



BRUNA MARIA NASCIMENTO
SABRINA MARIA DA SILVA

**O PAPEL DE PROFESSORAS EXPERIENTES NA
FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FUTURAS
PROFESSORAS NO CONTEXTO DO PIBID PEDAGOGIA**

LAVRAS- MG
2022

**BRUNA MARIA NASCIMENTO
SABRINA MARIA DA SILVA**

**O PAPEL DE PROFESSORAS EXPERIENTES NA FORMAÇÃO E
CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FUTURAS
PROFESSORAS NO CONTEXTO DO PIBID PEDAGOGIA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr^a. Francine de Paulo Martins Lima

**Lavras-MG
2022**

**BRUNA MARIA NASCIMENTO
SABRINA MARIA DA SILVA**

**O PAPEL DE PROFESSORAS EXPERIENTES NA FORMAÇÃO E
CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FUTURAS
PROFESSORAS NO CONTEXTO DO PIBID PEDAGOGIA**

**THE ROLE OF EXPERIENCED TEACHERS IN THE FORMATION AND
CONSTITUTION OF THE TEACHING PROFESSIONALITY OF FUTURE
TEACHERS IN THE CONTEXT OF PIBID PEDAGOGY**

Monografia apresentada à Universidade
Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Pedagogia para
obtenção do título de Licenciado.

Aprovado em:

Dra. Fernanda Barbosa Ferrari

Ms. Kelly Cristina Teixeira Lazarini

**Prof. Dr^a. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora**

**LAVRAS- MG
2022**

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho a Deus, que nos dá força e coragem para seguir nossos sonhos. Aos nossos pais, Ernane e Elisângela, Ailton e Luiza, pelos ensinamentos e apoio contínuo em todas as etapas de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

A jornada de formação acadêmica nem sempre é fácil, por isso agradecemos primeiramente à Deus por ter nos sustentado e direcionado durante todo o processo. A Ele somos gratas pela oportunidade de vivenciarmos inúmeras experiências e adquirirmos grandes conhecimentos na área profissional e também, por ter nos concedido inspiração e sabedoria para a construção do presente trabalho.

À nossa família, especialmente nossos pais, por serem a nossa base e pelo amor mais sincero que sempre fez com que acreditássemos em nós e nunca mediram esforços para nos auxiliar.

Aos nossos queridos noivos, que também são nossos melhores amigos, pelo imenso amor, companheirismo, apoio incondicional e por compreender nossa dedicação ao trabalho, que por vezes significou na nossa ausência.

À Prof.^a. Dr.^a. Francine, nossa querida orientadora, por tanto carinho, compromisso e acolhimento ao longo desse percurso. Por confiar e estimular tanto o nosso potencial, pelos saberes compartilhados e principalmente, pela relação de amizade e respeito construída.

Aos nossos amigos que desempenharam um papel significativo no nosso crescimento, sempre nos apoiando e fortalecendo. Por fim, a todas as pessoas que de alguma forma nos ajudaram, incentivaram e acreditaram no nosso potencial e sucesso.

As professoras regentes, pela confiança e disposição em partilhar saberes, sobretudo, por permitirem a nossa entrada em suas salas de aulas, oportunizando valiosas experiências.

Aos nossos pares residentes, pela amizade, produções partilhadas e apoio em meio aos desafios.

À CAPES pelo fomento à pesquisa.

Por fim, a todas as pessoas que de alguma forma nos ajudaram, incentivaram e acreditaram no nosso potencial e sucesso.

É preciso que, pelo contrário, que vá ficando cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2001, p.23)

RESUMO

Pretendeu-se, neste trabalho, investigar as contribuições das professoras experientes para o desenvolvimento da profissionalidade docente de futuras pedagogas no contexto do PIBID Pedagogia. Para tal, a pesquisa adotou um caráter qualitativo ao realizar uma análise documental de diários de campos escritos por pibidianas. Buscando o êxito deste propósito, a temática da profissionalidade docente foi apresentada com base nas concepções de Ambrosetti e Almeida (2009), Roldão (2007) e Sacristán (1995). Em concordância, para fomentar as discussões acerca da constituição da docência e dos demais aspectos voltados à formação do professor, considerou-se as ideias de Nóvoa (1992; 2019), André *et al* (2017) e Tardif (2002). Ademais, direcionando a percepção acerca dos registros reflexivos, foram contemplados os conhecimentos de Zabalza (2004). A análise dos dados revela que o contato com as professoras experientes corrobora para a constituição da profissionalidade docente de futuras professoras, em aspectos referentes ao acolhimento, afetividade, confiança, autonomia e observação das práticas e cotidiano escolar. Este processo contempla a significação que a profissão carrega socialmente, revisa e reafirma determinadas práticas, supera a discrepância existente entre teoria e prática. Não existe aprendizagem sem olhar para o outro, do mesmo modo, não há formação de conhecimento sem olhar para si próprio. Portanto, a formação do que vem a ser professor é instituída por meio de uma relação que envolve o outro, a si mesmo e a prática pedagógica.

Palavras-chaves: Profissionalidade Docente. Professoras Experientes. Futuras Professoras. Diário reflexivo. PIBID.

ABSTRAT

The aim of this work was to investigate the contributions of experienced teachers to the development of the teaching profession of future pedagogues in the context of PIBID Pedagogy. To this end, the research adopted a qualitative character by carrying out a documentary analysis of field diaries written by Pibidianas. Seeking the success of this purpose, the theme of teaching professionalism was presented based on the concepts of Ambrosetti and Almeida (2009), Roldão (2007) and Sacristán (1995). Accordingly, to encourage discussions about the constitution of teaching and other aspects related to teacher training, the ideas of Nóvoa (1992; 2019), André et al (2017) and Tardif (2002) were considered. Furthermore, directing the perception about the reflective records, the knowledge of Zabalza (2004) was contemplated. The data analysis reveals that the contact with the experienced teachers corroborates the constitution of the teaching professionalism of future teachers, in aspects related to reception, affection, trust, autonomy and observation of school practices and daily life. This process contemplates the meaning that the profession carries socially, reviews and reaffirms certain practices, overcomes the existing discrepancy between theory and practice. There is no learning without looking at the other, in the same way, there is no formation of knowledge without looking at oneself. Therefore, the formation of what becomes a teacher is instituted through a relationship that involves the other, the self and the pedagogical practice.

