

AÇÕES FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO RIO GRANDE DO SUL NA VISÃO DE SUJEITOS PARTICIPANTES DO PIBID

TRAINING ACTIONS FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT FROM PIBID PARTICIPANTS' VIEW IN RIO GRANDE DO SUL STATE

CRISTIANE ANTONIA HAUSCHILD¹
MAURIVAN GÜNTZEL RAMOS²

RESUMO

Este artigo visa a apresentar resultados parciais de pesquisa, apoiada pela FAPERGS por meio do Edital Auxílio Recém-Doutor nº 01/2017, que teve como objetivo investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID no desenvolvimento profissional docente no Estado do RS. Metodologicamente é uma pesquisa com abordagem mista, qualitativa e quantitativa, do tipo Estudo de Caso. Está apoiada em diferentes autores do campo educacional, dentre os quais destacamos Marcelo (2009), Shulman (2014), Imbernón (2010) e Tardif (2002, 2008). Os sujeitos da pesquisa foram professores supervisores e coordenadores de área e bolsistas de iniciação à docência do Estado do Rio Grande do Sul. A análise por meio do Ranking Médio (RM) e Análise Textual Discursiva (ATD) permitem inferir que todas as 35 ações formativas foram consideradas relevantes, sobretudo, 34 foram consideradas muito relevantes, o que representa 97%.

Palavras-chave: Formação de professores. Desenvolvimento profissional. PIBID.

ABSTRACT

This article aims to present partial results of a research supported by FAPERGS through Scholarship for Junior Doctors Program # 01/2017, which aimed to investigate contributions of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship - PIBID for teachers' professional development in the state of RS. The case study comprehends a methodologically mixed research based on a qualitative and quantitative approach. It is supported by different educational field authors among them are Marcelo (2009), Shulman (2014), Imbernón (2010) and Tardif (2002, 2008). Individuals of the research were supervising teachers, area coordinators, and scholarship students from Rio Grande do Sul State. Analysis based on Average Rank and Textual Discourse Analysis shows that thirty five training actions were relevant and thirty four were considered very relevant, which represents ninety seven percent.

Keywords: Teacher Education. Professional development. PIBID.

1 Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail: crishauschild@univates.br. ORCID 0000-0001-8017-8922

2 Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. E-mail: mgramos@puccrs.br. ORCID 0000-0002-2586-0723.

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente têm crescido no Brasil, assim como em outros países. Entre 2000 e 2019, foram defendidas mais de 500 dissertações e teses no Brasil, segundo busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes³, acessado em fevereiro de 2020, usando o descritor “desenvolvimento profissional docente”. Ademais, a busca usando o descritor “PIBID” encontrou mais de 660 teses e dissertações no período de 2010 a 2019.

Investimentos do governo federal em prol da valorização do magistério e qualificação da formação docente, nos últimos anos, em diferentes programas, abrem uma possibilidade de acompanhamento e avaliação dessas políticas. Dentre vários programas, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, objeto desta pesquisa.

Nesse contexto, o PIBID surge como uma possibilidade para o desenvolvimento profissional docente, pois viabiliza a inserção do professor em formação inicial em situações concretas, nas quais se desenvolve o trabalho docente, permitindo aproximações fundamentais entre as dimensões que necessariamente se articulam, enquanto o professor constrói seus saberes. Além disso, esse Programa se coloca como um movimento dinâmico de formação de professores que está coerente com os referenciais teóricos consolidados na área educacional, tanto em nível nacional quanto internacional (ANDRÉ, 2010; AMARAL, 2010; TARDIF E LESSARD, 2008).

Os pressupostos teóricos do PIBID estão apoiados nos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente de Nóvoa (2009), sendo eles a formação do professor referenciada na vivência de situações concretas; a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores de ensino superior com o conhecimento prático dos professores das escolas públicas; a investigação, pesquisa e inovação na educação; o diálogo e o trabalho coletivo.

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 1999, p. 4 apud MARCELO, 2009, p. 10).

Este projeto, desenvolvido a partir do Edital Auxílio Recém-Doutor Fapergs nº 01/2017 visa a contribuir com o aperfeiçoamento e a qualificação dos processos de formação de professores, em especial no que tange à iniciação à docência e o desenvolvimento profissional docente, considerando este como um processo individual ou coletivo. Visa também a acompanhar, em alguma medida, o desenvolvimento das atividades dessa política pública no Rio Grande do Sul.

A pesquisa apresentada neste artigo teve como objetivo geral: verificar os impactos do PIBID no desenvolvimento profissional docente no Estado do Rio Grande do Sul a partir da visão de sujeitos envolvidos. A investigação apresenta respostas para o seguinte problema central: Como o PIBID tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente de professores e bolsistas de iniciação à

³ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

docência no estado do RS? Nas próximas seções, apresentam-se a metodologia construída para a pesquisa, as ações formativas elaboradas a partir da tese de Hauschild (2016), a análise dos dados e considerações finais.

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa apresentada neste artigo utiliza abordagem mista: qualitativa e quantitativa. A mistura de diferentes abordagens de pesquisa, segundo Creswell (2010), “originou-se em 1959, quando Campbell e Fisk utilizaram múltiplos métodos para estudar a validade de traços psicológicos”. Dal-Farra e Lopes (2013, p. 78) defendem, a partir de estudo que realizaram, que “as pesquisas educacionais podem ser ampliadas, conjugando abordagens que possam responder aos problemas de pesquisa formulados em cada estudo”.

Quanto à forma da pesquisa, é um Estudo de Caso (MORGADO, 2012; LÜDKE E ANDRÉ, 2001; MARTINS 2006), porque se caracteriza como um estudo específico para compreender impactos do PIBID no desenvolvimento profissional docente do RS.

