

Artigos Originais

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES DOCENTES: O PROJETO PIBID EM FOCO

Original Articles

THE CONSTITUTION OF IDENTITY AND KNOWLEDGE OF TEACHERS: PIBID PROJETO IN FOCUS

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza*

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

Rayana Silveira Souza Longhin**

<http://lattes.cnpq.br/1398821021657689>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)   

RESUMO: O presente artigo foi elaborado a partir de dados oriundos de relatos concedidos pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia, que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas da rede municipal do interior paulista nos anos de 2010 e 2011. Dentre múltiplos enfoques referentes ao estudo da formação de professores, trabalho docente e práticas pedagógicas, linhas de pesquisa às quais as autoras estão vinculadas, a análise destes dados conduziu ao estudo da constituição da identidade e dos saberes necessários para a docência no período que compreende a transição estudante-professor. Os resultados indicaram que a iniciativa PIBID, enquanto uma ação política que visa à qualidade da formação docente, é extremamente válida pelo fato de minimizar os impactos sofridos por professores iniciantes e por propiciar a articulação entre as competências adquiridas no âmbito da universidade e a realidade escolar, de forma que uma esteja constantemente ancorada na outra. Sinalizaram também, quantitativa e qualitativamente, mudanças positivas no que tange às expectativas para o início da carreira e contribuições para a formação de professores.

Palavras-chave: identidade e saberes docentes. PIBID. formação de professores.

ABSTRACT: This article was written based on data from reports issued by PIBID scholars of the Pedagogy course, who worked in the first grades of elementary education in two municipal schools in the interior of São Paulo in the years 2010 and 2011. Among multiple approaches for the study of teacher training, teaching and pedagogic practices, the research line the authors are linked to, the analysis of these data led to a study about the constitution of identity and knowledge needed for teaching, in the transitional period between being a student and being a teacher. The results indicated that the PIBID, as a political action that aims the teacher training quality, is extremely valuable because it minimizes the impacts experienced by initial teachers and provide the articulation between the skills acquired in the university and school reality. The students signaled, quantitative and qualitatively, positive changes in relation to expectations for the beginning of his career and contributions to teacher training.

Keywords: identity and teacher knowledge. PIBID. teacher training

* Universidade Estadual Paulista - FCL/Araraquara.

** Universidade Estadual Paulista - FCL/Araraquara.

INTRODUÇÃO

A análise que empreendemos neste texto é parte de um trabalho mais amplo que busca desvendar as principais contribuições, os limites e as possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia, para a formação inicial de professores. As informações aqui contidas integram resultados decorrentes de dois anos de investigação, sistematização e reflexão de relatos orais e escritos coletados.

Ao pensarmos no percurso que daríamos a este trabalho, levantamos o seguinte questionamento: como seria possível prever a legitimidade de uma ação que envolve pessoas que não seja pelo contato e pela particularidade de relações e reações daqueles que estão diretamente envolvidos? Por esta razão é que propomo-nos a apresentar informações originárias de um conjunto de experiências e, a partir delas, apontar alguns resultados de maneira objetiva, didática e compreensível aos olhos do leitor.

Tomando como ponto de partida a proposta do PIBID e como ponto de chegada as mudanças por ele propiciadas, investigamos o processo de constituição da identidade docente e a aquisição dos saberes próprios ao fazer pedagógico sob a ótica dos próprios bolsistas. Neste recorte, levamos em consideração aspectos que, de acordo com Gatti (1996), associam-se à questão da identidade, quais sejam as motivações, as expectativas, as atitudes e outros elementos determinantes no modo de ser profissional. Fundamentado na apreciação de Gomes (2009), que define a identidade docente como um processo contínuo que se realiza no decorrer da carreira, este estudo conduz à percepção de que, na formação inicial, o futuro professor começa a edificar suas primeiras relações com a docência através dos conhecimentos específicos difundidos pela universidade. Contudo, é no exercício efetivo de ensinar, de se relacionar, de aprender com o outro, de se arriscar e de socializar experiências que ele consolida sua identidade e torna-se professor.

Tendo como base o fato de que são muitas as dificuldades encontradas para uma inserção enriquecedora de licenciandos no cotidiano escolar e para a identificação deles com a docência, consequentes da *cristalização do modo de*

*formação*¹, o nosso intuito não é de generalizar conclusões, mas, de apontar alguns aspectos que provoquem discussões sobre a importância de se rever as questões do estágio, a necessidade de parcerias mais efetivas entre universidade e escola básica e da articulação da teoria com a prática, e a relevância das práticas pedagógicas na formação de professores. Para tanto, acreditamos ser importante, primeiramente, apresentar um breve panorama descritivo sobre as metas do projeto PIBID seguido do desdobramento dos conceitos que aqui transitam, ao passo que os relacionamos aos relatos dos bolsistas e, posteriormente, tecer uma análise pertinente à temática.

CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA

O cenário da educação pública brasileira tem se constituído de um quadro no mínimo preocupante que pode ser explicado, entre outras causas, pelo baixo desempenho dos alunos, evidenciado em avaliações internas e externas, e pela precariedade da formação de professores acompanhada da desvalorização da profissão docente, o que implica cada vez mais a necessidade de mudanças no sentido de aproximar os cursos de licenciatura à realidade escolar e de incentivo à docência.

Neste contexto surge o PIBID, uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Um programa que visa à articulação entre universidade e educação básica, cujo desafio é viabilizar o saber que se produz em ambas as instituições, tanto por professores em exercício como pelos bolsistas. O enfoque do programa baseia-se em uma formação capaz de promover ações que possibilitem aos licenciandos construir um aprendizado a partir de experiências práticas e, ao mesmo tempo, atrelado às teorias veiculadas pelo curso superior que se fazem presentes nos momentos de discussão e socialização.

¹ Termo utilizado pelo palestrante e vice-coordenador do PIBID Pedagogia/FCLAr Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, no VI EIDE, para designar uma das principais deficiências da formação docente.

No livro *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte* de Gatti, Barreto e André (2011), as autoras salientam que esse programa foi criado com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica, e enfatizam que o mesmo tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura. As referidas autoras traçam descritivamente os principais objetivos e alguns resultados esperados pelo projeto PIBID:

inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar as próprias escolas por meio da mobilização de seus professores que assumem a função de coformadores dos licenciandos; e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 129).

A iniciação à docência é uma etapa de suma importância no processo de formação e aprendizado que possibilita a participação ativa do licenciando na prática educativa e social na qual é inserido, [...] é o período de tempo que abarca os primeiros anos nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores (GARCIA, 1999). Ao transitarem da escola para a universidade e, desta para a escola, os bolsistas passam a ter condições de organizar relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o mero objetivo de reproduzir ou criticar os modelos vigentes, mas de compreendê-los e ultrapassá-los. (PIMENTA, 2004). Trata-se de uma mudança epistemológica, de criação de um “terceiro espaço”, no qual se reconhece que “os indivíduos extraem elementos para fazer sentido no mundo”. (ZEICHNER, 2010, p. 486). Mais do que uma ponte entre saberes da universidade e da escola básica, o PIBID estimula uma relação de parceria, na qual ambas as instituições são dotadas de valor:

A aproximação entre ambas é profícua, visto que, na escola, se concentram as questões pedagógicas atuais e desafiadoras que precisam compor a agenda de discussões da formação e das pesquisas acadêmicas. Ressalta-se, ainda, que essa relação não pode ser hierarquizada, com predomínio de saberes de um campo sobre o outro, porém, marcada pela circularidade de saberes, conhecimentos, fazeres e experiências de ambos os lados. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 193).

A inserção na docência gradual e acompanhada por professores em exercício, pelo supervisor da universidade e por colegas de turma pode auxiliar os novatos no enfrentamento do choque da realidade, que envolve a assimilação de uma realidade complexa que se força incessantemente sobre o professor iniciante, todos os dias. Esta realidade deve ser dominada continuamente, especialmente no primeiro período de ensino real. (VEENMAN, 1984).

Sustentando esta ideia, García (1999) presume que os principiantes que contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativas ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio. Acrescentamos ainda que esta condição também é favorável para a construção da identidade docente.

DESVENDANDO A PESQUISA: IDENTIDADE E SABERES NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A pesquisa intenta obter uma visão sobre o processo de constituição da identidade e dos saberes docentes no período caracterizado pela transição estudante-professor, a partir de um conjunto de relatos de treze do total de vinte bolsistas do PIBID Pedagogia, dos quais seis permaneceram no programa nos anos de 2010 e 2011 e catorze atuaram apenas em um dos anos devido ao egresso dos licenciandos que concluíram a graduação e o consequente ingresso de outros para os substituírem.