Keywords: Teacher Professionality. Experienced Teachers. Future Teachers. Reflective diary. PIBID.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1.2 OBJETIVO GERAL..... | 11 |
| 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 11 |
| 1.4 PERCURSO METODOLÓGICO..... | 11 |
| 2. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA..... | 14 |
| 2.1 Diário reflexivo: um instrumento potencializador da formação de professores no contexto do PIBID pedagogia..... | 15 |
| 3. PROFISSIONALIDADE DOCENTE | 18 |
| 4. A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FUTURAS PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES DO OUTRO NO CONTEXTO DO PIBID PEDAGOGIA..... | 21 |
| 4.1 O acolhimento do profissional experiente | 21 |
| 4.2 Da relação com as professoras supervisoras | 21 |
| 4.3 Do contato com a professora coordenadora | 24 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 26 |
| 6. REFERÊNCIAS | 29 |

1- INTRODUÇÃO

O cenário educativo apresenta inúmeras adversidades, como a presença recorrente de práticas pedagógicas desprovidas de sentido. Logo, é preciso enfatizar que um dos fatores que corroboram para a situação está ancorado na ausência de reflexão docente acerca das práticas, consequência de uma formação que desvincula teoria e prática. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Nóvoa (2019) apontam a necessidade da interlocução entre escola e universidade visando estabelecer uma qualificação da formação de professores, colaborando para o aprendizado do fazer docente. Apesar do currículo de formação do curso de Pedagogia ofertar o estágio supervisionado como meio de associação dos conhecimentos teóricos e práticos, isso ainda não é suficiente para que o professor consiga promover situações autênticas e significativas na sua prática pedagógica.

Dessa forma, uma possibilidade de inserção à docência e ampliação dos saberes pedagógicos é a participação em programas de formação profissional, como é o caso do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, oferecido pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O PIBID promove a adoção do exercício reflexivo acerca das práticas pedagógicas, notadamente viabilizando a constituição da identidade profissional de modo crítico, em um processo que reconhece a função social da ação educativa. Isso se dá pela interação estabelecida entre o licenciando com os outros sujeitos envolvidos no processo, tais como as professoras experientes e a coordenadora de área. Posto isto, Tardif (2002) assegura que as vivências construídas no âmbito escolar são fundamentais para o processo formativo, uma vez que proporcionam ocasiões de partilha entre os envolvidos.

O aprendizado da docência se dá na interação com o outro, mas também necessita do diálogo do indivíduo consigo mesmo, o que não é uma ação simples. Um mecanismo que auxilia na interlocução entre o experienciado e a autorreflexão consiste na escrita de diários de campo, potencializando a sistematização dos conhecimentos. Tendo em vista a relevância de pensar na formação de professores pelo contato com o outro e em espaços colaborativos de aprendizagem profissional, no presente trabalho é problematizado as

seguintes questões: Quais são as aprendizagens e conquistas no que tange à formação docente no contexto do PIBID para estudantes da graduação em Pedagogia? Qual o lugar do outro para a formação das pibidianas? A pertinência em discutir essas questões se configura no desenvolvimento da concepção docente, ao apresentar elementos que enriquecem as pesquisas no campo da pedagogia enquanto ciência.

1.2 - Objetivo Geral

Investigar as contribuições das professoras experientes para o desenvolvimento da profissionalidade docente de futuras professoras no contexto do PIBID Pedagogia.

1.3 – Objetivos Específicos

- Identificar as formas de interação com as docentes experientes e inserção à docência de futuras professoras no contexto do PIBID;
- Evidenciar o papel do outro experiente na formação docente e constituição de conhecimentos profissionais.

1.4 – Percorso Metodológico

O presente trabalho se trata de uma pesquisa básica, com o intuito de realizar estudos que favoreçam tanto a comunidade científica como toda a sociedade (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para mais, também possui características de uma pesquisa qualitativa, visando compreender determinadas situações complexas, estimulando a criação de teorias, considerando o caráter subjetivo de dado aspecto de pesquisa (GUNTHER, 2006). Nesse viés, parte da premissa de realização da análise e pesquisa documental acerca de relatos vivenciais de dez integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Conforme Gunther (2006, p. 202) na pesquisa qualitativa “o método deve se adequar ao objeto de estudo”, assim será preciso a execução de uma análise

critérioria de reflexão, exploração e investigação, que deve contar com aporte teórico de referenciais bibliográficos para embasamento e direcionamento do tema. Torna-se válido ressaltar que a pesquisa se desenvolve em uma abordagem indutiva, visto que é considerado o aspecto do papel do outro, no caso professoras experientes, na constituição da identidade profissional de estudantes de graduação em pedagogia.

Considerando o percurso metodológico é pertinente relatar que, a princípio foi utilizado como mecanismo de pesquisa a Biblioteca Eletrônica Científica Online – Scielo para fomentar o referencial teórico acerca do “PIBID”, “Formação docente” e “Profissionalidade docente”. Outro banco de pesquisa utilizado foi a ferramenta virtual “Google Acadêmico” para fundamentar os estudos a respeito da “Profissionalidade docente” e dos “Registros reflexivos”. É pertinente salientar que durante as buscas, foi constatado que não há uma variedade significativa de referenciais que explorem a temática da profissionalidade docente e os registros reflexivos voltados para a formação de pedagogos.