Para a coleta de dados, a presente pesquisa foi organizada em duas etapas, que serão apresentadas a seguir, com os respectivos procedimentos, instrumentos e sujeitos (quando houver) relacionados.

Etapa I - Adaptação das ações formativas apresentadas por Hauschild (2016) para a área da Matemática, ampliando as mesmas para a formação de professores com o objetivo de qualificar o desenvolvimento profissional docente. Neste caso, são identificadas as contribuições do PIBID para os seus atores nesse processo. Foram também elaborados questionário online, usando Formulários da plataforma *Google Drive*.

Etapa II - Avaliação das ações formativas propostas por meio de questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa (coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência do RS), com vistas a compreender como se dá a formação dos professores e dos bolsistas no âmbito do PIBID no Estado do RS.

A análise dos dados coletados foi realizada por dois modos distintos: a estatística não paramétrica, por meio da Escala Likert, para avaliar a relevância das ações formativas propostas; e a Análise Textual Discursiva (ATD) das respostas às questões com respostas dissertativas do questionário.

Para analisar os itens da escala de *Likert*, foi utilizado o cálculo do Ranking Médio (*RM*) proposto por Oliveira (2005). Assim, atribui-se um valor de 1 a 5 para cada resposta, a partir do qual é calculada a média ponderada para cada item, com base na frequência das respostas. Desse modo, foi obtido o por meio do cálculo:

$$\text{Ranking Médio (RM)} = \frac{\sum(f_i \cdot V_i)}{NS}$$

Considera-se que f_i corresponde à frequência observada de cada resposta para cada item, V_i o valor de cada resposta e representa o nº de sujeitos. Quanto mais próximo de 5 for o *RM*, maior é o nível de satisfação dos sujeitos com relação àquela ação formativa proposta e, quanto mais próximo de 1, menor.

Por sua vez, a ATD, como modo de análise qualitativa de textos, segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 12),

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência

recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a ‘categorização; o captar o novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

As ações formativas necessárias ao desenvolvimento profissional docente, adaptadas de Hauschild (2016) são apresentadas no Quadro 1, estão organizadas em sete categorias.

Quadro 1 - Ações formativas organizadas por categoria.

Categoria	Ações formativas
1 - Conhecer as principais teorias relacionadas ao ensino e à aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar de atividades de estudos teóricos sobre ensino com ênfase em conteúdos, métodos, recursos e avaliação. 2. Participar de atividades de estudos teóricos sobre aprendizagem com ênfase nas teorias clássicas e contemporâneas. 3. Participar de atividades de estudos sobre diferentes tendências em sua área de atuação. 4. Participar de momentos de reflexão sobre as atividades desenvolvidas com estudantes da Educação Básica à luz das teorias estudadas. 5. Participar de momentos de estudos e reflexão sobre as atividades desenvolvidas para estudantes da Educação Básica de inclusão.
2 - Saber organizar o ensino (planejamento)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar ações para conhecer o contexto escolar e suas necessidades com vistas a planejar o ensino. 2. Elaborar planos de atividades docentes para o ensino de sua área na Educação Básica. 3. Elaborar planos de atividades docentes para o ensino de sua área na Educação Básica para estudantes de inclusão. 4. Elaborar projetos interdisciplinares para a Educação Básica. 5. Propor ações de investigação para serem realizadas com os estudantes da Educação Básica. 6. Refletir criticamente com colegas e professores sobre os planos de aulas/projetos interdisciplinares propostos.
3 - Desenvolver e avaliar processos de ensino e aprendizagem em situações reais de sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar atividades docentes planejadas em sala de aula com estudantes da Educação Básica. 2. Avaliar as atividades realizadas em relação à sua organização, à gestão da sala de aula, aos métodos de ensino, à comunicação e aos modos de participação dos estudantes e à avaliação. 3. Avaliar com os colegas e professores as aulas realizadas em relação às teorias pedagógicas estudadas.
4 - Atitudes docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ler e discutir textos sobre atitudes do bom professor. 2. Dispor-se a trabalhar em equipe com vistas a ser um professor que saiba cooperar com os demais colegas. 3. Ser pontual e aproveitar adequadamente o tempo das atividades docentes. 4. Dispor-se a avaliar os estudantes durante as atividades de ensino, estando atento e preocupado com sua aprendizagem. 5. Dispor-se a desenvolver ações que demonstrem capacidade de liderança. 6. Dispor-se a participar de projetos de inovação e investigação. 7. Realizar reflexões em grupos sobre como transmitir confiança e credibilidade nas ações docentes. 8. Preocupar-se continuamente com a própria formação. 9. Preocupar-se continuamente com a sua imagem como profissional.
5 - Saber relacionar-se com os estudantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar reflexões sobre a imagem que o professor tem dos alunos e sobre questões de relacionamento associadas ao respeito aos estudantes e ao tratamento igualitário professor/estudante. 2. Realizar reflexões em grupos sobre a diversidade e heterogeneidade dos estudantes e como resolver conflitos em sala de aula a partir de casos concretos. 3. Realizar ações em sala de aula nas quais estejam presentes o apoio às dificuldades e o incentivo à aprendizagem
6 - Saber relacionar-se com o grupo diretivo da escola e com os colegas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar de debate sobre as experiências nas escolas a fim de identificar problemas de relações interpessoais e propor soluções para essas situações. 2. Participar de debate sobre questões de gestão escolar. 3. Participar de debate sobre a importância de o professor identificar-se com a instituição escolar. 4. Participar de atividades, por meio das quais se integre à comunidade escolar.
7 - Continuar aprendendo/ Aprender a aprender	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar de eventos científicos e de posterior análise em grupo sobre as principais aprendizagens construídas nessa experiência, visando à valorização da educação continuada do professor. 2. Participar, como ministrante, de atividades de formação na escola ou fora dela (cursos, oficinas, entre outros). 3. Participar, como aluno, de atividades de formação na escola e fora dela (cursos, oficinas, entre outros). 4. Participar de atividades de auto avaliação com os colegas da licenciatura e com os professores da escola envolvida na formação docente. 5. Coletar e analisar dados com vistas a investigar a prática docente.