Em meio às transformações sofridas entre o pré e o pós-PIBID, utilizamos os dados referentes às contribuições subjetivas para configurarmos este estudo. A seguir explanaremos questões que envolvem relações interpessoais, articulação entre teoria e prática, expectativas para início da carreira docente e seus respectivos resultados quantitativos e qualitativos, atrelados a concepções de autores que partilham ideias comuns sobre o assunto que optamos nos debruçar.

Sempre que o termo identidade está em evidência, rapidamente remetemo-nos a pensar naquilo que faz parte do sujeito e que, portanto, caracteriza o que ele é e também o que ele não é. O ser professor, neste sentido, é compreendido pelas especificidades e pela ocupação que cabem exclusivamente a determinado profissional. Este profissional, por sua vez, precisa agregar uma

somatória de fatores para que seja reconhecido e se reconheça como tal, entre estes alguns de caráter pessoal e outros de caráter profissional, sendo que os primeiros advêm da trajetória de vida e escolarização e, os segundos, da formação institucionalizada vinculada aos saberes práticos, pertencimento e ressignificações.

Pertencer a uma ocupação, de acordo com Tardif e Raymond (2000),

significa para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, essas normas não são necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola, e com a experiência de trabalho.

Seguindo este raciocínio, podemos dizer que uma identidade profissional se constrói “a partir da significação social da profissão [...], pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano [...]. Assim como a partir de sua rede de relações com os outros professores”. (PIMENTA, 2002, p. 19). Conforme Tardif e Lessard (2008), a constituição do exercício da docência como profissão, deve ser observada pelo ângulo de ela ser uma profissão de interações humanas.

A respeito das relações interpessoais e suas implicações na qualidade da formação e atuação docentes, alguns bolsistas revelam dificuldades que puderam ser superadas com o tempo:

No começo, ganhar a confiança da professora foi algo bem complicado, ela ainda não estava à vontade com a minha presença e nem mesmo entendia minha função em sala de aula. Com o tempo essa relação foi ficando mais estreita e consegui criar um laço de amizade com a professora. Hoje eu a ajudo nas atividades que é preciso e tenho o apoio dela na hora de aplicar as atividades que eu proponho. (Relato escrito pelo bolsista B2, concedido para as autoras).

Exemplos contrários também podem ser evidenciados neste estudo, tanto por professores que se mostraram acolhedores desde o início da atuação dos bolsistas, como por aqueles que adotaram uma postura de resistência permanente:

Meu relacionamento com a professora foi excelente, ela me recebeu muito bem e sempre colaborou nas atividades que desenvolvi, [...] foi muito interativa comigo, discutindo todos os problemas relacionados à turma e à

escola, sempre me pedindo ajuda e opiniões. (Relato escrito pelo bolsista B1, concedido para as autoras).

A maior dificuldade enfrentada durante a minha participação no projeto foi saber lidar com a professora, pois ela é uma pessoa muito fechada [...]. Lembro de uma situação em que eu estava ajudando as crianças com dificuldades e ela chegou a dizer que eu estava atrapalhando os demais alunos. (Relato escrito pelo bolsista B9, concedido para as autoras).

Dos bolsistas envolvidos, 30% afirmaram não ter encontrado nenhum problema de relacionamento com os professores e demais funcionários da escola, enquanto 70% revelaram ter enfrentado dificuldades, dos quais 10% declararam que o professor da sala de aula permaneceu resistente e 90% notaram que com o passar das semanas os professores se mostraram mais flexíveis, o que resultou em uma maior efetividade das atividades propostas e desenvolvidas.

Um aspecto que consideramos essencial e por esta razão abordamos em nossa pesquisa diz respeito aos saberes docentes, enquanto constructos da identidade profissional que perpassa a vida acadêmica e o cotidiano escolar. Pimenta (2002) atribui ao processo de construção da identidade de futuros professores três modalidades de saberes igualmente importantes e indissociáveis, assim caracterizados e relacionados aos depoimentos:

- Os saberes da docência – a experiência

Aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem.

A participação no PIBID contribuiu para minha formação através das experiências vivenciadas tanto em sala de aula e com a professora, através das atividades propostas por ela e por mim, o seu comportamento com os alunos, algumas situações que só aprendemos com a prática e, as análises que fazemos da teoria e da prática por meio das observações. (Relato escrito pelo bolsista B7, concedido para as autoras).

Apreendi muito com o programa, com a prática na sala de aula, troca de experiências com a professora e orientadora, pude sanar algumas dúvidas, enriquecer o meu repertório frente às questões de aprendizagem e comportamento. (Relato escrito pelo bolsista B6, concedido para as autoras).

