deveriam se desenvolver, no âmbito da formação inicial de professores. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo de natureza empírica que contou com a apreciação de cinquenta produções escritas de licenciandos, analisadas segundo a técnica da Análise de Conteúdo e cotejadas com o referencial da área. As referidas produções foram orientadas por questões que problematizaram qual é o lugar da formação inicial no processo de constituição da profissionalidade docente, o que se pode antecipar sobre a atividade docente antes do efetivo ingresso profissional e quais são os elementos capazes de preparar o futuro professor para um início de carreira com segurança. Os resultados do estudo evidenciaram que os licenciandos reivindicam uma formação que articule com mais clareza a teoria e a prática e que os prepare melhor nos aspectos didático e comportamental para a inserção à docência.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores. Docência. Prática docente. Curso de pedagogia.

Correspondência ao Autor

¹ Nathália Cristina A. Tamaio de Souza

E-mail: nahytamaio@hotmail.com

Universidade Estadual de Campinas,
Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/9265421109151956>

Submetido: 28 ago. 2018

Aceito: 13 dez. 2018

Publicado: 19 dez. 2018

 [10.20396/riesup.v5i0.8653296](https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653296)

e-location: e019018

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



The Construction Process of Teaching Professionals: Aspects Concerning Issues Initial Training

ABSTRACT

This paper was written from experiences and records collected during teaching activities taught to two classes of the fourth year of the Pedagogy course of a university in the interior of São Paulo. Its main objective is to provoke reflections on the aspects of teacher professionalism that are developed or should be developed in the context of initial teacher training. For that, a qualitative study of an empirical nature was carried out, which counted on the appreciation of fifty written productions of licensees, analyzed according to the technique of Content Analysis and collated with the area reference. These productions were guided by questions that problematized the place of the initial formation in the process of constitution of the teaching professional, what can be anticipated on the teaching activity before the effective professional entrance and what are the elements capable of preparing the future teacher for a safe career start. The results of the study showed that the graduates demand a training that articulates more clearly the theory and the practice and that prepares them better in didactic and behavioral aspects for the insertion to the teaching.

KEYWORDS

Teacher training. Teaching. Teaching practice. Pedagogy course.

El Proceso de Construcción de la Profesionalidad Docente: Aspectos Concernientes a la Formación Inicial

RESUMEN

Este artículo fue escrito a partir de experiencias y registros recolectados a lo largo de actividades de enseñanza impartidas a dos clases del cuarto año del curso de Pedagogía de una universidad del interior paulista. Su objetivo principal reside en provocar reflexiones sobre los aspectos de la profesionalidad docente que se desarrollan, o deberían desarrollarse, en el ámbito de la formación inicial de profesores. Para ello, se realizó un estudio cualitativo de naturaleza empírica que contó con la apreciación de cincuenta producciones escritas de licenciandos, analizadas según la técnica del Análisis de Contenido y cotejadas con el referencial del área. Las referidas producciones fueron orientadas por cuestiones que problematizaron cuál es el lugar de la formación inicial en el proceso de constitución de la profesionalidad docente, lo que se puede anticipar sobre la actividad docente antes del efectivo ingreso profesional y cuáles son los elementos capaces de preparar al futuro profesor para un inicio de carrera con seguridad. Los resultados del estudio evidenciaron que los licenciandos reivindican una formación que articule con más claridad la teoría y la práctica y que los prepare mejor en los aspectos didáctico y conductual para la inserción a la docencia.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores. Enseñanza. Práctica docente. Curso de pedagogía.

À guisa de introdução

“Saber mais sobre o professor, sobre seu trabalho e sua formação, na perspectiva da aprendizagem da profissão, representa hoje tarefa relevante, tanto para pesquisadores que estudam tal temática, quanto para profissionais que, atuando nas nossas escolas, enfrentam... o caminho nada suave da docência”.

(Maria Regina Guarnieri, 2005).

A docência, tal como as demais profissões, é complexa e precisa ser edificada. Sua constituição se configura por um percurso formativo longo que perpassa a aprendizagem dos modos de ensinar e de se desenvolver continuamente. Nesse processo, faz-se imperativo ressaltar que a formação inicial representa um momento formal para que essa aprendizagem seja promovida de forma sistemática, fundamentada e contextualizada (MIZUKAMI, 2013).