Fonte: Construção dos autores

Portanto, nesta seção, procurou-se apresentar o processo metodológico desta pesquisa, que busca compreender as ações formativas relevantes para o desenvolvimento profissional docente no âmbito do PIBID/RS para compreender impactos desse Programa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção apresentam-se os dados coletados de cada uma das sete categorias acompanhados de respectiva análise e discussão. Em cada categoria os resultados quantitativos estão, inicialmente, organizados na Tabela X, que contém todas as ações formativas elaboradas para a respectiva categoria e as respectivas frequências para cada um dos itens da escala *Likert* do instrumento. Nesse sentido, considera-se o número 1 como “muito irrelevante” e o 5 como “muito relevante”. O ranking médio calculado a partir dos resultados obtidos e o percentual que esse RM representa em relação ao valor 5, o qual representa o valor máximo da escala.

Os participantes da pesquisa foram identificados como P1, P2, ..., P26, quando são professores coordenadores de área ou institucional ou professor supervisor do PIBID, pois foram 26 respondentes; ou A1, A2,...A33, quando são bolsistas de iniciação à docência, pois responderam ao instrumento 33 bolsistas.

A categoria 1 - *Conhecer as principais teorias relacionadas ao ensino e à aprendizagem* possui cinco ações formativas. O resultado quanto à relevância de cada uma delas pode ser visto na tabela 1. A média do RM desta categoria é 4,7, ou seja, todas as ações compreendidas como muito relevantes.

Tabela 1 - Frequências de cada um dos itens da escala Likert para as Ações Formativas da Categoria 1 e o respectivo Ranking Médio⁴ e percentual⁵.

1 - Ações formativas\ Escala Lickert e respectivas frequências	1	2	3	4	5	RM	%
1.1 Participar de atividades de estudos teóricos sobre ensino com ênfase em conteúdos, métodos, recursos e avaliação.	0	0	2	11	46	4,7	94
1.2 Participar de atividades de estudos teóricos sobre aprendizagem com ênfase nas teorias clássicas e contemporâneas.	0	1	2	15	41	4,6	92
1.3 Participar de atividades de estudos sobre diferentes tendências em sua área de atuação.	0	0	1	11	47	4,8	96
1.4 Participar de momentos de reflexão sobre as atividades desenvolvidas com estudantes da Educação Básica à luz das teorias estudadas.	0	0	1	10	48	4,8	96
1.5 Participar de momentos de estudos e reflexão sobre as atividades desenvolvidas para estudantes da Educação Básica de inclusão.	0	0	4	10	45	4,7	94

Fonte: Construção dos autores.

No instrumento, após cada categoria, foi solicitado que os respondentes fizessem comentários dissertativos sobre suas respostas associadas à escala Likert, as quais foram analisadas pela ATD. Com relação à questão aberta desta categoria, 32% dos sujeitos da pesquisa não fizeram comentários, críticas ou sugestões.

4 Ranking Médio (RM) calculado com base em Oliveira (2005). Quanto mais próximo de 5 o RM, maior o grau de satisfação e, quanto mais próximo de 1, menor.

5 O aproveitamento representa o percentual que o RM corresponde da nota máxima 5.

O número correspondente a 14% dos participantes da pesquisa reforça a importância e relevância desta categoria para a formação e a qualificação docente pela necessidade de estudos e reflexões sobre teoria e a prática.

As ideias apresentadas pelos participantes da pesquisa, em relação à importância dessas ações formativas corroboram o que referem Costa e Oliveira (2007, p. 39):

A formação inicial deve construir junto aos alunos a compreensão de que o saber e o saber-fazer são processos que implicam aprendizagem permanente. A partir de uma base sólida, esses saberes deverão ser reelaborados e ressitoados continuamente, dialogando com outros saberes e com a prática. Isso demanda do professor uma postura mais flexível diante da formação, da profissão e do conhecimento.

Ademais, para García (1995, p. 54), “a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”. Nesse sentido, A5 chama a atenção para a necessidade de uma maior atenção com relação à inclusão:

[...] mas como educandos temos uma importante barreira sobre a inclusão não só para o deficiente visual e da fala mas sim para com a do psicológico os professores teriam que ter uma formação maior sobre este assunto, a academia faz sua parte e é a única que se preocupa com este currículo oculto e nossos professores fazem o que podem com esta barreira, pois os professores gostariam e querem fazer a diferença com o seu aluno, mas infelizmente não temos respaldo para com os nossos alunos inclusos (A5)⁶.

Hauschild (2016, p. 108-109) encontrou resultado semelhante em sua pesquisa com relação à inclusão, e apresenta a legislação pertinente à temática, porém, o que de fato não se encontra nesta legislação, é como será feita essa formação do professor para o respectivo trabalho, e isso é perceptível no excerto acima.

Alguns participantes da pesquisa aproveitaram o espaço referente a comentários dessa categoria, para salientar a importância do PIBID, mesmo que esse questionamento sobre o Programa tenha sido feito posteriormente, em questão específica. Optou-se por apresentar aqui todas as respostas apresentadas junto à categoria:

O programa é indispensável para todos os estudantes de licenciaturas, pois consegue abordar as questões cotidianas de ensino e preparar este futuro professor para a sala de aula e diferentes métodos de trabalho e ensino (A14).