Mediante os resultados das buscas por referenciais teóricos, priorizamos os artigos das autoras Neusa Ambrosetti, Patrícia Almeida e Maria do Céu Roldão, além dos estudos desenvolvidos por José Sacristán, para discorrer sobre a profissionalidade docente. Com o intuito de potencializar as discussões sobre a constituição da docência e os demais aspectos voltados à formação do professor, nos pautamos nas ideias de António Nóvoa, Maurice Tardif e Marli André *et al*, os quais tratavam de questões relativas ao papel do outro na formação de professores. Outrossim, direcionando a percepção acerca dos registros reflexivos, foram contemplados os conhecimentos de Miguel Zabalza.

Portanto, frente a análise dos dez diários reflexivos selecionados, privilegiamos os trechos com um tom reflexivo mais qualificado. Para embasar esta seleção, foram elencadas algumas categorias *a priori* que evidenciam a relação de pibidianas com o outro na aprendizagem da docência, e que revelam-se na figura das professoras supervisoras e coordenadora do PIBID. Assim, dos 10 registros, 4 apresentaram-se mais qualitativos em função do detalhamento na descrição das relações estabelecidas entre os professores iniciantes e experientes. É pertinente considerar que as pibidianas serão apresentadas ao longo da análise como Pibidiana 1, Pibidiana 2, Pibidiana 3 e Pibidiana 4. Quanto

as professoras experientes de educação básica, serão chamadas de professora regente, e a do ensino superior, coordenadora.

2 - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

A Educação Básica enfrentou um cenário desafiador e com déficit no número de professores atuantes neste nível. Diante disso, em 2007, a partir do art. 3º da lei nº11.502 foi estabelecido que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES financiaria o Ministério da Educação – MEC “[...] na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país”. (BRASIL, 2007).

Nesta perspectiva, é regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID destinado aos estudantes dos cursos de licenciatura e que tem como um dos principais objetivos a valorização e melhoria da qualidade da formação de professores para a Educação Básica. Por meio de editais são selecionados projetos de iniciação à docência de Instituições Federais e Estaduais de ensino superior, além de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que exibem nos seus cursos de licenciatura uma avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Ao ser implementado em uma instituição, a estrutura do PIBID é composta por: Coordenador Institucional (docente da instituição superior de ensino proponente do Projeto Institucional e representante do Programa junto à CAPES); Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais; Coordenador de Área/Campus (docente da instituição superior de ensino proponente de subprojeto selecionado); Bolsista de Supervisão (docente da educação básica) e Bolsista de Iniciação à Docência (estudante de licenciatura). Ademais, visando concretizar seus objetivos, o programa concede bolsas aos discentes dos cursos de licenciatura, aos coordenadores, e aos professores supervisores.

A partir disso, os graduandos são inseridos no cotidiano das escolas da rede pública de ensino para elaborarem atividades didático-pedagógicas sob orientação do seu coordenador (a) de área e do professor supervisor. A inserção no âmbito escolar pelas pibidianas, como são chamados ao adentrarem no programa, é subsidiada por reuniões de estudos teóricos, planejamento e organização das práticas pedagógicas. Esse processo oportuniza que vá se construindo uma articulação entre Educação Superior e Educação básica, como também um espaço comum para relevantes trocas de experiências.

O PIBID – Pedagogia Presencial de uma Universidade do Sul de Minas Gerais entre o período de agosto de 2018 à janeiro de 2020 atuou em três escolas da rede pública de ensino, sendo duas da rede municipal e uma da rede estadual de ensino. Neste subprojeto, foi desenvolvido um trabalho significativo acerca da temática "Atuação do Pedagogo na docência e gestão escolar: foco na alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental". A dinâmica constituída por meio do contato com a sala de aula e principalmente, com os diálogos estabelecidos com as professoras experientes, fez com que as pibidianas compreendessem a complexidade que engloba o ato de ensinar, desenvolvendo de forma qualificada e consciente o que “é ser professor”.

2.1 – Diário reflexivo: um instrumento potencializador da formação de professores no contexto do PIBID Pedagogia

A inserção de estudantes de graduação em meio a prática docente propicia a reflexão acerca dos conhecimentos adquiridos na formação de cunho teórico, fazendo com que o licenciando compreenda que a função pedagógica está para além de compreensões técnicas e metodologias de ensino-aprendizagem. Pensar em formação de professores, requer considerar que este profissional deve, como aponta Weisz (2004, p. 124), tornar-se “capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real.” Ou seja, é necessário o desenvolvimento do exercício crítico e reflexivo para estabelecer relação entre os conhecimentos abstratos e as vivências em sala de aula.

No entanto, desenvolver esse olhar crítico e reflexivo acerca da ação pedagógica não é uma tarefa simples, visto que demanda do professor a

capacidade de diálogo com si próprio. Um mecanismo que estimula essa postura foi adotado pelo PIBID, desenvolvido no curso de pedagogia na modalidade presencial de uma Universidade do Sul de Minas Gerais. Nesse espaço, foi denominado como “Diário de Campo”, em que cada pibidiana registrava suas experiências, possuindo liberdade para pensar em suas práticas enquanto estabelecia interlocução com o conteúdo científico. Esse exercício potencializa o processo reflexivo, o que qualifica a formação docente.

De acordo com a concepção de Zabalza (2004, p. 16):

[...] os diários podem ser empregados tanto com uma finalidade mais estritamente investigadora (como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional) como uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Com frequência ambas as missões se combinam e se completam.