O percurso formativo inicial de professores tem funções bastante precisas: munir os aprendizes da docência de conhecimentos e estratégias para lidarem diretamente com situações reais de ensino, bem como de destrezas para se relacionarem entre pares e com os sujeitos partícipes do universo escolar; promover discussões profícuas sobre os principais dilemas a serem encontrados na profissão, e uma preparação adequada sobre como se portar em sala de aula – o que pode ser praticado nos estágios supervisionados –; desenvolver habilidades sobre como conduzir a gestão da classe e da matéria; propiciar o estudo e a relação dos aportes teóricos com a prática profissional futura. Funções essas, portanto, que não podem se restringir à leitura de textos e à realização de atividades de cunho exclusivamente teórico.

Pesquisas nacionais recentes (GATTI *et al.*, 2013; GUARNIERI, 2012; SOUZA; GUARNIERI, 2016) têm nos alertado sobre o equívoco cometido ao se conferir o atributo da teoria à formação inicial e o da prática ao exercício profissional docente. Cada vez com mais intensidade, preconiza-se que os cursos de licenciatura precisam se consubstanciar na e para a prática. Cabe enfatizar, no entanto, que não se quer dizer, com essa proposição, que o recuo da teoria seja o caminho mais acertado. Muito pelo contrário. Espera-se, pois, que os saberes oriundos das contribuições acadêmico-científicas sejam apresentados como elos de conexão com os saberes práticos, de modo a tornar cada vez mais tênue a linha que separa os futuros professores da docência que, conforme alude a epígrafe que precede o início deste texto, segue ‘caminhos nada suaves’.

Por essa linha de raciocínio, advogamos que na formação inicial já devem ser desenvolvidos determinados aspectos relativos à **profissionalidade docente**¹. Mas, que aspectos seriam esses? Responder a esse questionamento, considerando a perspectiva de licenciandos de um curso de Pedagogia, é o que objetiva o presente relato de experiência.

¹ O conceito de profissionalidade docente é entendido aqui como aquilo que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 64).

Relato de Experiência: A Profissionalidade na Formação Inicial

Nesta seção discorreremos sobre o trabalho que assumiu como objeto de análise as percepções de licenciandos que cursam o quarto ano da Pedagogia² em uma universidade do interior paulista, a respeito de como se constrói a profissionalidade docente. Trata-se de um estudo qualitativo ancorado em experiências de docência, em disciplina do departamento de didática, e na sistematização de informações; tendo sido a primeira tarefa exercida pela autora do artigo e, a segunda, realizada em regime de colaboração com a coautora.

O exercício de disciplinas vinculadas ao departamento de didática requer do professor um olhar especialmente atento aos preceitos que orientam a prática educativa. Ao se reconhecer tal necessidade, a condução das aulas ministradas teve como ponto de partida uma discussão sobre como nos tornamos professores.

Num primeiro momento, apesar da abordagem aberta e convidativa a participações, os discentes mantiveram-se atentos, porém, poucos teceram comentários. Essa é uma postura esperada, sobretudo na primeira aula, já que o alunado do curso em questão costuma expressar um envolvimento gradativo. Nos encontros seguintes, à medida que eles percebiam o diálogo existente entre a disciplina e seus anseios, permitiam-se interagir com maior frequência.

Em meio a leituras e atividades semanais, exibição de vídeos e seminários, desenvolveu-se a disciplina. Dentre as atividades propostas, gostaríamos de chamar a atenção para a leitura de um artigo de Kishimoto (2005) – precursora de todos os debates provocados a posteriori. Em seu texto ‘Pedagogia e formação de professores(as) de Educação Infantil’, a autora produz uma série de críticas à estrutura do curso de Pedagogia, sobretudo no que tange à permanência do caráter eminentemente teórico da formação.

A leitura do texto e seu esmiuçamento, guiado pelo recurso do PowerPoint, despertaram voluntariamente nos alunos o interesse pelo aprofundamento em estudos correlacionados, o que acabou evidenciando, no decorrer das discussões, o sentimento de angústia por estarem no último ano da graduação e permanecerem tão receosos para lidar com os dilemas da prática. Para eles, mais do que uma leitura conceitual – peculiar da formação inicial –, o referido texto representou um alento perante os impasses que vivenciam cotidianamente nos estágios. Assim, um dos assuntos abarcados pela autora fez-se oportuno para que novos questionamentos fossem tencionados, como o tema da profissionalidade docente.