O PIBID oportunizou momentos enriquecedores de formação e discussões extremamente significativas, sempre relacionando a teoria com a realidade do cotidiano escolar (A27).

O PIBID é o espaço no qual a teoria e a prática andam juntas (A32).

O Pibid se revela um campo de aplicação das teorias estudadas em disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura, mais do que um momento de estudo teórico (P9).

⁶ As citações dos sujeitos são apresentadas em itálico para diferenciar dos autores utilizados no estudo, e o texto mantém a grafia original.

Por outro lado, chamou a atenção o apontamento feito por A22, pois, a formação inicial perpassa pelo estudo de teorias de ensino e de aprendizagem, como parte de um processo para aprender a profissão professor. Isso não parece acontecer sempre, ou, então, o sujeito A22 ainda está no início da sua formação, quando afirma: “*Muito importante estudar teorias de ensino e aprendizagem, pois poucas instituições focam nesses aspectos e trabalham eles persistentemente*”.

A categoria 2 - *Saber organizar o ensino (planejamento)* foi constituída por seis ações formativas, e obteve a média do RM igual a 4,8, cujos dados estão na Tabela 2.

Tabela 2 - Frequências de cada um dos itens da escala Likert para as Ações Formativas da Categoria 2 e o respectivo Ranking Médio e porcentual.

2 - Ações formativas\ Escala Likert e respectivas frequências	1	2	3	4	5	RM	%
2.1 Realizar ações para conhecer o contexto escolar e suas necessidades com vistas a planejar o ensino.	0	0	0	8	51	4,9	98
2.2 Elaborar planos de atividades docentes para o ensino de sua área na Educação Básica.	0	0	0	8	51	4,9	98
2.3 Elaborar planos de atividades docentes para o ensino de sua área na Educação Básica para estudantes de inclusão.	1	0	3	13	42	4,6	92
2.4 Elaborar projetos interdisciplinares para a Educação Básica.	1	0	2	12	44	4,7	94
2.5 Propor ações de investigação para serem realizadas com os estudantes da Educação Básica.	0	0	3	12	44	4,7	94
2.6 Refletir criticamente com colegas e professores sobre os planos de aulas/projetos interdisciplinares propostos.	0	0	0	12	47	4,8	96

Fonte: Construção dos autores.

Na parte dissertativa, um quarto (25%) dos participantes disseram não ter nada a acrescentar ou criticar referente a essa categoria. Um dos sujeitos informou que, quando respondeu “Indiferente”, foi porque não vivenciou esta ação formativa. Os demais sujeitos ratificaram a importância do planejamento e do reconhecimento da realidade escolar para a sua execução, principalmente para os estudantes de inclusão e de projetos interdisciplinares, o que está de acordo com o que refere Luckesi (2011, p. 182):

A atividade de planejar é uma atividade coletiva, uma vez que o ato de ensinar na escola, hoje, é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social como seres humanos, mas, mais que isso, devido ao fato de que o ato escolar de ensinar e aprender é coletivo. Os alunos não trabalham isolados; atuam em conjunto. Os professores não agem sozinhos, mas articulados com outros educadores e especialistas em educação.

Por outro lado, analisando a Tabela 2, chama a atenção as variações nos resultados das ações que envolvem atividades para estudantes de inclusão, bem como o trabalho com projetos interdisciplinares e ações de investigação, o que corrobora o que Hauschild (2016) encontrou em sua tese de doutorado.

Nesse sentido, o bolsista A5 salientou que viveu uma experiência de encontrar estudantes que não querem estar na escola. Ele destaca a necessidade de a equipe de apoio da escola verificar essas situações e auxiliar o professor em seus planejamentos.

É necessário que, tanto programas como o PIBID quanto disciplinas curriculares disponibilizem tempo aos alunos para que eles façam planejamentos. “*Só assim se gera uma prática feita de forma mais natural e efetiva*” afirma A22.

O PIBID é uma grande oportunidade de refletir sobre a docência, formando educadores mais reflexivos e preparados para os desafios do fazer pedagógico. A partir da troca de saberes entre bolsistas, supervisoras e coordenadoras é possível identificar estratégias de ensino e recursos novos para (re)significar as práticas pedagógicas nas escolas (A27).

A afirmação de A27 corrobora Perrenoud (2002, p. 48) quando apresenta dez contribuições de uma prática reflexiva. Desta forma, espera-se que a prática reflexiva:

- compense a superficialidade da formação profissional;
- favoreça a acumulação de saberes da experiência;
- propicie uma evolução rumo à profissionalização;
- prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;
- permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas;
- ajude a vivenciar um ofício impossível;
- ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;
- aumente a cooperação entre colegas;
- aumente as capacidades de inovação.

A categoria 2 é “*fundamental para o bom andamento dos projetos de aprendizagem, pois sem planos de aula o docente não consegue dar continuidade aos processos de forma que se possa verificar o andamento e o quanto falta para atingir os objetivos*”, observa o participante A24.

Para o Professor P1, esta categoria é mais prática e por isso se aproxima mais das ideias do PIBID.

Com relação a dificuldades apontadas, os sujeitos salientam a falta de tempo para planejamentos nas escolas, e nesse sentido, dificuldades com realização de projetos interdisciplinares associada a essa falta de horário comum para a participação no coletivo de professores, em especial, nos anos finais do ensino fundamental. O planejamento para o trabalho com estudantes de inclusão também aparece, em alguma medida, como desafiador, em função e falta de preparo dos participantes em algumas realidades.