Nessa direção, Zabalza (2004) ainda aponta que o diário impacta alguns âmbitos formativos do professor. Nessa ação, é possível acessar o mundo pessoal e reconhecer os dilemas práticos que orientam e contribuem para o desenvolvimento profissional. Nas palavras do autor:

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: (a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar). (ZABALZA, 2004, p. 27)

Com base nessas considerações, torna-se possível afirmar que o exercício da escrita de caráter reflexivo nos diários, promove um encontro do sujeito que narra consigo mesmo, em um processo que permite a formação crítica e a ressignificação da prática docente. Nóvoa (1992, p. 13) reconhece que “a formação não se constrói por acumulação [...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Em vista disso, o diário se configura como uma proposta que impulsiona a constituição de uma identidade docente, no qual estimula

discussões e reflexões individuais acerca da prática social da docência, ainda no período de formação (ZABALZA, 2004).

Ao observar a atual conjuntura do sistema educacional, nota-se que é preciso discutir os fatores relacionados à formação crítica de professores, visto que exige desse profissional habilidades qualificadas para a elaboração de ações significativas em sala de aula, de modo a superar metodologias tidas como ineficazes. Para tanto, a formação desse profissional deve ser eficiente, e conforme Tardif (2002), uma importante característica nesse processo formativo é a experiência adquirida ao longo tempo e das vivências no ambiente escolar. Entende-se, portanto, que os saberes construídos no espaço universitário são fundamentais, contudo, a experiência em campo somada ao exercício reflexivo, enriquece a concepção da identidade profissional.

Nessa perspectiva, as experiências proporcionadas pelo PIBID fazem com que os licenciandos em pedagogia reflitam criticamente sobre a função social da profissão. De acordo com Martins, Pereira e André (2014), o PIBID se configura como uma oportunidade do contato direto com as incertezas e os desafios da carreira docente em um processo de ressignificação constante das práticas, o que colabora para a constituição da identidade do sujeito enquanto professor. Ademais, o Programa possui ampla abrangência, visto que a universidade forma o estudante de graduação, que também é influenciado pelas professoras experientes, ao mesmo tempo que graduandas e professoras supervisoras moldam o olhar do professor do ensino superior.

Esse ciclo de formação colabora para desenvolver a dimensão crítica no indivíduo mediante de sua própria formação, seja continuada ou inicial, “o entendimento que se tem de um professor hoje é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional” (WEISZ, 2004, p. 16). Para isso, é preciso superar a discrepância que persiste em várias instâncias no meio educativo, como a relação teoria e prática, além de criar condições significativas para o desenvolvimento da consciência da profissionalidade docente.

3 - PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Refletir acerca do conceito de profissionalidade docente requer considerar que se trata de uma temática recente, mas que se configura como discussão de significativa relevância para pensar em formação de professores. A priori, é preciso acentuar que a palavra profissionalidade pode ser entendida como um conjunto de atributos e características que diferenciam uma determinada profissão de outra, em que ambas apresentam importância em suas respectivas atividades, perspectiva essa construída socialmente (ROLDÃO, 2007). No âmbito da docência, o termo se torna essencial para propiciar análises referentes à profissão docente e a compreensão da constituição do que é ser professor.

Conforme Ambrosetti e Almeida (2009), o conceito de profissionalidade docente tem seu surgimento a partir dos anos 1990, com base no movimento de estudos e pesquisas que procuravam novas perspectivas acerca da profissão docente, sendo um conceito em constante desenvolvimento. Assim,

O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva para a docência – superando as concepções normativas que analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional – visando compreendê-la, em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional. Investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade sua vida e sua profissão. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 593).

Partindo dessa premissa, entende-se que a profissionalidade docente é moldada por uma construção profissional, que possibilita o desenvolvimento da identidade enquanto professor. Para tanto, é fundamental considerar que consolidar a concepção da profissionalidade docente é um processo multifacetado, de natureza contínua e que demanda tempo, e que de acordo com as ideias de Tardif (2002), a experiência adquirida corrobora a constituição da identidade profissional. Nesse sentido, é possível relacionar o conceito em questão aos contextos envolvidos a concepção do “ser professor”, associadas ao início da escolarização do ensino básico, perpassando a formação profissional e

estando no âmbito escolar em que é exercida a docência (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009).

Ainda segundo as autoras, é assegurado que a profissionalidade começa no período da escolarização básica e que o contexto de trabalho também é importante, tanto quanto as relações que são estabelecidas, junto aos processos de significado biográfico envolvidos a construção da docência. Nota-se então que para a construção da ideia de profissionalidade, o sujeito é exposto a inúmeros elementos presentes nas relações sociais. Contudo, Roldão (2007) diverge do pensamento de que esse processo se inicia ainda na escolarização básica. A autora parte então da óptica de que se trata de um processo de construção profissional que acontece ao longo da trajetória do professor.

Diante disto, é válido mencionar que a concepção desta autora é pautada em quatro descritores de profissionalidade, que constantemente se reconstruem: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo letivo. Com base nestes aspectos, entende-se que o profissional docente passa a compreender a sua função social, ter domínio acerca dos saberes específicos da sua área de atuação, que foram construídos durante a formação inicial e continuada, além de tornar-se capaz de atuar com autonomia frente as atividades. Ademais, é construído o reconhecimento da existência de um coletivo profissional que resguarda o status, a credibilidade e a exclusividade do saber elaborado e aponta os indivíduos aptos a exercer tal atividade.

Logo, é perceptível a associação da construção da profissionalidade docente com o ato de ensinar. Para Roldão (2007), esta ação está para além dos conteúdos, é algo que deve mobilizar os educandos, pois, o professor é visto como um canal que os leva a construir saberes baseados em seus esforços. Neste viés, a autora considera um conjunto de cinco aspectos que caracterizam o conhecimento profissional docente: natureza compósita, natureza mobilizadora e interrogativa, capacidade analítica, meta-análise e a comunicabilidade e circulação. A partir destes caracterizadores, compreende-se que o conhecimento profissional institui ao professor a capacidade de transformar o conhecimento integrando-o ao sujeito, de coordenar o saber técnico, de improvisar, criar, refletir sobre suas práticas e desconstruir ações historicamente e socialmente incorporadas a esta função.