² Cumpre informar que a atividade docente realizada com as referidas turmas ocorreu no primeiro semestre de 2018, e que a ênfase na temática circunscrita no presente artigo estendeu-se entre os meses de março e maio.

Após apontar as contribuições advindas de outros tantos autores e de extensas conversas, que contemplaram desde a revisitação de estudos anteriores até as inquietações pessoais dos grupos de alunos, sugeriu-se a realização de uma atividade, a ser descrita na próxima subseção.

Dos Procedimentos Metodológicos Assumidos

É nossa intenção desenvolver, nesta subseção, o desdobramento do trabalho proposto a partir da análise das percepções de licenciandos de um curso de Pedagogia sobre a construção da profissionalidade docente. A fim de fazê-las emergir, lançou-se mão de uma atividade que contou com três questões, com base nas quais os alunos deveriam elaborar um texto. São elas: Qual é o lugar da formação inicial no processo de constituição da profissionalidade docente? O que se pode antecipar sobre a atividade docente antes do efetivo ingresso profissional? Quais são os elementos capazes de preparar o futuro professor para um início de carreira com segurança?

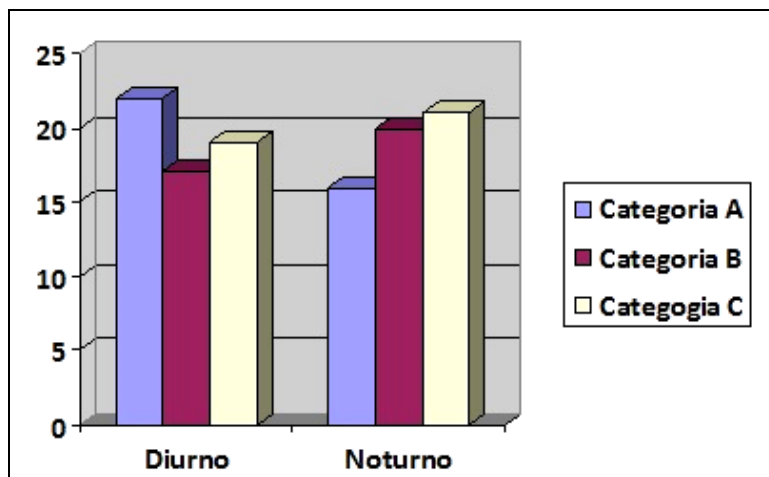
Ao todo foram contabilizadas cinquenta (50) produções, sendo vinte e quatro (24) do período diurno e vinte e seis (26) do noturno. Para subsidiar o estudo de seus conteúdos, apoiamo-nos na orientação teórico-metodológica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Inicialmente, consideramos a fase que a autora classifica como ‘pré-análise’.

A pré-análise demandou o uso de diferentes operações, as quais contemplaram: amostragem, isto é, uma delimitação metodológica baseada em critérios bem definidos do material de análise; pertinência, caracterizada pela escolha das frações de informação que correspondem ao objetivo da análise; e sistematização, que consistiu na disposição metódica do material analisado.

A segunda fase referiu-se ao momento de exploração do material. Ela costuma ser demasiado longa e fadigosa, incidindo em operações de codificação. No caso do presente estudo, essa fase correspondeu à interlocução entre os dados coletados e as contribuições provenientes de pesquisas que investigam a profissionalidade docente e seu processo de constituição.

Para o tratamento dos dados foram estabelecidas três categorias de análise, sendo elas: A) Valorização dos conhecimentos práticos e sua indissociabilidade com a teoria; B) Investimento em preparo, pela universidade, para a compreensão de questões pertinentes à docência; e C) Condições adequadas para a inserção à docência nos estágios supervisionados. As nomenclaturas das categorias se justificam pela alta frequência com que assuntos correlacionados a elas foram mencionados nos materiais coletados, conforme ilustra o gráfico:

Gráfico 1. Frequência das categorias elencadas



Fonte: Elaboração dos autores com base nos registros escritos

As frequências das categorias levantadas a partir da sistematização dos textos dos alunos nos revelaram que, para a turma do diurno, o principal aspecto que configura a construção inicial da profissionalidade docente é a articulação entre teoria e prática, enquanto, de acordo com a turma do noturno, sobressaem-se as condições adequadas para realização dos estágios. Cabe assinalar, no entanto, que ambas as turmas destacaram enfaticamente aspectos concernentes às três categorias de análise e que as variações entre suas colocações não foram expressivas a ponto de as analisarmos separadamente.