A Categoria 3 - *Desenvolver e avaliar processos de ensino e aprendizagem em situações reais de sala de aula* é a terceira categoria, com três ações formativas, cuja média do RM é 4,8.

Tabela 3 - Frequências de cada um dos itens da escala Likert para as Ações Formativas da Categoria 3 e o respectivo Ranking Médio e porcentual.

3 - Ações formativas/ Escala Likert e respectivas frequências	1	2	3	4	5	RM	%
3.1 Realizar atividades docentes planejadas em sala de aula com estudantes da Educação Básica.	0	0	1	8	50	4,8	96
3.2 Avaliar as atividades realizadas em relação à sua organização, à gestão da sala de aula, aos métodos de ensino, à comunicação e aos modos de participação dos estudantes e à avaliação.	0	0	1	7	51	4,8	96
3.3 Avaliar com os colegas e professores as aulas realizadas em relação às teorias pedagógicas estudadas.	0	0	2	10	47	4,8	96

Fonte: Construção dos autores.

Participantes num total de 32% manifestaram que não têm nada a acrescentar ou comentar sobre a categoria 3. Cerca de 30% salientam a importância das ações apresentadas nesta categoria, em especial, o planejamento conjunto com posterior avaliação conjunta. Aqui temos um dos grandes diferenciais desse programa, que é a possibilidade de planejar - inclusive à luz de teóricos - experimentar e discutir *a posteriori* os resultados, com a participação dos diferentes atores: professores em formação, professores em exercício, e professores formadores. O PIBID passa a ser compreendido como espaço de prática, e essa prática é, “[...]lôcus de formação e de produção de saberes sobre a docência”, conforme Diniz-Pereira (2010, p. 92). Essas ideias perpassam também as falas dos sujeitos, conforme alguns indicativos:

Essa foi a parte que mais agregou conhecimento. Poder planejar, colocar em prática e, por fim, refletir sobre essa prática com o auxílio das professoras. Isso foi muito enriquecedor (A19).

O Pibid é um programa maravilhoso pois contribui para que o futuro educador vivencie os desafios da escola, preparando-o para o momento de atuação efetiva (A27)

Somente o exercício periódico e à luz de estudos e diálogo é que fará pela qualificação docente didático pedagógica da Educação (P3).

A reflexão é necessária e importante, à luz das teorias se torna uma experiência rica, que não é prática comum. Deve ser incentivada(P7).

Estes itens destacam a importância do Pibid como vivência prática da realidade escolar (P9).

Para o Bolsista A23, a terceira ação formativa “Avaliar com os colegas e professores as aulas realizadas em relação às teorias pedagógicas estudadas” não é muito essencial para a sala de aula. Para esse sujeito, a reflexão sobre a ação parece ainda não fazer sentido, como já indica P7 “não é prática comum”.

Por outro lado, compreende-se a importância dessa categoria visto a necessidade de um profissional reflexivo (SCHÖN, 1997), associado à prática reflexiva proposta por Perrenoud (2002) propondo a reflexão na ação e sobre a ação possibilitando novas aprendizagens.

O Professor P16 questiona: “Como registrar estas ações? Ou como o registro pode ajudar na avaliação pedagógica?” Aqui parece que temos um desafio: como registrar e como utilizar esses registros para qualificar ações futuras de forma que os diferentes sujeitos tenham acesso?

Para o Professor P 25, “*atualmente o que falta é espaço nas Escolas para esses itens citados. Triste, pois empobrece o trabalho e quem perde é a sociedade*” Parece que essa seria uma reflexão

a ser desenvolvida com os gestores educacionais, considerando a necessidade de qualificar os processos educacionais, e esta sendo uma possibilidade que possa contribuir com essa qualificação.

A categoria seguinte foi denominada 4 - *Atitudes docentes*, desmembrada em 9 ações formativas cujo média do RM é 4,7.

Tabela 4 - Frequências de cada um dos itens da escala *Likert* para as Ações Formativas da Categoria 4 e o respectivo Ranking Médio e percentual

Ações formativas/ Escala Lickert e respectivas frequências	1	2	3	4	5	RM	%
4.1 Ler e discutir textos sobre atitudes do bom professor.	0	1	6	13	39	4,5	90
4.2 Dispor-se a trabalhar em equipe com vistas a ser um professor que saiba cooperar com os demais colegas.	0	0	2	6	51	4,8	96
4.3 Ser pontual e aproveitar adequadamente o tempo das atividades docentes.	0	0	2	9	48	4,8	96
4.4 Dispor-se a avaliar os estudantes durante as atividades de ensino, estando atento e preocupado com sua aprendizagem.	0	0	1	5	53	4,9	98
4.5 Dispor-se a desenvolver ações que demonstrem capacidade de liderança.	1	0	4	14	40	4,6	92
4.6 Dispor-se a participar de projetos de inovação e investigação.	0	0	2	7	50	4,8	96
4.7 Realizar reflexões em grupos sobre como transmitir confiança e credibilidade nas ações docentes.	0	0	3	12	44	4,7	94
4.8 Preocupar-se continuamente com a própria formação.	0	0	1	6	52	4,9	98
4.9 Preocupar-se continuamente com a sua imagem como profissional.	0	2	1	13	43	4,6	92

Fonte: Construção dos autores.

Informaram não terem sugestões ou críticas para essas ações 39% dos participantes. Enquanto isso, alguns sujeitos manifestaram a importância dessas ações formativas e a necessidade de atualização constante, como parte do processo de formação e de evolução, de acordo com os seguintes enunciados.

A formação do docente nunca acaba, portanto é realmente importante estar em constante evolução e formação (A24).