Conquanto, Sacristán (1995) relata que o conceito de profissionalidade docente resulta da associação dos conhecimentos teóricos e práticos com a realidade social e histórica. Nesta lógica, o professor assume uma postura reflexiva, pois diante da inferência do contexto social, há mais autonomia para construção das suas ações pedagógicas. Conforme o autor, o saber-fazer do professor colabora para legitimar a profissionalidade docente, como tal, sua imagem não pode ser reduzida a um olhar limitado de um técnico e improvisador, mas sim como um profissional que usa de seus saberes e experiências para construir trabalhos relevantes nos diversos contextos pedagógicos.

Neste viés, as experiências oportunizadas pelo PIBID fazem com que os graduandos em pedagogia comecem a desenvolver o saber profissional. Tardif (2002) destaca em seus estudos a ideia da aprendizagem concreta, que permite que um aprendiz se relacione com um trabalhador experiente para apreender o ofício, o que propicia o desencadear de aprendizagens significativas referentes às regras, valores e do significado da profissão. O contato com professores experientes, juntamente com a rotina de uma sala de aula e com as ações pedagógicas do professor regente, permite que as pibidianas mobilizem seus saberes teóricos de acordo com as especificidades daquele grupo. À vista disto, aprendem a como se tornar um profissional de ensino, que não apenas ensina porque sabe, mas sim porque domina a complexidade do ato de ensinar.

Nessa direção, cabe destacar que as aprendizagens acerca do ser professor não se restringem ao contato com o professor experiente da educação básica, como também, a professora do ensino superior. André et al. (2017), evidencia que as relações desenvolvidas no meio escolar se constituem como fatores determinantes para a constituição da identidade docente, uma vez que a relação com o Eu-outro é essencial. Para além dos aspectos didáticos, as autoras também destacam a relevância das questões afetivas frente à formação profissional dos docentes.

A seguir serão apresentadas a análise e a discussão dos resultados.

4 – A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FUTURAS PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES DO OUTRO NO CONTEXTO DO PIBID PEDAGOGIA

A princípio, é válido ponderar que os diários reflexivos analisados pertenciam a um grupo de graduandos situados nos primeiros períodos da formação profissional, e nesse caso, um grupo em sua maioria composto por jovens, entre 18 e 24 anos. Em vista disto, as escritas observadas nos diários apresentaram particularidades, envolvendo aspectos pessoais, afetivos e de aprendizagem profissional.

Os registros evidenciaram que no início da atuação no programa, havia sobretudo, um sentimento de insegurança e desespero, afinal, era o primeiro contato de fato com a sala de aula e com a prática docente. Contudo, nota-se que ao longo do desenvolvimento das vivências, esse sentimento transformou-se em acolhimento e pertencimento ao ambiente em que estavam inseridos, uma vez que as professoras receberam esses sujeitos, dotando-os de segurança e autonomia. Além disso, é posto o quanto observar uma ação experiente corrobora para a reflexão e construção das próprias práticas pedagógicas.

A constituição da profissionalidade docente, engloba uma multiplicidade de aspectos, em especial, a influência das relações estabelecidas com pares experientes, pois “a constituição social e profissional do sujeito professor não se dá no vazio, pelo contrário, é um processo permeado por relações com um outro” (ANDRÉ et al., 2017, p. 509). Portanto, a apresentação e discussão dos dados estão organizadas em torno de três categorias, que por sua vez, correspondem às relações estabelecidas entre futuras professoras com as docentes experientes, sendo elas, a professora regente (supervisora) e a coordenadora do programa. As categorias foram criadas *a priori* com base nos objetivos do trabalho, a saber: O acolhimento do profissional experiente; Da relação com as professoras supervisoras; O contato com a professora coordenadora.

4.1 - O acolhimento do profissional experiente

Cabe ao professor desenvolver inúmeras tarefas, que por vez, influenciam significativamente no contexto escolar e na aprendizagem dos estudantes. No entanto, para o professor iniciante ou ainda em formação, é um enorme desafio

exercer a função docente com confiança e autonomia. Assim, ao ser inserido no ambiente escolar, em especial, na ação docente, geralmente tendo vivenciado poucas ocasiões de associação entre teoria e prática, sente-se em uma “condição de “órfãos”” (ANDRÉ et al., 2017, p.506). Logo, mediante as múltiplas tarefas e os complexos sentimentos que norteiam esse profissional, é essencial que este sinta-se acolhido ao adentrar a escola.

Nesse sentido, o PIBID ao oportunizar o contato da pibidiana com o âmbito escolar, sobretudo, com a sala de aula, também estabelece uma relação de apoio e acolhimento, no caso, com a supervisora do programa, ou seja, a professora de educação básica experiente. Isso ocorre, porque a relação é construída com base em diálogos, discussões e observações, que perpassam os conhecimentos da prática pedagógica, bem como, fornece um conhecimento da cultura organizacional. Dessa forma, o professor em formação compreende a relevância dos aspectos teóricos, para refletir e ressignificar a prática docente, mas também, que a experiência prática comporta uma parte importante da sua identidade profissional. Vejamos o relato de uma das pibidianas a respeito dessa questão.