Da Interlocução Entre os Apontamentos Obtidos e as Pesquisas da Área

Nesta subseção, descreveremos fragmentos dos registros escritos produzidos pelos alunos e analisaremos seu teor, devidamente organizado, face ao que postula a literatura da área.

Logo num primeiro momento pudemos verificar, nos registros dos licenciandos³, ênfases que vão ao encontro da defesa de que a profissionalidade docente, de fato, emerge na formação inicial. Corroborando essa constatação, Gimeno Sacristán (1995) assevera que profissionalidade e formação estão profundamente conectadas. Uma vez que a profissionalidade abrange as condições psicológicas e culturais dos professores, o autor depreende que essas condições devem ser abarcadas desde o ingresso nos cursos de licenciatura. Cabe à formação inicial, portanto, acionar o pensamento estratégico, ou seja, os métodos que orientam a tomada de decisões, a resolução de problemas, bem como as análises e avaliações das práticas pedagógicas.

³ Para assegurarmos o sigilo da identidade dos licenciandos envolvidos, optamos por designá-los pela letra 'L', seguida de um número, hífen e período.

Os aspectos mais específicos dessa relação podem ser tratados sob diferentes enfoques, como mostram as categorias discutidas nos tópicos abaixo.

A) Valorização dos conhecimentos práticos e sua indissociabilidade com a teoria:

A formação de professores vem representando, desde a década de 1990, uma tendência de estudos expressiva – e, quiçá, a mais explorada – na área da educação. Dentre os principais objetos de análise de pesquisas realizadas ao longo dos últimos anos, podemos destacar, seguramente, a relação entre o campo teórico e o campo prático no âmbito da formação inicial.

Autores como Marcelo García (1999) e Nóvoa (1992) instalaram o reconhecimento da prática como fonte de conhecimento a ser desenvolvida nos cursos de licenciatura, inspirando uma série de estudiosos. Para eles, quando o licenciando tem a oportunidade de visualizar na prática os conceitos apreendidos na teoria, percebe de forma mais significativa o que é ser professor e começa a construir a sua profissionalidade.

Mas, será que nos cursos que formam professores conseguimos visualizar essa premissa de valorização do conhecimento prático? Pautando-nos nas produções dos alunos do curso de Pedagogia, verificamos que:

As teorias abordadas dentro da universidade passam a fazer sentido para o graduando quando ele as vivencia na prática de forma intensa, ou seja, desenvolvendo as atividades nas escolas na condição de estagiário e depois discutindo-as com os professores do ensino superior, e não quando teoria é uma coisa e prática é outra (L7 – diurno, 2018).

A teoria é de suma importância, mas acredito que o futuro professor deve ser melhor preparado para questões práticas. A universidade precisa dar oportunidades de o aluno conhecer os meios, através dos quais, a teoria poderá dar sentido à prática e não simplesmente ser “aplicada” nela. Mas o que experienciamos é o aprendizado de uma teoria que não nos mostra caminhos a serem percorridos na atuação profissional futura (L2 – noturno, 2018).

Observa-se nos registros supracitados que, embora a formação inicial detenha alta potencialidade para desenvolver a profissionalidade do futuro docente, tem-se prevalecido uma formação de natureza mais academicista, que privilegia “a aquisição de um conjunto de conhecimentos relativos aos conteúdos a ensinar e às ciências da educação” (ESTEVEZ, 2007, p. 186), sem uma verdadeira integração desses saberes.

Apesar das contribuições advindas do meio científico, dos avanços no que tange ao significado atribuído aos estágios curriculares no decorrer dos anos e até mesmo dos apelos demonstrados pelos futuros professores, o espaço de desenvolvimento da prática, em grande parte das instituições formativas, ainda parece ser insuficiente para que o licenciando tenha condições de assimilar a complexidade da docência (SOUZA; GUARNIERI, 2016).