- Os saberes da docência – o conhecimento

Implicam analisar, confrontar e contextualizar informações no sentido de possibilitar o desenvolvimento de reflexões.

Havendo tempo para pensar, repensar, discutir e aplicar atividades, o PIBID contribuiu para que toda teoria que foi acumulada durante a graduação

tivesse mais sentido, ou melhor, a proximidade da realidade educacional fortalece a reflexão sobre a tarefa de ensinar. (Relato escrito pelo bolsista B8, concedido para as autoras).

- Os saberes da docência – saberes pedagógicos

Constituem-se a partir da prática, envolvem problematização, intencionalidade, experimentação metodológica, enfrentamento de situações de ensino, etc.

Ao longo do ano acompanhei a evolução dos alunos, que antes eu achava que não era tão perceptível assim. Com a observação em sala de aula fui criando minhas ideias do que seria uma aula ideal, e o que se deve e o que não se deve fazer em sala de aula. (Relato escrito pelo bolsista B2, concedido para as autoras).

Como pôde ser percebida nos relatos mencionados, a contribuição do programa no que tange à dimensão dos saberes foi unânime. Embora alguns desafios tenham sido impostos, sobretudo no início da implementação da ação política PIBID, a participação proporcionou aos bolsistas “uma mobilização dos saberes adquiridos em situação de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 7) que, de acordo com os próprios licenciandos não havia sido oportunizada nas situações de estágio supervisionado.

As dimensões motivacional, representacional e socioprofissional são fundamentais no processo de identificação com a docência e estão intimamente ligadas, tornando-se aparentes muito mais nas situações práticas – no contato direto com o cotidiano escolar, propiciado pela iniciação à docência – do que na instituição de ensino superior propriamente dita. Em contrapartida, *o que os professores mais sabem sobre a escola aprenderam como alunos e não como professores*².

Esta dualidade de competências, que se dividem em teóricas e práticas, sinalizam a extrema necessidade de uma articulação bem estruturada entre ambas para que a formação de professores e a aquisição da identidade e de saberes sejam dotadas de significados para seus protagonistas. Acerca desta questão, os bolsistas afirmam, por unanimidade, que o PIBID cumpre a mencionada função com excelência por propiciar situações nas quais:

² Asserção do palestrante Prof. Dr. Sérgio Niza (Universidade de Lisboa), no VI EIDE, em sua fala sobre o discurso oculto da escola.

[...] o bolsista leva o frescor de alguém em formação e o professor passa toda a sua sabedoria adquirida ao longo dos anos de ofício. (Relato escrito pelo bolsista B3, concedido para as autoras).

[...] levamos a esses professores uma bagagem a mais de teorias que podem ser pensadas para espelhamento de uma prática. O professor pode buscar o apoio do bolsista e junto com ele buscar planejar atividades procurando atingir as finalidades do ensino. (Relato escrito pelo bolsista B5, concedido para as autoras).

Cerca de 90% dos bolsistas citaram espontaneamente a questão da importância da teoria vinculada à prática tanto para a autoformação como para a formação em serviço dos professores envolvidos no programa, enquanto os 10% restantes fizeram esta afirmativa quando interrogados a respeito.

O último e não menos importante aspecto que levantamos para investigar a constituição da identidade e dos saberes docentes é a expectativa para o início da carreira. Verificamos nos relatos dos bolsistas que a grande maioria sente-se motivada/preparada para desenvolver o trabalho docente efetivamente após ter participado do PIBID.

Depois de dois anos tendo diversas experiências com a rotina da sala de aula e com a proximidade do trabalho docente, posso afirmar que minhas expectativas em relação ao meu trabalho como professora se mostram altamente positivas, em função do conhecimento que obtive durante a participação no projeto. Pode-se dizer que o PIBID funcionou como um diferencial, para que uma formação que só aconteceria *a posteriori* (formação prática) se iniciasse durante a formação inicial (formação teórica), através da atuação real em sala de aula, mesmo não sendo por tempo constante. (Relato escrito pelo bolsista B13, concedido para as autoras).

Diferente do que se ouve dentro das escolas, onde nos questionam se é isso mesmo que queremos fazer. Com a típica frase: “Ainda dá tempo de mudar de idéia”. Diante de todas minhas reflexões e vivências, me animo cada vez mais em trabalhar na área educacional. Surge uma vontade de atuar logo. Com essa grande proximidade com a docência, em certos momentos me sinto como um professor efetivo [...] dá vontade de ser o professor daquela sala. (Relato escrito pelo bolsista B8, concedido para as autoras).