Após a realização da minha regência, pude observar vários pontos, e confesso que em alguns momentos, a vontade de chorar e abandonar foi grande. Mesmo com a elaboração do planejamento, foi extremamente desafiador conduzir os estudantes sozinha, porque ainda não tenho a grande experiência e habilidade da professora regente de lidar com os imprevistos, acalmando e orientando as crianças. (Pibidiana 1)

É importante que durante o planejamento, o docente busque imaginar os possíveis imprevistos que podem acontecer, mesmo assim, ainda pode acontecer alguma situação que não tenha sido premeditada. Contudo, a pibidiana 1 ao analisar a sua regência, percebeu que possui dificuldade em lidar com os imprevistos e isso ocasiona sensações difíceis, que acabam interferindo no seu estado emocional. Assim, o trecho também reforça a ideia de que, nas primeiras experiências profissionais, o professor precisa do amparo de um outro professor mais experiente, auxiliando tanto nas questões didáticas, como nas afetivas (ANDRÉ et al., 2017).

Não poderia deixar de mencionar a respeito da mensagem que recebi da professora regente ao final do dia perguntando como

tinha sido, se ocorreu tudo bem e como de costume, nos agradecendo e motivando ainda mais. Ao relatar a ela todos os ocorridos e até mesmo, os desesperos dela, com a maior tranquilidade, me acalmou e disse que tudo aquilo fazia parte do processo de formação e que com o tempo passaria a tirar de letra tais situações. (Pibidiana 1)

Observa-se no trecho acima, que a pibidiana no momento do compartilhamento, não se restringiu apenas aos resultados de sua prática, uma vez que as emoções que a constituiu, influenciaram significativamente em sua conduta. A atitude da professora foi extremamente generosa, expondo a compreensão da dimensão humana que contempla a didática, que pressupõe acolhimento, reciprocidade, entendimento e diálogo. Por meio desse apoio emocional, é fortalecida a relação afetiva, mas também, pode ocasionar um direcionamento de reflexão da prática pedagógica, de forma que oportunize a pibidiana verificar se as suas ações são adequadas.

Com base na concepção de Vygotsky (2001), a constituição do indivíduo ocorre em meio aos fatores biológicos e sociais, assim, as vivências em sociedade e a relação com outras pessoas, conduzem a elaboração dos seus conhecimentos. Nessa direção, o autor também aponta que a construção do pensamento humano é afetivo-volitiva, ou seja, há fatores motivacionais que impulsionam essa ação, e dentre eles, se destaca a dimensão afetiva.

Portanto, é possível dizer que o laço afetivo estabelecido entre as pibidianas e as professoras experientes facilita a compreensão dos conhecimentos acerca da profissão docente. Isso ocorre por que não há apenas uma transmissão das tarefas cotidianas que regem a docência, mas sim, momentos de diálogos e acolhimento que contribui para as futuras professoras internalizarem os saberes que orientam essa prática social. Sendo assim, as pibidianas também se tornam capazes de refletir e ressignificar as suas próprias ações didáticas.

Para mais, as pibidianas expuseram que o apoio ao futuro professor precisa oportunizar momentos concretos de planejamento e ações em conjunto com a docente experiente. Esse momento é fundamental, por que há uma troca de conhecimentos, e assim, o sujeito ainda inexperiente, sente-se mais seguro para lidar com aspectos da prática com os quais ainda não tem total domínio, propiciando um processo formativo contínuo (ANDRÉ, et al.,2017). Vejamos

alguns relatos a respeito de ações em que o planejamento e a execução ocorrerem de maneira conjunta.

É válido mencionar que, a supervisora, teve um papel fundamental na elaboração do plano. Ela nos deu o start do que poderia ser feito e durante toda a execução e isso contribuiu para que as ações planejadas dessem certo. (Pibidiana 3)

A professora é uma graça e nos trata com o maior carinho, ela pegou seu caderno e as propostas foram surgindo com naturalidade. (Pibidiana 2)

Os descritos pressupõem que as professoras por terem mais conhecimento acerca da turma e das práticas pedagógicas condizentes com aquele contexto, apontaram sugestões de atividades e formas de abordá-las. A docência exige a capacidade de buscar meios e estratégias que impulsionem todos os alunos para o estudo e conseqüentemente para a aprendizagem. Portanto, com o compartilhamento de experiências, o professor experiente consegue apresentar a necessidade contínua de pensar os aspectos ligados à docência, em que há possibilidades de se aprender com os erros e imprevistos, culminando em novos conhecimentos e constituição da profissionalidade docente.

4.2 – Da relação com as professoras supervisoras

A aproximação e observação das práticas de professores experientes é fator determinante para a construção de aprendizagens significativas acerca da profissionalidade docente. As diferentes vivências, no âmbito escolar e universitário, corroboram para a formação da concepção do que é ser professor, sendo relevante pensar que “as dimensões do social e do psicológico se integram nas formas de viver o trabalho e de se identificar com a profissão” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 593).

Portanto, entende-se que tanto as questões de cunho social quanto psicológicos inerentes ao sujeito, moldam a ação do professor no ambiente institucional. No caso das futuras professoras que ainda estão em processo de consolidação e aprendizado de suas práticas, a relação estabelecida com

professoras experientes fornece subsídios para reflexão e construção de uma segurança sobre suas ações. Ou seja, essa relação contribui para a identificação das características e funções da profissão.

Era impossível não mencionar o quão as experiências e orientações desta professora tão experiente tem nos ajudado, pois, por mais que tenhamos muita disposição e vontade de aprender e fazer, ainda nos encontramos perdidos em alguns momentos e, quando isto acontece, ela está sempre lá nos incentivando e direcionando. Esta parceria, releva a importância que existe em estarmos sempre renovando e refletindo nossas práticas, visto que, há sempre algo novo a ser aprendido, mas, existem experiências que fazem toda diferença e ela, executa essa tarefa esplendidamente. (Pibidiana 2)

Notadamente, a pibidiana relata que as vivências, direcionamentos e orientações executadas pela professora supervisora na sala de aula, fomentam inúmeras aprendizagens acerca da atividade docente. Assim, reconhece que a reflexão conjunta potencializa a realização das práticas e demais ações no ambiente escolar. Ao assumir uma postura de aprendizagem, a futura professora vivencia as práticas profissionais junto da professora experiente, imersa em um processo que contribui diretamente para o desenvolvimento da profissionalidade.