O PIBID discute e promove reflexões contínuas sobre o importante papel do educador e sua postura pedagógica. O programa enfatiza o reconhecimento do educador e de sua função política como agente transformador e motivador de mudanças positivas na sociedade (A27).

A prática docente investigativa necessita de discussão e estudos em grupos, seja na escola ou na universidade (P3).

As questões atitudinais são tão importantes quanto (ou mais que) o domínio do conteúdo ou saber planejar. A preocupação com o processo de aprendizagem e do próprio desenvolvimento são práticas que devem ser incentivadas e trabalhadas durante a experiência no PIBID (P7).

Diante do exposto, percebe-se esta categoria importante na construção da identidade profissional e para o desenvolvimento profissional docente. Para Nóvoa (1995, p. 24) “[...] formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Por se tratar de atitudes docentes, o Professor P24 dentre todos os sujeitos da pesquisa, apresentou uma forte crítica à atitude dos licenciandos, transcrita na íntegra a seguir:

Categoria fantástica na formação de profes! No entanto, que difícil na prática! Na minha vivência de supervisora, o grupo constantemente ausente (sem avisar!), chegando atrasado, não cumprindo prazos, não atendendo combinados... bolsista dormindo na aula... bolsista sem material de uso diário (como caderno de campo, lápis, caneta...) (P24).

Parece ser uma questão pontual, associada a um grupo de estudantes, pois foi apresentada por um único participante da pesquisa.

Essa categoria foi a primeira a receber algumas críticas com relação a algumas ações formativas. Foram apenas quatro participantes que criticaram, mas parece coerente pensar sobre esses apontamentos. Uma das críticas diz respeito à ação “*Preocupar-se continuamente com a sua imagem como profissional*”. O Bolsista A1 aponta que seria importante esclarecer qual noção de imagem estamos abordando, pois ele ficou com uma preocupação ligada a questões de gênero.

Outro participante faz uma crítica em relação ao significado da expressão “*aproveitamento adequado*”, por compreender que seja uma ação bastante subjetiva. Questiona: “*que critérios seriam balizadores para isso? Metas? Rendimento? Proatividade? Trabalho em equipe? Registros?*” (P6).

Um terceiro participante de pesquisa salienta que “*Imagem e liderança são secundários*” e P1 salienta que a ação formativa “*Preocupar-se continuamente com a própria formação*” não cabe, pois ela diz respeito apenas para o profissional professor, e não ao estudante. Discordamos desse apontamento, pois, a preocupação com a carreira e a formação, devem estar presentes, desde o início do processo formativo, inclusive para apontar necessidades de qualificação e aprofundamentos bem como mostrar caminhos possíveis, pois compreendemos o desenvolvimento profissional docente, como processo de qualificação em constante evolução.

A categoria 5 - *Saber relacionar-se com os estudantes* tem três ações formativas, e todas compreendidas como muito relevantes, pois a média do RM é igual a 4,8.

Tabela 5 - Frequências de cada um dos itens da escala *Likert* para as Ações Formativas da categoria 5 e o respectivo Ranking Médio e porcentual.

5 - Ações formativas/ Escala Lickert e respectivas frequências	1	2	3	4	5	RM	%
5.1 Realizar reflexões sobre a imagem que o professor tem dos alunos e sobre questões de relacionamento associadas ao respeito aos estudantes e ao tratamento igualitário professor/estudante.	0	0	2	11	46	4,7	94
5.2 Realizar reflexões em grupos sobre a diversidade e heterogeneidade dos estudantes e como resolver conflitos em sala de aula a partir de casos concretos.	0	1	0	8	50	4,8	96
5.3 Realizar ações em sala de aula nas quais estejam presentes o apoio às dificuldades e o incentivo à aprendizagem.	0	1	0	7	51	4,8	96

Fonte: Construção dos autores.

Dos participantes da pesquisa, 34% não apresentaram comentários a essa categoria.

O Bolsista A1 manteve a sua crítica, já apresentada na categoria anterior, com relação ao uso da expressão imagem e seu significado.

Esta categoria é importante, na visão dos sujeitos da pesquisa, pois um bom relacionamento pode contribuir para a aprendizagem, conforme aponta o Bolsista A 29: “[...] a neurociência apresenta estudos que a fixação de conhecimento dos alunos se dá com mais facilidade quando eles se sentem acolhidos. Ouvir os alunos e propiciar um local que o acolhimento seja efetivo, permite um conhecimento mais prazeroso e duradouro”.

Ademais, como afirma o Professor P3, “Os conflitos sempre aparecem e para saber como atuar com os estudantes também necessita de estudos e diálogos na Escola e na Universidade”. Nesse sentido, o Programa contribui para que licenciados participem de formações e estudos relacionados com a temática, o que pode auxiliar mais à frente, em tomadas de decisão e planejamentos, quando esses serão os professores. O que corrobora a ideia do Professor P7:

Problemas que aparecem ou são percebidos pelos bolsistas em sala de aula são trazidos para as reuniões e discutidos. Profissionais da área de Psicologia e Pedagogia são convidados para a discussão. Essa prática poderá ajudar a sanar dúvidas e a manter o interesse do futuro professor em melhor entender as novas situações e conflitos que surgirão na sala de aula.

Segundo Hauschild (2016, p. 125) “O professor é um gerenciador de pessoas e seus conflitos, além de profissional que auxilia na aprendizagem dos alunos (C22), o que corrobora a ideia de preparar os futuros docentes para enfrentarem essas situações”. “Esse jogo de relações entre professor e alunos precisa ser cada vez mais desvendado para que se possa compreender, interferir e qualificar a prática pedagógica” (CADES, 2015, p. 25).