B) Investimento em preparo, pela universidade, para a compreensão de questões pertinentes à docência:

© Rev. Inter. Educ. Sup.	Campinas, SP	v.5	1-11	e019018	2019
--------------------------	--------------	-----	------	---------	------

Para além de uma relação de unidade entre teoria e prática, é importante que a universidade promova aos seus discentes um preparo para o manejo de situações que ocorrem corriqueiramente nas escolas. Sobre isso, as produções dos licenciandos sugerem que:

[...] instrumentalizar os alunos com possibilidades metodológicas precisa ser uma das preocupações da formação inicial, tanto quanto a transmissão dos conteúdos. Diversas questões técnicas, que se mostram como grande desafio para o professor podem ser antecipadas/abordadas na formação inicial, como o plano de aula, planejamento de atividades, elaboração de projeto, etc. E outras de caráter mais estrutural, no sentido de organização do tempo e do espaço. Nisso reside o início da profissionalidade que será desenvolvida no decorrer da carreira (L10 – diurno, 2018).

[...] trabalhar como se deve chegar às escolas, como dialogar com o professor experiente, como entender as rotinas [...] Pode ser que quando estivermos atuando, depois de formados, as coisas sejam modificadas, porque tudo dependerá no nosso contexto de atuação, das suas especificidades, mas é essencial que já tenhamos uma base para nos sentirmos preparados para encarar os desafios da sala de aula (L6 – noturno, 2018).

Interessante constatar que no trecho extraído do registro de L10 focaliza-se a importância do aprendizado das metodologias e práticas pedagógicas, enquanto L6 destaca a necessidade de conhecer o perfil dos professores já atuantes e de alinhar uma postura comportamental adequada no período de inserção à docência. Ambas as ponderações são muito caras a este estudo, pois revelam aspectos que contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente, já cunhados por Roldão (2000, p. 2), a saber: a posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função; o poder sobre o exercício da atividade, ao nível da decisão apoiada no saber, e legitimada por ele; a reciprocidade e trocas (de conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão; a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias.

No entanto, assim como apurado na categoria A – que versou sobre a relação teoria e prática –, aqui se vê mais uma vez que os licenciandos projetam uma formação ideal com base em suas necessidades. Reiteram, autenticando o conhecimento produzido por pesquisas científicas, que a formação inicial teria plena possibilidade de lhes oferecer um preparo expressivo para a prática, mas que esta se mantém aquém de tal expectativa.

C) Condições adequadas para a inserção à docência nos estágios supervisionados:

A forma com que os alunos dos cursos de licenciatura são inseridos nas escolas define em parte como será o nível de sua aprendizagem da docência. Portanto, faz-se imprescindível observar como se estabelece a relação da universidade com o grupo de escolas da rede de ensino que recebem seus alunos, e se a inserção destes ocorre de maneira orientada ou não (SOUZA; GUARNIERI, 2016). Aderindo a essa proposição, o registro de L7 indica:

É importante destacar a forma como os professores das disciplinas conduzem os estudantes para o estágio para chegarem e serem bem acolhidos nas escolas. [...] É importante, principalmente, que o estagiário tenha uma participação efetiva que vise colaborar para sua aprendizagem prática da docência. [...] Para isso é preciso que se estabeleça uma relação dialética entre aluno da graduação, universidade e escola (L7 – diurno, 2018).

De forma generalizada, as próprias Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2000, p. 23), declaram que o contato entre as duas instituições formadoras – escola e universidade – é restrito e inconstante, o que ratifica a primeira falha desse momento, pois por vezes acaba ficando “a cargo do próprio estagiário escolher e entrar em contato com a escola em que fará estágio”.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao tipo de atuação exercido pelo estagiário. Já se sabe pelas pesquisas (GATTI *et al.*, 2013; GUARNIERI, 2012; MARCELO GARCÍA, 2011; 1999; SOUZA; GUARNIERI, 2016) que os licenciandos que têm a oportunidade de vivenciar de forma orgânica as múltiplas facetas pedagógicas costumam sofrer menos impactos ao iniciarem a carreira profissionalmente. Isso acontece porque podem ser capazes de estabelecer atitudes e estratégias adequadas a determinado contexto devido ao contato estreito e ativo com situações reais de sala de aula que tiveram durante a realização do estágio. Os licenciandos que, por sua vez, simplesmente observam as práticas dos professores sem poderem intervir, tendem a alegar que durante o estágio não adquiriram sequer uma noção sólida sobre o que seja o trabalho docente.

Infelizmente, pesquisas recentes apontam a segunda opção como a mais recorrente e isso é também verificado na produção de L11 ao pontuar:

O estágio supervisionado poderia ser um excelente campo para o desenvolvimento da profissionalidade docente, porém a forma como ele acontece não nos dá suporte para isso. Nele, poderiam ser trabalhadas observações, regências, planejamento de aula em diferentes conteúdos, princípios de gestão e coordenação [...] mas, lamentavelmente, o que vemos é a perpetuação de práticas inadequadas que se repetem ao longo da história da educação no nosso país (L11 – noturno, 2018).