Ademais, a relação estabelecida promove, inclusive, a compreensão de elementos do fazer docente, podendo ou não ser incorporados por futuras professoras.

Nossa supervisora a todo momento estava conosco, o que considero importante, pois observando suas ações identifiquei aspectos que poderiam ser incorporados por mim como a forma que retomava os conteúdos, o cuidado em conversar e sanar as dúvidas das crianças. Observei também ações que eu faria de outra maneira, como o fato de colocar de castigo uma criança que estava inquieta durante a aula. (Pibidiana 4)

As futuras professoras devem observar e analisar as especificidades da profissão, de modo a absorver conhecimentos que consideram ser significativos. O trecho destacado do diário reflexivo, evidencia um processo que envolve observação, aprendizado e incorporação de fatores que, provavelmente, possuem sentido para a pibidiana. Nessa perspectiva, é necessário considerar que não devem ser apenas incorporadas determinadas práticas, uma vez que é preciso adotar posturas críticas e reflexivas frente a essas escolhas.

Destarte, torna-se pertinente destacar que conforme pontuado por Sacristán (1995), a profissionalidade se dá na relação estabelecida entre os diferentes contextos culturais, sociais e institucionais, sendo fatores que influenciam na prática desenvolvida. Dessa forma, os contextos mediados por situações diversas que, gradativamente, também exercem colaboração para constituição da visão, as ações, as escolhas da profissão docente. Assim, é composto o sentido para a atividade profissional, no que se refere ao modo de agir pedagógico.

4.3 – O contato com a professora coordenadora

As aprendizagens profissionais encontradas nos diários de campo perpassam não apenas os saberes adquiridos com as professoras experientes da educação básica, como também, com a professora coordenadora do PIBID. Como uma professora experiente, observou-se que promoveu um espaço na universidade de reflexão crítica em conjunto sobre aspectos percebidos em sala de aula. Ou seja, subsidiou a elaboração de saberes que embolam professoras experientes (supervisoras e coordenadora) e as pibidianas em formação.

A experiência construída em conjunto até o momento entre Coordenadora do PIBID, Professoras Supervisoras das escolas, e nos estudantes do curso de Pedagogia é de extremo significado. A dinâmica do PIBID, ao integrar esses diferentes sujeitos oferece as orientações necessárias às atividades desenvolvidas, num processo contínuo de trocas, de reflexão sobre a ação, fundamentado na união da teoria com a prática. (Pibidiana 2)

A pibidiana evidencia ter constituído aprendizagens possibilitadas pelas relações entre os sujeitos, ao estabelecer relação entre a teoria e a prática, em um processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas na escola e na universidade. Partindo dessa premissa, é compreendido que o espaço de reflexão coletiva direcionado pela coordenadora implica que a formação se dá pelo coletivo. Nóvoa (2019), declara que para aprender a ser professor, é fundamental o contato e a troca de experiências entre professores, visando valorizar os conhecimentos de caráter teórico e práticos situadas nas práticas profissionais no contexto escolar.

O autor afirma que é essencial a interlocução entre o ambiente escolar, o professor experiente e os licenciandos, sendo necessário a composição de “uma casa comum”, na qual são discutidos elementos formativos, envolvendo a valorização do saber profissional bem como a problematização e diálogo acerca da docência. Assim, quando a pibidiana I destaca o movimento de integração dos sujeitos em um processo reflexivo de troca de conhecimentos, é reconhecido que a profissionalidade docente é constituída pela reflexão potencializada pela relação com professoras experientes. Ou seja, precisa ser formada “uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores” (NÓVOA, 2019, p. 8-9).

Nas reuniões que acontecem toda quinta das 8:30 as 11:30, a coordenadora nos inteirou de diversos livros infantis para uma leitura deleite com caráter pedagógico [...] Em síntese, esses momentos são de total valia para ressignificar e obter novas ideias para o trabalho docente. (Pibidiana 2)

Me lembro de uma ocasião em que a coordenadora nos fez refletir sobre os possíveis conflitos cognitivos que uma criança em processo de alfabetização pode ter, se for colocada diante de atividades desafiadoras e possíveis de serem realizadas. No exemplo, a coordenadora nos fez analisar um quadro que continha o nome de quatro crianças da turma com letras semelhantes. Assim, fomos conduzidos a pensar que a criança pode entrar em conflito nesse momento, em que será preciso a análise da quantidade e estrutura das palavras. Em vista disso, penso que estar em contato com a coordenadora, que já atuou como professora alfabetizadora, me conduz a pensar em práticas de ensino. (Pibidiana 4)

Foi enriquecedor desenvolver materiais didáticos com base nas falas da coordenadora, uma vez que as reflexões constituídas em conjunto guiaram nossas escolhas. Ao preparar o material de visualização da rotina em sala de aula e ter contato com os materiais elaborados pelas colegas, contribui significativamente para pensar em diversas possibilidades de trabalho pedagógico. A coordenadora nos chamou atenção para a rotina no sentido de

trabalhar a leitura, ao mesmo tempo que acalma as crianças sobre as etapas da aula. (Pibidiana 4)