Apenas alguns (20%) permanecem receosos e isto se deve, principalmente, às relações interpessoais desfavoráveis estabelecidas pelos professores, e pela indisciplina dos alunos.

As expectativas oscilam junto com o dia-a-dia em sala de aula, às vezes muito positivas, às vezes nem tanto. Mas com a vivência tão intensa na escola, convivendo com professores, diretores e coordenadores, aos poucos vamos formando a ideia do que se deve e do que não se deve fazer,

em diversos momentos e em relação a varias pessoas. (Relato escrito pelo bolsista B2, concedido para as autoras).

Apesar de ainda não me sentir totalmente preparada para iniciar a carreira docente, como participante do PIBID posso dizer que estou tendo uma preparação bem sólida e reflexiva, pois, o fato de estar inserida em uma sala de aula e em contato com o contexto escolar. (Relato escrito pelo bolsista B4, concedido para as autoras).

Através dos relatos dos bolsistas pudemos perceber que todos os que participaram desta pesquisa consideraram a experiência que o PIBID proporcionou muito significativa para sua formação, uma vez que, através das situações vivenciadas pelo programa puderam se sentir mais próximos da realidade escolar. Todos enfatizaram o quanto aprenderam no decorrer desse projeto, com as discussões e reflexões levantadas durante as reuniões com os professores coordenadores, com o corpo docente da escola em que estiveram inseridos e principalmente com o contato cotidiano em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que os cursos de formação inicial encontram-se muitas vezes estruturados com base em um currículo predominantemente teórico, o que distancia licenciados da realidade educacional com a qual se depararão nas escolas públicas, a necessidade de se repensar a formação docente e de se implementar políticas com o objetivo de potencializá-la tem sido uma constante. A relação entre teorias e práticas, considerada fundamental em nossas normatizações políticas sobre formação docente (BRASIL, 1999), não reside nas práticas das instituições formadoras de professores.

Como pôde ser explicitado nos relatos dos bolsistas, é de extrema relevância que a formação agregue significados ao trabalho docente e esta afirmativa, sob a compreensão da análise que realizamos, é o pilar que dá sustentação à identificação com a docência – um processo que se inicia na graduação e se consolida no decorrer da carreira – bem como à aquisição de saberes, visto que estes advêm das experiências acadêmicas e também das práticas. O projeto PIBID veio, neste sentido, a favorecer e incentivar o envolvimento dos licenciandos nas atividades escolares ao passo que preenche as lacunas dos

estágios curriculares, dado que as exigências são relativamente fortes e o fator remuneração privilegia o entusiasmo/motivação dos bolsistas.

No que diz respeito à formação continuada de professores, o PIBID também se mostra muito válido por dar a possibilidade de através da troca de ideias com os licenciandos, os professores atualizarem suas concepções, atividades e métodos de ensino. Embora alguns professores tenham apresentado certa resistência, reconhecemos que esta atitude não foi inesperada e tampouco deve ser observada à luz de julgamentos. O engessamento da postura de grande parte dos profissionais da educação se deve aos modelos deficientes de formação que, apesar de antigos, permanecem praticamente inalteráveis na contemporaneidade. Por esta razão, ainda não é possível antecipar o impacto do PIBID sobre a formação docente de forma generalizada, apenas alguns apontamentos podem ser lançados com a finalidade de que não sejam esgotados e sim permanentemente discutidos.

Acerca das contribuições para a constituição da identidade e dos saberes docentes tivemos uma consensual avaliação positiva; bolsistas afirmaram que o programa assumiu uma importante tarefa no que tange à resignificação e valorização da docência além de prepará-los para o exercício efetivo de ensinar. Acreditamos que são iniciativas como esta que tornam possível avigorar a formação de professores, a integração entre a formação inicial e continuada e, conseqüentemente, melhorar a educação brasileira.

Salientamos para concluir que “a questão estende-se ainda ao interior das próprias redes de ensino, em que a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso da política”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 266). Logo, o direcionamento de esforços e investimentos na formação continuada deve ser uma das prioridades para que uma ação política tenha resultados visíveis e para que os professores possam ser a principal referência em termos de incentivo aos futuros professores no processo de constituição da identidade profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da união**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1999.

GARCIA, C. M. Formação de professores principiantes. In: GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto editora, 1999, p. 109-132.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, 1996, 85-90.

GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed, Porto Alegre, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia**: CAPES, UNESCO, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**. 1984, V.54, N.2, p. 143-178.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.