Vimos, ao longo das três categorias discutidas que a formação inicial representa, indiscutivelmente, uma etapa de construção da profissionalidade docente. Contudo, os registros presentes nas produções textuais dos alunos do curso de Pedagogia nos mostraram, bem como os autores que investigam esse campo de estudos, que a configuração e condução dessa formação não retratam o bom desenvolvimento dos aspectos da profissionalidade.

Expressões como ‘poderia ser’, ‘deveria ser’, ‘precisaria ser’ foram comuns na maioria das produções quando da menção de possibilidades para o fortalecimento da inserção à docência, da articulação entre teoria e prática e do preparo para a prática. Pensá-las, enquanto algo que teria potencial para ser grandioso, mas não é, ao mesmo tempo em que revela insatisfação quanto à organização curricular do curso de Pedagogia e à própria forma de condução das disciplinas, aponta para uma luz no futuro, pois se as reivindicações já se fazem presentes, pode ser que a mudança se torne tangível.

Considerações Finais

Diante do exposto ao longo deste relato de experiência, nossa primeira consideração consiste em registrar que, mais do que simplesmente validar o teor das pesquisas através das

produções textuais dos licenciandos, buscamos valorizar as ideias, os sentimentos e as expectativas daqueles que se encontram no limiar da transição aluno-professor. Dar ‘voz’ aos futuros professores pelo recurso da escrita representou, do ponto de vista docente, uma oportunidade de recriar o espaço da sala de aula, tornando-o mais convidativo à participação coletiva, numa perspectiva horizontal de ensino e aprendizagem. Para os alunos, simbolizou uma chance de expressarem suas angústias e de tê-las como alvo perfeitamente passível de discussão.

Sem que nos desprendamos do nosso escopo, cabe também trazer uma segunda consideração: no que diz respeito à formação inicial, entendida como a etapa que precede a entrada na profissão, durante a qual se espera que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam destrezas inerentes à tarefa educativa, constata-se que esta tem sido falha no preparo de profissionais que deverão ser capazes de entender os desafios educativos de uma sociedade cada vez mais intrincada e exigente.

Tendo em vista tais apontamentos, nos compete concluir que, sim, a formação inicial é o território de construção preliminar da profissionalidade docente, já que ela é detentora de toda a base necessária para o desenvolvimento de um amálgama de habilidades didáticas e comportamentais, para o entrelaçamento entre saber científico e saber da experiência, sempre balizado pelo contingente contextual, e para o estabelecimento de discussões que levem em consideração a aprendizagem de uma profissão. Conforme aludimos no início deste trabalho, a docência, tal como as demais profissões, é complexa e precisa ser edificada. E, se as demais profissões começam a se edificar na formação inicial, com movimentos frequentes entre teoria e prática, por que haveria de ser diferente na formação de professores?

Que os apelos das pesquisas, entre as quais o presente relato modestamente se inscreve, sirvam para inspirar de alguma forma os currículos dos cursos de licenciatura e, sobretudo, as práticas dos docentes que ministram as disciplinas universitárias.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 280 p. ISBN: 9788562938047.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ESTEVES, Manuela. Formação de professores: das concepções às realidades. *In*: CNE. **A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos da investigação**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2007. 267 p. ISBN: 978972836039.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. 227 p. ISBN: 9788539304080.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. 191 p. ISBN: 9789720341037

GUARNIERI, Maria Regina. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari *et al.* (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. ISBN: 9788582030219.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprender a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 89 p. ISBN: 8574960047.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pró-Posições**: Campinas, SP, v. 16, n. 3, 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48_artigos_kishimototm.pdf. Acesso em: 25 maio. 2018.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)**. Serie Documentos n.52, 2011. ISSN: 0718-6002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p. ISBN: 9789720341525.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. 227 p. ISBN: 9788539304080.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p. ISBN: 9789722010085.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo**. Brochura publicada pela Universidade de Aveiro, 2000.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; GUARNIERI, Maria Regina. O lugar da prática na formação inicial de professores: o conceito de preparo prático em contextos de inserção à docência no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 11, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8465>. Acesso em: 26 maio. 2018.