Fazer com que Miguel aprendesse era um desafio, pois o menino pensava que a professora não trazia conhecimentos desafiadores para ele, e se portava de forma afrontosa para com a professora e com os colegas de turma. Assim, por muitos encontros a coordenadora problematizava a situação voltada para a prática pedagógica, em busca de encontrar alternativas para a prática docente. E apesar de ser uma situação que ocorreu em uma escola diferente da que eu estava inserida, foi gratificante perceber que através de uma atividade lúdica esse aluno foi capaz de reconhecer o valor da brincadeira para o processo de ensino e aprendizagem. E isso só foi possível por meio das discussões e reflexões provocadas pela coordenadora. (Pibidiana 1)

Os trechos destacados apresentam situações específicas que envolvem a interação entre as pibidianas e a coordenadora do projeto. Apesar de indicarem situações simples e cotidianas da ação pedagógica, são notórias as reflexões e aprendizagens apontadas pelas futuras professoras, no que tange a significação e ressignificação do trabalho docente. Na perspectiva de Ambrosetti e Almeida (2009), é a partir da realização de seu trabalho que as professoras identificam aspectos de afirmação profissional. Portanto, apesar de ainda não serem formadas, as pibidianas demonstraram que as formas de trabalho apresentadas pela coordenadora podem ser incorporadas e reinventadas, ~~com o objetivo de~~ com o objetivo de desenvolver boas intervenções pedagógicas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da docência ocorre na relação estabelecida com o outro, em um exercício que requer do sujeito a reflexão individual e coletiva. Em vista disso, a monografia apresentou como objetivo geral investigar as contribuições das professoras experientes para o desenvolvimento da profissionalidade docente de futuras professoras no contexto do PIBID Pedagogia. Para destrinchar essa discussão, foram elencados objetivos específicos que possibilitaram traçar caminhos para reflexões acerca do tema.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e análise documental envolvendo diários reflexivos de pibidianas, sendo selecionadas passagens que demonstraram experiências de práticas que estabeleciam interlocução entre professoras experientes e futuras professoras. Tornou-se nítido que as pibidianas constituíram saberes específicos da profissão pela investigação e análise das situações associadas pelo contato com o outro, qualificando a formação docente.

Notadamente, esse movimento potencializa que o sujeito reconheça as especificidades da prática profissional. Ao identificar as formas de interação com as docentes experientes e inserção à docência de futuras pedagogas no contexto do PIBID, foi evidenciado que as vivências constituídas pelo diálogo e troca de saberes asseguraram reflexões críticas e reflexivas sobre as ações desenvolvidas em sala de aula. Em determinados trechos apresentados na análise, observou-se que as pibidianas olhavam para a prática das professoras experientes, resignificavam a ação e compreendiam aquilo que poderia ser incorporado e aquilo que poderia ser realizado de outra maneira.

Percebe-se então que há um exercício contínuo de reflexão sobre si próprio em interação com o outro, que moldam a construção da profissionalidade docente e consolida a identidade profissional. Conforme os estudos desenvolvidos ao longo da monografia, é latente que o saber e o fazer do professor experiente contribuem significativamente para legitimar a profissionalidade docente. O professor nos inúmeros contextos pedagógicos precisa dispor de conhecimentos específicos, e para além, deve conhecer os valores e o significado da profissão.

Considerando o saber e o fazer docente, a ação de observar o outro provoca a criação de referência, exploração do diálogo crítico, significação e ressignificação da prática docente adotada pelas pibidianas. Assim, ao evidenciar o papel do outro experiente na formação docente e constituição de conhecimentos profissionais, tornou-se perceptível que o acolhimento e a escuta ativa das professoras contribuíram para que fosse adotada uma postura reflexiva sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, a dimensão afetiva contribui para estimular a confiança e autonomia de futuras professoras. Ao observar as interações em sala de aula as pibidianas relataram sentir-se mais seguras, a considerar o planejamento pedagógico e a compreender com maior profundidade o fazer docente. Levar esses aspectos em consideração é essencial, uma vez que muitos graduandos de cursos de licenciatura não possuem a oportunidade de aprender a profissão docente em contato com a escola e com profissionais experientes da educação básica.

A constituição da profissionalidade docente contempla a significação que a profissão carrega socialmente, revisa e reafirma determinadas práticas, supera a discrepância existente entre teoria e prática. Não existe aprendizagem sem olhar para o outro, do mesmo modo, não há formação de conhecimento sem olhar para si próprio. É visível a importância do papel das professoras experientes reveladas nos registros das pibidianas, os quais apontam a interação entre experiências da educação básica e as do ensino superior como espaços formativos.

Os momentos de discussão coletiva unindo essas duas instâncias potencializaram a problematização da prática pedagógica, conduzindo espaços coletivos de discussão acerca do fazer docente e a compreensão das práticas observadas. E isso só foi possível devido a participação no PIBID, um programa de formação inicial que ao inserir os graduandos no âmbito escolar, potencializa a reflexão dos aspectos inerentes a profissão docente. Nesse sentido, a formação do que vem a ser professor é instituída por meio de uma relação que envolve o outro, a si mesmo e a prática pedagógica.

7. REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976>>. Acesso em: 20.01.2021.

ANDRÉ, M. et al. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231/610>>. Acesso em: 11.08.2020.

BRASIL. **Decreto nº. 7.219** de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

_____. **Lei Nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, Ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 13.06.2020

MARTINS, F. P.; PEREIRA, M. A.; ANDRÉ, M. Uma iniciativa de inserção à docência: o programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID. In: CIANCIARULLO, T. I.; PANHOCA, I.; BONINI, L. M. (org). **Políticas públicas: estudos e casos**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 450-464.

NÓVOA, A. S. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 13.06.2020.

ROLDÃO, M. C. Função docente: construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Portugal, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan/abr. 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008>. Acesso em: 24 jan 2021.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TARDIF, M. Saberes, tempo, e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. ed. 5. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002, p. 56-111.

VIGOTSKY, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: Vigotski, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Mediação, 2004.