Para o Bolsista A 26, “A relação professor/aluno, no Pibid, pode ser sentida em seu contexto real, com todas dificuldades e alegrias, o que é muito válido para o docente em formação”.

Ao mesmo tempo, o PIBID permite experienciar uma relação interessante com os estudantes das escolas parceiras. Conforme o Bolsista A 27, “[...] os alunos aguardam ansiosos a chegada dos pibidianos. Essa recepção calorosa mostra o quanto são reconhecidos como professores, bem como que as práticas promovidas pelo PIBID são significativas para o grupo de alunos”.

Na categoria 6 - *Saber relacionar-se com o grupo diretivo da escola e com os colegas*, tem-se quatro ações, com média do RM sendo 4,6, o menor RM de todas as categorias. É nesta categoria que temos a ação com o menor RM de todas as 35 ações formativas avaliadas pelos sujeitos da pesquisa, e a única classificada como relevante, apenas: “Participar do debate sobre questões de gestão escolar”.

Tabela 6 - Frequências de cada um dos itens da escala Likert para as Ações Formativas da Categoria 6 e o respectivo Ranking Médio e porcentual.

Ações formativas/ Escala Lickert e respectivas frequências	1	2	3	4	5	RM	%
6.1 Participar de debate sobre as experiências nas escolas a fim de identificar problemas de relações interpessoais e propor soluções para essas situações.	1	0	3	12	43	4,6	92
6.2 Participar de debate sobre questões de gestão escolar.	1	1	5	16	36	4,4	88
6.3 Participar de debate sobre a importância de o professor identificar-se com a instituição escolar.	0	1	3	16	39	4,6	92
6.4 Participar de atividades, por meio das quais se integre à comunidade escolar.	0	0	2	16	41	4,7	94

Fonte: Construção dos autores.

Nessa categoria, observa-se o maior percentual de sujeitos (40%), que não tem nada a acrescentar ou comentar com relação às ações apresentadas. Vários sujeitos salientaram que poderiam ter tido mais oportunidades de se aproximarem da gestão.

Os relatos apontam que em muitas realidades a escola de fato assumiu o papel de coformadora, como prevê a legislação relacionada ao Pibid, pois, segundo o Bolsista A 27,

[...] os bolsistas do PIBID não interagem apenas com as turmas envolvidas e seu supervisor, mas trocam experiências com os professores das escolas, gestão escolar seja no cotidiano escolar e/ou em momentos de eventos e reuniões pedagógicas que participam. Essas relações de troca no âmbito escolar são extremamente significativas para a formação docente.

Corroborando as ideias do Bolsista A27, estão as afirmações de P 12 e P3:

A docência é exercida no todo da escola e não apenas na sala de aula como se fosse uma ilha (P12).

Participar dos movimentos escolares desde a sala de aula até a gestão promove a participação democrática na escola. Somente este exercício é que dará condições de qualificar a participação política na sociedade (P3).

Essa categoria recebeu também um posicionamento contrário ao que a categoria propõe com o argumento que estudantes de licenciatura ainda não tem maturidade para debater sobre gestão escolar (P7).

As questões referentes a relacionamentos e comportamentos com a comunidade escolar são relevantes, mas para os pibidianos é suficiente que tenham alguma experiência a esse respeito. Não vejo necessidade de aprofundar nessa área nesta fase. Debates sobre gestão escolar podem não ser adequados para o nível de maturidade dos futuros professores.

Ainda, cabe destacar a afirmação so Bolsista A22: “*Debate (de verdade) é algo que está em baixa atualmente. Que isso se faça mais futuramente!*”.

Por fim, a sétima categoria, apresenta ações formativas com relação à temática 7 - *Continuar aprendendo/Aprender a aprender*. A média do RM dessa categoria foi 4,7.

Tabela 7 - Frequências de cada um dos itens da escala *Likert* para as Ações Formativas da Categoria 7 e o respectivo Ranking Médio e %.

Ações formativas/ Escala Lickert e respectivas frequências	1	2	3	4	5	RM	%
7.1 Participar de eventos científicos e de posterior análise em grupo sobre as principais aprendizagens construídas nessa experiência, visando à valorização da educação continuada do professor.	0	0	1	11	47	4,8	96
7.2 Participar, como ministrante, de atividades de formação na escola ou fora dela (cursos, oficinas, entre outros).	0	0	6	11	42	4,6	92
7.3 Participar, como aluno, de atividades de formação na escola e fora dela (cursos, oficinas, entre outros).	0	0	2	10	47	4,8	96
7.4 Participar de atividades de autoavaliação com os colegas da licenciatura e com os professores da escola envolvida na formação docente.	0	0	4	12	43	4,7	94
7.5 Coletar e analisar dados com vistas a investigar a prática docente.	0	0	1	13	45	4,8	96

Fonte: Construção dos autores.

Pela análise da Tabela 7, conclui-se que 42% dos sujeitos não apresentaram observações a esta categoria. Os demais compreendem esta categoria como vinculada ao crescimento profissional docente e à construção da autonomia do professor. *“O espírito científico deve nortear o professor (P15)”*.

O Bolsista A31 afirma que o título desta categoria é o lema do PIBID: Continuar aprendendo/ Aprender a aprender, e incrementa: *“Divulgar e investigar as práticas docentes”*.

Aprender a aprender é parte constante da profissão professor! Eis que somos constantes educandos e educadores (A 32).

Estar em constante busca e formação é uma necessidade do professor. Auto avaliar-se, também, pois não existem professores perfeitos e a avaliação construtiva só nos faz crescer como profissional (P19).

Enquanto isso, o Professor P6 critica porque só a autoavaliação está relacionada. Compreende-se a autoavaliação coletiva como processo de avaliação e autoavaliação.

Para o Bolsista A23, esta categoria é muito importante e pode ser considerada para avaliar o potencial de aproveitamento dos acadêmicos e também sua contribuição com a escola.

Segundo o Bolsista A29,

[...] todo docente deve buscar o conhecimento sempre, pois novas práticas, metodologias e ferramentas sempre surgem e podem fazer a diferença na atuação em sala de aula. Dar aulas, palestras e/ou oficinas permite colocar em uso diferentes abordagens de um mesmo conteúdo, assim permite ao professor uma ampliação daquele conhecimento, seja pela reformulação do conteúdo para o planejamento ou pelas trocas com diferentes públicos.

O Bolsista A6 fez uma crítica aos eventos científicos. Salienta que estudantes de cursos noturnos têm dificuldades de participar, pois, em geral, os eventos ocorrem durante a semana. Sugere eventos em finais de semana.

O Bolsista A9 salienta que, em relação à ação 7.2, ainda não se sente preparado para ministrar atividades. De fato, isso é compreensível, pois vai depender muito da etapa no qual este acadêmico

se encontra no seu curso. Por outro lado, entende-se que no processo de formação, considerando que licenciandos estão junto a professores formadores e professores supervisores, auxiliar nesta etapa seria uma possibilidade de formação e preparação.

Concluindo a análise e discussão dos dados, percebe-se a importância desse Programa de formação inicial no desenvolvimento profissional docente, a partir das manifestações dos sujeitos da pesquisa, tanto para professores participantes do processo, quanto para estudantes das licenciaturas.

Esses resultados corroboram as ideias de Diniz-Pereira (2010, p. 92): “[...] o movimento pela profissionalização do trabalho docente reafirmou a prática como locus de formação e de produção de saberes sobre a docência.” Isto é, o PIBID passa a ser *locus* de desenvolvimento profissional docente, pois permite a reflexão na e sobre a prática (PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1997), “a (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 24), e propicia uma prática educativo-crítica, na qual os sujeitos “[...] ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p. 46).

Ou ainda, como afirma Tardif (2002, p. 52), é no

[...] confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados apresentados sobre as ações formativas e respectivos RM pode-se fazer algumas inferências. Em cada categoria calculou-se a média do RM de todas as ações apresentadas, e pela avaliação desse resultado, pode-se inferir que todas as categorias são consideradas muito relevantes para a formação inicial de professores, pois a média do RM ficou igual ou superior a 4,6.

Avaliando o RM de cada ação formativa, observa-se que o RM ficou igual ou superior a 4,4. Isso permite inferir que as ações formativas propostas nesta pesquisa foram consideradas no mínimo relevantes pelos sujeitos participantes. Assim, para organizar as ações formativas e respectivas categorias mais relevantes na visão dos sujeitos, se fossemos considerar apenas as ações formativas com RM igual ou superior a 4,5⁷ o quadro de ações, passaria de 35 ações formativas para 34. Ou seja, apenas a ação formativa “6.2 - Participar de debate sobre questões de gestão escolar” seria excluída da relação de ações formativas.

Portanto, a análise aponta que todas as 35 ações formativas foram consideradas relevantes, sobretudo, 34 foram consideradas muito relevantes, o que representa 97%. Se compararmos com o resultado obtido na pesquisa que resulta na tese de Hauschild (2016), 23 ações formativas foram consideradas muito relevantes, ou seja, 65% das ações.

Nesse sentido, compreendemos que essas ações formativas são consideradas em programas de formação inicial de professores, aqui no Rio Grande do Sul, em especial, no âmbito do PIBID. Ao mesmo tempo, observando apontamentos feitos pelos participantes, em cada uma das categorias, e

⁷ Mesmo número escolhido por Hauschild (2016) considerando a busca pela excelência na formação de professores e o cenário de criticidade que a sociedade vive atualmente.

considerando que nem todos os estudantes participam de programas como o PIBID, pode-se inferir que, em alguma medida, é necessário qualificar a abordagem dessas ações formativas nos cursos de formação, pois são iniciativas que contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Ou, de alguma forma, dever-se-ia considerar a participação no PIBID, incorporada ao curso de formação inicial, como obrigatória para todos os licenciandos. Assim, qualificando a formação de professores, conseqüentemente, estaríamos qualificando a educação no Estado do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 24-46. Disponível em: <https://bit.ly/3rPHStK>. Acesso em: 5 jun. 2015.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- CADES, M. As Atitudes do Professor que Qualificam o Trabalho Pedagógico. **Rev. Saberes, Rolim de Moura**, v. 3, n. 2, jul./dez., 2015, p. 14-26.
- COSTA, J. S. da; OLIVEIRA, R. M. M. A. de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das Licenciaturas. **Olhar de Professor**, v. 10, núm. 2, 2007, pp. 23-46.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**. v. 24, n. 03. Presidente Prudente, SP, , p. 67-80. set./dez. 2013.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. v. 02, n. 02, p. 83-93. jan./jul. 2010,
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa/PORT: Dom Quixote, LDA., 1995. p. 51-76.
- HAUSCHILD, C. **Características docentes e ações formativas necessárias ao desenvolvimento profissional na iniciação à docência em matemática no âmbito do PIBID**. 2016. 166 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan/abr, 2009.

MARTINS, G. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação em Educação**. Santo Tirso: Papelmunde, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**. 350. Septiembre-diciembre p. 203-218, 2009.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2020.

OLIVEIRA, L. H. **Exemplo de cálculo de ranking médio para Likert**. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Varginha: PPGA CNEC/FACECA, 2005.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

RECEBIDO EM: 30 set. 20

CONCLUÍDO EM: 22 mar. 2021

